

ANALYSE DES
DIFFICULTES
DE COMPREHENSION
EN LECTURE
CHEZ LES ELEVES DE
TERMINALE
DE LA REGION DE
TLEMCCEN.

Résumé

Cet article traite d'une recherche en didactique des langues étrangères, menée dans le but de mieux comprendre les difficultés rencontrées par les élèves du secondaire quant à la compréhension d'un texte en français.

S'appuyant sur des travaux en psycholinguistique attestant la complexité de la lecture, une expérimentation utilisant des tests est réalisée pour évaluer la maîtrise des compétences afférentes à cette activité.

Après une analyse des données révélant des lacunes de compréhension, une série d'activités didactiques est proposée pour remédier aux insuffisances et améliorer la compétence des élèves en matière de lecture.

Azzeddine Mahieddine

Département de Sociologie

Faculté des lettres

et Sciences Humaines

et Sociales

Université de

Tlemcen

La lecture est une habileté linguistique fondamentale. Tout le monde s'accorderait pour dire qu'elle est «la clé de tout». Elle reste, en effet, le moyen privilégié d'accès à la connaissance ; et constitue, de par les multiples situations qui font appel à son utilisation, un instrument de l'intégration sociale.

La lecture occupe une place primordiale dans l'enseignement du français en Algérie. Le texte relatif aux objectifs terminaux stipule qu'*«à la fin du cycle secondaire, l'élève doit avoir une maîtrise de la langue suffisante pour lui permettre d'accéder à une documentation diversifiée en langue française»*.¹ Cette importance accordée à la lecture est justifiée par les exigences de la formation supérieure, étant donné qu'à l'heure actuelle, pour de nombreuses filières universitaires, l'enseignement est dispensé totalement ou partiellement en langue française (médecine, pharmacie, informatique...). La documentation dans cette langue occupe d'ailleurs une place importante dans nos bibliothèques.

Malheureusement, l'apprentissage de la lecture en français langue étrangère connaît actuellement beaucoup de difficultés. Les enseignants du secondaire, malgré leurs efforts, déplorent le fait que la plupart des élèves qui arrivent en fin de terminale (après 9 ans de français !) ne comprennent pas vraiment ce qu'ils lisent.

Quelles sont les difficultés de ces élèves face à la compréhension d'un texte? Peut-on identifier ces difficultés avec précision ? Quelle intervention didactique pourrait alors remédier aux insuffisances et améliorer leur compétence de lecture ?

Voici les principales questions qui ont motivé la recherche que nous avons menée – à l'occasion de la préparation du magister- et que nous allons exposer brièvement ci-dessous.

Hypothèse et Objectifs de recherche

L'hypothèse que nous avons posée est que nos élèves ont des difficultés à comprendre les textes parce qu'ils n'ont pas acquis ou suffisamment développé durant leur scolarité les différentes compétences qui entrent nécessairement en jeu dans cette activité. Cette hypothèse, qui a constitué notre direction de recherche, est fondée sur une approche psycholinguistique selon laquelle la compréhension d'un texte est une activité cognitive complexe qui requiert l'exécution de processus multiples.

Notre premier objectif a consisté à valider cette hypothèse. A cet effet nous avons mené expérimentation afin d'évaluer chez un échantillon d'élèves, la maîtrise des différentes compétences requises pour comprendre un texte. Le deuxième objectif a été de proposer des activités didactiques susceptibles de remédier aux lacunes mises en évidence et d'améliorer la compétence de lecture des élèves en difficulté.

Cadre théorique

Le caractère actif, voire constructif de l'activité de lecture fait aujourd'hui consensus chez les chercheurs. Il est admis que lire, c'est « construire du sens » ou, plus exactement, construire une représentation sémantique de ce dont parle le texte. Dans ce processus psychologique complexe, les connaissances préalables du lecteur vont jouer un rôle déterminant. En effet la compréhension naît de la confrontation entre les données du texte et les

informations déjà présentes dans la mémoire du lecteur. C'est ce qui justifie d'ailleurs la définition selon laquelle la compréhension est le résultat d'une interaction entre le texte et le lecteur.

