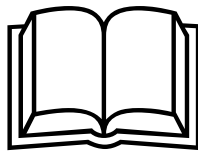


UNIVERSITĐ NATIONALE DE HANOI
Đcole SUPĐRIEURE des langues ĐTRANGĐRES
ĐĐPARTEMENT de formation post-universitaire

MĐmoire de mastĐre de didactique des
langues

Enseignement de la comprĐhension
Đcrite

- Le cas des lycĐes à Ninh B×nh -



Directeur de recherche: Dr. TrÇn Đ×nh b×nh
RĐlisĐ par: VĐ thĐ kiĐu anh
Promotion: 12

HANOI -2006

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail de mémoire, qui constitue une étape importante dans ma formation personnelle, je voudrais exprimer mes sentiments de profonde reconnaissance à :

- Mon directeur de recherche, Monsieur TRAN DINH BINH, Docteur en Sciences du langage au Département de Langue et de Civilisation françaises-Ecole Supérieure des Langues étrangères-Université Nationale de Hanoi, pour sa gentillesse, sa disponibilité, son dévouement et ses conseils judicieux.

- Mes Professeurs du Département de Langue et de Civilisation françaises qui m'ont beaucoup aidée pendant tout le cursus.

- La Direction et le personnel du Département de Formation post-universitaire qui m'ont offert de bonnes conditions de travail.

- Mes collègues et mes élèves des lycées : lycée Yen Khanh B, lycée Luong Van Tuy, lycée Gia Vien B, de la province Ninh Binh qui m'ont aidée lors de mon travail d'enquête.

- Tous mes amis pour leurs précieux encouragements et leur aide efficace qui m'ont permis de mener à bien cette recherche.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	6
CHAPITRE 1: CADRE THÉORIQUE	9
I. Conception des linguistes de la compréhension écrite.....	9
I.1. Définition de la compréhension écrite.....	9
I.2. Objectifs pédagogiques de l'enseignement de la compréhension écrite.....	10
I.3. Enseignement de la compréhension écrite à travers des approches pédagogiques	12
I.3.1. Méthode traditionnelle.....	12
I.3.2. Méthode directe.....	13
I.3.3. Méthode audio-visuelle (SGAV).....	14
I.3.4. Approche communicative.....	14
II. Eléments intervenant dans l'enseignement de la compétence de la compréhension écrite .	16
II.1. Processus de lecture.....	16
II.1.1. Lecture silencieuse - lecture oralisée:	16
II.1.2. Lecture intégrale (linéaire) - lecture sélective:.....	16
II.1.3. Perception visuelle.....	16
II.2. Compétence de lecture.....	17
II.2.1. Compétence linguistique.....	17
II.2.2. Compétence discursive.....	18
II.2.3. Compétence référentielle et socioculturelle	19
II.3. Stratégie de lecture.....	20
II.3.1. Qu'est-ce que la lecture?.....	20
II.3.2. Stratégie de lecture.....	20
II.3.2.1. Méthodes de lecture selon L. BELLENGER:	21
II.3.2.2. Selon S. MOIRAND	21
II.3.2.3. Selon CHRISTINE TAGLIANTE	22
II.3.3. Types de compréhension.....	26
II.3.3.1. Compréhension globale.....	26
II.3.3.2. Compréhension détaillée.....	26
II.3.3.3. Compréhension ponctuelle.....	26

II.3.3.4. Compréhension interprétative.	26
II.3.3.5. Compréhension exhaustive.....	26
II.3.4. Etapes de lecture en classe de langue.....	27
II.3.4.1. Orientation des connaissances.....	27
II.3.4.2. Observation et anticipation	27
II.3.4.3. Lecture avec un objectif.....	27
II.3.4.4. Elargissement des connaissances.	28
II.4. Typologie de texte.....	28
II.4.1. Textes narratifs.....	29
II.4.2. Textes descriptifs	29
II.4.3. Textes informatifs	29
II.4.4. Textes argumentatifs	31
II.4.5. Textes injonctifs	31
II.4.6. Textes explicatifs	31
II.5. Vocabulaire et la compréhension en lecture	32
II.5.1. Qu'est-ce que le vocabulaire?	32
II.5.2. Enseignement du vocabulaire dans la compréhension en lecture.	32
II.6. Rôle de l'évaluation dans l'enseignement de la compréhension écrite.....	33

CHAPITRE 2:

ENSEIGNEMENT DE LA compétence DE LA compréhension écrite (Étude de cas: Enseignement-Apprentissage du français au lycée à Ninh Binh).....	36
I. Situation d'enseignement du français langue étrangère, problèmes rencontrés dans l'enseignement de la compétence de la compréhension écrite au lycée à Ninh Binh	36
I.1. Situation d'enseignement du français langue étrangère au lycée à Ninh Binh.....	36
I.2. Problèmes rencontrés dans l'enseignement de la compréhension écrite au lycée à Ninh Binh.....	36
II. Enquête.....	38
II.1. Présentation de l'enquête	38
II.2. Analyse de l'enquête.....	39
II.2.1. Questionnaire proposé aux apprenants.....	39
II.2.1.1. Renseignements individuels:.....	39

II.2.1.2. Attitudes des élèves à l'égard de matière et de la compétence de compréhension écrite.....	40
II.2.1.3. Stratégies de lecture.	43
II.2.1.4. Difficultés des élèves dans la compréhension écrite.....	47
II.2.2. Réponses des enseignants	51
II. 2.2.1. Renseignements individuels.....	51
II.2.2.2. Démarche pédagogique pour l'entraînement à la compréhension écrite.....	51
CHAPITRE 3: PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES	57
I. Propositions sur les textes à étudier.....	57
II. Propositions sur des démarches pédagogiques et des fiches pédagogiques.....	59
II.1. Propositions sur des démarches pédagogiques	59
II.1.1. Présentation de la typologie de texte.....	59
II.1.2. Présentation des stratégies de lecture	60
II.1.2.1. Avant la lecture (pré-lecture)	60
II.1.2.2. Pendant la lecture	61
II.1.2.3. Après la lecture (post-lecture).....	64
II.1.3. Enseignement du vocabulaire.	65
II.2. Fiches pédagogiques	66
II.2.1. Application.....	67
II.2.2. Piste pédagogique.....	67
II.2.2.1.FICHE PEDAGOGIQUE 1: D'accord? Pas d'accord? Le sport à la télé?	67
II.2.2.1.1. Objectifs	67
II.2.2.1.2. Outils pédagogiques	68
II.2.2.1.3. Démarches pédagogiques.....	68
II.2.2.2. FICHE PEDAGOGIQUE 2: Le moulin de maître Cornille (A. Daudet).....	71
II.2.2.2.1. Objectifs	72
II.2.2.2.2. Outils pédagogiques	72
II.2.2.2.3. Déroulement de la séance.....	73
II.3.Evaluation de la compréhension écrite	78
CONCLUSION	80
BIBLIOGRAPHIE	82
ANNEXES	85

INTRODUCTION:

Dans notre société moderne, en l'occurrence, on entend souvent des linguistes parler de la langue maternelle, de la langue seconde et de la langue étrangère surtout de tous les temps, les langues étrangères jouent un rôle très important dans la vie sociale, même la politique d'ouverture, le processus de globalisation est considéré comme une tendance inévitable pour des échanges culturels, scientifiques, économiques et commerciaux... entre les pays dans le monde. Les documents écrits en langues étrangères très abondants fournissent des connaissances, informations variées, nombreuses. Elles sont transmises tout au long de l'histoire du pays, de génération en génération surtout sous forme écrite mais pour les comprendre, on a besoin de lire ou autrement dit il faut qu'on ait la compétence de compréhension écrite jugée indispensable dans la communication courante et dans la vie professionnelle.

Dans l'enseignement des langues étrangères en général et du français en particulier, cette compétence constitue une des quatre compétences communicatives : compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite à faire acquérir aux apprenants. Il s'agit non seulement d'enseigner le français mais encore d'enseigner à communiquer en cette langue. Grâce à la compétence de compréhension écrite, les apprenants accèdent aux documents écrits, entrent en contact avec des cultures riches et variées, acquièrent des connaissances culturelles, scientifiques... des pays étrangers. Alors, celle-ci est considérée comme un des objectifs les plus importants en matière de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère au lycée parce qu'une bonne compréhension d'un texte écrit exige des apprenants beaucoup de connaissances linguistiques, socio-culturelles. Et de plus, elle est aussi considérée comme une des matières les plus difficiles à enseigner au regard des enseignants.

Actuellement, on enseigne des langues étrangères selon l'approche communicative et la compréhension écrite joue un rôle important, elle permet aux apprenants d'enrichir non seulement les connaissances générales mais encore celles de langue. Dans toutes les activités d'apprentissage, l'enseignant est considéré comme guide pour les apprenants. En

matière de la compréhension écrite, il doit leur fournir de réelles stratégies de lecture. Pour évaluer l'efficacité de l'enseignement/apprentissage de la compréhension écrite et développer chez les apprenants leurs capacités, leurs stratégies de lecture, il lui appartient d'utiliser les activités évaluatives. L'évaluation de la compréhension écrite implique l'évaluation de la capacité à saisir le sens des textes écrits. C'est à l'enseignant de s'en occuper en choisissant tel ou tel type de test approprié aux objectifs fixés. C'est toujours lui qui découvre des fautes commises par l'élève et d'où il va rajuster la méthode d'enseignement pour la rendre plus efficace.

Au lycée vietnamien, on enseigne la compréhension écrite en vue de créer chez les lycéens, une bonne aptitude de lecture en français et de leur fournir des connaissances linguistiques et culturelles nécessaires.

Pour le concours d'entrée aux écoles des langues étrangères ou les examens de fin d'études secondaires en matière de langue étrangère, on évalue essentiellement la compétence de compréhension écrite des lycéens en matière de langue étrangère,. Autrement dit, l'objectif de la formation vise cette compétence de compréhension écrite. Cependant, l'enseignement de cette compétence à ce niveau en réalité est confronté à des difficultés: on a besoin d'expliquer le texte, le vocabulaire, la grammaire, on enseigne la langue à travers les documents écrits ; les apprenants ont des difficultés de lecture et ils considèrent la traduction du texte comme une stratégie principale pour le comprendre. Donc, il est très nécessaire de trouver une bonne méthode d'enseignement de la compréhension écrite pour améliorer cette compétence chez les élèves.

Au cours de notre recherche, nous nous posons alors les questions suivantes:

Question 1 : Quelle est l'efficacité de stratégie de lecture dans la compréhension écrite?

Question 2 : Quels sont les problèmes rencontrés des lycéens en travaillant avec des documents écrits?

Question 3 : Qu'est-ce qu'il faut faire pour améliorer l'enseignement de la compétence de compréhension écrite afin d'aider les apprenants à bien lire et bien comprendre les textes écrits?

Pour répondre aux questions posées, trois hypothèses de recherche sont formulées comme suit:

Hypothèse 1: L'enseignement de la stratégie de lecture joue un rôle très important dans la compréhension écrite du français langue étrangère au lycée.

Hypothèse 2: Les lycéens ont des difficultés linguistiques et socio-culturelles en compréhension écrite.

Hypothèse 3: Il faut améliorer la méthode d'enseignement de la compétence de la compréhension écrite en vue de faciliter l'accès à des textes écrits et leur compréhension.

- Méthodologie de recherche :

Dans notre travail de recherche, nous choisissons la méthode descriptive, la recherche - action avec des démarches d'investigation telles que: l'observation, l'analyse de contenu, l'étude de cas, l'enquête, l'étude évaluative...en vue de trouver de bonnes solutions aux problèmes de l'enseignement-apprentissage de la compétence de la compréhension écrite au lycée.

Chapitre 1

CADRE THÉORIQUE

I. CONCEPTION DES LINGUISTES SUR LA COMPRÉHENSION ÉCRITE.

I.1. Définition de la compréhension écrite:

La compréhension écrite joue un rôle fondamental dans l'acquisition des mécanismes du langage de communication. Grâce à la compétence de la compréhension écrite, on peut réaliser la communication entre deux ou plusieurs interlocuteurs sans être limité par les éléments temporels et spatiaux. Nous allons voir ce que c'est la compréhension écrite. En effet, les définitions de la compréhension écrite sont présentées par plusieurs linguistes en termes plus ou moins différents. Nous commençons, tout d'abord, par la définition de DANIEL DUBOIS: La compréhension écrite est *“ l'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations de mise en relation d'informations nouvelles avec des données acquises et stockées en mémoire à long terme. Les modèles de compréhension sont aussi étroitement liés à la représentation théorique des formes et des contenus de la mémoire à long terme.”* (DANIEL DUBOIS, 1976, *Lire du texte au sens*, p37). D'après lui, toute activité de compréhension implique donc un savoir, une somme d'expériences préalables par le récepteur sous forme de représentation abstraite à un niveau profond, ce qui pourrait constituer la mémoire à long terme, dispositif d'accueil pour les information nouvelles recueillies par le lecteur au moment de la lecture du message.

Selon DANIEL COSTE, *“l'activité de compréhension est une activité qui consiste avant toute chose à construire le sens à partir de la perception dans le texte d'un nombre d'indices jugés significatifs: Toute lecture active projette du sens autant qu'elle en prévèle, produit autant qu'elle reçoit.”*

Dans le dictionnaire de didactique des langues, on trouve la définition suivante: *“ la compréhension écrite est l'action d'identifier les lettres et de les assembler pour comprendre le lien entre ce qui est écrit et ce qui est dit ou c'est l'action de parcourir des*

yeux ce qui est écrit pour prendre connaissance du contenu” (R., GALISSON et D. COSTE, 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, p312)

Sophie Moirand a donné aussi sa conception de la compréhension. D’après elle “ *comprendre, c’est produire de la signification à partir des données du texte mais elles reconstruisant d’après ce qu’on connaît déjà*” (*Enseigner à communiquer en langue étrangère*, p130).

La définition de la compréhension écrite est nombreuse et variable mais elle partage les deux points communs:

+ La compréhension écrite, c’est la lecture du texte, c’est à dire identifier des phrases et leurs sens en étant qu’un élément linguistique.

+ Mettre les significations linguistiques en relation avec des données antérieures pour comprendre le sens du texte.

Donc, la compréhension écrite est l’action de lire pour atteindre la réception des informations importantes nécessaires ou la découverte d’une chose inconnue.

I.2. Objectifs pédagogiques de l’enseignement de la compétence de la compréhension écrite.

La compréhension des documents écrits est liée à la lecture. En français langue étrangère, la lecture vise plusieurs compétences:

+ Une compétence de base visant à saisir l’information explicite de l’écrit.

+ Une compétence intermédiaire visant à reconstituer l’organisation explicite du document.

+ une compétence approfondie ayant pour but de découvrir l’implicite d’un document écrit.

Pour parler des objectifs pédagogiques de l’enseignement de cette compétence de la compréhension écrite, bien des linguistes ont donné leur point de vue:

Selon G. BERTONI DEL GUERCIO, E. BARTOLUCCI et A.M THIERRY (*Le français dans le monde- No 227*), l’objectif de l’enseignement de la C.E est de fournir aux apprenants de réelles compétences de lecture tout en leur permettant une certaine autonomie face aux textes. Un autre objectif est de fonder une première structuration de son approche culturelle de civilisation francophone.

D'après JEAN-JACQUES RICHER (*Le français dans le monde-No 275*), l'enseignement de la C.E comprend cinq objectifs.

- + Développer la capacité de lecture chez les apprenants.
- + Améliorer et diversifier leur production écrite.
- + Systématiser les points de syntaxe qui leur posent encore des problèmes.
- + Eteindre des ressources lexicales.
- + Aborder des techniques de travail utiles à leurs études comme: prise de notes, recherche d'information, résumé.etc...

Mais pour GERARD VIGNER (*Didactique fonctionnelle du français*), il pense qu'une pédagogie de la lecture a pour l'objectif d'apprendre aux élèves à formuler un projet de lecture à partir de la réception d'un certain nombre de signaux anticipateurs (configuration d'ensemble du texte, lieu d'apparition) et à élaborer à partir de co-projet une grille de lecture adéquate de façon à donner la plus grande et plus rapide autonomie dans le comportement de lecture.

Donc, l'objectif de l'enseignement de la compréhension écrite est d'amener pluriel apprenant progressivement vers le sens d'un écrit à comprendre et à lire différents types de texte. L'objectif premier de cette compétence n'est pas la compréhension immédiate d'un texte mais l'apprentissage progressif de stratégie de lecture dont la maîtrise doit permettre à notre apprenant d'avoir envie de lire, de feuilleter un journal ou un livre en français. Les apprenants vont acquérir petit à petit les méthodes qui leur permettront plus tard de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques de compréhension écrite. Il est important de réaliser régulièrement les séquences de compréhension écrite afin de pousser nos apprenants à acquérir des réflexes qui aident à la compréhension.

Tout comme en compréhension orale, l'élève découvre grâce au texte, le lexique, des faits de civilisation, des éléments de grammaire, de structures qui vont l'amener à s'enrichir. De plus, les activités de compréhension dans la classe de français langue étrangère viseront à substituer à un comportement passif une attitude active de découverte, grâce à la mobilisation de techniques appropriées auxquelles sera formé l'apprenant et qu'il pourra appliquer ensuite à toute situation de compréhension voire transférer à des activités similaires en langue maternelle.

En somme, on peut fixer clairement cinq objectifs de l'enseignement de compréhension écrite:

+ Aider les apprenants dans la mise en place des connaissances de base (prononciation, structures grammaticales simples, entraînement à la compréhension écrite).

+ Permettre aux apprenants débutants de s'exprimer dans des situations de communication de la vie courante: demander des renseignements, se présenter et entretenir des conversations simples...

+ Améliorer la pratique écrite de la langue française.

+ Mettre en jeu ses connaissances de la culture et de la civilisation française.

+ Approfondir sa connaissance de la société française d'aujourd'hui.

Nous allons passer en revue le rôle et la place de la compétence de compréhension écrite à travers les méthodes de l'enseignement du français langue étrangère.

I.3. Enseignement de la compétence de la compréhension écrite à travers des approches pédagogiques.

I.3.1. Méthode traditionnelle:

La méthode traditionnelle est également appelée méthode classique ou méthode grammaire-traduction. Elle était utilisée en milieu scolaire pour l'enseignement du latin et du grec. Puis elle a constitué une méthode d'apprentissage des langues modernes qui ont par conséquent été considérées comme des langues mortes.

La méthode traditionnelle apparaît en Europe pour la langue vivante dès la fin du XVI^e siècle. Cette méthode a continué à être utilisée pendant une bonne partie du 20^e siècle. Son but est de faire comprendre aux apprenants des textes littéraires, de développer la capacité de raisonnement et d'analyse dans la langue cible. Il est donc normal que l'on ait calqué l'enseignement des langues vivantes sur le seul modèle existant. Ici, la compréhension écrite est considérée comme la compréhension des mots, des phrases, des structures... L'activité d'enseignement-apprentissage porte sur la lecture du document, sur l'explication du sens des mots, sur la présentation des règles grammaticales et enfin sur la traduction du texte. C'est l'enseignant qui domine entièrement la classe et qui détient le savoir et l'autorité, il choisit les textes et prépare les exercices, pose les questions et corrige les réponses. La langue utilisée en classe était la langue maternelle et l'interaction se faisait toujours en sens unique du professeur vers les élèves. Avec cette méthode, on travaille essentiellement avec des morceaux choisis, des textes littéraires.

On constate que cette forme d'enseignement développe la compréhension des textes écrits une connaissance passive de ces textes. Il s'agit tout au plus d'un entraînement à la

traduction et à l'analyse du texte, le vocabulaire est enseigné sous forme de listes de mots présentés hors contexte et l'apprenant doit connaître par coeur. Elle ne développe que la capacité langagière des élèves: c'est-à-dire la grammaire et le lexique. De plus, on ne s'intéresse pas à la structure de texte, aux autres éléments d'une situation écrite. Alors, cette méthode n'aide pas des apprenants à comprendre le sens global du texte, à développer la capacité de la compréhension écrite.

I.3.2. Méthode directe.

La méthode directe apparaît en Allemagne et en France vers la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e siècle. En France, l'expression "méthode directe" apparaît pour la première fois dans la Circulaire du 15 Novembre 1901, qui l'opposait systématiquement à la méthode traditionnelle de grammaire-traduction en raison de son principe direct.

La méthode directe est considérée historiquement par C. Puren comme la première méthode spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Elle résulte d'une évolution interne de la méthode traditionnelle, et de la méthode naturelle qui a anticipé certains de ses principes.

On trouve que le mot "direct" indique que l'on souhaite éliminer la méthode "indirecte" qu'est la traduction et il vaut mieux présenter directement la langue sous sa forme orale. En effet, l'enseignant utilise, dès la première leçon, la seule langue étrangère en s'interdisant d'avoir recours à la langue maternelle. On enseigne directement la langue étrangère en s'appuyant dans un premier temps sur les gestes, les mimiques, les dessins, les images, l'environnement immédiat de la classe, et puis progressivement au moyen de la langue étrangère elle-même. Cette méthode constitue une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant.

* Les principes fondamentaux qui la définissent sont :

- L'enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français. Le professeur explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images, mais ne traduit jamais en langue maternelle. L'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère le plus tôt possible.

- L'utilisation de la langue orale avant la langue écrite. On accorde une importance particulière à la prononciation et on considère la langue écrite comme une langue orale scriptuée.

- L'enseignement de la grammaire se fait d'une manière inductive. On privilégie les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par l'enseignant.

- Comme dans la méthode traditionnelle, on accorde bien plus de place à la compréhension qu'à la production, c'est pourtant la production qui est la difficulté majeure dans l'acquisition d'une langue.

I.3.3. Méthode audio-visuelle (SGAV).

La méthode SGAV s'est développée approximativement à la même époque avec la méthode audio-orale à partir des années 50 et avec les travaux de Pétrar Gubérina, le professeur de l'Institut de phonétique de l'Université de Zagreb et de Paul Rivence au centre de recherches et d'études pour la diffusion du français (CREDIF) de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud à Paris. Cette méthode donne la priorité à la langue parlée, laquelle est présentée au moyen de dialogues élaborés en fonction d'une progression décidée à l'avance et non à travers le dialogue enseignant-apprenant comme en méthode directe.

Normalement, l'objectif visé de cette méthode est la communication orale dans la situation de la vie courante. Elle accorde la priorité à l'oral, l'écrit est appris ensuite lorsque les apprenants possèdent une connaissance suffisante de la langue orale. Autrement dit, l'écrit est considérée comme dérivé de l'oral et son objectif est de faire entendre, faire comprendre, faire produire et faire reproduire. Cette méthode est vraiment une révolution méthodologique.

L'accès au sens selon la méthode ne se fait pas par la traduction du maître mais à partir de la situation visualisée en s'appuyant sur les interactions des personnages, sur leurs gestes et mimiques, sur leurs éléments du décor qui jouent un rôle dans l'échange. Il s'agit d'insérer dans ces dialogues des mots, des constructions les plus fréquents, les plus visuels et utiles à la communication. Dans cette méthode, on cherche à faire réemployer par les apprenants les éléments des dialogues de départ dans des situations différentes, on souligne l'importance de la langue parlée en remplaçant les textes littéraires par les dialogues fabriqués en contrôlant les compétences de la compréhension orale et de l'expression orale.