Après avoir défini l'acte de lecture, nous avons cherché à distinguer, à l'appui des travaux réalisés dans ce domaine, les différentes activités (ou 'sous-activités' par rapport à l'activité globale de lecture) que le lecteur doit pouvoir accomplir pour comprendre un texte ; et nous avons montré comment ces activités, qui correspondent chez le lecteur à des compétences spécifiques, interviennent dans la construction du sens.

Nous avons élaboré une liste de ces compétences en utilisant la distinction commode, inspirée du modèle d'Irwin, entre :

- Les compétences orientées vers la compréhension de la phrase (niveau phrastique) : identification des mots, compétence morphosyntaxique, utilisation de la ponctuation.

- Les compétences orientées vers la recherche de cohérence entre les phrases (niveau inter-phrastique) : compréhension des anaphoriques, compréhension des relations logiques, rétablissement de l'information implicite (les inférences).

- Les compétences orientées vers la compréhension globale du texte (niveau textuel) : identifier le thème et les idées principales, saisir la structure du texte, identifier le type de texte (ou séquence textuelle), saisir la dimension communicative d'un texte.

A ces trois types de compétences s'ajoute la vitesse de lecture qui est aussi une composante essentielle de la compétence de lecture (nous verrons pourquoi infra).

Notons enfin que les connaissances préalables du lecteur (connaissances linguistiques, encyclopédiques, superstructurales, métacognitives, connaissances des types et genres textuels) vont intervenir comme '*outils*' ou '*représentations-outils*²' pour la construction du sens.

Le fait de distinguer différentes compétences intervenant dans le processus complexe de lecture permet de dépasser le constat d'un déficit global chez les élèves, et de rechercher leurs difficultés à des niveaux précis pour mieux comprendre leur faiblesse lorsqu'il s'agit de comprendre un texte. C'est ce qui a fait l'objet de notre expérimentation.

Cadre méthodologique

Objectif de l'expérimentation :

Notre objectif a été d'évaluer chez un échantillon d'élèves la maîtrise des différentes compétences nécessaires à la compréhension d'un texte.

Matériel utilisé :

Nous avons construit 11 tests correspondant aux compétences que nous avons citées supra. Chaque test a été conçu de manière à solliciter la mise en œuvre d'une compétence bien précise ; ce qui nous a permis d'en évaluer la maîtrise (un aperçu de chaque test sera donné en même temps que les résultats).

Il faut noter cependant que la compréhension d'un texte est une activité complexe ; elle met en jeu un grand nombre d'opérations qu'on ne peut observer directement et dont le déroulement s'effectue de façon simultanée. Nous avons donc été contraints d'utiliser ces tests comme moyens d'observation indirects. Les réponses des élèves, que nous avons analysées, ne peuvent donc être considérées que comme des indices de la maîtrise – ou non maîtrise – des diverses compétences.

Terrain d'expérimentation

Le groupe expérimental est constitué de 100 élèves de terminale de la région de Tlemcen. Il s'agit de trois classes appartenant à trois établissements et trois filières différentes (Sciences de la nature et de la vie, lettres et langues étrangères, lettres et sciences islamiques). Notre objectif étant de mieux comprendre la situation d'échec que vit actuellement l'apprentissage de la lecture, nous avons jugé préférable de prendre des mesures sur des élèves de fin de cycle scolaire afin que nos résultats puissent revêtir un caractère de bilan.

Résultats de l'expérimentation

- Le test de vitesse de lecture a montré que les élèves du groupe expérimental étaient en général des lecteurs lents (vitesse moyenne du groupe : 91 mots/mn). Cette lenteur, qui est l'indice d'une insuffisante automaticité des opérations de bas niveau (décodage lexical

et syntaxique) n'est pas sans influencer sur la compréhension.

Elle pose d'abord un problème de mémoire. La capacité de notre mémoire de travail étant limitée³, le lecteur lent a des difficultés à enregistrer la totalité du message induit par une phrase et à plus forte raison par un paragraphe. Il suit alors péniblement le fil du texte et éprouve des difficultés à comprendre.

Par ailleurs, ce manque d'automatisme des opérations de bas niveau conduit à une allocation plus importante des ressources attentionnelles à ce niveau. Or sachant que l'activité de compréhension écrite se déroule dans le cadre de ressources cognitives limitées, le décodage lexical et syntaxique va accaparer toute l'attention de l'élève si bien qu'il arrivera difficilement à réaliser les autres opérations nécessaires à la compréhension : utilisation de connaissances préalables, identification d'un genre ou d'une structure textuelle

Enfin la lenteur fait apparaître la lecture comme une activité pénible et constitue sans doute l'une des principales causes de la démotivation souvent observée chez les élèves voire du rejet de l'écrit.

Le test 2 visait la compétence à identifier les mots (Texte + QCM portant sur la signification de 20 mots). Il s'agissait d'identifier les mots en contexte, c'est à dire dans une situation authentique de lecture. Nous avons défini l'identification d'un mot comme le passage de sa forme graphique à sa signification.

Ce test a révélé une lacune importante puisque 70% des élèves du groupe expérimental n'ont pas réussi à identifier plus de dix mots sur les vingt qui constituaient notre échantillon.

La compétence à identifier les mots, indispensable en lecture, se développe avec l'acquisition du lexique de la langue. Or, il semble bien que celui-ci n'ait pas été suffisamment développé pour permettre une bonne compréhension des textes.

Les élèves ont aussi montré des insuffisances au niveau morphosyntaxique. Les nombreuses erreurs relevées au test 3a (test de reconstruction de phrases), ont témoigné de certaines difficultés à saisir la structure syntaxique des phrases. Cette habileté, nécessaire à

l'interprétation des phrases, permet en fait de dépasser le stade du linéaire segmenté pour construire des blocs de signification, une réalité globale. Par ailleurs la maîtrise progressive du décodage syntaxique permet de passer d'une lecture « mot à mot » à une lecture « par groupes de mots », par le regroupement des mots formant une sous-unité dans la phrase ; il y a alors évolution vers une lecture plus fluide et expressive.

Les réponses au test 3b (test + questionnaire visant l'habileté à utiliser les marques morphologiques pour la compréhension) ont montré que certaines marques morphologiques telles que la désinence d'un verbe ou la terminaison d'un adjectif, étaient négligées lors de la lecture, par une grande partie des élèves. Le manque de sensibilité à ces indices de sens a conduit à des erreurs non négligeables d'interprétation.

Le test 4 visait la compétence à utiliser les signes de ponctuation pour construire du sens. Nous avons constaté des insuffisances à ce niveau chez la plupart des élèves (seuls 2% des élèves avaient réussi totalement l'épreuve).

Dans le test que nous avons construit les signes de ponctuation jouaient un rôle déterminant dans l'appréhension du sens des phrases.

Nous avons aussi relevé des lacunes dans la maîtrise des opérations qui dépassent la cadre de la phrase, celles qui permettent de saisir les liens entre les phrases et d'appréhender le texte comme un tout cohérent.

Le test 5 a montré des insuffisances quant à l'interprétation des mots anaphoriques. Il consistait principalement à retrouver dans des textes, des « chaînes »⁴ de substituts lexicaux et grammaticaux. Peu d'élèves ont réussi à les identifier en totalité. Or nous savons que les mots anaphoriques jouent un rôle important dans la compréhension des liens entre les phrases. Il est donc essentiel que les élèves apprennent à leur donner du sens en les reliant à leurs référents dans le cotexte.