En somme, cette méthode permet d'apprendre à communiquer oralement avec des natifs de la langue étrangère. La compréhension écrite se limite à faire saisir la compréhension globale de textes fabriqués et puis on la réutilise dans l'expression écrite.

I.3.4. Approche communicative.

L'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle. Son apparition est donc inévitable et objective dans le développement de la méthodologie et de la réalité d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère. La communication, pour être efficace doit donc obéir aux contraintes discursives d'une part, autrement dit celles qui assurent la cohérence du discours, et d'autre part aux contraintes pragmatiques, c'est-à-dire celles qui rendent l'interaction possible entre les locuteurs. L'objectif fondamental de cette approche est d'apprendre à parler, à communiquer dans les situations de la vie quotidienne, la langue est un instrument d'interaction sociale entre au moins deux personnes. A cette approche, on s'intéresse à la pertinence du message au lieu de la correction grammaticale, on décidera d'enseigner les éléments qui sont utiles à la communication. L'apprentissage est considérée comme un processus actif dans lequel l'élève doit être capable de sélectionner les informations et de les appliquer dans la communication tandis que l'enseignant joue le rôle d'aide, de guide, d'animateur ou d'un organisateur dans ses activités d'enseignement.

Pour cette nouvelle approche, on utilise les documents authentiques sonores ou visuels avec les images choisies selon les besoins langagiers, socioculturels, les intérêts des apprenants afin de leur fournir des connaissances riches et variées du vocabulaire et des structures grammaticales et des formes linguistiques dans des différentes situations de communication. Les orientations tendent à placer l'élève au centre des activités d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère et à percevoir la compétence de communication à développer sous un éclairage nouveau.

L'enseignant aura donc pour tâche d'amener l'apprenant, non seulement à acquérir un savoir linguistique, mais également un savoir-faire qui lui permettra de communiquer dans des situations concrètes et variées.

La compréhension écrite, dans cette approche, est parmi une des quatre compétences très nécessaires de l'enseignement de la langue étrangère. Elle n'est pas la compréhension des mots, des phrases isolées mais c'est la compréhension d'un texte, d'un message écrit dans sa situation de communication. Il est évident que l'on doit éviter des exercices, des textes vides de sens où les éléments linguistiques sont répétés mécaniquement.

Nous allons dans ce qui suit présenter les éléments intervenant dans l'enseignement de la compétence de compréhension écrite pour mieux comprendre les textes écrits.

II. Éléments intervenant dans l'enseignement de la compétence de LA COMPRÉHENSION ÉCRITE .

II.1. Processus de lecture.

II.1.1. Lecture silencieuse - lecture oralisée:

D'après Fr. Masuel, docteur en sciences pédagogiques, "*La lecture est un phénomène purement idée-visuel*" et "*Lire, c'est comprendre avec des yeux*" (FR. MASUEL, 1980, *La lecture*, p27, 29). En fait, la perception visuelle, le balayage par les yeux, se transforme directement en activité mentale de compréhension, et la lecture silencieuse est beaucoup plus rapide que la lecture à haute voix. De plus, il faut également savoir que la lecture à haute voix ne permet pas de vérifier la compréhension et dans la lecture silencieuse, le lecteur entraîné attribue directement un sens à la forme graphique en éliminant le stade de l'oralisation des phonèmes.

De plus, avec la lecture visuelle, le lecteur mobilise des connaissances déjà acquises pour faciliter la lecture et prépare la lecture en faisant appel au vécu et à la connaissance de soi-même, à ce qu'on connaît et qui est en rapport avec le texte. Après, le lecteur formule des hypothèses globales sur le contenu du texte qui sont renforcées par la forme du document et de son support, par les titres et les illustrations ou les graphiques... Ces hypothèses l'aident à comprendre facilement le sens du texte.

II.1.2. Lecture intégrale (linéaire) - lecture sélective:

La lecture intégrale qu'on oppose souvent à la lecture sélective est une lecture qui suit l'ordre du texte, "*chez un lecteur adulte la vitesse de sa lecture intégrale varie non seulement selon les types de textes, mais aussi les capacités de saisie globale à chaque point fixe où l'oeil s'arrête et selon les capacités d'anticipation, de prévision et de stockage*

des informations au fur à mesure qu'on avance dans le texte. La vision reste donc globale même si le lecteur suit la linéarité du texte" (S. MOIRAND: Situations d'écrit, p.20)

La lecture sélective ne relève pas d'un processus de lecture différent mais plutôt d'une stratégie de lecture correspondant à des objectifs différents: rechercher l'information, parcourir en diagonale ou écrémer un texte pour aller chercher le passage qu'on veut lire de manière intégrale. On peut lire plus ou moins sélectivement avec même efficacité.

II.1.3. Perception visuelle.

On sait que la perception visuelle dépend autant de facteurs psychologiques que de facteurs physiologiques. Cependant, avant d'évoquer les attitudes de lecture, il est nécessaire de savoir comment fonctionne physiologiquement la perception visuelle, l'oeil ne lit pas de façon linéaire, selon un mouvement de balayage continu du texte mais il procède par mouvements de "progression", de "fixation" ou de "régession", ce qui facilite le processus de compréhension écrite de textes.

Avec la vitesse normale, nous lisons environ 4 ou 5 mots à la seconde, soit 250 mots à minute, l'oeil se fixe puis se déplace par bonds mais il ne peut le faire plus de 4 ou 5 fois par seconde. Si certains lecteurs sont plus rapides que d'autres, ce n'est pas *"parce qu'ils lisent un mot sur dix mais parce qu'ils n'utilisent que le dixième de l'information visuelle offerte dans chaque mot et pour le reste ils compensent par de l'information non visuelle"...* et *"la lecture s'appuie sur deux sources d'information assez différentes, l'une est fournie par l'auteur, il s'agit de marques graphiques sur la page; c'est ce qu'on appelle l'information visuelle" [...]* *"l'autre source d'information se trouve chez le lecteur lui-même qui fournit l'information non visuelle disponible même quand ses yeux sont fermés"* (F. SMITH, *La compréhension et l'apprentissage*, p.51). Il faut reconnaître que les yeux ne font que regarder et ce que le cerveau voit peut être déterminé autant par la structure cognitive que par l'information prise dans le monde extérieur.

II.2. Compétence de lecture.

II.2.1. Compétence linguistique.

Selon Sophie Moirand, la compétence linguistique relève des modèles syntatico-sémantiques de la langue. C'est la connaissance et l'appropriation des modèles lexicaux, grammaticaux et phonétiques du système de la langue. La compétence linguistique n'est pas la connaissance des règles mais c'est la capacité de les appliquer. Cette compétence

est indispensable pour comprendre l'intention sémantique du message qui est exprimée par une grande quantité d'éléments lexicaux et par un système d'opérations syntaxiques. Si l'apprenant ne possède pas de connaissances grammaticales, lexicales, phonétiques, il ne peut pas comprendre le texte même s'il est très fort en autres compétences. La compétence linguistique est considérée comme l'activité de décodage du message écrit.

Mais quelle est l'importance de la compétence linguistique? Premièrement, il faut tenir compte du vocabulaire. On trouve que dans l'étude d'une langue étrangère, l'acquisition du vocabulaire est le problème le plus important et le plus difficile. L'apprenant ne pourra pas comprendre le texte écrit s'il rencontre des difficultés lexicales, s'il y a un écart entre le vocabulaire du lecteur et celui de l'auteur. Alors, l'acquisition lexicale est une grande tâche pour l'apprenant. Cependant, le contexte peut aider la compréhension globale.

Ensuite, la connaissance de la grammaire est très importante dans la compréhension des textes écrits. Le contenu d'un texte est le résultat de la combinaison des procédés grammaticaux et de l'utilisation du vocabulaire. Si on ne comprend pas les règles grammaticales, la phrase ne serait que les mots isolés, mis l'un après l'autre et le lecteur ne pourrait pas comprendre exactement le sens de la phrase, le sens du texte. La connaissance grammaticale favorise la formulation des hypothèses d'un texte, le décodage d'un texte.

Enfin, nous voulons citer les cas où le lecteur ne peut pas comprendre tout le texte bien qu'il ait bien compris tous les mots. Dans ce cas-là, on aborde la relation sémantique entre les éléments isolés qui constituent une phrase et puis entre les phrases elles-mêmes. On n'acquerra pas un sens, un contenu précis du texte si on ne s'intéresse pas au lien sémantique.

En somme, la compétence linguistique est le premier devoir de l'apprenant et elle joue un rôle important dans la compréhension du texte écrit. L'apprenant doit bien comprendre le sens des mots, les structures grammaticales et le lien sémantique dans leur contexte pour bien saisir le contenu du texte.

II.2.2. Compétence discursive.

Compétence discursive comprend la capacité de décodage d'un texte ou d'un message écrit, la capacité de déduire, la logique du texte et la compréhension de l'intention de communication de l'auteur. D'après SOPHIE MOIRAND, la compétence discursive repose sur la connaissance et l'appropriation de différents types d'écrit (leur organisation

rhétorique) et leurs dimensions pragmatiques (les situations d'écrit). Elle est considérée comme la connaissance et l'appropriation de différents types de discours et de leur organisation en fonction de paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.

Un texte n'est pas une simple succession de phrases, une phrase n'est pas une simple suite de termes, ce sont des liens transphatiques, des rapports entre les phrases au niveau du sens. Ces rapports créent un texte qui est autre chose qu'une juxtaposition. Tout texte sera considéré comme un ensemble des informations, une unité discursive et on doit tenir compte ici de la cohérence et de la cohésion des termes du texte. Ce sont des relations du texte à la situation du discours et des relations internes au texte, la cohérence demande des connaissances discursives, référentielles, socioculturelles et la cohésion demande des connaissances linguistiques et textuelles.

I.2.3. Compétence référentielle et socioculturelle.

On sait que la langue est inséparable de la culture, tous les aspects de la culture se reflètent dans sa langue. Quand on parle de la culture d'un peuple, on pense tout de suite à sa langue. Alors, les connaissances socioculturelles sont indispensables pour bien comprendre un message en langue cible.

Qu'est-ce qu'une compétence référentielle? D'après Sophie Moirand, *“les connaissances référentielles sont les connaissances des domaines d'expérience des objets du monde et de leur relation: l'expérience vécue, les savoirs-faire, le langage socioculturel et la perception cultivée que l'on a du monde.”*(Sophie Moirand - *Situation d'écrit*, p22)

On peut comprendre que la compétence référentielle, c'est aussi la connaissance socioculturelle. Et cette compétence est très importante dans la compréhension du message parce que quand on traite un texte ou un document écrit, si on analyse seulement les structures grammaticales, on découvre le sens des mots sans tenir compte du contexte, la situation de communication, on fera des erreurs en compréhension du texte. Selon P.Charaudeau *"connaissance de la culture, ce n'est pas simplement un ensemble de connaissance sur l'histoire, la géographie, l'institution d'un pays...Tout cela ne constitue que des données à l'état brut...On ne doit pas non plus confronter la culture avec une simple connaissance référentielle nécessaire à la compréhension d'un texte."*

Pendant la lecture du texte, le lecteur a des difficultés à suivre le sens du texte ainsi que l'intention de l'auteur s'il lui manque la connaissance socioculturelle concernant le

texte (le statut, l'institution, l'histoire d'un pays...), s'il ne comprend pas le texte (message) dans sa situation, son contexte... Alors, la compétence socio-culturelle est très importante dans l'enseignement de la compétence de communication écrite. Cette compétence permet aux apprenants d'éviter l'ambiguïté du sens de mots, de phrases pour trouver exactement les idées, le contenu du texte. Donc, l'enseignant doit faire attention à la présentation des connaissances de civilisation, de la culture... pour que les apprenants puissent mieux comprendre le message écrit.

En conclusion, les compétences linguistique, discursive et référentielle sont indispensables à la compréhension écrite en particulier et à l'apprentissage du français langue étrangère en général. Alors, en enseignement-apprentissage de la langue étrangère, il faut que l'apprenant enrichisse des savoirs socio-culturels que l'enseignant leur fournit.

II.3. Stratégie de lecture.

II.3.1. Qu'est-ce que la lecture?

La lecture est une activité très familière et habituelle dans notre vie et dans le travail. Elle est définie comme une démarche intégrative procédant par tâtonnement et essais-erreurs. On peut dire aussi, lire, c'est de formuler une hypothèse de signification redéfini constamment tout au long de la lecture, l'accès au sens étant totalement réalisé lorsque l'hypothèse de recherche coïncide parfaitement avec les projets de l'auteur. La lecture est une activité complexe qui peut se développer dans plusieurs directions: lecture exploiratoire, lecture complète et analytique.

*** Lecture exploratoire:**

Bien lire, est-ce lire toujours mot à mot en suivant le fil du texte? Non, le lecteur qui veut, en quelques minutes se faire une idée d'un texte avant d'en faire une lecture exploratoire. Il procède alors à trois survols distincts dans l'ordre proposé ci-dessus:

- Le premier survol: les indices externes du texte.
- Le deuxième survol: le début et la fin du texte.
- Le troisième survol: la progression des idées.

A l'issue de chaque survol, le lecteur doit formuler une ébauche provisoire mais de plus en plus précise du sens global du texte. Les informations recueillies à chaque étape sont utilisées à l'étape suivante.

*** Lecture complète et analytique:**

Après avoir exploité le texte pour se donner une hypothèse de sens global, le lecteur peut décider de poursuivre sa démarche par une lecture complète et analytique.

Cette lecture a pour but d'approfondir le texte en analysant le contenu, le projet d'écriture de l'auteur pour enrichir ou pour nuancer sa compréhension du texte. Un lecteur analytique se compose des trois activités qui doivent être effectuées selon la séquence suivante:

- La clarification des données.
- L'examen du mouvement de la pensée.
- L'analyse de l'énonciation.

II.3.2. Stratégie de lecture.

Les stratégies de lecture sont considérées comme des techniques de lecture ou des outils très efficaces pour faciliter la recherche du sens de texte comme F. Circurel a dit: "*On parle donc des stratégies de lecture pour désigner la manière dont on lit un texte*", (F. CIRCUREL, 1991, *lecture interactive*, p16). Il nous faut faire acquérir des stratégies diversifiées aux apprenants dans la lecture. Pour ce point de vue, J. Weiss a déclaré très clairement: "*Lire ou apprendre à lire, c'est rechercher une signification et en mettre en oeuvre les stratégies et les moyens les plus appropriés pour y parvenir, en s'appuyant sur les acquisitions déjà réalisées et en tenant compte des types d'écrit proposés et des intentions qui motivent la lecture.*" Il y a de différentes stratégies de lecture selon les types de texte et l'intention de lecture parce qu'il existe des cas où le lecteur n'a pas besoin de comprendre tous les détails, il lit pour chercher l'idée générale mais il peut y avoir d'autres cas où il veut connaître des informations plus détaillées. Alors, quelles sont les stratégies de lecture que l'on peut adopter pour lire un texte?

II.3.2.1. Les méthodes de lecture selon L. BELLENGER:

Dans "*Les méthodes de lecture*", 1989, L. BELLENGER distingue les manières de lecture suivantes:

* La lecture sensuelle (pour lire la poésie et les romans): Cette lecture est lente, même vocalisée et elle peut être répétitive sur certains passages.

* La lecture linéaire: Elle peut être parfois une lecture passe-temps ou même contenance. On entre dans un livre, on avance mot à mot, page à page.

* La lecture sélective (pour chercher une information): Le lecteur fait des efforts de couverture visuelle pour couvrir un ensemble des signes et réagir à l'image cherchée.

* La lecture mentale: Elle est liée au projet de comprendre, elle peut être exhaustive ou sélective dépendant de ce que l'auteur veut faire avec sa lecture.

* La lecture créative: Le livre est alors une source, un support pour imaginer, créer. Elle peut être ainsi une évasion de la réalité pour un monde imaginaire, idéal.

* La lecture d'assimilation: C'est la lecture de ceux qui préparent un examen, il y a la volonté d'imprégnation ou de retenir par coeur certains phrases ou paragraphes. En général, c'est la lecture de révision, de reconnaissance.

II.3.2.2. Selon S. MOIRAND:

S. MOIRAND a mentionné deux modes du lire principaux:

* La lecture intégrale: C'est une lecture qui suit effectivement l'ordre du texte, dont la vitesse varie selon les types de texte, les capacités de saisie globale. Les possibilités d'anticipation, de prévision, et de stockage des informations du lecteur. Mais elle n'est pas du tout la lecture déchiffrement.

* La lecture de sélection: On lit une première fois de manière globale puis on relit de manière plus fine ce qu'on a sélectionné. Autrement dit, on parcourt le texte pour chercher des informations dont on a besoin ou un passage qu'on veut lire de façon intégrale.

II.3.2.3. Selon CHRISTINE TAGLIANTE:

Pour avoir une lecture efficace, pour bien comprendre le texte, il est très nécessaire de distinguer les stratégies de lecture que Christine Tagliante a proposées: la lecture "repérage", la lecture "écrémage", la lecture "survol", la lecture "approfondissement" et la lecture "de loisirs et de détente".

* Lecture de repérage:

La lecture de repérage nous permet de rechercher des informations précises et ponctuelles dans des domaines comme: annuaires, biographies, dictionnaires, index... Cette lecture favorise les premières hypothèses sur le contenu du texte et les prévisions sur l'organisation du texte. On peut aussi prendre cette lecture pour des textes scientifiques en faisant attention au repérage des relations logiques de base.

Cette stratégie de lecture se fait à travers les activités de classe comme: faire remplir un tableau d'après l'un des documents cités; faire localiser un endroit, un lieu sur le plan; faire répéter des chiffres, des dates, des noms propres, des couleurs...

* Lecture d'écémage:

Le principe de lecture d'écramage repose en fait sur la connaissance de la construction d'un texte. Il consiste à lire l'introduction qui annonce ce dont sera question et parfois, indique le plan. Normalement, l'introduction est destinée à attirer l'attention. On doit aussi lire la conclusion qui récapitule les différents points envisagés et synthétise l'essentiel du développement.

De plus, on s'intéresse à la première phrase des paragraphes qui donne un aperçu de ce qui va être traité dans le passage et contient des éléments de liaison avec ce qui procède.

Enfin, on lit la dernière phrase des paragraphes qui marque la transition entre le paragraphe qui s'achève et le suivant ou cette dernière phrase comporte l'idée principale.

Avec cette stratégie, le lecteur peut prendre une connaissance rapide d'un texte ou d'un document court tels que: les articles de presse, les recueils de texte courts, les pages de littérature où il trouve les mots clés significatifs de ce qui est important, intéressant, les idées essentielles, définit le type de texte et sa fonction. Quand on applique cette stratégie, on peut utiliser les démarches suivantes:

- + Faire des hypothèses sur le texte à travers son titre ou sous-titre, identifier l'objet de lecture, l'éditeur, la collection...

- + Observer bien les débuts et les fins des paragraphes, les mots de liaison, les connecteurs logiques de phrases et des paragraphes pour trouver des mots clés.

- + Prendre des notes des idées essentielles et de la façon dont elles sont traitées.

- + Vérifier des hypothèses en se basant sur les mots clés.

* Lecture de survol:

La lecture survol s'applique à des documents longs tels que les journaux, les revues, les rapports, les mémoires. Cette lecture permet au lecteur de se mettre en état d'interaction avec le texte, vise le repérage et le questionnement des indices externes qui constituent tout ce qui accompagne le texte comme: le titre, le sous-titre, l'identification de l'auteur, les illustrations, la collection, le format, la typographie. De plus, la construction du sens d'un texte commence, dès le survol, par la formulation d'une ébauche du sens global du texte et par une hypothèse sur l'intention et le type de texte. On peut y identifier l'idée directrice et le projet d'écriture de l'auteur.

Avec cette stratégie de lecture, on détermine le type de texte grâce à des éléments: l'organisation thématique et logique des idées, la perception de l'intention de l'auteur.

On peut anticiper en faisant des hypothèses sur le contenu et en pratiquant la lecture écrémage dans l'introduction puis la conclusion, le sommaire. De tout cela, on établit des liens de sens.

Enfin, on peut vérifier les hypothèses en reformulant les mots clés et en lisant quelques pages choisies.

Alors, pour rendre un survol efficace, il faut s'entraîner à:

- + marquer au crayon les indices de progression des idées dans un texte.
- + retenir l'ordre dans lequel les idées sont traitées.
- + reformuler les idées en se servant des indices repérés.
- + faire des liens entre les différents indices.

En somme, la lecture de survol nous permet de formuler le sens global du texte, constitue une stratégie utile pour rendre la lecture plus efficace. En effet:

- + La lecture d'un texte ne commence pas par une lecture mot à mot.
- + La formulation des hypothèses permet au lecteur de clarifier l'idées directrice et l'intention de l'auteur.
- + On peut construire le sens d'un texte par l'ensemble des mots clés et des idées principales.
- + Pour dégager le sens global d'un texte, il faut observer la convergence des indices qui alimentent le thème, le propos et l'intention de l'auteur.

* Lecture d'approfondissement:

Après avoir exploité un texte pour se donner une hypothèse de sens global, le lecteur peut poursuivre sa démarche par une lecture complète et analytique, c'est la lecture d'approfondissement. Son objectif est alors d'approfondir et de mémoriser le texte en analysant comment l'auteur élabore son projet d'écriture. On applique cette lecture lorsqu'on travaille sur les documents longs et sur les textes littéraires intégrants.

Cette lecture comprenant trois opérations complémentaires qui doit être effectuée de manière suivante: + la clarification des données.

- + l'examen du mouvement de la pensée.
- + l'analyse de l'énonciation.

La clarification des données met en évidence la contribution des mots, des références et des connaissances personnelles qui nourrissent le sens et permet d'éviter des dérapages et de renverser la situation.

La démarche de clarification des données conduit le lecteur à accumuler des informations sur certains mots, certaines références, certains éléments implicites du texte. Grâce à ces nouvelles informations, il peut réévaluer son hypothèse de sens global, mieux comprendre certains éléments de l'idée directrice retenue, établir des liens de sens non perçus lors de la lecture "survol", entrevoir des idées secondaires importantes pour une compréhension plus riche du texte. Tous ces aspects du texte sont utiles à l'analyse du mouvement de la pensée.

L'examen de la pensée contribue à structurer les informations en mettant en évidence la logique et les étapes du développement de l'idée directrice, noyau du sens explicite du texte.

Avec cette étape, le lecteur pénètre dans les grandes étapes du texte de façon très active. En utilisant son hypothèse de sens global, le lecteur peut réévaluer cette hypothèse, de même que la problématique et la réponse à la lumière d'informations plus précises sur les notions et les idées développées dans le texte; apercevoir bien les grandes étapes du cheminement de la pensée dans le texte et les liens entre les étapes; caractériser la façon de la progression logique utilisée dans le texte; découvrir des précisions ou des nuances à faire sur l'intention de l'auteur et le type de texte.

L'analyse de l'énonciation permet au lecteur de découvrir des données importantes qui caractérisent le texte, son auteur et les points de vue présentés. Grâce à ces données, le lecteur peut préciser l'intention de l'auteur selon les informations relatives au contexte tirées du texte; ajuster l'idée directrice grâce aux données relatives à l'intention en tenant compte des divers points de vue dégagés; préciser encore une fois son hypothèse de sens global.

L'ensemble de ces trois opérations a pour résultat une compréhension profonde et détaillée du texte et de l'intention de l'auteur. La formulation du sens global doit être ajustée pour refléter les divers nuances au cours des lectures successives du texte.

* Lecture de loisir et de détente:

En réalité, il n'existe pas de documents fixes pour la lecture de loisir et de détente, on aborde la lecture de ce qu'on aime et cette lecture a pour but de faire plaisir au lecteur avec des textes qu'il aime. Le lecteur fait la lecture linéaire poursuivie ou abandonnée selon l'intérêt qu'on y trouve.

Cette stratégie est aussi importante que les autres pour une classe de langue parce que le professeur peut apprendre beaucoup de chose à ses élèves en leur donnant, présentant de différents documents de référence sur des thèmes auxquels ils s'intéressent le plus (les chansons, les poèmes, les romans, les catalogues...).

En bref, pour bien comprendre un document écrit, le problème posé est de bien choisir telle ou telle stratégie qui convient au type de document pour que les élèves développent la compétence de lecture, surmontent les difficultés rencontrées en compréhension écrite comme: les difficultés de la grammaire, du vocabulaire. De plus, on peut aussi suivre une seule stratégie ou coordonner celle-ci avec d'autre en vue d'obtenir la lecture la plus efficace.

II.3.3. Types de compréhension.

Pour chaque document, chaque demande de la lecture, on a le multiple degré de compréhension. On distingue 5 types de lecture suivantes:

II.3.3.1. Compréhension globale.

Une heure de l'enseignement de la compréhension écrite commence par la compréhension globale. Cette compréhension se réalise d'abord par l'observation des images, des photos, des titres, du genre de texte. Ensuite, le lecteur fait la lecture "repérage" des questions posées, le texte, trouve des mots clés en s'appuyant sur la discussion entre les élèves, les suggestions du professeur sur le sens du texte. Enfin, le lecteur tire les idées essentielles, le contenu principal du texte.

Donc, la compréhension globale c'est la capacité de saisir l'ensemble du contenu d'un document écrit même quand on ne connaît pas encore le sens de chaque mot, chaque phrase concrète. Les éléments à comprendre sont le sujet abordé, l'intention de communication, le type et le genre du texte, l'idée principale.

II.3.3.2. Compréhension détaillée.

Après avoir compris globalement le texte, relevé le contenu principal du texte il est très nécessaire de faire la compréhension détaillée grâce à la relecture du texte, à l'explication de sens du mot, des structures difficiles rencontrées et aux questions posées. Cette compréhension aide les apprenants à comprendre bien tout le texte, à retirer de éléments essentiels importants et compléter les réponses.

II.3.3.3. Compréhension ponctuelle.

Cette compréhension est réalisée pour relever un nombre restreint d'informations déterminées dans un ensemble plus vaste.

II.3.3.4. Compréhension interprétative.

La compréhension interprétative aide les élèves à trouver les raisons du contenu relevé, vérifier les hypothèses sur le sens afin d'identifier les informations souhaitées dans le document écrit.

II.3.3.5. Compréhension exhaustive.

Compréhension exhaustive, c'est la saisie de tous les éléments qui font sens dans un texte: lexique, grammaire, contexte, situation...

Ce qui est dispensable c'est de savoir adapter ces types de lecture aux textes à étudier.

II.3.4. Etapes de lecture en classe de langue.

II.3.4.1. Orientation des connaissances.

Cette étape permet aux apprenants de mobiliser des connaissances acquises pour faciliter sa lecture. On prépare la lecture en faisant appel à sa connaissance, à ce que le lecteur connaît et qui est en relation avec le texte. Cette étape se fait en général avant la distribution du texte par trois techniques.

Tout d'abord, on cite la technique de faire appel à l'expérience. Grâce à cette technique, le professeur fait répondre à une série de questions ayant un lien thématique avec le texte à lire en essayant de faire émerger des connaissances que l'apprenant possède afin de faciliter l'accès au texte. L'orientation peut aussi se faire grâce au type textuel. L'enseignant parle à l'avance du genre du document: convocation, dépliant touristique... afin d'activer une connaissance que l'apprenant possède par le contact avec les documents écrits quotidiens en vietnamien.

Ensuite, nous voulons aborder la technique de scénario d'anticipation. Le lecteur va bien comprendre le texte écrit quand ce texte évoque des situations déjà rencontrées. Avant la lecture du texte, si on fait appel à un scénario à partir d'un titre ou d'une séquence du texte, on fera susciter la curiosité des élèves et ils veulent ensuite découvrir ce qui s'est passé dans le texte.

Enfin, c'est l'association d'idées grâce aux mots clefs. A partir de différents scénarios faits, il ne s'agit pas seulement d'élaborer de courtes scènes de vie mais de découvrir un réseau lexical. L'hypothèse méthodologique faite ici est que s'effectue ainsi une préparation à la lecture parce qu'une partie du champ lexical du texte va être déjà

ouverte. L'activité prend pour départ des mots clefs prélevés soit dans le texte, soit dans le titre. La lecture de l'article va ensuite confirmer ou infirmer certaines des occurrences. Mais on voit le mouvement dynamique qui s'établit entre les attentes des lecteurs et de la découverte qu'ils font ensuite du texte.

II.3.4.2. Observation et anticipation.

A ce stade, on fait prélever des indices prégnants afin de familiariser le lecteur avec le texte et anticiper sur le sens du texte. Le lecteur peut y appliquer la lecture balayage, jeter un regard rapide sur la page.

II.3.4.3. Lecture avec un objectif.

Le lecteur sélectionne une ou plusieurs entrées que l'on considère comme le plus favorable à l'accès au sens. A cette étape, les apprenants lisent sous la direction du professeur, peut-être la lecture en groupe ou individuelle en vue d'obtenir les informations précises du texte lu, de comprendre le texte ou une partie de texte, de vérifier des connaissances.

La finalité de cette troisième étape est de parvenir à la compréhension globale ou totale en fonction des objectifs poursuivis. A différent effet, l'enseignant peut aussi proposer des consignes de la lecture qui constituent des entrées facilitant la lecture.

II.3.4.4. Elargissement des connaissances.

Après avoir compris globalement le texte, il s'agit maintenant d'approfondir le texte en le reliant aux connaissances passées. Le lecteur réagit au texte en donnant son opinion, en prenant sa position, en étant d'accord ou contre sur le contenu. Il peut aussi répondre aux questions posées, trouver d'autre niveau de signification, résumer le contenu du texte...pour bien comprendre le texte.

Les activités de post-lecture peuvent se faire au niveau de l'extension des connaissances linguistiques telles que: trouver les synonymes, les antonymes, les mots de la même famille, la grammaire abordée...Toutes ces étapes de lectures permettent aux apprenants de bien comprendre le texte en le reliant à ce qu'il connaît déjà pour avoir une compréhension précise du contenu.

II.4. Typologie de texte.

Au cours de l'apprentissage de la compréhension écrite, l'apprenant travaille sur les différents types de lecture convenable. Selon les structures linguistiques de E.Werlich, il divise la typologie de texte écrit en 5 types: descriptif, narratif, argumentatif, expositionnel, instructif. Mais pour Karl Bühker, il présente sa classification selon les trois fonctions du

langage: expressive, représentative, appellative qui donnent des textes émotifs, référentiels, conatifs...

En enseignement de la compréhension écrite, nous proposons d'utiliser la typologie de texte selon l'objectif poursuivi par l'auteur pour beaucoup de raisons: cette typologie de texte est relativement facile à percevoir. Elle permet de sensibiliser les apprenants à leurs propres intentions lorsqu'ils s'expriment; de faire travailler leur simple capacité d'écoute qui facilite leur acquisition de connaître tout autant indispensable au développement de leur esprit critique. Une typologie de texte est donc un outil fondamental, d'autant plus utile que d'outils linguistiques nous permettent ainsi de qualifier un texte dans sa globalité.

Nous présentons la liste suivante de types de texte donc le choix de telle ou telle stratégie de lecture dépend dans une large mesure pour l'accès au sens.

II.4.1. Textes narratifs.

"Les textes narratifs sont ceux qui rapportent toujours des faits, vécus par des personnages imaginaires ou réels. Ces faits se déroulent dans une certaine durée, qui peut aller de quelques instants à une période indéterminée. Pendant cette durée, qui peut aller de quelques instants à une période indéterminée. Pendant cette durée s'opère un processus de transformation qui fait passer le personnage d'un état initial à un état final", (J. M. A DAM, *"Le texte narratif"*). Il existe une variété de textes narratifs: légende, le conte, la fable, le récit, les journaux intimes, les nouvelles... qui sont centrés sur des déroulements dans le temps pour décrire, raconter, présenter le personnage, les événements et une suite d'action réelle ou imaginé selon un ordre chronologique. On prend dans ce type de texte la description des personnages, du temps, du lieu ainsi que de la situation initiale, c'est-à-dire la situation dans laquelle se trouve les personnages au tout début de l'histoire. Le texte narratif commence souvent par *un jour, il était une fois, vers dix heures, le jour suivant...* Leur contenu comprend la récréation du personnage (ce que le personnage pense ou dit en réaction à l'élément déclencheur), le but (ce que le personnage décide de faire à propos du problème central du récit), la tentative (l'effort du personnage pour résoudre ce problème). La structure des textes narratifs est simple, donc les textes narratifs semblent plus facilement accessibles aux élèves que les autres types de texte. En fait, les élèves ont déjà des connaissances concernant le texte narratif en langue maternelle quel que soit leur niveau et le développement cognitif des élèves correspond à leur habileté de comprendre un récit.

II.4.2. Textes descriptifs.

Ce texte se caractérise par la description d'un fonctionnement, d'un processus, d'un phénomène, d'un objet, d'un lieu ou d'un personnage. On utilise dans ce texte les verbes: être, falloir, avoir...et les verbes conjugués au présent, à l'imparfait à la valeur générale, on emploie aussi les connecteurs spaciaux tels que: avant, après, à l'extérieur, à côté de, à droite ...Les textes descriptifs apparaissent dans les passages de romans, de nouvelles ou de guide touristique...

II.4.3. Textes informatifs.

Les textes informatifs contiennent souvent un contenu non familier, des concepts nouveaux, des phrases longues et des structures syntaxiques complexes. Plusieurs auteurs ont proposé de classification de textes informatifs selon les relations logiques de base qui y sont contenues, ils comportent cinq catégories: description, énumération, comparaison, cause-effet, problème-solution.

*** Description:**

Ce type de texte donne des informations sur un sujet en spécifiant certains de ses attributs ou certaines de ses caractéristiques. Ordinairement, la proposition principale est présentée en premier lien et elle est suivie de propositions qui apportent des détails concernant, par exemple, la couleur, la forme...

*** Énumération:**

Ce type de texte présente une liste d'éléments reliés entre eux par un point commun. Comme la séquence ou l'ordre temporel est le point commun le plus fréquent de cette structure, il est courant de reconnaître comme formant une sous-catégorie les textes de type séquentiel.

*** Comparaison:**

Ce type de texte sert à comparer des objets, des personnages ou des événements entre eux en tenant compte de leurs différences.

*** Cause-effet:**

Dans ce type de texte, il est possible d'identifier une relation causale entre les idées. Une idée est l'antécédent ou la cause et l'autre, la conséquence ou l'effet.

*** Problème-solution (question-réponse):**

Ce type de texte ressemble au texte de structure cause-effet en ce sens que le problème est l'antécédent de la solution, mais cette structure comporte de plus un certain recoupement entre le problème et la solution.

Bien que la notion de classification de structures de texte soit utile dans l'enseignement, il faut être toutefois conscient que la plupart des textes comportent une combinaison de structures.

Cependant, pour bien s'initier la structure des textes informatifs, nous voulons aborder deux façons suivantes:

- + réaliser des activités qui mettent en évidence la structure du texte à l'aide de représentations graphiques.

- + se servir d'activités comme l'utilisation des indices de signalement, les questionnements et le résumé dirigé pour sensibiliser les élèves aux différentes structures des textes.

Les textes informatifs se trouvent dans quelques articles de presse, dans les rubriques de presse, dans certaines publicités et dans les notices explicatives.

II.4.4. Textes argumentatifs:

On aborde ce type de texte dans des éditoriaux, des commentaires de presse, des tracts politiques, des annonces publicitaires, des catalogues de grands magasins, des prospectus de voyage... Dans ce texte, l'auteur utilise bien des stratégies des lecteurs en exploitant leurs données méconnues ou ignorées. Il les convainc ou les persuade par un raisonnement ou par des procédés de manipulation en vue de transformer les convictions, de bousculer leurs croyances pour que ceux-ci changent d'avis, acceptent, partagent ou agissent. L'efficacité argumentative repose alors sur des phénomènes de cohésion lexicale, syntaxique et sémantique, sur des modes d'enchaînement (causal, consécutif, oppositif...) et des expressions de jugement.

II.4.5. Textes injonctifs:

On cite les textes injonctifs comme contrats, mode d'emploi, recette de cuisine, prosologie des notices de médicament qui ont pour but de donner des conseils aux lecteurs par la fonction conative ainsi que la fonction référentielle du langage. Ces textes permettent de dégager une multiplicité d'actes de parole: informer, interdire ou menacer, inviter ou proposer. C'est le lecteur qui décode l'intention de communication, qui répète les termes clés soulignés ou imprimés en caractères plus importants. On rencontre souvent

dans ce type de texte un lexique spécifique de l'action de faire et des verbes d'obligation ou d'ordre (devoir, falloir, interdire...)

II.4.6. Textes explicatifs.

Ce sont les textes qui ont pour but d'influencer l'état d'âme, de créer des émotions, des sentiments des lecteurs ou de communiquer le point de vue, la vision du monde de l'auteur. Dans le texte explicatif, l'auteur dirige la pensée du lecteur vers l'intention déterminée, des figures de rhétoriques tels que: hyperbole, métaphore, comparaison, métonymie, antithèse..., des niveaux de langue différents qui conviennent à la situation que l'auteur veut manifester ou exprimer (niveau soutenu, médien ou familier). Les textes expressifs sont des textes littéraires, des romans, des poèmes, des paroles filmiques, des commentaires, des journaux, des lettres de lecteurs...

Pour ce type de texte, le travail pédagogique peut commencer par un repérage des partenaires de la communication écrite puis par la reconnaissance de l'intention de l'auteur et éventuellement des stratégies qu'il utilise pour faire aboutir son intention communicative.

II.5. Vocabulaire et la compréhension en lecture.

Les linguistes ont montré la relation entre la connaissance du vocabulaire contenu dans le texte et la compréhension de ce texte: le vocabulaire influence la compréhension en lecture et la compréhension d'un texte peut aider à développer le vocabulaire.

II.5.1. Qu'est-ce que le vocabulaire?

Le vocabulaire d'une langue est un sous ensemble du lexique de cette langue. Il est composé de toutes les unités sémantiques, graphiquement simples et composées, et locutions indécomposables qui s'actualisent dans le discours que l'on appelle "vocables" ou plus communément "mots". Le lexique est contenu dans un dictionnaire, le vocabulaire en est une partie qui est représentée dans la parole réalisée (écrit ou oral) et qui appartient à un ensemble de locuteurs.

II.5.2. Enseignement du vocabulaire dans la compréhension en lecture.

Pour bien comprendre un texte écrit, il faut apprendre aux élèves à combiner certains facteurs susceptibles de les aider à dégager le sens d'un mot nouveau. Ces facteurs sont la compréhension que l'élève a du texte, les informations qu'il peut tirer du mot lui-même, les connaissances antérieures qu'il possède sur le sens du mot et la connaissance qu'il a du fonctionnement de la langue. La stratégie proposée ici est de sensibiliser les élèves à

l'utilisation de ces différentes sources qui contribuent toutes à attribuer un sens à un mot nouveau. La stratégie comprend deux parties:

*** Première partie: Regarder le mot-même.**

+ Utiliser la structure du mot: suffixe, racine, préfixe.

+ Vérifier sa propre connaissance du mot s'il y a lieu (ce que je sais déjà du mot).

*** Deuxième partie: Regarder autour du mot.**

+ Regarder d'abord les éléments et l'atmosphère générale de la partie du texte où le mot apparaît.

+ Regarder plus précisément la phrase ou l'expression dans laquelle se trouve le mot nouveau.

Le succès de la technique réside d'une part dans la démonstration que l'enseignement fait de la façon dont lui-même combine les différentes indices pour trouver le sens des mots nouveaux et le contenu du texte parce qu'il est important de bien comprendre le sens des mots pour comprendre un texte. Donc, il est très nécessaire à l'enseignant de sélectionner les mots à enseigner et de choisir la technique d'enseignement appropriée.

Les activités d'acquisition du vocabulaire doivent miser sur la participation de l'élève: elles doivent amener celui-ci à traiter le mot en profondeur plutôt qu'à en mémoriser une définition. De plus, l'enseignant peut utiliser les stratégies de compréhension du vocabulaire misant sur les connaissances des élèves qui sont toujours efficaces, qui aident à bien réaliser la compréhension en lecture. Il existe différentes formes d'activités qui ont toutes pour but d'intégrer les mots nouveaux aux connaissances des élèves par exemple: les constellations, les matrices sémantiques, les diagrammes et les échelles...

II.6. Rôle de l'évaluation dans l'enseignement de la compréhension écrite.

Au début des années 70, l'approche communicative est apparue. Son objectif général est d'apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie quotidienne. L'objectif de l'enseignement de lecture dans l'approche communicative est de faire acquérir une compétence de lecture aux apprenants, c'est pourquoi, l'évaluation de la compréhension écrite doit savoir dans quelle mesure cette compétence a été acquise par l'apprenant.

Avant, les épreuves traditionnelles portaient sur la compréhension des éléments lexicaux, syntaxiques, morphologiques et sur le contenu sémantique. Actuellement, le

changement notable de l'approche communicative est la liberté de progression lexicale, grammaticale. Cette approche communicative apprécie une analyse des besoins langagiers des apprenants mais sans donner clairement à l'enseignant des indications qui lui auraient permis de la réaliser et d'en tenir véritablement compte. Pourtant, il faut que les tests de compréhension écrite portent sur de nombreux autres éléments par exemple:

- + La situation d'écrit (qui écrit à qui, où, quand, pourquoi, pour qui...)
- + Le thématique du texte.
- + L'implicite du texte (le présupposé, le message, l'intention de l'auteur)
- + Le type de texte et le types de discours.
- + La structure du texte.
- + Le registre de langue utilisé dans le texte.
- + La fonction du texte.

On sait bien que les types de texte, les stratégies de lecture sont l'objet de l'apprentissage, donc, ils doivent être utilisés en évaluation de la compréhension écrite. L'habileté langagière est un des éléments qui constitue des objectifs de l'évaluation, c'est pourquoi, on doit vérifier également si les apprenants ont maîtrisé les stratégies et s'ils ont capables de les utiliser pour les effectuer efficacement des tâches différentes de lecture imposées par l'habileté langagière testée. On doit trouver aussi des tâches évaluatives qui permettent de vérifier si les apprenants ont effectivement développé l'habileté visée.

Donc, l'évaluation de la compréhension écrite dans l'approche communicative permet de développer chez les apprenants des capacités d'autonomie suffisante pour pouvoir continuer à gérer seul son apprentissage. Mais pour bien réaliser, il est très nécessaire que l'enseignant détermine les outils, les activités, le temps, le contenu et les types d'évaluation convenable au objectif posé.

Que faut-il évaluer? Dans enseignement-apprentissage de la compréhension écrite, on évalue ou bien des connaissances lexicales, grammaticales, orthographiques ... ou bien des stratégies scolaires: capacités à réussir des exercices comme: répondre à des questions sur un texte pour juger des progrès en conversation ou compléter les blancs d'un test de closure pour juger de la compréhension. En somme, ces activités d'évaluation ont pour but de vérifier la compétence de saisir le contenu principal du texte écrit des élèves, la compréhension globale ou détaillée du texte.

Quand peut-on évaluer? Selon nous, on peut évaluer la compétence de la compréhension écrite à divers moments du processus d'enseignement/apprentissage. Avant l'apprentissage, il faut vérifier quels sont les acquis des élèves (connaissances et habiletés) relativement à ceux que l'on propose de présenter dans la nouvelle séquence d'apprentissage. Cette étape est nécessaire si l'on veut s'assurer de la pertinence de la planification de l'enseignement.

Pendant le déroulement de l'apprentissage, il faut que le professeur teste les connaissances des apprenants pour les suivre dans la progression de leur apprentissage, déceler leurs points faibles, en identifier les causes et y apporter les correctifs convenables dans l'enseignement.

Après une séquence plus ou moins longue d'apprentissage, on doit organiser un examen ou un contrôle pour obtenir un bilan ponctuel, pour évaluer la compréhension des élèves, pour vérifier l'efficacité de l'enseignement et décider de poursuivre les apprentissages ou de revenir en arrière afin d'apporter les correctifs nécessaires.

Nous venons de présenter les bases théoriques de l'enseignement de la compétence de compréhension écrite à travers des approches et les définitions concernant cette compétence. Mais, en réalité, où en est-on pour l'enseignement de la compréhension écrite au lycée? Nous avons mené une étude de cas pour en faire l'état des liens, ce qui constitue l'objet principal du deuxième chapitre.

Chapitre 2:

**Enseignement de la compétence de la compréhension écrite
(Étude de cas: Enseignement-Apprentissage du français au lycée à Ninh Binh)**

I. situation d'enseignement du français langue étrangère, LES problèmes rencontrés dans l'enseignement de la compétence de la Compréhension écrite au lycée à Ninh Binh.

I.1. Situation d'enseignement du français langue étrangère au lycée à Ninh Binh.

Depuis des années, l'enseignement du français langue étrangère aux lycées vietnamiens a pour but d'aider les apprenants à élargir des connaissances socio-culturelles, d'accéder à des informations scientifiques, techniques, économiques, commerciales des pays francophones. Cependant, le nombre de classes, d'élèves de français en réalité est moins nombreux que ceux d'anglais pour des raisons objectives, sensibles et pragmatiques.

A Ninh Binh, il y a seulement trois lycées où on enseigne le français avec plus de 2800 apprenants. Normalement, la majorité des élèves admises au lycée aiment apprendre cette langue parce que c'est une matière assez intéressante pour enrichir leurs connaissances socio-culturelles du monde, connaître la culture des pays francophones.

Cependant, l'enseignement du français n'est pas vraiment favorisé pour des raisons

diverses: la plupart d'apprenants sont issus du milieu rural, ils habitent à la campagne où les conditions de vie et d'études sont encore difficiles. Ils manquent d'équipements, de connaissances générales du pays dont ils apprennent la langue scolaire, ils ont peu d'occasion d'échanger, de parler en français avec des francophones. De plus, il n'y a pas de continuité dans leur parcours: au collège, ils apprenaient l'Anglais ou la Russe, mais au lycée, le Français, cela cause des difficultés pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

I.2. Problèmes rencontrés dans l'enseignement de la compréhension écrite au lycée à Ninh Binh.

On sait que les manuels de français Tieng Phap 10, Tieng Phap 11, Tieng Phap 12 sont en usage aux lycées vietnamiens depuis des années. Ces manuels couvrent le cursus 3 ans, cela veut dire que les élèves commencent à apprendre le français quand ils sont admis au lycée.