Concernant la compétence à saisir les relations logiques entre les phrases, le taux de réussite au test 6 a été de 9%. Ce test consistait à relier des propositions ou des phrases pour constituer un texte cohérent. Nous avons choisi un texte où la présence des mots de liaison, ou

connecteurs, était importante de manière à évaluer la compréhension par l'élève de ces indices de cohésion. Il s'est avéré que peu d'élèves avaient réussi à utiliser correctement les connecteurs et à relier toutes les phrases de façon cohérente.

Notons que la compréhension des relations logiques, souvent explicitées par des connecteurs, est importante en lecture parce qu'elle permet d'entrer dans le raisonnement, de suivre le développement des idées, de dégager l'articulation logique d'un texte (un tel type de relation joue un rôle important dans les textes expositifs ou argumentatifs).

Le test 7 visait la compétence à inférer c'est à dire à déduire les informations implicites d'un texte. Nous savons que tout texte comporte, à des degrés divers, des informations implicites que le lecteur doit inférer à partir d'indices textuels et de ses connaissances préalables. Ces inférences jouent un rôle important en compréhension et permettent de rétablir la cohérence du texte.

Notre test présentait un texte suivi de questions de compréhension parmi lesquelles des questions littérales (c'est à dire dont les réponses étaient explicitement fournies par le texte) et des questions inférentielles (les informations demandées étaient contenues implicitement dans le texte et devaient donc être inférées). En comparant les résultats obtenus à ces deux types de question, nous avons constaté que les performances chutaient lorsqu'il s'agissait de questions inférentielles (questions littérales : 98% et 91% de réussite, questions inférentielles : 14%, 60% et 21% de réussite). Ce qui montre qu'une grande partie des élèves ont des difficultés à inférer c'est à dire à dépasser ce qui est exprimé en surface.

Les tests 8, 9, 10, 11 avaient pour objectifs les compétences orientées vers la construction de la signification globale du texte.

Concernant l'identification du thème d'un texte, objet du test 8, 69% des élèves ont répondu de manière satisfaisante.

Quant à la compétence à identifier les idées principales, le résultat du groupe expérimental a été insuffisant. Seul 13% des élèves ont reconnu dans le texte que nous avons proposé, la phrase qui exprimait l'idée principale. Cette compétence est indispensable puisque

la construction d'une représentation globale, qui caractérise toute activité de lecture, est intimement liée à l'identification correcte des idées principales.

Le test 9, qui consistait remettre en ordre les paragraphes de deux textes (un récit et un texte explicatif), visait la compétence à saisir la structure d'un texte. Le taux de réussite a été de 28% pour le récit et 25% pour le texte explicatif. La majorité des élèves ont donc montré des difficultés à structurer. Or nous savons que pour bien comprendre un texte, il faut le saisir comme un tout cohérent en identifiant les différentes étapes ou parties qui le constituent.

Le texte 10 a mis en évidence des difficultés à identifier le type d'un texte. Six textes appartenant à cinq types différents (narratif, prescriptif, descriptif, expositif, argumentatif) ont servi à notre épreuve. Seuls 5% des élèves du groupe ont réussi à reconnaître l'appartenance de tous les textes à tel ou tel type.

Enfin, le test 11 visait la compétence à saisir la dimension communicativo-pragmatique d'un texte. Puisqu'il est admis qu'une situation d'écrit est une situation de communication écrite, que tout texte s'inscrit dans une situation extra-langagière, alors comprendre un texte, c'est aussi l'appréhender par rapport à la situation d'énonciation qui lui est sous-jacente (Qui écrit ? A qui ? Dans quel(s) but(s) ? etc...). Là encore nous avons constaté qu'il y avait des difficultés chez les élèves à induire, à partir d'indices textuels, la dimension communicativo-pragmatique d'un texte.

Propositions d'activités didactiques :

Compte tenu des lacunes mises en évidence, les séances de «compréhension de l'écrit» pratiquées dans le secondaire arrivent difficilement à leurs objectifs et ne suffisent plus à développer chez les élèves une réelle compétence de lecture.