Le manuel "*Tieng Phap 10*" se compose de 16 Unités dont 12 leçons, 4 révisions réalisées en 99 séances de 45 minutes. Chaque Unité a 5 parties: Situations, Systématisation, Pratique, Texte et Un pas de plus. Selon la répartition de programme du Ministère d'éducation, on laisse tomber la partie "Texte" portant sur l'entraînement à la compétence de la compréhension écrite. Donc, les apprenants ont peu de temps à s'entraîner la compréhension écrite en classe.

Le manuel "*Tieng Phap11*" s'élabore en vue de développer la compétence de communication des apprenants. Il se compose de 12 Unités dont 8 Leçons et 4 Révisions. Chaque unité comprend quatre parties: La partie "Situations" qui présente les situations de communication à travers des dialogues, des dessins...; "Systématisation" qui représente le vocabulaire, la grammaire appris dans la partie "Situations"; "Texte" portant sur l'entraînement à la compétence de compréhension écrite, expression écrite ou expression orale; "Un pas de plus" qui contient des documents authentiques, des dessins...pour développer les connaissances linguistiques et socioculturelles. Avec ce manuel, les apprenants commencent à faire l'entraînement de la compréhension écrite.

Le manuel "*Tieng Phap12*" a pour but de développer la compétence de la compréhension écrite aux élèves. Alors, son contenu est différent de celui de Tieng Phap 10, Tieng Phap 11, il se compose de 9 Unités de 90 séances. Chaque Unité fournit de deux à trois textes écrits qui sont des documents authentiques. Chaque document est exploité

selon 4 parties: Exploration (les questions sur le texte après l'observation des images, la lecture "survol" du document); Découvertes (présentation des mots, des structures et des expressions difficiles dans le texte relevés selon l'objectif linguistique déterminé à travers des exercices lexicaux, grammaticaux); Compréhension détaillée (la lecture d'approfondissement pour pouvoir répondre aux questions concrètes du contenu de texte); Exercices de réemploi (des différents exercices en vue d'entraînement de l'utilisation des mots et des expressions appris pour bien comprendre le document écrit).

Avec ces manuels, selon la répartition de l'emploi du temps, les lycéens ont trois séances de 45 minutes par semaine et nous constatons que la compétence de la compréhension écrite n'est pas prioritaire en seconde et en première, on s'y intéresse en classe terminale plutôt. Cela veut dire que le temps consacré à la compréhension écrite est limité. Cependant, pour passer l'examen de fin d'études secondaires, le concours d'entrée à l'Université, on doit bien sûr faire des exercices de la compréhension écrite. L'acquisition de cette compétence joue un rôle important en évaluation des apprenants. Donc, il y a des problèmes à résoudre pour cette compétence.

Tout d'abord, nous voulons aborder le problème de temps. Il y a seulement trois séances de 45 minutes par semaine mais on doit enseigner beaucoup de choses: connaissances grammaticales, lexicales, phonétiques, socio-culturelles..., on n'a pas assez de temps pour travailler avec les textes écrits, appliquer les stratégies, les techniques de lecture.

Ensuite, nous passons au contenu des textes. On travaille seulement avec les textes écrits dans leur manuel faute de documents complémentaires. De plus, on n'a pas beaucoup de temps pour introduire et travailler avec des documents complémentaires.

Les élèves ont du mal à comprendre le texte, faute de stratégies de lecture appropriée. La plupart des enseignants font comprendre le texte en donnant le sens des mots nouveaux, en traduisant le texte en vietnamien.

De plus, les lecteurs-apprenants ont des difficultés en lisant: ils manquent de connaissances de la langue et de la culture, ils considèrent souvent la traduction du texte comme une stratégie de comprendre le contenu du texte.

Enfin, nous abordons le problème de l'évaluation de cette compétence. En général, l'enseignant effectue le contrôle de 45 minutes en évaluant les connaissances grammaticales, lexicales, l'expression écrite en classe de seconde et de première. C'est seulement en classe

terminale qu'on évalue la compétence de compréhension écrite au contrôle continu et à l'examen du bac.

Face à ces problèmes, nous avons effectué des enquêtes visant à confirmer ou à affirmer les hypothèses de recherche que nous avons formulées dans l'introduction par la méthode descriptive, la recherche - action en vue de trouver de bonnes solutions à l'enseignement de cette compétence de la compréhension écrite au lycée.

II. enquête.

II.1. Présentation de l'enquête.

Au cours de notre recherche, nous avons fait une enquête auprès des lycéens à Ninh Binh: lycée Luong Van Tuy, lycée Yen Khanh B, lycée Gia Vien B (cursus de trois ans). Nous avons aussi fait l'enquête auprès des enseignants de français à ces 3 lycées. Notre enquête a eu lieu du 25 Septembre au 25 Octobre 2006. Nous avons distribué 150 fiches d'enquête aux élèves et 17 fiches aux enseignants et nous avons eu la chance de les avoir toutes récupérées, recueilli des informations utiles de la part des informateurs. L'enquête a pour but de trouver l'efficacité des stratégies de lecture dans la compréhension écrite, de découvrir les problèmes les plus souvent rencontrés en enseignement de la compréhension écrite pour pouvoir tirer les propositions pédagogiques capables d'améliorer cette compétence.

L'échantillon de cette enquête comprend 150 élèves des trois lycées: 50 au lycée Luong Van Tuy, 50 au lycée Yen Khanh B, 50 au lycée Gia Vien B et 17 enseignants de français. Tous les élèves sont aux niveaux débutant et moyen, les lycéens à Gia Vien et à Yen Khanh sont issus des familles paysannes, seulement les élèves au lycée Luong Van Tuy sont au chef-lieu, ce qui explique qu'ils n'ont pas tous de bonnes conditions d'études pour bien apprendre le français.

Afin d'atteindre la fidélité, l'objectivité des réponses des élèves, nous avons utilisé 3 tableaux de questions aux élèves (20 questions) et un tableau de 10 questions aux enseignants dans lesquels les questions à choix multiples, les questions fermées sont rédigées en langue maternelle et en français, elles sont placées selon l'ordre de simple au complexe pour obtenir les informations précises, les bonnes réponses et d'orienter les informateurs vers le thème principal de l'enquête.

A l'issue de cette enquête, nous avons obtenu des informations nécessaires et importantes sur l'enseignement de la compréhension écrite au lycée, ce qui nous aide à

trouver les problèmes rencontrés des apprenants pendant l'apprentissage du français (problèmes de l'utilisation de stratégie de lecture, de conditions de travail, de temps...pour développer la compétence de la compréhension écrite).

II.2. Analyse de l'enquête.

II.2.1. Questionnaire proposé aux apprenants.

Le questionnaire proposé aux élèves comporte trois tableaux rédigés en français et en vietnamien. Les questions portent sur trois thèmes: l'attitude des élèves à l'égard de compétence de compréhension écrite; l'utilisation des stratégies de lecture; les difficultés rencontrées pendant la lecture.

II.2.1.1. Renseignements individuels:

Les renseignements concernant le sexe et le niveau de nos élèves sont présentés dans le tableau qui suit. Par hasard, nous avons à peu près la même proportion entre garçons et filles. Nous avons fait notre enquête auprès de 10 élèves de seconde pour chaque lycée parce que à ce niveau, ils travaillent moins avec des documents écrits.

Lycée	niveau des élèves (150 élèves)			garçons (76 élèves)			filles (74 élèves)		
	10 ^e	11 ^e	12 ^e	10 ^e	11 ^e	12 ^e	10 ^e	11 ^e	12 ^e
Yen Khanh B	10	20	20	5	9	10	5	11	10
Luong Van Tuy	10	20	20	3	13	9	7	7	11
Gia Vien B	10	20	20	5	9	13	5	11	7

II.2.1.2. Attitudes des élèves à l'égard de matière et de la compétence de compréhension écrite.

Question 1: Aimez-vous le français?			
Classe	beaucoup	peu	pas du tout
10 ^e (30 élèves)	15 (50%)	13 (44%)	2 (7%)
11 ^e (60 élèves)	25 (41,6%)	32 (54%)	3 (5%)
12 ^e (60 élèves)	32 (54%)	21 (35%)	7 (15%)
Total (10 ^e + 11 ^e +12 ^e) 150 élèves	72 (48%)	66 (44%)	12 (8%)

En observant ce tableau, on trouve que la plupart des élèves interrogés aiment apprendre le français: 48% disent qu'ils aiment beaucoup le français, 44 % l'aime un peu contre 8% (12 élèves sur 150) affirmant qu'ils n'aiment pas l'apprendre. Ce chiffre prouve que le français intéresse bien ce public, ce qui permet d'y favoriser son développement.

Question 2: Comment trouvez-vous le français?			
Classe	très difficile	difficile	facile
10 ^è (30 élèves)	2 (7%)	15 (50%)	13 (44%)
11 ^è (60 élèves)	6 (10%)	45 (75%)	9 (15%)
12 ^è (60 élèves)	7 (12%)	50 (84%)	3 (5%)
Total (10 ^è +11 ^è +12 ^è) 150 élèves	15(10%)	110 (73%)	25 (17%)

Selon les chiffres figurant dans ce tableau, près de trois quarts d'élèves jugent que le français est difficile. On aperçoit que plus ils avancent, plus ils trouvent que le français est difficile. En classe de seconde, les élèves commencent à apprendre le français (près de 2 mois jusqu'au moment où nous faisons le sondage), les connaissances lexicales, grammaticales, socioculturelles...sont encore limitées. Ils sont encore motivés, désireux d'apprendre, près de la moitié d'entre eux trouve que le français est facile. Seulement 3 élèves sur 60 (5%) en terminale le trouvent facile alors que 84% pensent que le français est difficile au plan communicatif: compréhension écrite, compréhension orale, expression écrite.

Question 3: Aimez-vous les cours de la compréhension écrite?			
Classe	beaucoup	peu	pas du tout
10 ^è (30 élèves)	8 (27%)	10 (34%)	12 (40%)
11 ^è (60 élèves)	10 (17%)	18 (30%)	32 (54%)
12 ^è (60 élèves)	8 (14%)	18 (30%)	34 (57%)
Total (10 ^è +11 ^è +12 ^è) 150 élèves	26 (18%)	46 (31%)	78 (51%)

La moitié d'élèves (51%) n'aiment pas les cours de la compréhension écrite parce qu'il y a trop de mots nouveaux, 18% seulement disent qu'ils les aiment beaucoup parce que cette compétence leur permet d'enrichir les connaissances linguistiques, socioculturelles et de découvrir les différences entre la vie des Vietnamiens et celle des Français. Il y a 46 élèves sur 150 (31%) qui les aiment un peu, ils disent qu'ils lisent en français pour se distraire.

**Question 4: Lisez-vous souvent des documents, des journaux,
des revues en français?**

Classe	très souvent	parfois	jamais
---------------	---------------------	----------------	---------------

10 ^è (30 élèves)	1 (3,7%)	17 (57%)	12 (39,3%)
11 ^è (60 élèves)	2 (4%)	28 (47%)	30 (46%)
12 ^è (60 élèves)	2 (4%)	45 (74%)	13 (22%)
Total (10 ^è +11 ^è +12 ^è) 150 élèves	5 (4%)	90 (60%)	55 (36%)

A l'issue de ce tableau, nous trouvons qu'ils préfèrent l'écrit à l'oral, ils aiment donc faire les exercices de grammaire. De plus, la plupart d'élèves sont issus des familles paysannes, il leur manque de conditions matérielles nécessaires, ils ne peuvent pas acheter les documents, les livres complémentaires. C'est pourquoi, la lecture des documents, des revues, des journaux en français reste limitée. 4% (5/150) répondent qu'ils lisent très souvent des documents écrits en français contre 60% (90/150) qui en lisent parfois et 36% qui n'en lisent jamais, ce qui n'améliore pas leur lecture.

Question 5: Comment trouvez-vous les textes dans le manuel de français?

Classe	très difficile	difficile	normal	facile
10 ^è (30 élèves)	3 (10%)	17 (57%)	9 (30%)	1 (3%)
11 ^è (60 élèves)	18 (30%)	27 (45%)	12 (20%)	3 (5%)
12 ^è (60 élèves)	15 (25%)	25 (42%)	16 (26%)	4 (7%)
Total (10 ^è +11 ^è +12 ^è) 150 élèves	36 (24%)	69 (46%)	37 (25%)	8 (5%)

En observant le tableau ci-dessus, on sait que les élèves ont des difficultés en compréhension écrite. Deux tiers d'entre eux trouvent que les documents élaborés dans leurs manuels scolaires sont très difficiles et difficiles (difficile: 46%, très difficile: 24%) tandis que 25% d'entre eux les trouvent normaux, que 5% les trouvent faciles.

Question 6: D'après vous, lire en français est:

Classe	très difficile	difficile	facile
10 ^è (30 élèves)	4 (14%)	11 (36%)	15 (50%)
11 ^è (60 élèves)	12 (20%)	32 (54%)	16 (26%)
12 ^è (60 élèves)	11 (19%)	40 (67%)	9 (14%)
Total (10 ^è + 11 ^è +12 ^è) 150 élèves	27 (18%)	83 (56%)	40 (26%)

Selon ces chiffres, les élèves n'aiment pas beaucoup les cours de compréhension écrite et pour eux, la compréhension écrite est une compétence difficile à acquérir. 26% affirment que "lire en français" est facile, et bien sûr, ce sont les meilleurs élèves en français. On peut constater que les élèves de terminale ayant des difficultés en lecture sont

plus nombreux que les élèves de première et de seconde. C'est parce que en 10^è et en 11^è, ils travaillent toujours la compétence de la compréhension orale, les exercices de grammaire et de vocabulaire, les textes écrits sont très simples (lettres amicales, sondages...) mais en terminale, on doit toujours travailler des documents authentiques où il y a beaucoup de mots nouveaux, de structures difficiles. Alors, la lecture en français leur est difficile.

Question 7: En classe, l'enseignant accorde une grande attention à la compréhension écrite?		
Classe	Oui	Non
10 ^è (30 élèves)	23 (77%)	7 (23%)
11 ^è (60 élèves)	57 (95%)	3 (5%)
12 ^è (60 élèves)	60 (100%)	0 (0%)
Total (10 ^è + 11 ^è +12 ^è) 150 élèves	140 (94%)	10 (6%)

Selon les élèves(140 élèves/150), presque tous les enseignants accordent une grande attention à la compréhension écrite pendant le cours surtout en terminale (100% donnent la réponse "Oui") où on travaille beaucoup des documents écrits. En seconde, 7 élèves sur 30 (33%) ont répondu que leur enseignant ne s'intéresse pas à cette compétence. C'est parce que au niveau débutant (programme de 10^è classe), les textes sont souvent considérés comme des documents complémentaires à lire à domicile. Or, la compréhension écrite est la première compétence à laquelle on fait une grande attention au lycée. Alors, comment enseigner la compétence de la compréhension écrite? On va fournir la réponse dans la partie suivante.

II.2.1.3. Stratégies de lecture.

Nous avons posé des questions sur les stratégies de lecture des élèves. Voici les résultats de notre enquête:

Question 8: Est-ce que le professeur vous propose des stratégies de lecture en classe?			
Classe	souvent	parfois	jamais
10 ^è (30 élèves)	5 (17%)	20 (66%)	5 (17%)
11 ^è (60 élèves)	41 (68%)	19 (32%)	0 (0%)
12 ^è (60 élèves)	50 (83,7%)	10 (16,3%)	0 (0%)
Total (10 ^è + 11 ^è +12 ^è) 150 élèves	96 (64%)	46 (32%)	5 (4%)

A propos des stratégies de lecture, nous trouvons que la plupart des enseignants y font attention. 64% des élèves déclarent que leur enseignant leur propose souvent des stratégies de lecture surtout en classe de terminale, 83,7% ont la même réponse. 32% des élèves interrogés disent que leur professeur présente parfois les stratégies de lecture en classe et 5% seulement (5 élèves de seconde) pensent qu'ils ne l'ont jamais fait parce que ils commencent à apprendre le français depuis deux mois, donc leur enseignant s'intéresse plus à l'enseignement de la phonétique, de la grammaire et du lexique à cette période.

Question 9: D'après vous, le temps consacré à la compréhension écrite, en classe, est:			
Classe	insuffisant	suffisant	excessif
10 ^e (30 élèves)	15 (50%)	14 (46%)	1 (4%)
11 ^e (60 élèves)	48 (80%)	12 (20%)	0 (0%)
12 ^e (60 élèves)	32 (53,3%)	25 (41,7%)	3 (5%)
Total (10 ^e + 11 ^e +12 ^e) 150 élèves	95 (63%)	50 (33%)	5 (4%)

Il résulte de ce tableau que le temps accordé à la compétence de compréhension écrite est insuffisant. 25% des élèves trouvent le temps suffisant et 4% d'entre eux le trouve excessif. Malgré l'importance de la compétence de la compréhension écrite au lycée, on laisse tomber tous les documents écrits dans le manuel Tieng Phap 10 pour s'occuper des connaissances linguistiques selon le programme de Ministère de l'Education et de la Formation. Dans le programme de classe de première, il n'y a pas assez de documents écrits mais en terminale, la compréhension écrite est exercée durant l'année scolaire. 50% des élèves de seconde et 80% de première disent que le temps consacré à la compréhension écrite en classe n'est pas suffisant, alors qu'il est excessif pour les élèves de 12^e. Nous pensons que ces manuels sont un peu dépassés et il est nécessaire de les remplacer par les nouveaux manuels.

Question 10: En cours de la compréhension écrite, les professeurs fournissent-ils les connaissances?				
classe	seulement de vocabulaire	seulement de la grammaire	seulement de la culture et de la civilisation	les trois types de connaissance
10 ^e (30 élèves)	10 (44%)	5 (17%)	1 (3%)	14 (46%)
11 ^e (60 élèves)	7 (11,7%)	1 (1,3%)	2 (2,7%)	50 (83,3%)
12 ^e (60 élèves)	5(8%)	1 (1,3%)	3 (5%)	51 (85%)
Total(10 ^e +11 ^e +12 ^e)	22 (14%)	5(3%)	6 (4%)	117 (79%)

150 élèves				
------------	--	--	--	--

Selon les réponses fournies, la plupart des enseignants (117/ 150) accordent l'attention aux trois types de connaissances: grammaire, lexique et civilisation. Cette attention développe la compétence de compréhension écrite des apprenants, ce qui montre la nécessité des trois types de connaissance en enseignement du français langue étrangère.

Question 11: Est-ce que vous faites des hypothèses en vous basant sur le titre (les sous-titres), sur le type de texte et sur l'observation de l'image du texte?

Classe	Oui	Non
10 ^e (30 élèves)	18 (60%)	12 (40%)
11 ^e (60 élèves)	43 (71,6%)	17 (28,4%)
12 ^e (60 élèves)	49 (81,6%)	11 (18,4%)
Total (10 ^e + 11 ^e +12 ^e) 150 élèves	107 (71,3%)	40 (26,7%)

Chaque texte a toujours un titre qui parle d'un thème, il est accompagné peut-être des images, des dessins illustrant son contenu. Alors, l'observation des images, la lecture du titre, des sous-titres et les connaissances de types de texte facilitent sa compréhension. La plupart des élèves (71,3%) savent se baser sur ces facteurs pour en faire des hypothèses. Cependant, 40% en seconde, 28,4% en première et 18,4% en terminale ne s'y intéressent pas, ils abordent le texte par une lecture linéaire parce qu'ils ne connaissent pas la stratégie de lecture.

En somme, presque tous les élèves savent que le titre, le type de texte et les images les aident à mieux comprendre le texte. Mais pour bien comprendre le texte, beaucoup d'élèves traduisent les mots, les phrases dans le texte en vietnamien.

Question 12: Est-ce que vous traduisez chaque phrase du texte en le lisant?			
Classe	souvent	parfois	jamais
10 ^e (30 élèves)	19 (63,4%)	11 (36,6%)	0 (à%)
11 ^e (60 élèves)	31 (51,7%)	25 (41,7%)	4 (6,6%)
12 ^e (60 élèves)	27 (45%)	22 (36,7%)	8 (13,3%)
Total (10 ^e + 11 ^e +12 ^e) 150 élèves	72 (48%)	66 (44%)	12 (8%)

Observant les chiffres figurés dans le tableau ci-dessus, nous constatons que la façon la plus fréquemment pour bien comprendre un texte est de le traduire en vietnamien, Les élèves veulent connaître immédiatement le sens en vietnamien des documents écrits.

48% des élèves disent qu'ils traduisent littéralement en lisant le texte et 44% le font parfois, 12 élèves sur 150 (8%) ne le font jamais. Pour eux, la traduction du texte est la meilleure voie d'accès à son contenu. Cela signifie qu'ils ne connaissent pas encore utiliser les stratégies en lecture.

Question 13: Comment lisez-vous un texte?				
Classe	10	11	12	total
Façon de lire	30 élèves	60 élèves	60 élèves	150 élèves
1. Vous jetez un coup d'oeil sur le texte de manière linéaire.	17 (56%)	25 (41,2%)	23 (38,3%)	65 (43,3%)
2. Vous comptez les paragraphes	1 (3,3%)	2 (3,4%)	1 (3,3%)	4 (2,7%)
3. Vous observez les images, le titre, les sous-titres du texte en faisant référence aux connaissances antérieurs.	14 (30%)	30 (50%)	27 (45%)	68 (45,3%)
4. Autres façons.	1 (3,3%)	3 (5%)	9 (16%)	13 (8,7%)

La majorité des élèves ont l'habitude de lire tout de suite le texte de manière linéaire au lieu d'observer les images, de relever le type de texte même de lire le titre, les sous-titres. On sait que ce n'est pas une bonne habitude parce que ce qui est très important pour la compréhension écrite est de saisir les idées, les contenus principaux de texte à travers les images, le titre, le type de texte et les mots clés. 45,3% sont d'accord avec cette façon de lire. Ils observent les images, découvrent le type de texte, lisent le titre, les sous-titres en faisant référence aux connaissances antérieurs. Bien sûr, cette méthode de lecture les aide à approfondir bien le texte. 2,7% déclarent compter les paragraphes pour aborder le texte. 13 élèves sur 150 (8,7%) mentionnent des modes de lecture qui ne sont pas abordés dans la démarche de lecture.

* On commence la lecture par 4 activités suivantes:

- + Observer les images, les dessins (s'il y a).
- + Observer l'organisation du texte.
- + Prendre la lecture-balayage de la totalité du texte et des questions.
- + Lire le titre, les sous-titres pour découvrir le contenu du texte.

* L'accès au texte par trois étapes:

- + Observer les images, les dessins (s'il y en a)
- + Déterminer le type de texte à travers l'organisation des idées, des paragraphes.

+ Lire tout le texte pour trouver, relever les idées essentielles.

**Question 14: Dans vos cours de compréhension écrite,
quels sont les rôles de l'enseignant?**

Classe	distributeur	conseiller	animateur
10 ^è (30 élèves)	5 (16,7%)	11 (36,7%)	14 (46,7%)
11 ^è (60 élèves)	16 (26,7%)	23 (38,3%)	21 (35%)
12 ^è (60 élèves)	12 (20%)	17 (28,3%)	21 (35%)
Total (10 ^è + 11 ^è +12 ^è) 150 élèves	72 (48%)	66 (44%)	12 (8%)

Pour cette question, 66 élèves sur 150 trouvent que leur enseignant joue le rôle d'animateur pendant le cours. C'est à eux de travailler, de lire, de chercher eux-mêmes les idées essentielles du texte. 34% considèrent leur enseignant comme un conseiller, il leur donne des conseils pour pouvoir bien comprendre la leçon. Normalement, le travail se centre sur les apprenants qui jouent le rôle actif et créatif pendant le cours. Cependant 22% pensent que leur enseignant ne joue que le rôle de distributeur des connaissances, il fournit le contenu, les connaissances, les nouveautés attribuées dans le texte.

**Question 15: Quelles sont les connaissances à mobiliser pour bien
comprendre un texte?**

	10 ^è 30 élèves	11 ^è 60 élèves	12 ^è 60 élèves	total 150élèves
1. Les connaissances linguistiques.	8 (26,7%)	7 (11,7%)	9 (15%)	24 (16%)
2. les connaissances linguistiques et socioculturelles	0 (0%)	2 (3,3%)	4 (6,7%)	6 (4%)
3. Les connaissances relatives aux stratégies de lecture.	0 (0%)	4 (6,7%)	4 (6,7%)	8 (5,3%)
4. Toutes les trois types de connaissances.	22 (73,3%)	47 (78,3%)	43 (71,7%)	112 (74,7%)

La plupart d'élèves estiment que les connaissances linguistique, socioculturelle et les stratégies de lecture occupent une place importante à la compréhension du texte en français, les connaissances socioculturelles les aident à mieux comprendre le texte. En ce qui concerne les stratégies de lecture, peu d'élèves y sont sensibles et prennent conscience de leur rôle dans la CE, c'est pourquoi, 3,3% d'élèves pense qu'ils utilisent seulement les stratégies de lecture pour lire des documents en français.

II.2.1.4. Difficultés des élèves dans la compréhension écrite.

Pour mieux connaître les difficultés des élèves, nous avons procédé à des questions suivantes:

Question 16: Avez-vous souvent des difficultés en compréhension écrite?			
Classe	souvent	pas souvent	jamais
10 ^è (30 élèves)	16 (53,3%)	13 (43,3%)	1 (3,3%)
11 ^è (60 élèves)	33 (55%)	26 (43,3%)	1 (1,7%)
12 ^è (60 élèves)	28 (46,7%)	30 (50%)	2 (3,3%)
Total (10 ^è + 11 ^è +12 ^è) 150 élèves	77 (51,3%)	69 (46%)	4 (2,7%)

La moitié des élèves avouent qu'ils ont toujours des difficultés en compréhension écrite contre 46% qui en ont parfois, 4% disent qu'ils n'en ont jamais. De ces chiffres, on affirme encore une fois, lire en français, c'est assez difficile à acquérir. Mais quelles sont ces difficultés?

Question 17: Quelles sont vos difficultés en lecture?				
Elèves	10	11	12	total
Difficultés	30 élèves	60 élèves	60 élèves	150élèves
1. Manque des connaissances linguistiques.	18 (60%)	35 (58,3%)	36 (60%)	89 (59,3%)
2. Manque des connaissances socioculturelles.	3 (10%)	9 (15%)	10 (16,7%)	22 (14,7%)
3. Manque des connaissances relatives aux stratégies de lecture.	9 (30%)	29 (48,3%)	27 (45%)	65 (43,3%)
4. Autres difficultés.	0 (0%)	6 (10%)	7 (11,7%)	13 (8,7%)

Les chiffres ci-dessus nous indiquent que la plupart des élèves tendent à se baser seulement sur le facteurs linguistiques en lecture. Cette tendance se manifeste à tous les niveaux. 59,3% des élèves disent qu'ils manquent des connaissances linguistiques. Ensuite, 43,3% avouent ne pas comprendre le texte parce qu'ils ne connaissent pas les stratégies de lecture (ils lisent le texte mot à mot, le traduisent phrase par phrase en vietnamien. S'il y a des mots nouveaux, ils consultent le dictionnaire puis continueront à le traduire. Ils ne peuvent pas comprendre le fil des idées du texte). 14,7% des élèves déclarent avoir rencontré des difficultés concernant les connaissances socioculturelles en lecture parce qu'ils connaissent peu la France, son peuple, sa culture, ce qui empêche la compréhension du texte. Ils veulent que leur enseignant leur présente davantage la France dans tous ses aspects.

Vos difficultés en lecture sont dues:			
Classe	à l'apparition de mots nouveaux	à des structures grammaticales nouvelles	autres raisons
10 ^è (30 élèves)	17 (56,7%)	13 (43,3%)	0 (0%)
11 ^è (60 élèves)	45 (75%)	15 (25%)	0 (0%)
12 ^è (60 élèves)	50 (83,3%)	8 (13,3%)	2 (3,3%)
Total (10 ^è + 11 ^è +12 ^è) 150 élèves	11 (74,7%)	36 (24%)	2 (1,3%)

Nous trouvons que la plupart des élèves s'intéressent au vocabulaire. Ils ne savent pas chercher les idées principales de chaque paragraphe, de texte, ils dépendent de sens du mots qui les empêchent de saisir le sens du texte. On sait que c'est une démarche de lecture tout à fait passive et inefficace quand on s'intéresse trop à des mots nouveaux. 24% des élèves déclarent qu'elles sont dues à des structures grammaticales nouvelles.

Ce dont vous manquez en matière des connaissances socioculturelles est:			
Classe	mode de vie quotidien	politique et culture	la mentalité
10 ^è (30 élèves)	18(60%)	8 (26,7%)	4 (13,3%)
11 ^è (60 élèves)	40 (66,7%)	15 (25%)	5 (8,3%)
12 ^è (60 élèves)	37 (61,7%)	16 (é6,7%)	7 (11,7%)
Total (10 ^è + 11 ^è +12 ^è) 150 élèves	95 (63,3%)	39 (26%)	16 (10,7%)

Ce tableau permet de savoir quels sont les aspects socio-culturels dont les élèves manquent le plus. 63,3% d'entre eux répondent que la mode de vie et l'aspect quotidien des Français leur manquent. La politique et la culture se trouvent en deuxième rang (26%) et le dernier, c'est la mentalité (10,7%). Il faut donc leur fournir plus de faits socio-culturels à part ceux qui sont présentés dans les manuels de français pour faciliter la compréhension de texte écrit.

Question 18: Qu'est-ce que l'enseignant fait pour expliquer le sens des mots et des expressions difficiles?				
Classe	10^è 30 élèves	11^è 60 élèves	12^è 60 élèves	total 150élèves
Ce que l'enseignant fait				
1. Il vous demande ce que vous n'avez pas compris.	2 (6,7%)	5 (8,3%)	4 (6,1%)	11 (7,3%)
2. Il traduit ces mots et ces expressions en vietnamien.	11 (36,7%)	20 (33,3%)	16 (26,7%)	47 (31,3%)
3. Il présente leurs sens en faisant d'autres exemples avec ces mots.	12 (40%)	35 (58,3%)	33 (55%)	80 (53,3%)

4. Il vous demande de consulter leurs sens dans le dictionnaire.	5 (16,7%)	12 (20%)	22 (36,7%)	39 (26%)
--	--------------	-------------	---------------	-------------

En observant ce tableau, je crois que chaque enseignant peut expliquer les mots difficiles à ses élèves à sa façon. Dans la plupart des cas, il présente le sens des mots en donnant des exemples (53,3%). Cela aide ses élèves à bien comprendre et à mémoriser ces mots plus longtemps. 31,3% disent que leur enseignant traduit tout de suite ces mots et ces expressions en vietnamien pour répondre à l'attente des élèves. 26% consultent leurs sens dans des dictionnaires. Comme les élèves n'ont pas de dictionnaire en classe, bien sûr, ils doivent le faire à la maison, c'est à dire que: un nouveau document est souvent pour eux un devoir à lire chez eux. 7,3% disent que leur enseignant leur demande ce qu'ils n'ont pas encore compris et puis il l'explique clairement.

Question 19: Qu'est-ce que vous faites quand vous avez des difficultés lexicales?				
classe	10	11	12	total
le travail des élèves	30 élèves	60 élèves	60 élèves	150 élèves
1. vous consultez le dictionnaire	12 (40%)	25 (41,7%)	16 (26,7%)	53 (35,3%)
2. vous essayez de les comprendre grâce au contexte.	5 (16,7%)	18 (30%)	30 (50%)	53 (35,3%)
3. vous demandez l'aide à vos amis ou à votre enseignant.	13 (43,3%)	17 (28,3%)	14 (23,3%)	44 (29,3%)

Pour comprendre le sens des mots, 35,5% des élèves consultent le dictionnaire mais 35,3% devinent le sens des mots selon le contexte. Cependant, nous constatons la différence entre ces deux chiffres: 40% des élèves en 10^è et 41,7% en 11^è choisissent de trouver le sens dans le dictionnaire, contre 26,7% en terminale. La plupart des élèves de 12^è utilisent les stratégies de lecture, se basent sur le contexte pour trouver le sens de mots. 29,3% demandent l'aide à leurs amis ou à leur enseignant parce que en classe, le temps et le dictionnaire manquent. Nous trouvons que les élèves ne sont pas vraiment actifs et ils dépendent du dictionnaire, de l'aide des autres comme.

Question 20: Avez-vous des documents complémentaires en classe et à la maison?

Classe	beaucoup	assez	peu
10 ^è (30 élèves)	2 (6,7%)	10 (33,3%)	18 (60%)
11 ^è (60 élèves)	3 (5%)	11 (18,3%)	46 (76,7%)

12 ^e (60 élèves)	4 (6,7%)	13(21,7%)	43 (71,7%)
Total (10 ^e + 11 ^e +12 ^e) 150 élèves	9 (6%)	34 (22,7%)	107 (71,3%)

En réponse à cette question, 71% avouent avoir peu de documents complémentaire chez eux à part le manuel scolaire et ils n'ont pas l'intention d'acheter, de chercher les documents en français. 22,7% en ont assez et seulement 6% en ont beaucoup. Seulement les lycéens du classe à option ont de bonnes conditions de travail et de vie pour s'en procurer.

II.2.2. Réponses des enseignants.

II. 2.2.1. Renseignements individuels.

Lycée	nombre d'enseignants		Total
	enseignant	enseignante	
1. Yen Khanh B	0	9	9
2. Luong Van Tuy	1	5	6
3. Gia Vien B	0	2	2
1 + 2 + 3	1	16	17

Age au moment de l'enquête:

total	< 25 ans	26 ans → 30 ans	31 ans → 35 ans	36 ans → 40 ans	41 ans → 50 ans	> 50 ans
17	1	4	6	1	1	4

Quelle classe enseignez-vous?

classe	10 ^e	11 ^e	12 ^e
Nombre d'enseignants	5	6	6

Nombre d'années d'enseignement:

Ancienneté					
1 → 5 ans	6 → 10 ans	11 → 15 ans	16 → 20 ans	21 → 25 ans	> 25 ans
6	5	1	0	0	5

Lieu de travail:

lieu de travail	en ville	à la campagne
nombre	6	11

II.2.2.2. Démarche pédagogique pour l'entraînement à la compréhension écrite.

Question 1: Quel pourcentage représente l'entraînement à la compréhension écrite dans le volume horaire fixé par ce programme d'enseignement?				
pourcentage nombre d'enseignant	un quart	moitié	deux tiers	un trois
	17	8 (47,1%)	3 (17,6%)	2 (11,8%)

Dans la partie précédente, nous avons posé la question sur le temps consacré à l'entraînement de la CE aux apprenants, et la plupart d'entre eux déclarent manquer de temps. Près de la moitié disent consacrer un quart du volume horaire à la CE, 23,5% un tiers, 17,6% la moitié et il y a seulement 11,8% deux tiers. Il en résulte que le temps consacré à la compréhension écrite ne suffit pas, cela cause des difficultés en enseignement/apprentissage de cette compétence.

Question 2: D'après vous, quelles sont les difficultés rencontrées des élèves en compréhension écrite?				
Difficultés	1. manque de connaissances linguistiques.	2. manque de connaissances socioculturelles	3. manque de stratégies de lecture.	4. toutes les trois difficultés ci-dessus.
Nombre de réponses	12 (70,6%)	5 (29,4%)	7 (41,2%)	5 (29,4%)

En regardant le tableau ci-dessus, on constate qu'un très grand nombre d'enseignant cochent plusieurs assertions en même temps. Ces choix montrent que pendant la lecture, chaque élève peut avoir plusieurs difficultés. Cependant, 12 enseignants sur 17 affirment qu'il leur manque des connaissances linguistiques, c'est la difficulté la plus fréquente en compréhension écrite des élèves. S'il y a des mots nouveaux, tout de suite ils consultent le dictionnaire ou demandent l'aide des amis ou du professeur. Si non, ils ne peuvent pas continuer leur travail. Il existe aussi le cas où les élèves connaissent tous les mots d'une

phrase mais ils ne comprennent pas ce que l'auteur veut dire, cela est dû à la méconnaissance de la règle grammaticale.

En somme, la grammaire et le vocabulaire sont des difficultés les plus courantes des élèves. Le manque des stratégies de lecture se situe au 2^e rang, 7 enseignants sur 17 (41,2%) affirment cela. Ils disent que la plupart des élèves lisent le texte linéairement, identifient le sens des mots, des phrases en traduisant en vietnamien puis ils juxtaposent le sens des mots français qui sont déjà transféré en vietnamien pour avoir le sens de la phrase et puis le sens du texte. Selon les enseignants, c'est une démarche de lecture passive et inefficace qui prend beaucoup de temps et les élèves appliquent cette démarche de la lecture manquent les stratégies de lecture, cela s'entraîne de mauvais résultats en compréhension écrite.

Le manque de connaissances socioculturelles et la méconnaissance des types de texte se trouvent au 3^e rang (5/17). Selon eux, les connaissances historique-culturelles et de types de texte jouent le rôle assez important pour la compréhension écrite. Il faut les leur présenter davantage.

Il est très évident que l'accumulation des connaissances linguistiques, culturelles et les connaissances des stratégies de lecture, des types de texte est indispensable au cours de la compréhension écrite.

Question 3: Comment faites-vous comprendre un texte écrit à vos élèves?	
1. Vous laissez les élèves lire le texte eux-mêmes.	2/17 (11,8%)
2. Vous demandez aux élèves de relever les mots et les expressions difficiles et vous les expliquez.	3/17 (17,6%)
3. Vous demandez aux élèves d'observer les images, le titre, les sous-titres du texte en reliant aux connaissances antérieures	8/17 (47,1%)
4. Vous expliquez le texte à l'aide des images, des titres, des sous-titres.	8/17 (47,1%)

Près de la moitié des enseignants cochent la 3^e et la 4^e réponses: ils demandent aux élèves d'observer les images, le titre, les sous-titres du texte en le reliant aux connaissances antérieures ou ils expliquent le texte à l'aide des images, des titres des sous-titres. Ils pensent que ces méthodes rendent les apprenants plus actifs en travaillant et développent la capacité de création. 3 enseignants choisissent en même temps la 2^e et la 3^e solution. Ils demandent aux élèves d'observer les images, le titre... puis de relever les mots difficiles en lisant le texte. D'après eux, l'explication des mots, des structures difficiles est très

nécessaire à la compréhension écrite. 2 enseignants sur 17 laissent les élèves lire le texte eux-mêmes.

Question 4: D'après vous, qu'est-ce qui contribue le plus à faciliter la compréhension écrite des élèves?	
1. les connaissances linguistiques.	1/17 (5,8%)
2. les connaissances socioculturelles.	0 (0%)
3. les connaissances des stratégies de lecture	0 (0%)
4. les trois types de connaissances.	16/17 (94,1%)

Selon les réponses, 94,1% (16/17) apprécient le rôle important de tous les trois types de connaissances (linguistique, socioculturelle et connaissances des stratégies de lecture) en lecture, la plupart d'entre eux s'intéressent aux trois facteurs: mémorisation du sens vietnamien des mots et des règles grammaticales; connaissances générales et le dernier, stratégies de lecture qui contribuent à faciliter la compréhension écrite des apprenants. Un enseignant affirme que le facteur le plus nécessaire, c'est les connaissances linguistiques.

Question 5: Pendant un cours de compréhension écrite, vous faites attention le plus à quelles connaissances?	
1. connaissances linguistiques.	3/17 (17,6%)
2. connaissances socioculturelles.	3/17 (17,6%)
3. connaissances des stratégies de lecture.	4/17 (23,5%)
4. connaissances linguistiques et connaissances de stratégies de lecture.	7/17 (41,1%)

D'après ce tableau, 7 enseignants sur 17 font attention à deux types de connaissances: connaissances linguistiques et connaissances des stratégies de lecture. Alors que la grammaire, le lexique et les techniques de lecture ont une position très importante dans la compréhension des apprenants. Cependant, 17,6% (3/17) affirment faire attention aux connaissances linguistiques contre 23,5% pensant aux stratégies de lecture.

Qu'est-ce qui vous intéresse le plus en matière de connaissances linguistiques?	
1. la phonétique.	0
2. les mots nouveaux.	10/10 (100%)
3. des structures grammaticales difficiles.	10/10 (100%)

Selon le résultat du sondage, on trouve que 10/ 10 enseignants (100%) disent qu'ils s'intéressent à des mots nouveaux, et à des structures grammaticales difficiles, ce qui aide

bien les apprenants à comprendre le texte. Pour eux, si les élèves rencontrent beaucoup de mots nouveaux ou des structures difficiles, ils se sentent ennuyés, et bien sûr, cela démotive et décourage l'apprentissage des élèves. Personne ne donne la réponse au choix "la phonétique", car la phonétique, c'est le travail dans le cours de l'expression orale.

Question 6: Quelle stratégie de lecture utilisez-vous le plus souvent?

La réponse de 4 enseignants interrogés porte sur des idées suivantes:

- + Demander aux élèves de déterminer les types de textes.
- + Présenter la manière de lire le type de texte.
- + Amener les élèves à chercher des idées principales, des mots clés, à relever le contenu puis à répondre à ces questions. On peut aussi se baser sur les connaissances antérieures du sujet lisant, compter sur la compétence référentielle pour bien comprendre le texte.

Question 7: A la fin du cours de la CE, qu'est-ce que vous demandez aux élèves de faire?	
1. traduire le texte en vietnamien.	10/17 (58,8%)
2. résumer le texte.	2/17 (11,7%)
3. lire à haute voix le texte.	3/17 (17,6%)
4. autres réponses.	2/17 (11,7%)

Cette question nous permet de constater ce que les enseignants font souvent à la fin du cours (temps de consolidation). Les réponses ci-dessus nous montrent que plus de la moitié des enseignants (10/17) utilisent la traduction pour vérifier la compréhension des élèves. 3/17 demandent à leurs élèves de relire tout le texte à haute voix, et 2/17 enseignants pensent à résumer le texte mais il faut beaucoup de temps. Si le temps et le niveau des élèves le permettent, l'enseignant leur demande de résumer le texte appris mais on trouve que cette tâche est assez difficile, bien sûr, "résumer un texte", elle convient plutôt aux meilleurs élèves.

Deux enseignants sur 17 demandent aux élèves de faire des exercices de grammaire concernant les structures grammaticales dans le texte, de faire des phrases avec les mots nouveaux. Selon eux, la grammaire et le vocabulaire sont très importants dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère surtout dans l'évaluation des

apprenants au cours de l'apprentissage et à l'examen de fin d'études. Peut-être, ils leur demandent de trouver l'intention de communication de l'auteur.

Question 8: Vous enseignez la typologie des textes aux apprenants?	
1. Oui. 6/ 17 (35,3%)	2. Non, je présente son type selon le texte concret. 11/17 (64,7%)

11 enseignants sur 17 (64,7%) disent qu'ils n'enseignent pas la typologie de texte, ils le font selon le texte concret parce qu'en classe, ils n'ont pas beaucoup de temps et ils doivent apprendre aux élèves le vocabulaire, la grammaire, les stratégies de lectures malgré l'importance de la typologie de texte. Par contre, 35,3% disent qu'ils présentent la typologie de texte dès les premiers cours de CE. Cela facilite le choix des stratégies de lecture pour mieux comprendre le texte.

Question 9: Dans l'évaluation des élèves, est-ce que vous évaluez souvent la compétence de la compréhension écrite?		
souvent	pas souvent	jamais
11/17 (64,7%)	6/17 (35,3%)	0

La plupart des enseignants utilisent la compréhension écrite en évaluation (64,7%), 6/ 17 (35,3%) répondent qu'ils évaluent parfois cette compétence. Le temps à chaque contrôle dure 45 minutes, c'est très difficile à évaluer à la fois le vocabulaire, la grammaire, l'expression écrite et la compréhension écrite. De plus, en 10^è, les élèves sont débutants, c'est pourquoi, il n'est pas vraiment nécessaire d'évaluer cette compétence, en 11^è et en 12^è on la fait plus souvent.

Question 10: Quelles remarques faites-vous à propos de la compétence de la compréhension écrite de vos élèves?

A cette question, 5 enseignants sur 17 n'ont pas donné de réponse. Pour les autres, leurs opinions sont très partagées:

+ Il faut enseigner la typologie de texte parce que à chaque type de texte, on applique de différentes stratégies de lecture. De plus, dans le cours de la CE, il est très nécessaire que les apprenants jouent un rôle actif, créatif en travaillant.

+ La plupart des élèves manquent des connaissances linguistiques, des connaissances de stratégies de lecture. Ils ne savent pas associer l'observation des images,

des titres (sous-titres), les connaissances antérieures à la lecture pour relever le contenu principal du texte. D'ailleurs, ils n'ont pas suffisamment de temps pour apprendre les mots nouveaux, les leçons ainsi que les structures grammaticales nouvelles parce qu'ils ont d'autres matières que le français. Ajoutons à cela, certains élèves sont paresseux, comptent trop sur le dictionnaire et l'aide des amis, de l'enseignant. Ils ne lisent jamais ou rarement des livres, des journaux en français à la maison, donc, quelques élèves sont faibles en compréhension écrite.

En somme, il résulte des résultats de notre enquête, nous trouvons que les élèves ont des difficultés en compréhension écrite. Ce sont les difficultés concernant les connaissances linguistiques, les stratégies de lecture, les connaissances socio-culturelles et celles des types de texte. Alors, pour y remédier et améliorer la lecture des élèves, nous allons présenter quelques propositions dans l'enseignement de la compréhension écrite dans la partie suivante.

Chapitre 3:

PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES

La lecture n'est pas séparée de la compréhension. Le lecteur construit le sens de ce qui est lu, à l'aide de ses connaissances antérieures. La construction du sens (la compréhension) se fait non seulement entre les connaissances du lecteur, mais entre le lecteur, le texte et le contexte. L'enseignement de la lecture en langue étrangère vise à deux stades d'acquisition: la lecture débutante et la lecture courante.

L'enseignement de la compréhension écrite a pour but ultime de permettre aux apprenants de lire des textes authentiques qui ne leur sont pas familiers à une vitesse appropriée.