Les activités que nous avons proposées pour ces élèves en difficulté s'appuient sur les mêmes présupposés théoriques qui ont servi à notre investigation. Rappelons que nous étions partis d'une définition de la lecture comme la construction d'une représentation mentale par la mise en œuvre d'un certain nombre de compétences. Cette perspective nous avait permis de tracer une direction de recherche pour identifier des difficultés précises chez les élèves. Cette

même perspective nous paraît également intéressante d'un point de vue didactique puisqu'elle permet d'envisager une intervention à des niveaux précis pour remédier aux lacunes des élèves et faire en sorte qu'ils maîtrisent l'ensemble des compétences intervenant dans l'activité globale de lecture. Dans ce sens, chaque activité que nous avons proposée vise un objectif précis c'est à dire une compétence mise à contribution au cours de la lecture en vue de l'exercer ou de la développer.

Conclusion

Le choix d'une approche psycholinguistique pour tenter de mieux distinguer les différentes opérations requises pour la compréhension d'un texte, est une perspective intéressante pour l'enseignement/apprentissage de la lecture. En effet, elle fournit un éclairage pour une identification plus précise des difficultés des élèves ; et permet, par ailleurs, de concevoir des activités didactiques plus appropriées. C'est ce que nous avons tenté de faire dans le cadre de notre recherche.

Cependant quelles que soient les activités pratiquées en classe, l'acquisition d'une bonne compétence de lecture en français langue étrangère nécessite des pratiques de lecture extra-scolaires.

L'entraînement à la lecture en dehors de la classe permettra aux élèves de développer leur lexique interne et d'intérioriser les régularités syntaxiques. Les opérations de bas niveaux (lexicales et syntaxiques) évolueront alors vers un plus grand degré d'automatisme ; ce qui se traduira par une augmentation de la vitesse de lecture et permettra de soutenir la réalisation des autres opérations : utilisation des connaissances préalables, inférences, identification d'un genre ou d'une structure textuelle...

Par ailleurs des lectures extra-scolaires variées leur permettront de se familiariser avec les écrits et de développer ainsi leurs connaissances des divers genres textuels.

Cependant qu'en est-il des pratiques de lecture extra-scolaires de nos élèves ? Quelle est leur attitude générale envers l'activité de lecture (attirance, répulsion ou indifférence ?) Cette activité fait-elle partie de leurs centres d'intérêt ?

BIBLIOGRAPHIE

1. ADAM, J.M (1987) : « Types de séquences textuelles élémentaires », pratiques, n° 56, P 54-79.
2. ADAM J.M (1991) : « TYPES D'ECRITS, TYPES DE TEXTES » DANS BANTOLILA ET AL. : LA LECTURE, NATHAN. PARIS, 1991, P : 229 – 230.
3. ALLAL, L (1993) : « REGULATIONS METACOGNITIVES : QUELLE PLACE POUR L'ELEVE DANS L'EVALUATION FORMATIVE ? » DANS ALLAL L ; BAIN D; PERRENOUD PH : « EVALUATION FORMATIVE ET DIDACTIQUE DU FRANÇAIS », DELACHAUX ET NIESTLE, NEUCHATEL ET PARIS, 1993, P 81-98.
4. BANTOLILA, A ; CHEVALIER, B ; FALCOZ – VIGNE, D (1991) : LA LECTURE, NATHAN, PARIS.
5. CHAROLLES, M. (1978): « INTRODUCTION AUX PROBLEMES DE LA COHERENCE DES TEXTES », LANGUE FRANÇAISE N° 38, P 7-41
6. CHAROLLES, M. (1988): « LES PLANS D'ORGANISATION TEXTUELLE : PERIODES, CHAINES, PORTEES ET SEQUENCES », PRATIQUES N° 57, P 3-14
7. CICUREL, F (1991) : LECTURES INTERACTIVES ; HACHETTE, PARIS.
8. COIRIER P., GAONAC'H D., PASSERAULT J.M (1996): LA PSYCHOLINGUISTIQUE TEXTUELLE, ARMAND COLIN / MASSON, PARIS.
9. DESCHENES, A.J (1988): LA COMPREHENSION ET LA PRODUCTION DE TEXTES, PRESSES DE L'UNIVERSITE DU QUEBEC, QUEBEC, COLL. MONOGRAPHIE DE PSYCHOLOGIE, N° 7.
10. GIASSON, J (1990) : LA COMPREHENSION EN LECTURE, GAËTAN MORIN EDETEUR, BOUCHERVILLE.
11. GAONAC'H D. (1987): THEORIES D'APPRENTISSAGE ET ACQUISITION D'UNE LANGUE ETRANGERE, HATIER – CREDIF, COLL. LAL, PARIS.
12. ALEGRIA, J (1991) : « ROLE DE L'IDENTIFICATION DES MOTS DANS LA LECTURE » DANS BANTOLIA A. CHEVALIER B., FALCOZ – VIGNE D. : LA LECTURE, NATHAN, PARIS, 1991, P. 198 – 201.
13. MATTHEI E. ET T. ROEPER (1983): UNDESTANDING AND PRODUCING SPEACH, WILLIAMS COLLINS SONS AND CO. LTD. (TRADUCTION :