Il importe de donner aux apprenants la possibilité de lire des textes entiers plutôt que de courts extraits. Disposant ainsi de données contextuelles plus abondantes, ils comprennent plus facilement le texte et peuvent se familiariser avec le style d'un auteur. Des recueils de textes de difficulté croissante peuvent constituer une aide précieuse au niveau élémentaire/moyen. Pour devenir des lecteurs efficaces, il faut que les apprenants

lisent beaucoup et avec plaisir. Il faut donc que les textes les intéressent et qu'ils aient leur mot à dire dans le choix de ceux-ci.

Source de plaisir et d'information, les textes écrits sont aussi un moyen important de présenter en contexte le vocabulaire nouveau. Il ne s'agit pas seulement de tester la capacité de "réception" des apprenants, mais de concevoir aussi des activités qui, à partir du texte, mobilisent le lexique utile et en favorisent l'appropriation par les apprenants.

Notre proposition portant sur 4 points destinée à faciliter l'enseignement-apprentissage de la compréhension écrite.

I. PROPOSITIONS SUR LES TEXTES À ÉTUDIER.

Le choix des textes écrits est indispensable dans l'enseignement de la compréhension écrite, il fait de différentes situations de lecture. Comme nous avons vu, les situations de lecture ont une grande influence sur la compréhension, les situations de lecture scolaires sont souvent pauvres et réduisent les objectifs de la lecture à l'acte de lire en lui-même. L'enseignant doit se baser sur l'objectif de lecture pour choisir les textes à étudier. Parallèlement aux textes ou aux documents rédigés dans le manuel des élèves, il est très nécessaire d'utiliser en classe des textes authentiques n'ayant pas de fins pédagogiques. C'est parce qu'ils sont plus riches et plus vivants que les textes fabriqués et qu'ils conviennent de mettre, dès le départ, l'apprenant dans une situation de recherches indices.

L'enseignement de la lecture en langue étrangère vise à deux stades d'acquisition: la lecture débutante et la lecture courante. Pour la lecture débutante (au niveau de 10^e), on remarque que les élèves commencent à prêter attention à la façon dont les lettres et les mots imprimés représentent les sons et les mots de la langue étudiée. Afin d'aider les élèves à ce niveau dans leur lecture en langue étrangère, les enseignants doivent bien mesurer ce qui fait la complexité du système alphabétique et aborder ces aspects de la manière la plus simple possible. Cela veut dire qu'il faut apprendre aux élèves à lire des mots familiers ainsi que des phrases très courtes et très simples.

Quant à lecture courante, grâce à une connaissance des mots et des phrases simples, les élèves accèdent à une bonne compréhension du texte court et simple. Il s'agit à ce stade de donner aux élèves beaucoup d'occasions de lire des textes familiers, structurés et intéressants, qui leur permettent d'accéder à une lecture efficace. A force de lire, ils acquièrent une fluidité grâce à laquelle lire devient une source de plaisir et d'information.

Alors, comment choisir le texte?

D'abord, on doit choisir le texte qui dose convenablement les éléments linguistiques connus et inconnus. Si le texte contient seulement des éléments connus, la compréhension écrite n'assure pas son objectif dans l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère (fournir les connaissances linguistiques et socioculturelles). Au contraire, s'il y a trop d'éléments inconnus, autrement dit, si on travaille sur le texte trop difficile, il dépassera la capacité des apprenants, n'encourage pas donc les apprenants à travailler avec des documents. Alors, nous devons choisir un texte convenable au niveau des apprenants.

De plus, il vaut mieux choisir les textes accompagnés d'images, de dessins permettant aux apprenants de faire des hypothèses globales sur le contenu du texte et de formuler d'autres hypothèses plus fines et plus élaborées. Celles-ci aident aussi les élèves à déterminer le sens des mots nouveaux, des expressions difficiles et du texte.

Ensuite, il importe de choisir des textes écrits adaptés à un précis public, leur contenu contenant des informations mises à jour. Par exemple pour les lycéens, les textes sur l'informatique, l'Internet, le monde, l'amour...les attirent vraiment. Les types de texte tels que: texte narratif et informatif correspondent bien au niveau des lycéens et à leurs conditions de vie.

Enfin, c'est à l'enseignant de sélectionner des textes répondant aux objectifs pédagogiques fixés, à des apprenants pour assurer l'adéquation entre les objectifs et l'apprentissage. Le texte doit être accessible et culturellement acceptable, il faut absolument éviter les sujets qui pourraient bloquer, choquer les apprenants.

II. PROPOSITIONS SUR DES DÉMARCHES PÉDAGOGIQUES ET DES FICHES PÉDAGOGIQUES.

II.1. Propositions sur des démarches pédagogiques.

Ayant étudié les résultats de l'enquête, nous pouvons soulever quelques problèmes venant des enseignants eux-mêmes pendant le cours de compréhension écrite et donner des propositions suivantes.

II.1.1. Présentation de la typologie de texte.

Il est bien connu que les différents types de texte n'ont pas la même fonction, la même organisation: des histoires pour distraire, des articles de presse pour informer... et chaque type de texte a sa superstructure propre: organisation chronologique (ex: recette),

organisation spatiale (textes descriptifs), logique (textes argumentatifs)...De plus, chaque type de texte peut être subdivisé en sous catégories qui se caractérisent chacune par des lois de construction et un univers de référence propres. Alors, à chaque type de texte, on applique la différente façon de lecture et il est indispensable d'apprendre systématiquement la typologie de texte aux apprenants avant de travailler avec les documents écrits. Cela pourra modifier profondément les méthodes de travail aussi bien chez les enseignants que chez les apprenants parce que quand les apprenants prennent un document, il leur faut tout d'abord déterminer à quel type de texte appartient-il pour pouvoir saisir l'objectif et l'intention de l'auteur. Cela favorise la lecture avec une stratégie convenable et adéquate afin de comprendre facilement le texte.

Alors, il faut enseigner les types de texte aux élèves parce qu'ils en ont besoin. De plus, comme ils sont débutants, ils n'ont pas encore beaucoup de connaissances linguistiques, socioculturelles et connaissances de stratégie de lecture, donc la présentation de types de texte les aide à relever la dominance d'un texte, ce qui leur permet de faciliter l'accès au sens du texte.

II.1.2. Présentation des stratégies de lecture.

Pour encourager les élèves à lire, il faut leur apprendre tout d'abord à aimer les personnages du récit, les lieux, les histoires, les images et le contenu du texte. Puis on doit leur apprendre à choisir des livres, des thèmes et enfin leur apprendre les stratégies de la lecture efficace. Selon les linguistes, avant que les élèves puissent lire pour apprendre une langue étrangère, il faut leur fournir un enseignement explicite de la compréhension et des habiletés de la pensée afin de leur permettre de répéter et de se rappeler les informations importantes du texte. Il convient aussi de les aider à faire le rapprochement entre les informations du texte et leurs connaissances antérieures pour leur permettre de bâtir et d'approfondir leur compréhension des écrits.

Les stratégies de lecture est indispensables dans l'enseignement de la compréhension écrite. Selon les résultats de l'enquête, plus de la moitié des enseignants abordent les stratégies de lecture pendant leurs cours. Cependant, peu d'élèves savent utiliser la méthode de lecture. En effet, la mémorisation du sens vietnamien des mots, les connaissances structurales et les connaissances générales les constituent les facteurs principaux destinés à la compréhension des textes, ils n'accordent pas suffisamment d'attention au processus cognitif et aux différentes démarches de la lecture. Alors, quelles

sont les stratégies de lecture qu'on doit appliquer? Il s'agit de distinguer 3 étapes de lecture et de mettre en oeuvre une démarche pédagogique adaptée.

II.1.2.1. Avant la lecture (pré-lecture):

C'est l'étape indispensable où l'enseignant devrait prévoir les activités qui sensibilisent les apprenants au sujet du texte, où les élèves devraient procéder à une suite d'activités ayant pour but de mobiliser leurs connaissances générales et linguistiques concernant le texte. Autrement dit, cette étape consiste à préparer les apprenants au texte qu'ils vont lire en s'assurant qu'ils possèdent des connaissances thématiques, socioculturelle et le cas échéant, leur en fournir. Les activités qui en découlent les suivantes:

- Présenter les images, les informations de type linguistique visent à trouver l'intention de communication de l'auteur, à identifier la composition et la disposition des paragraphes du texte.

- Repérer des éléments, des indices typiques du texte: grâce aux éléments extra-textuels donnant une indication sur le genre du texte à compréhension.

- Etudier des questions générales sur le texte pour mobiliser ce qu'ils savent du sujet traité et leur donner une idée du genre d'information nouvelle qu'ils pourront y trouver.

- Faire anticiper le contenu du texte et encourager les apprenants à former des hypothèses à propos du texte, en se fondant sur les indices obtenus à partir des images, des photographies qui l'accompagnent, du genre de texte, de sa disposition, des titres, des sous titres puis déterminer l'objectif de lecture et il est préférable de faire des activités non-linguistiques.

- Fournir aux élèves ou leur rapeler les données contextuelles indispensables, par exemple: *Que savez-vous de ...? Vous rappelez-vous...?* Recourir peut-être à des activités qui les aident à mémoriser les mots, par exemple, les classer et justifier le choix de telle ou telle catégorie.

- Présenter peut-être aux élèves un document oral sur le même sujet, par exemple: leur passer un bulletin d'information radiodiffusé ou télévisé, avant de leur faire lire un article de presse concernant le même événement. Communiquer aux apprenants le thème du texte. Dans une activité de remue-méninge, ils tentent d'anticiper quelques-uns des points principaux et proposent leurs propres idées au cours d'une discussion de pré-lecture. On peut orienter la discussion à l'aide de quelques questions d'ordre général.

- En apprenant à observer le texte, il faudrait conseiller à l'élève d'observer le texte tout entier puis choisir la lecture convenable au type de texte et à l'objectif de lecture en vue de faciliter la compréhension du texte.

On sait que les activités ci-dessus mettent les apprenants dans une situation active, c'est une situation de saisie du sens à partir de questions ou de tâches à réaliser (les apprenants doivent rechercher des indices, élaborer des hypothèses, relever une série d'éléments significatifs...) Si les apprenants ne perçoivent pas les indices textuels pertinents pour mettre en oeuvre une stratégie de lecture adaptée, ils peuvent se lancer dans la lecture linéaire.

II.1.2.2. Pendant la lecture:

A ce stade, nous proposons deux activités: Compréhension globale et compréhension détaillée.

* *La lecture pour la compréhension globale:* Pour cette étape, le lecteur observe totalement le texte en reliant les connaissances, les informations présentées avant la lecture puis formule les hypothèses quant au contenu du texte. Avec l'aide de l'enseignant, les élèves lisent très attentivement le texte puis en donnent leurs opinions en répondant aux questions que l'enseignant pose, en observant l'image du texte (type, titre, sous-titre, paragraphes...) et par la lecture de survol. L'enseignant peut demander aux élèves de rétablir un cadre de référence en remplissant une série de questions sur les personnages, les événements, les lieux de l'action et l'état initial..., c'est la manière dont ils construisent petit à petit le sens de texte.

Après cette première exploration du texte, les élèves doivent le relire afin d'en extraire le maximum d'informations, non seulement celles qui sont explicitement données, mais aussi ce qui est implicite. Les activités utilisées peuvent être présentées comme suit:

- Dédurre le sens: il faut encourager les élèves à explorer un certain nombre de stratégies en utilisant analogie, contexte, formation des mots, connaissances préalables...qui les aident à saisir l'idée globale d'un texte et à en poursuivre la lecture sans s'arrêter sur les mots ou les phrases dont ils ne comprennent pas immédiatement le sens.

- Poser des questions (QCM, vrai/faux, question ouverte...) qui portent sur l'information factuelle ou peuvent solliciter l'inférence, l'utilisation de la langue et

l'expérience des apprenants. Ces questions peuvent aussi être posées à l'avance ou élaborées par les apprenants pour s'interroger mutuellement.

En somme, à cette étape, il faut balayer le texte de haut en bas en portant les éléments qui accompagnent et le situent (le paratexte); vous poser des questions sur des indices observés et prendre conscience des réactions personnelles (questions, émotions, rappel des connaissances, d'expériences personnelles) que ces éléments du paratexte suscitent chez vous; noter les indices externes soulignés puis vos questions et réflexions sur la fiche de travail; formuler une hypothèse tout provisoire sur le sens globale du texte - l'intention de l'auteur, l'idée directrice et sur le type de texte.

* *La lecture pour la compréhension détaillée (la lecture découverte)*: C'est une stratégie de lecture qui demande au lecteur de recherche d'une façon précise et approfondie des passages du texte. Il faut que les élèves relisent le texte silencieusement et attentivement pour pouvoir recueillir toutes les informations pertinentes, les classer et les mettre en relation, surtout pour les élèves de niveau avancé (12^e classe) et que les apprenants procèdent à une nouvelle lecture très fine afin d'arriver à atteindre l'objectif proposé. Les vérifications doivent donc porter tout à la fois sur les éléments lexicaux et grammaticaux. L'apprentissage des techniques de vérification nécessite que les élèves puissent reconnaître le plus rapidement possibles l'existence des divers éléments langagiers à partir de la seule perception des signes graphiques disposés sur la page. A ce temps, on doit s'entraîner les activités suivantes:

- Reconnaître le type du texte (narratif, informatif, explicatif...), le genre du texte (extrait d'un roman, conte de fées, article, lettre amicale...), le sujet, les lecteurs visés, le but du texte (informer, amuser, persuader...), l'idée principale de chaque paragraphe en la dégagant de ses étoffements...

- Relever les éléments grammaticaux importants, les mots ayant le même sens, répondre aux questions détaillées sur le texte, analyser le contenu du texte pour l'approfondir le plus précis.

- Relever les mots-clés indispensables et retenir le message, les mots porteurs du sens principal en dressant un tableau de ces mots ou les classer selon les différents paragraphes ou parties.

On peut dire que cette étape a pour but de vérifier la compréhension des apprenants et les activités qui suivent, de leur proposer une variété de stratégies d'apprentissage pour construire le schéma de connaissances nécessaires au texte, pour pratiquer une analyse approfondie d'un texte. C'est aussi le temps de réévaluer son hypothèse de sens global pour mieux comprendre les éléments, l'idée directrice retenue, pour établir des liens de sens non perçus lors de la lecture de compréhension globale, pour entrevoir des idées secondaires importantes permettant une compréhension plus riche du texte.

Nous présentons dans cette partie quelques propositions concernant les questions utilisées pour vérifier la compréhension du texte.

- Questions à choix multiple (QCM): Elles offrent un double intérêt: Guider les apprenants dans la découverte du texte, leur permettre de tester la compréhension. Ils peuvent y trouver un indice qui les aidera à comprendre, lorsque deux des trois possibilités sont faciles à éliminer, ou avoir leur attention attirée sur une idée du texte qu'ils n'auraient pas remarquée. Lorsque les questions appellent deux ou trois réponses possibles, les apprenants sont obligés de réfléchir aux solutions proposées, et on pourrait leur demander d'en discuter et de justifier leur choix.

- Vrai/Faux : Moyen utile et rapide de vérifier la compréhension, les questions de type Vrai/Faux ont aussi le mérite d'aider les apprenants à réfléchir sur le texte de la même manière que les QCM, à ceci près que le choix est plus restreint. Elles se présentent sous forme d'énoncés que les apprenants doivent juger vrai ou faux. On peut leur demander de rectifier un énoncé erroné ou de puiser dans le texte les citations correspondant aux énoncés justes. On peut aussi ajouter des énoncés dont la confirmation ne figure pas dans le texte. Cette technique convient mieux à des questions assez générales qu'à celles qui concernent des points de détail.

- Questions à réponse ouverte courte (QROC) : Elles peuvent porter simplement sur les faits (par exemple: *Qui a dit ...? Quel est le nom de ...?*) ou avoir un champ d'investigation plus vaste et solliciter la faculté d'interprétation des apprenants (par exemple: *A votre avis, pourquoi...? A votre avis, comment...? Qu'auriez-vous fait à la place...?*) Ce type d'interrogation est intéressant à double titre: il favorise une interprétation individuelle du texte, et encourage l'interaction entre apprenants par les explications et les justifications qu'ils échangent.

II.1.2.3. Après la lecture (post-lecture):

En général, on propose des activités de consolidation, de fixation ou d'élargissement des compétences acquises lors des phases précédentes. On demande aux élèves de donner leur opinion, d'exprimer l'effet que le texte a sur lui, de résumer le texte ou de le relire à haute voix. Normalement, l'enseignant procède aux activités suivantes:

- Demander à ses élèves de relever les idées principales du texte selon le développement du contenu. Exprimer leur point de vu sur le sujet du texte et le relire à leur propre expérience et à celle de leur camarade.

- Faire relire tout le texte, peut-être la lecture expressive, peut-être jeu de rôle si on travaille sur un texte de conversation ou d' interview.

- Faire reconstituer les mots-clés pour faire réfléchir sur les liens sémantiques entre les phrases, les paragraphes du texte et vérifier la compréhension.

- Exploiter le texte sur le plan des acquisitions grammaticales et lexicales comme: le mettre à un temps différent, trouver les verbes correspondant aux adjectifs ou aux mots donnés, trouver les verbes des synonymes et des antonymes pour tel ou tel mot...

- Faire discuter sur le sujet de texte abordé et les justifier. Créer de nouveaux textes, par exemple: réaliser un jeu de rôle en interviewant un personnage du texte ou son auteur, créer un texte sur le modèle de celui qui vient d'être lu, illustrer une histoire ou leurs impressions à propos du texte...Cette activité sert aussi à l'entraînement à l'oral. Et puis, faire résumer le contenu du texte (pour les meilleurs élèves).

Ces activités permettent aux apprenants de réagir personnellement au texte, en établissant une relation entre ce dernier et leurs propres opinions, sentiments et expériences. Elles comprennent notamment des discussions et la création de nouveaux textes. Les textes de lecture se prêtent aussi à divers exercices de grammaire et de vocabulaire.

Nous venons de présenter les méthodes d'entraînement à la compréhension écrite en procédant aux stratégies de lecture. Mais d'après les élèves et les enseignants, le vocabulaire joue un rôle très important dans la compréhension du texte. Alors, comment l'enseigner dans le cours de la compréhension écrite?

II.1.3. Enseignement du vocabulaire.

Nous trouvons clairement qu'il existe une relation étroite entre les connaissances du vocabulaire et la compréhension de ce texte. Alors, son enseignement est indispensable dans le cours de compréhension écrite.

Au début, l'enseignant doit choisir un contexte raisonnablement informatif de façon à ce que les élèves réussissent assez bien à imaginer le sens du mot nouveau. L'apprenant évalue l'importance du mot, si la méconnaissance du mot ne nuit pas à la compréhension, l'apprenant peut décider de ne pas en tenir compte, mais s'il juge, ce mot important, parce qu'il est contenu dans le titre ou semble très lié au sujet, il faut tenter de lui donner un sens approximatif à l'aide du contexte.

Pour commencer à chercher le sens du mot, il faut observer strictement deux étapes de la procédure: examiner sémantiquement le mot même et son entourage. Ensuite, il faut montrer aux élèves comment combiner les informations tirées des deux étapes pour arriver à formuler une hypothèse. Pour ce faire, l'enseignant choisira un texte contenant des mots de sens inconnu et il explicitera verbalement comment il procède lui-même pour arriver à dégager le sens de ces mots nouveaux.

De plus, l'enseignant peut aussi utiliser les sources visuelles (photos, dessins, films), la définition d'un mot, l'antonymie ou la synonymie pour expliquer un mot nouveau à partir des mots connus ou pour tester les acquis lexicaux. Les stratégies d'enseignement du vocabulaire pendant la lecture résident dans l'intégration, l'utilisation fonctionnelle et la répétition. L'intégration consiste à relire les mots nouveaux aux connaissances des élèves. L'utilisation fonctionnelle vise à rendre ce dernier actif lors de l'appropriation du mot nouveau. Enfin, la répétition sert à lui présenter le même mot dans plusieurs contextes afin de l'amener à reconnaître automatiquement ce mot.

II.2. Fiches pédagogiques.

Il s'agit des démarches pédagogiques concrètes permettant à l'enseignant de voir le déroulement du cours donné en tenant compte du temps accordé à chaque activité.

Pour mener à bien ce cours de compréhension écrite, l'analyse pré-pédagogique est indispensable. C'est le traitement préalable du texte pour la préparation des activités pédagogiques que tout enseignant doit être en mesure d'effectuer. Nous trouvons un double objectif suivant:

- + Constituer, pour l'enseignant, un moyen d'investigation des fonctionnements d'un texte à différents niveaux.
- + Permettre à l'enseignant d'imaginer des stratégies pédagogiques pour aider les élèves à accéder au sens d'un texte.

L'analyse pré-pédagogique incite encore l'enseignant à poser sur le document plusieurs regards successifs afin d'en choisir le plus efficace, convenable pour accéder au texte.

Dans la fiche pédagogique, il est très nécessaire de donner des consignes claires et précises correspondant aux objectifs prévus. Ces consignes sont diverses et changent selon chaque type de texte à lire. De plus, pour obtenir un succès d'un cours en classe, la préparation des outils d'enseignement comme livres, photos, dessins, cassettes... concernant le sujet parlé est très importante pour sensibiliser l'élève au texte à étudier.

Ensuite, nous abordons des questions sur le texte. Ces questions dépendent du type de texte, du niveau des élèves et de l'objectif posé.

Enfin, dans une fiche pédagogique, la répartition claire des activités d'enseignement / apprentissage est très nécessaire. Quelle est la durée accordée à la sensibilisation? à la compréhension globale? à la compréhension détaillée? Et quelles sont les activités correspondant à chaque niveau?

II.2.1. Application.

Pour illustrer ce que nous venons de dire, nous choisissons le texte "D'accord? Pas d'accord? Le sport à la télé." dans le manuel Tieng Phap 11 pour présenter comme une fiche pédagogique dans le processus de réaliser notre travail. Après, nous allons présenter le texte "Le moulin de maître Corlin" dans le manuel Tieng Phap 12 que la plupart des enseignants et des élèves trouvent difficile.

II.2.2. Piste pédagogique.

II.2.2.1. FICHE PEDAGOGIQUE 1: D'accord? Pas d'accord? Le sport à la télé?

Le sport, toujours le sport! s'exclame Nathalie, 17 ans. Dimanche dernier, je m'assieds devant la télévision. Première chaîne: match de football! Deuxième chaîne: match de tennis! Troisième chaîne: encore du foot! Je n'ai vraiment pas de chance.

Vous ne pouvez pas penser à ceux qui n'aiment pas le sport...

Moi, j'aime voir les grands du tennis, ça m'a donné envie de s'intéresser aux autres sports, dit Pierre, 15 ans. Maintenant, je regarde tout, même le rugby, que je trouve marrant. Et quand on connaît les règles, c'est passionnant.

Je ne suis pas contre, mais vraiment, il y en a trop, déclare Sylvie, 16 ans. Moi, je ne regarde que le tennis et puis le ski en hiver. C'est parce que je fais moi-même du tennis et du ski. Et quand mon copain regarde le vélo ou le rugby, moi, je préfère aller au cinéma avec une amie.

Support: Texte "**D'accord? Pas d'accord? Le sport à la télé.**" - page 40 et 45.

Durée: 2 séances de 45 minutes.

Classe: 11^è.

Compétence: compréhension écrite.

II.2.2.1.1 Objectifs:

- *Communicatifs*: lire et comprendre d'abord globalement, puis plus en détails un court article qui est en effet un sondage mené auprès des jeunes sur le thème familial: le sport à la télé; donner son opinion sur le sport à la télé.

- *Linguistiques*:

+ Vocabulaire: - les mots désignant les différents sports: tennis, rugby, volley-ball, natation...

- les adjectifs de sentiment: marrant, passionnant...

- les structures destinées à exprimer l'opinion du sujet posé: être d'accord/ ne pas être d'accord/ être contre...

+ Grammaire: -négation: ne...plus

- restriction: ne...que = seulement.

- *Connaissances générales*: les loisirs des jeunes français, les sports pratiqués en France.

II.2.2.1.2. Outils pédagogiques:

- Manuel Tieng Phap 11.

- Dessins, images.

- Tableau de questions.

II.2.2.1.3. Démarches pédagogiques.

II.2.2.1.3.1. Avant la lecture (20 minutes)

- *Sensibilisation:*

+ L'enseignant demande aux élèves d'observer les dessins qu'il a préparés puis leur faire présenter les sports qu'ils connaissent (le nom, les règles, les sports au Vietnam...) en répondant aux questions posées.

+ L'enseignant demande aussi à ses élèves de déterminer le type et le genre du texte qu'ils vont lire.

+ L'enseignant demande aux élèves d'exprimer leur goûts, préférences pour les sports.

- *Anticipation du contenu:*

+ Méthode de travail: travail par groupe.

+ Consignes: - Observez les dessins au tableau puis devinez les sports présentés.

- Observez l'image du texte puis identifiez le type et le genre de texte.

- Lisez le titre: "D'accord? Pas d'accord? Le sport à la télé?" puis devinez le contenu du texte.

* *Questions utilisées:*

1. Est-ce que vous aimez le sport?
2. Quels sports voyez-vous dans ce dessin?
3. Est-ce que vous regardez la télé, le soir? Quelle chaîne aimez-vous?
4. Aimez-vous regarder le sport à la télé? Quels sports préférez-vous?
5. Vous êtes pour ou contre le sport à la télé?

* *Solutions:*

1. (réponse libre)
 - + Oui, j'aime le sport.
 - + Non, je n'aime pas beaucoup le sport.
2. C'est le football (le volleyball, le tennis, le ski, le rugby, le pingpong...)
3. (réponse libre)
 - + Oui, je la regarde. J'aime la chaîne VTV1 (VTV2, VTV3...)
4. (réponse libre)
 - + Oui, j'aime regarder le sport à la télé. Je préfère le football.

5. Le sport à la télé, je suis pour (contre).

Après cette étape, la plupart d'élèves peuvent faire des hypothèses sur le sujet parlé dans le texte et ils savent faire référence aux connaissances antérieures.

II.2.2.1.3.2. Pendant la lecture:

* Lecture pour la compréhension globale (20 minutes).

- *Mode de lecture*: D'abord, la lecture à haute voix de l'enseignant puis la lecture individuelle et silencieuse des élèves.

- *Méthode de travail*: en groupe de deux élèves, puis mise en commun en groupe-classe en présentant le travail au tableau, enfin la correction de l'enseignant.

- *Consignes*:

+ Lisez tout le texte silencieusement pour la première fois puis discutez avec le (la) voisin(e) pour trouver une solution aux questions posées.

* Questions:

1. Tu viens de lire quel type de texte?

a. texte informatif b. texte descriptif c. texte narratif d. texte argumentatif

2. Quel est le titre du texte?

3. De quoi parle-t-on dans ce texte? - On parle ...

a. des films à la télé b. du sport à la télé
c. des chaînes à la télé d. des émissions à la télé

4. Combien de jeunes donnent leur avis?

a. 2 jeunes b. 3 jeunes c. 5 jeunes d. 4 jeunes

5. Ils s'appellent comment?

* Solutions:

1. Texte argumentatif.

2. Le titre du texte, c'est "D'accord? Pas d'accord? Le sport à la télé".

3. On parle du sport à la télé.

4. Il y a trois jeunes qui donnent leur avis.

5. Ils s'appellent Nathalie, Pierre et Sylvie.

Pour cette étape, l'enseignant aide les élèves à trouver les mots clés, les idées principales, les personnages dans le texte et les élèves comprennent le contenu du texte.

*** Lecture pour la compréhension détaillée (30 minutes).**

- *Mode de lecture*: individuelle et silencieuse.

- *Méthode de travail*: travail individuel puis correction collective.

- *Consignes*:

+ Lisez chaque paragraphe du texte puis tout le texte pour la deuxième ou troisième fois.

+ Relevez les informations concernant les questions posées pour donner des réponses précises en découvrant le sens des mots nouveaux, des structures difficiles.

+ Comparez les réponses aux hypothèses précédentes.

** Questions:*

1. Qui est pour le sport à la télé?

2. Qui est contre le sport à la télé?

3. Selon Nathalie, qu'est-ce qu'il y avait aux différents chaînes le dimanche dernier? - Il y avait...

a. des films b. de la musique c. des matchs de football et tennis.

4. Quel sport Pierre regarde-t-il? - Il regarde...

a. le tennis b. le rugby c. le football d. tous les sports

5. Et Sylvie, qu'est-ce qu'elle aime comme sports? - Elle aime...

a. le tennis b. le football c. le tennis et le ski d. le ski

6. Qu'est-ce que Sylvie préfère faire quand ses amis regardent le rugby?

- Elle préfère...

a. regarder les films b. faire du ski c. aller au cinéma d. faire du vélo

** Solutions:*

1. Ce sont Pierre et Sylvie.

2. C'est Nathalie.

3. Il y a des matchs de football et tennis.

4. Il regarde tous les sports.

5. Sylvie aime le tennis et le ski.

6. Elle préfère aller au cinéma.

II.2.2.1.3.3. Après la lecture: C'est le temps de consolidation, de fixation ou d'élargissement des compétences de communication. Les activités sont suivantes:

- *Mode de lecture:* lecture à haute voix et individuelle.
- *Méthode de travail:* Travail collectif.
- *Consignes:*
 - + Relisez le texte à haute voix (3 élèves pour 3 paragraphes).
 - + Relevez tous les mots concernant le sport dans le texte.
 - + Relevez les expressions pour exprimer l'accord, le désaccord.
 - + Donnez votre avis sur les sports à la télé (s'entraîner à l'EO).

II.2.2.2. FICHE PEDAGOGIQUE 2: Le moulin de maître Cornille (A. Daudet)

“Tout juste comme ils arrivaient là-haut, maître Cornille venait de sortir. La porte était fermée à double tour; mais le vieux bonhomme, en partant, avait laissé son échelle dehors, et tout de suite l'idée vint aux enfants d'entrer par la fenêtre, voir un peu ce qu'il avait dans ce fameux moulin.

Chose singulière! La chambre de la meule était vide...Pas un sac, pas un grain de blé, pas de moindre farine aux murs ni sur les toiles d'agraignées...On ne sentait même pas cette bonne odeur de froment écrassé qui embaume dans les moulins... L'arbre de couche était couvert de poussière, et le grand chat maigre, dormait dessus.

La pièce du bas avait le même air de misère et d'abandon: un mauvais lit, quelques guenilles, un morceau de pain sur une marche d'escalier, et puis dans un coin trois ou quatre sacs crevés d'où coulaient des gravats et de la terre blanche.

C'était la secret de maître Cornille! C'était ce plâtras qu'il promenait le soir par les routes, pour sauver l'honneur du moulin et faire croire qu'on y faisait de la farine...Pauvre moulin! Pauvre Cornille! Depuis longtemps les minotiers leur avaient enlevé leur dernière pratique. Les ailes viraient toujours, mais la meule tournait à vide.”

Nous choisissons ce texte parce que c'était un texte descriptif qui est assez difficile en enseignement/apprentissage de la compréhension écrite au lycée. Il y a assez de mots, de structures nouveaux, les temps verbes sont complexes et difficiles à conjuguer, l'auteur utilise les phrases particulières qui ne favorisent pas la compréhension.

Support: Texte “**Le moulin de maître Cornille.**” - page 66.

Durée: 2 séances de 45 minutes.

Classe: 12^e.

Compétence: compréhension écrite.

II.2.2.2.1. Objectifs:

- *Communicatifs:* Les élèves sont capables de comprendre un texte descriptif - un extrait d'une oeuvre littéraire.

- *Linguistiques:*

+ *Vocabulaire:* - noms: échelle, moulin, meule, farine, toiles d'araignées, poussière, honneur, guenilles, plâtras, minotier, arbre de couche, toiles d'agraignées...

- les adjectifs: vieux, bonne, maigre, fumeur...

- verbes: embaumer, sentir, couler, faire, virer...

+ *Grammaire:* - Emploi des temps verbaux : plus-que-parfait, passé-simple, imparfait.

- *Phrase exclamative:* Pauvre moulin! Pauvre Cornille!

- *Connaissances générales:* Alphonse Daudet, écrivain français et ses oeuvres.

II.2.2.2.2. Outils pédagogiques:

- Manuel Tieng Phap 12.

- Roman vietnamien et français.

- Tableau de questions.

III.2.2.2.3. Déroulement de la séance.

Durée	Activités du maître	Activités des élèves
15 mn	<p><u>1. Avant la lecture.</u></p> <p>- Demander aux élèves de répondre aux questions posées:</p> <p>1. Aimez-vous la lecture?</p> <p>2. Quel genre de livre aimez-vous lire?</p> <p>3. Qu'est-ce que c'est? (poser la question en donnant quelques</p>	<p>- Répondre aux questions.</p> <p>1. Oui, je l'aime.</p> <p>2. J'aime lire les romans (les journaux, les bandes dessinées...)</p> <p>3. C'est un roman français et un roman vietnamien.</p>

	<p>romans français et vietnamien).</p> <p>4. Quel est le titre du roman?</p> <p>5. Qui est l’auteur de ces romans?</p> <p>6. Est-ce que vous pouvez citer quelques écrivains français?</p> <p>7. Quelles sont leurs oeuvres?</p> <p>- Présenter “Le moulin de Maître Cornille” de A. Daudet.</p>	<p>4. “Les Misérables” et “L · o H¹ C”.</p> <p>5. Victor Hugo est l’auteur du roman “Les Misérables” et Nam Cao est l’auteur du roman “L · o H¹ C”.</p> <p>6. Balzac, Victor Hugo, A. Daudet...</p> <p>7 ...</p> <p>- Ecouter et ouvrir le livre.</p>
30 mn	<p><u>2. Pendant la lecture:</u></p> <p>a. Compréhension globale:</p> <p>- Lire le texte la première fois puis faire le relire silencieusement.</p> <p>- Donner les feuilles de questions.</p> <p>1. Qu’est-ce que tu viens de lire?</p> <p>a. un poème.</p> <p>b. une lettre.</p> <p>c. un article.</p> <p>d. un extrait du “Secret de Maître Cornille”.</p> <p>2. Quel est le type de texte?</p> <p>a. Texte narratif</p> <p>b. Texte informatif</p> <p>c. Texte explicatif</p> <p>d. Texte descriptif</p> <p>3. Quel est le titre du texte?</p> <p>4. Qui est l’auteur du texte?</p>	<p>- Observer le texte puis le relire individuellement.(10 mn)</p> <p>- Répondre aux questions (travail en groupe de deux élèves puis mise en commun en groupe-classe en présentant le travail au tableau).</p> <p>1.d. un extrait du “Secret de Maître Cornille”.</p> <p>2.d. Texte descriptif.</p> <p>3. “Le moulin de maître Cornille”.</p> <p>4. Alphonse Daudet.</p>

	<p>5. Ce texte a combien de paragraphes?</p> <p>a. 1 paragraphe b. 2 paragraphes c. 3 paragraphes d. 4 paragraphes</p> <p>6. Quel est l'objectif de ce texte?</p> <p>7. Qui est maître Cornille?</p> <p>8. Qui veut entrer au moulin?</p> <p>a. les enfants b. le maître Cornille c. les adultes d. A. Daudet</p> <p>9. Comment était la chambre de la meule?</p> <p>10. Comment était la chambre du bas?</p> <p>- Correction collective. - Encourager les élèves à faire des hypothèses sur le contenu:</p>	<p>5.d. 4 paragraphes.</p> <p>6. De décrire, de créer des émotions et des sentiments du lecteur.</p> <p>7. C'est un minotier.</p> <p>8.a. Les enfants.</p> <p>9. Elle est vide.</p> <p>10. La chambre du bas avait le même air de misère et d'abandon.</p> <p>- Faire des hypothèses. * Chambre de la meule a des choses merveilleuses. * Maître Cornille est riche. * Le moulin est formidable. * Il y a beaucoup de farines, de grains de blé dans le moulin.</p>
30 mn	<p>b. Compréhension détaillée:</p> <p>- Faire lire chaque paragraphe du texte puis tout le texte pour la deuxième ou troisième fois.</p> <p>* <i>Compréhension des grandes idées du texte:</i></p> <p>- Faire relever le contenu principal de chaque paragraphe.</p>	<p>- La lecture individuelle et silencieuse.</p> <p>- Relever le contenu principal de chaque paragraphe.</p> <p><i>1^è paragraphe:</i> les enfants veulent visiter le moulin de maître Cornille. <i>2^è paragraphe:</i> Il n'y a rien dans la</p>

	<p>- Travail sur le vocabulaire et la grammaire:</p> <p>+ Quels sont les mots difficiles dans le texte?</p> <p>+ Quels sont les temps verbaux utilisés dans ce document?</p> <p>- Répéter la conjugaison et l'utilisation des temps du verbe surtout dans les oeuvres littéraire.</p> <p><i>* Vérifier la compréhension du texte par les questions posées.</i>(La vérification doit donc porter tout à la fois sur les éléments lexicaux et sur les éléments grammaticaux).</p> <p>1. Pourquoi les enfants voulaient-ils entrer par la fenêtre?</p> <p>a. Ils veulent voir Monsieur Cornille.</p> <p>b. Ils voulaient voir ce qu'il avait dans le fameux moulin sans être vus.</p> <p>c. Ils veulent faire de la farine.</p> <p>2. Relevez les noms, les adjectifs et les adverbes qui décrivent la misère du maître Cornille!</p>	<p>chambre de la meule.</p> <p><i>3^e paragraphe:</i> décrire la pièce du bas.</p> <p><i>4^e paragraphe:</i> le secret du travail de maître Cornille.</p> <p>- Donner des mots nouveaux et découvrir le sens des mots grâce aux contextes, aux images...</p> <p>+ moulin (m), meule (f), farine (f), odeur (f), plâtras (m), minotier (m)...</p> <p>+ Passé simple, imparfait, plus-que-parfait.</p> <p>- Répondre aux questions puis comparer les réponses aux hypothèses posées.</p> <p>1.b. Ils voulaient voir ce qu'il avait dans le fameux moulin sans être vus.</p> <p>2.- Noms: poussière, arbre de couche, toiles d'araignées, guenilles, morceau de pain, sac, gravats...</p> <p>- Verbes: vide, maigre, moindre, crevés, mauvais.</p> <p>- Adverbe: pas</p>
--	--	---

	<p>3. “Vieux bonhomme” dans ce texte, c’est qui?</p> <p>4. Quel était le noeud du récit?</p> <p>a. le secret de maître Cornille.</p> <p>b. le vide de la chambre de la meule.</p> <p>c. les ailes du moulin virent toujours.</p> <p>5. Quel était le dénouement du récit?</p> <p>6. Quel était le secret de maître Cornille?</p> <p>a. la meule de son moulin est vide.</p> <p>b. La pièce du bas a l’air misérable.</p> <p>c. Maître Cornille promenait le soir les plâtras par les route pour sauver l’honneur du moulin et pour faire croire qu’on y faisait de la farine</p> <p>7. Qu’est-ce que l’auteur veut dire par sa façon de raconter l’histoire?</p> <p>8. Quel adjectif l’auteur utilise-t-il pour exprimer ses sentiments envers le personnage principal (maître Cornille)?</p> <p>9. Dans ce texte, l’auteur utilise les temps verbaux tels que: passé-composé, imparfait, plus-que-parfait pour quoi faire?</p>	<p>3. C’est maître Cornille.</p> <p>4.a. le secret de maître Cornille.</p> <p>5. C’était la découverte du secret de maître Cornille.</p> <p>6.c. Le maître Cornille promenait le soir les plâtras par les routes pour sauver l’honneur du moulin et pour faire croire qu’on y faisait de la farine.</p> <p>7. L’auteur veut éprouver ses émotions et ses sentiments envers le personnage principal du récit et les partager avec ses lecteurs.</p> <p>8. C’est l’adjectif “pauvre”.</p> <p>9. <i>Imparfait</i> pour planter le décor et décrire une situation. <i>Passé simple</i> et <i>plus-que-parfait</i> pour raconter les actions limitées dans sa durée, comme commençant, se poursuivant et s’achevant dans un moment ou une période bien déterminés du passé.</p>
15 mn	<p><u>3. Après la lecture.</u></p> <p>- Faire relire le texte à haute voix le</p>	<p>- Relire le texte à haute voix (quelques</p>

<p>texte puis corriger la phonétique (prononciation, rythmes, intonation, accentuation, expression).</p> <p>- Faire ressortir la signifiant de ce morceau (pouvoir faire parler en vietnamien).</p> <p>- Demander aux élèves d'indiquer les genres des mots retirés dans le texte:</p> <p>+ ...<u>ils</u> arrivaient là-haut...</p> <p>+ ...ce qu'<u>il</u> avait dans ce fameux moulin...</p> <p>+ ...et faire croire qu'on <u>y</u> faisait de la farine...</p> <p>* <i>Devoir à la maison</i>: demander de relire le texte et mémoriser des mots et structures nouveaux.</p>	<p>élèves).</p> <p>- Ressortir la signifiant de ce morceau : la nostalgie du bon vieux temps.</p> <p>- Déterminer les genres des mots retirés.</p> <p>+ <i>ils</i>: pronom personnel sujet, au masculin, au pluriel, remplace le nom de personne "enfants".</p> <p>+ <i>il</i>: pronom personnel sujet, au masculin, au singulier, remplace le nom "vieux bonhomme".</p> <p>+ <i>y</i>: pronom complément de lieu, remplace "dans ce moulin".</p>
---	---

II.3.Évaluation de la compréhension écrite.

On sait que l'évaluation est une activité indispensable dans tous les domaines surtout dans l'éducation. Nous devons évaluer pour découvrir des fautes, des erreurs commises par les élèves, pour juger les résultats de l'enseignement/ apprentissage, pour trouver les méthodes convenables à l'enseignement. En enseignement de la compréhension écrite, son évaluation est très nécessaire, il permet de développer chez les apprenants la capacité d'autonomie suffisante pour pouvoir lire des documents, des textes, des jounaux en français, de plus l'évaluation est un des meilleurs moyens pour développer l'efficacité de l'enseignement/ apprentissage de la compréhension écrite. Qu'est-ce qu'on doit faire pour la mener bien?

D'abord, l'enseignant doit réserver un temps suffisant à l'évaluation de cette compétence. Selon nous, au niveaux débutant et moyen, un contrôle mensuel de 45 minutes pour la compréhension écrite est raisonnable.

Ensuite, il nous faut choisir le type de texte. Pour les lycéens (cursus de 3 ans), il vaut mieux utiliser les documents authentiques dans lesquels on parle du sport, de l'environnement, de l'internet, de la science, du voyage... parce que ces sujets sont connus de tous et ce sont les problèmes actuels. Les textes élaborés sous forme de lettre sont convenables aux élèves.

De plus, il nous faut choisir le type de test. Actuellement, le test sous forme de QCM présente beaucoup d'avantages. Pour bien faire la rédaction des QCM, il faut écrire d'abord le "tronc" (la partie de la phrase commune à toutes les réponses) puis la correcte et les réponses inexactes. Cependant, pour bien évaluer les élèves, il faut utiliser de différents tests de plusieurs sortes: QCM, QROC, texte de closure...

Le troisième point, c'est le choix du contenu de texte. On sait que le langage est maintenant reconnu comme un acte social, c'est-à-dire comme un moyen de communication permettant de véhiculer des idées et d'interagir avec les autres... alors, l'utilisation d'environnement écrit de la communauté linguistique-cible et celle de langue étrangère dans des situations de communication de la vie courante aident les élèves à bien faire le test et à bien comprendre le texte écrit.

Enfin, certain nombre de questions peuvent être appliquées pour évaluer la compréhension du texte. Il ne faut pas poser des questions trop évidentes mais il ne faut pas non plus donner des questions complexes et trop difficiles. Les questions doivent concerner le type de texte, le plan, les idées principales, le contenu détaillé et la connaissances socio-culturelles du texte. Il faut rédiger les questions pour bien évaluer le niveau d'élèves (fort, faible, moyen) et puis remédier à la méthode d'enseignement.

En somme, pendant le processus d'enseignement/apprentissage, il faut que l'enseignant évalue les connaissances de l'apprenant pour les suivre dans la progression des apprentissages. Les activités d'évaluation de la compréhension écrite ont but de vérifier la compétence de compréhension écrite des élèves pour parvenir à une parfaite compréhension des textes écrits quelque soit leur type.

CONCLUSION

La compréhension écrite est une de quatre compétences 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 élèves. Il résulte de la réalité de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au lycée, les élèves pataugent en travaillant avec les textes écrits, alors, notre sujet de recherche intitulé *Enseignement de la compréhension écrite (le cas des lycées à Ninh Binh)* a pour but d'analyser la situation et trouver de bonnes solutions à l'enseignement de cette compétence.

Tout au long de notre recherche, nous essayons de répondre aux trois questions posées en nous basant les théories concernant la compétence de la compréhension écrite des linguistes, des didacticiens et la réalité d'enseignement/Aprentissage de cette compétence en français langue étrangère au lycée. Dans la première partie, nous avons présenté les conceptions utilisées des linguistes de la compréhension écrite, nous essayons de déterminer les éléments contribuant à l'accès au texte écrit et de trouver les objectifs à atteindre. Tout cela fait la base théoriques pour que nous puissions bien réaliser notre travail de recherche.

Dans la deuxième partie, les enquêtes menées nous ont permis de vérifier nos hypothèses formulées dès le départ. Nous avons réalisé notre enquête dans trois lycées où on enseigne le français (cursus de 3 ans) en LV1. Les résultats nous ont permis à conclure que les connaissances des stratégies de lecture jouent le rôle important dans la compréhension d'un texte écrit. De plus, nous connaissons aussi, à travers de l'enquête, les difficultés rencontrées des lycéens, surtout les élèves à la campagne en apprentissage du français langue étrangère en général et de la compréhension écrite en particulier. La plupart des élèves ne connaissent pas les méthodes de lecture, la tendance à se baser sur les facteurs linguistiques et sur la traduction reste encore dominante. De plus, la compétence textuelle, les connaissances générales des élèves sont limitées, sans l'aide de l'enseignant c'est pourquoi, ils ont du mal à comprendre des textes écrits.