INTRODUCTION A LA PSYCHOLINGUISTIQUE, BORDAS, PARIS, 1988)

14. MOIRAND, S (1979) : SITUATIONS D'ECRIT : CLE INTERNATIONAL, PARIS.
15. MOIRAND, S (1982) : ENSEIGNER A COMMUNIQUER EN LANGUE ETRANGERE. HACHETTE (COLL. F), PARIS.
16. PERY WOODLEY, M.P. (1993) : LES ECRITS DANS L'APPRENTISSAGE. HACHETTE, PARIS.
17. PEYTARD, J. (1970) : « ORAL ET SCRIPTURAL : DEUX ORDRES DE SITUATIONS ET DE DESCRIPTIONS LINGUISTIQUES », LANGUE FRANÇAISE N° 6, HACHETTE, PARIS.
18. PEYTARD, J. ET MOIRAND, S. (1992) : DISCOURS ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS. HACHETTE, PARIS.
19. GOIGOUX, R. (1991) : « LES 5 – 8 ANS ET LES MODELES INTERACTIFS. LA LECTURE AU CYCLE DES APPRENTISSAGES » DANS BANTOLIA A., CHEVALIER B., FALCOZ – VIGNE D. : LA LECTURE, NATHAN, PARIS, 1991, P 192-197.
20. SPRENGER – CHAROLLES, L. (1982) : « QUAND LIRE C'EST COMPRENDRE », PRATIQUES N° 35, P 7-25.
21. VIGNER, G. (1979) : LIRE : DU TEXTE AU SENS. CLE INTERNATIONAL, PARIS.
22. VIGNER, G (1996) : « LIRE : COMPRENDRE OU DECODER ? ». LE FRANÇAIS DANS LE MONDE N° 283, P 62-69.
23. VIGNER, G (1980) : DIDACTIQUE FONCTIONNELLE DU FRANÇAIS. HACHETTE (COLL. F), PARIS.

¹ :Ministère de l'éducation nationale

² -P.Coirier, D.Gaonac'h, J.M Passerault : Psycholinguistique textuelle, Armand Colin/Masson, Paris, 1996, P144

³ Il est admis que notre système mnémonique comprend 02 types de mémoires : une mémoire de travail (ou mémoire à court terme) et une mémoire permanente. La mémoire de travail permet de traiter un nombre limité d'éléments et de les stocker pendant un laps de temps limité.

⁴ -Selon Michel Charolles (Pratique, N°58,P8), une chaîne anaphorique désigne l'ensemble des substituts qui se disposent le long du texte et qui ont un même référent