A l'issus des résultats de l'enquête, nous avons avancé dans la dernière partie, quelques propositions sur l'enseignement de la compréhension écrite. Nous pensons que pour mieux enseigner la lecture des texte écrits, il est très nécessaire d'apprendre aux élèves à déterminer le type de texte et de trouver les stratégies de lecture convenables à chaque texte. De plus, pour bien construire le sens du texte, il est très nécessaire de suivre

la démarche pédagogique avec 3 étapes correspondant aux activités propres: avant la lecture, pendant la lecture et après la lecture. Enfin, nous abordons l'importance des fiches pédagogiques et la nécessité de l'évaluation dans enseignement/apprentissage de cette compétence. Toutes ces propositions ont pour objectif d'améliorer la méthode d'enseignement et apprentissage de la compréhension écrite pour aider les apprenants à bien comprendre des textes écrits en français langue étrangère.

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 surtout le français.



BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES:

Les auteurs étrangers:

1. ADAM J. M., 1997, *Le texte narratif*, Nathan, Paris.
2. BAYLON C., 1989, *Nouvelle introduction à la didactique du Français langue étrangère*, CLE International.
3. BELLENGER L., 1989, *Les méthodes de lecture*, PUF, Paris.
4. BOLTON S., 1987, *L'évaluation de la compétence communicative*, Paris, Hatier.
5. BOYER H., (1982), *Introduction à la didactique du français*, Paris, CLE Internationale.
6. CHEVALIER B., 1992, *Lecture et prise de notes*, Nathan, Paris.
7. CICUREL F., 1991, *Lecture interactive*, Hachette.
8. CORNAIRE CL., 1991, *Le point sur la lecture en didactique des langues*, CEC, Québec, pp127.
9. DECHENES A-J., 1998, *La compréhension et la production de texte*, Presse de l'Université du Québec.
10. FOUCAMBERT J., 1976, *La manière d'être lecteur*, OCDL. Sermap, Paris.
11. GIASSON J., 1990, *La compréhension en lecture*, Québec, Gaetan Miri.
12. GUEUNIER N., 1978, *Lecture des textes et enseignement du français*, Paris, Hachette.
13. HOFFBECK G et WALTER J., 1996, "*Prendre des notes vite et bien*", Dunod.
14. JEANDILLOU J.-F., 1997, *L'analyse textuelle*, Armand Colin.
15. JOUVE V., 1993, *La lecture*, Paris, Hachette.
16. MANSUET Fr., 1980, *La lecture*, Bruxelles.
17. MOIRAND S., 1981, *Situation d'écrit*, Paris, CLE.
18. MOIRAND S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
19. TREVILLE M-C et DUQUETTE L., 1996, "*Enseigner le vocabulaire en classe de la langue*", Paris, Hachette.
20. VIRGNER G., 1979, *Lire du texte au sens*, Paris, CLE International.
21. WIDDOWSON H-G., 1978, "*Une approche communicative de l'enseignement des langues*", Paris, Hachette.

Les auteurs vietnamiens:

1. Ngô Thị Kim Thu, *Linguistiques et enseignement du français langue étrangère*, Sĩ i häc CÇn Th, Site Internet [Http://www.ctu.edu.vn](http://www.ctu.edu.vn).
2. Nguyễn Quang Thuân, 2002, *Méthodologie de l'enseignement des compétences communicatives*, Université Nationale de Hanoi.
3. Vũ Văn Ýnh, 1999, *L'évaluation en didactique des langues étrangères*, Thèse de doctorat, Université de Rouen.
4. Võ Cao Ơm, 2002, *Ph--ng ph, p luËn nghi^a n cøu khoa häc*, Nhu xuËt b¶n Khoa häc-Kü thuËt Hø Néi.

ARTICLES DES JOURNAUX:

1. ALBERT M-C., 1998, "Evaluation les productions écrites des apprenants" dans *Le Français dans le Monde*, numéro 299, p. 58-64, Paris.
2. ANA RODRIGUEZ SEARA, 2006, "L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours" dans *Le Français dans le monde*, 20 Octobre 2006, pp. 1-21, Paris.
3. BAJARD E., 1998, "Lecture et relecture", dans *Le français dans le monde*, numéro 298, Juillet 1998, pp. 61-63, Paris.
4. COSTE D., 1978, "Lecture et compétence de communication" dans *Le Français dans le Monde*, numéro 141, pp. 25-34, Paris.
5. FRANCOLS N., 2003, "L'enseignement de la lecture aux enfants nouveaux arrivants", Site Internet <http://www.edufle.net>, pp. 5-26.
6. LEHMANN D. et MOIRAND S., "Une approche communicative dans la lecture", dans *Le Français dans le Monde*, numéro 153, Paris.
7. PUREN C., 2001 "La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues" dans *Les langues modernes*, Février 2001, pp. 12-29.
8. RICHER J-J., 1995, Mettre en place des stratégies de lecture, dans *Le français dans le monde*, numéro 275, Août-Septembre, 1995, pp. 63-66, Paris.
9. RIVERS M., 1978, "La compréhension de l'écrit: apprentissage et enseignement de la lecture", dans *Le Français dans le Monde*, numéro 141, pp. 16-22, Paris.
10. WAHL Y., 1998, "Evaluation de la compétence de lecture", dans *Le Français dans le Monde*, numéro 301, pp. 31-33, Paris.

MANUELS DE FRANÇAIS:

1. *TiÕng Ph,p 10* - Nhự xuÊt b¶n gi,o dõc Hụ Néi, 1990.
2. *TiÕng Ph,p 11* - Nhự xuÊt b¶n gi,o dõc Hụ Néi, 1990.
3. *TiÕng Ph,p 12* - Nhự xuÊt b¶n gi,o dõc Hụ Néi, 1990.

ANNEXE 1: Questionnaire pour les élèves.

(C©u hái dịnh cho hăc sinh)

Vous êtes au lycée:

Em **lμ** **hăc** **sinh** **tr-êng:**

.....
.....

Vous êtes en classe: **Masculin** **Féminin**

Em hăc líp: **Nam:** **N÷:**

Ordre	Questionnaire
1	<p>Aimez-vous le français? (<i>Em cã thÝch hăc m«n tiÕng Ph,p kh«ng?</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> beaucoup (<i>rÊt thÝch</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> peu (<i>mét chót</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> pas du tout (<i>họn toın kh«ng thÝch</i>).</p>
2	<p>Comment trouvez-vous le français? (<i>Em thÊy tiÕng Ph,p th× thÕ nμo?</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> très difficile (<i>rÊt khă</i>) <input type="checkbox"/> difficile (<i>khă</i>) <input type="checkbox"/> facile (<i>dÔ</i>)</p>
3	<p>Aimez-vous les cours de la compréhension écrite?</p> <p>(<i>Em cã thÝch c,c giê hăc ©ăc hiÓu kh«ng?</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> beaucoup (<i>rÊt thÝch</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> peu (<i>mét chót</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> pas du tout (<i>họn toın kh«ng thÝch</i>)</p>
4	<p>Lisez-vous souvent des documents, des journaux, des revues en français?</p> <p><i>Em cã th-êng xuy^an ©ăc c,c tμi liÖu, s,ch b.o, t¹p chÝ tiÕng Ph,p kh«ng?</i></p> <p><input type="checkbox"/> très souvent (<i>th-êng xuy^an</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> parfois (<i>thØnh tho¶ng</i>)</p>

	<input type="checkbox"/> jamais (<i>kh«ng bao giê</i>)
5	<p>Comment trouvez-vous les textes dans le manuel de français?</p> <p><i>Em thÊy c,c bùi ®ác hiÓu trong s, ch gi, o khoa mù em ®ang hăc th× thÕ nưo?</i></p> <p><input type="checkbox"/> très difficile (<i>rÊt khã</i>) <input type="checkbox"/> normal (<i>b×nh th-êng</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> difficile (<i>khã</i>) <input type="checkbox"/> facile (<i>dÔ</i>)</p>
6	<p>D'après vous, lire en français, c'est: (<i>Theo em, ®ác trong tiÕng Ph, p th×</i>):</p> <p><input type="checkbox"/> très difficile (<i>rÊt khã</i>) <input type="checkbox"/> difficile (<i>khã</i>) <input type="checkbox"/> facile (<i>dÔ</i>)</p>
7	<p>En classe, l'enseignant accorde une grande attention à la compréhension écrite? (<i>Tr^an líp, thụy (c«) gi, o cã chó trãng ®Õn d¹y ®ác hiÓu kh«ng?</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> Oui (<i>cã</i>) <input type="checkbox"/> Non (<i>kh«ng</i>)</p>
8	<p>Est-ce que le professeur vous propose des stratégies de lecture en classe? (<i>Thụy (c«) gi, o cã h-íng dËn em chiÕn l-íc ®ác kh«ng?</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> Souvent (<i>th-êng xuy^an</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> Parfois (<i>thønh tho¶ng</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> Jamais (<i>kh«ng bao giê</i>)</p>
9	<p>D'après vous, le temps consacré à la compréhension écrite, en classe, est:</p> <p><i>(Theo em, thêi gian dụnh cho giê ®ác hiÓu tr^an líp th×:)</i></p> <p><input type="checkbox"/> insuffisant (<i>kh«ng ®ñ</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> suffisant (<i>®ñ</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> excessif (<i>nhiÒu qu,.</i>)</p>
10	<p>En cours de la compréhension écrite, les professeurs fournissent-t-ils les connaissances: (<i>Trong giê hăc ®ác hiÓu, thụy (c«) gi, o</i></p>

	<p><i>th-êng cung cĕp cho em nh÷ng kiÖn thøc vÒ:</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> seulement de vocabulaire (<i>tõ vùng</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> seulement de la grammaire (<i>ng÷ ph.p</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> seulement de la culture et de la civilisation. (<i>kiÖn thøc ��t n-íc häc</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> les trois types de connaissance (<i>c� ba �.p .n</i>)</p>
11	<p>Est-ce que vous faites des hypothèses en vous basant sur le titre (les sous-titres), sur le type du texte et sur l'observation de l'image du texte?</p> <p><i>(Khi l�m b�i ��c hi�u, em c� ��t ra c.c gi� ��nh d�a v�o ��u ��, nhan ��, lo'i t�i li�u hay vi�c quan s.t c.c h�nh �nh c�a b�i ��c kh�ng?)</i></p> <p><input type="checkbox"/> Oui (<i>c�</i>) <input type="checkbox"/> Non (<i>kh�ng</i>)</p>
12	<p>Est-ce que vous traduisez chaque phrase du texte en le lisant?</p> <p><i>(Khi ��c t�i li�u ti�ng Ph.p, em c� d�ch t�ng c�u m�t sang ti�ng Vi�t kh�ng?)</i></p> <p><input type="checkbox"/> souvent (<i>th-êng xuy�n</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> parfois (<i>th�nh tho�ng</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> jamais (<i>kh�ng bao gi�</i>)</p>
13	<p>Comment lisez-vous un texte? (<i>Em ��c m�t b�i texte nh- th� n�o?</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> Vous jetez un coup d'oeil sur le texte de manière linéaire.</p> <p><i>(Em ��c b�i theo tuy�n t�nh t� tr�n xu�ng d-ii)</i></p> <p><input type="checkbox"/> Vous comptez les paragraphes. (<i>Em ��m c.c ph�n</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> Vous observez les images, le titre, les sous-titres du texte en faisant référence aux connaissances antérieurs.</p> <p><i>(Em quan s.t h�nh �nh, tranh v� (n�u c�), c.c ti�u ��, �� m�c c�a b�i, ��ng th�i nh� l'i nh÷ng kiÖn thøc �. c�).</i></p> <p><input type="checkbox"/> d'autres façons. (<i>c.ch kh.c</i>)</p>

14	<p>Dans vos cours de compréhension écrite, quels sont les rôles de l'enseignant? (<i>Trong giê hăc ®ăc hióu, thuy (c«) gi.o gi÷ vai trβ g*</i>): <input type="checkbox"/> distributeur des connaissances. (<i>ng-êi ph©n ph,t kiõn thøc</i>).</p> <p><input type="checkbox"/> conseiller (<i>ng-βi chØ dÉn, khuy^an b¶o</i>).</p> <p><input type="checkbox"/> animateur (<i>ng-êi giíi thiöu néi dung</i>)</p>
15	<p>Quelles sont les connaissances à mobiliser pour bien comprendre un texte? (<i>Em cÇn ph¶i huy ®éng loⁱi kiõn thøc nưo ®ó hióu tèt mét búi ®ăc hióu tiõng Ph.p?</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> les connaissances linguistiques. (<i>kiõn thøc ng«n ng÷</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> les connaissances linguistiques et socioculturelles. (<i>kiõn thøc ng«n ng÷ vµ kiõn thøc ®Êt n-íc hăc</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> les connaissances relatives aux stratégies de lecture. (<i>kiõn thøc vò c, ch ®ăc mét búi ®ăc hióu</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> tous les trois types de connaissances à ce joint. (<i>kõt híp c¶ ba loⁱi kiõn thøc tr^an</i>).</p>
16	<p>Avez-vous souvent des difficultés en compréhension écrite? (<i>Em cã hay gÆp khã kh"n khi lµm búi ®ăc hióu kh«ng?</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> souvent (<i>th-êng xuy^an</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> pas souvent (<i>thønh tho¶ng</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> jamais (<i>kh«ng bao giê</i>)</p>

<p>17</p>	<p>Quelles sont vos difficultés en lecture?</p> <p>(Em gÆp ph¶i nh÷ng khã kh"n nµo trong qu, tr×nh ®äc?)</p> <p><input type="checkbox"/> le manque de connaissances linguistiques. (<i>thiÕu kiÕn thøc ng«n ng÷</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> le manque de connaissances socioculturelles. (<i>thiÕu kiÕn thøc ®Êt n-íc häc</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> le manque de connaissances relatives aux stratégies de lecture. (<i>thiÕu kiÕn thøc liªn quan ®Õn chiÕn l-íc ®äc</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> les autres difficultés (<i>khã kh"n kh,c</i>)</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>* Vos difficultés en lecture sont dues :</p> <p>(<i>Nh÷ng khã kh"n em gÆp ph¶i trong qu, tr×nh ®äc lµ do:</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> à l'apparition de mots nouveaux (<i>cã nhiðu tã míi</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> à des structures grammaticales (<i>cã nhiðu cÊu tróc ng÷ ph,p</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> autres raisons. (<i>khã kh"n kh,c</i>)</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>* Ce dont vous manquez en matière des connaissances socio-culturelles est:</p> <p>(<i>Theo em, sù thiÕu kiÕn thøc vÒ ®Êt n-íc häc chñ yÕu lµ kiÕn thøc vÒ:</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> le mode de vie quotidien. (<i>lèi sèng hµng ngay</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> politique et culture. (<i>chÝnh trÞ vµ v"n ho,)</i></p> <p><input type="checkbox"/> mentalité. (<i>tÝnh c,ch cña ng-êi Ph,p</i>).</p>
<p>18</p>	<p>Qu'est-ce que l'enseignant doit faire pour expliquer le sens des mots et des expressions difficiles? (<i>Só hióu nghÿa cña tã vµ cÊu tróc</i></p>

	<p><i>cỜu khã, thÇy (c«) gi,o th-êng lưm g×?)</i></p> <p><input type="checkbox"/> Il vous demande ce que vous n'avez pas compris. <i>(Thựy (c«) gi,o hái em ỜiỜu mự em kh«ng hiỚu.)</i></p> <p><input type="checkbox"/> Il traduit les mots et les expressions difficiles en vietnamien. <i>(Thựy (c«) gi,o dĐch tỖ vự cỜu tróc cỜu sang tiỜng ViỚt.)</i></p> <p><input type="checkbox"/> Il présente leurs sens en faisant d'autres exemples avec ces mots. <i>(Thựy (c«) gi,o giỈi thÝch nghỪa b»ng c, ch lưm c, c vÝ dō kh, c víi tỖ vự cỜu tróc Ờã).</i></p> <p><input type="checkbox"/> Il vous demande de consulter leurs sens dans le dictionnaire. <i>(Thựy (c«) gi,o y^a cÇu em tra tỖ ỜiỚn.)</i></p>
19	<p>Qu'est-ce que vous faites quand vous avez des difficultés lexicales? <i>(Em lưm g× khi em gỚp khã kh"n vỜ tỖ vùng?)</i></p> <p><input type="checkbox"/> Vous consultez le dictionnaire. <i>(Em tra tỖ ỜiỚn)</i></p> <p><input type="checkbox"/> Vous essayez de les comprendre grâce au contexte. <i>(Em dùa vựo t×nh huềng ỜÓ Ờo, n nghỪa)</i></p> <p><input type="checkbox"/> Vous demandez l'aide à vos amis ou à votre enseignant <i>(Em hái bⁱn bỈ hoĐc thựy (c«) gi,o)</i></p>
20	<p>Avez-vous des documents complémentaires en classe et à la maison? <i>(Em cã nhiỜu c, c tụi liỚu Ờăc hiỚu b»ng tiỜng Ph, p Ờ líp còng nh- Ờ nhự?)</i></p> <p><input type="checkbox"/> beaucoup (<i>nhiỜu</i>) <input type="checkbox"/> assez (<i>t--ng Ờèi</i>) <input type="checkbox"/> peu <i>(Ýt)</i></p>

ANNEXE 2: Questionnaire pour les enseignants.

(C@u hái dụnh cho gi.o vi^a n)

- Vous êtes enseignant de français au lycée:

Thụy (c«) lụ gi.o vi^a n tiÕng Ph.p tr-êng:

- Année de naissance: 19.....

N^m sinh: 19.....

- masculin (*nam*) féminin (*N÷*)

- Années d'enseignement:

1-5 ans 6-10 ans 11-15ans 16-20
ans > 20 ans

Th@ m ni^a n gi`ng d^y:

(*1-5 n^m*) (*6-10 n^m*) (*11-15 n^m*) (*16-20 n^m*) (*> 20 n^m*)

- Lieu de travail (*N-i lụm viÖc*):

à la campagne (*n«ng th«n*) en ville (*thụnh
phè*)

- *Quelle classe enseignez-vous?* (Thụy (c«) @ang d^y líp nọ?)

10^è 11^è 12^è

thø tù ordre	c@u hái Questionnaire
1	<p>- D'après vous, quel pourcentage représente l'entraînement à la compréhension écrite dans le volume horaire fixé par ce programme d'enseignement?</p> <p><input type="checkbox"/> un quart <input type="checkbox"/> moitié</p> <p><input type="checkbox"/> deux tier <input type="checkbox"/> un trois</p> <p><i>Theo thụy (c«), thêi gian dụnh cho giê d^y @äc hiÓu trong viÖc d^y m«n tiÕng Ph.p lụ bao nhi^a u ?</i></p> <p><input type="checkbox"/> 1/4 thêi gian ë lâp</p>

	<input type="checkbox"/> 1/2 <i>thêi gian ë lãp</i> <input type="checkbox"/> 2/3 <i>thêi gian ë lãp</i> <input type="checkbox"/> 1/3 <i>thêi gian ë lãp</i>
2	<p>- D'après vous, quelles sont les difficultés rencontrées des élèves en compréhension écrite?</p> <p><input type="checkbox"/> manque de connaissances linguistiques.</p> <p><input type="checkbox"/> manque de connaissances socioculturelles.</p> <p><input type="checkbox"/> manque de stratégies de lecture.</p> <p><input type="checkbox"/> toutes les trois difficultés ci-dessus.</p> <p><i>Theo thụy (c«), hãc sinh th-êng gÆp nh÷ng khã kh"n nưo khi lưm bưi ②ác hiÓu?</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>thiÕu kiÕn thøc ng«n ng÷.</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>thiÕu kiÕn thøc ②ét n-íc hãc (v"n ho., x· héi, lĐch sö, cuéc sèng...)</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>thiÕu ph--ng ph.p ②ác</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>c¶ ba khã kh"n trªn.</i></p>
3	<p>- Comment faites-vous comprendre un texte écrit à vos élèves?</p> <p><input type="checkbox"/> Vous laissez les élèves lire le texte eux-mêmes.</p> <p><input type="checkbox"/> Vous demandez aux élèves de relever les mots et les expressions difficiles et vous les expliquez.</p> <p><input type="checkbox"/> Vous demandez aux élèves d'observer les images, le titre, les sous-titres du texte en reliant aux connaissances antérieurs.</p> <p><input type="checkbox"/> Vous expliquez le texte à l'aide des images, des titres, des sous-titres.</p> <p><i>Thụy (c«) lưm nh- thÕ nưo ②ó hãc sinh hiÓu bưi texte?</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>SÓ hãc sinh tù ②ác bưi texte.</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Yªu cÇu hãc sinh t×m tō vư cÊu tróc c©u míi rãi thụy (c«) gi¶i thÝch.</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Yªu cÇu hãc sinh quan s.t tranh, ¶nh, ②u ②ò, nhan ②ò ②ảng thêi liªn t-êng ②õn kiÕn thøc ②· cã.</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Gi¶i thÝch bưi texte dũa vưo h×nh ¶nh, ②u ②ò, ②ò mōc cĩa bưi (phÇn).</i></p>

4	<p>D'après vous, qu'est-ce qui contribue le plus à faciliter la compréhension écrite des élèves?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> les connaissances linguistiques. <input type="checkbox"/> les connaissances socioculturelles. <input type="checkbox"/> les connaissances des stratégies de lecture. <input type="checkbox"/> les trois types de connaissances. <p><i>Theo thụy (c«), nh÷ng kiÕn thøc v0 vÊn ®0 g× gióp cho häc sinh hiÓu tèt bµi texte?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <i>kiÕn thøc ng«n ng÷</i> <input type="checkbox"/> <i>kiÕn thøc ®Êt n-íc häc</i> <input type="checkbox"/> <i>biÕt c, ch ®äc</i> <input type="checkbox"/> <i>c¶ ba néi dung trªn.</i>
5	<p>Pendant un cours de compréhension écrite, vous faites attention le plus à quelles connaissances?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> connaissances linguistiques. <input type="checkbox"/> connaissances socioculturelles. <input type="checkbox"/> connaissances des stratégies de lecture. <p><i>Trong giê d¹y ®äc hiÓu, thụy (c«) th-êng xuyªn chó ý ®Õn:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <i>kiÕn thøc ng«n ng÷</i> <input type="checkbox"/> <i>kiÕn thøc ®Êt n-íc häc</i> <input type="checkbox"/> <i>chiÕn l-íc ®äc</i> <p>Qu'est-ce qui vous intéresse le plus en matière des connaissances linguistiques?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> la phonétique. <input type="checkbox"/> des mots nouveaux. <input type="checkbox"/> des structures grammairales difficiles. <p><i>NÕu thụy (c«) chó ý ®Õn kiÕn thøc ng«n ng÷, ®iÒu g× khiÕn thụy (c«) quan t0m h-n?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <i>kiÕn thøc ng÷ 0m</i> <input type="checkbox"/> <i>kiÕn thøc t0 vùng</i> <input type="checkbox"/> <i>kiÕn thøc ng÷ ph.p</i>

6	<p>Quelles stratégies de lecture utilisez-vous le plus souvent?</p> <p><i>ChiỐn l-íc Ồác nưo mụ thựy (c«) th-êng đĩng nhỄt?</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p>
7	<p>A la fin du cours de la CE, qu'est-ce que vous demandez aux élèves de faire?</p> <p><input type="checkbox"/> traduire le texte en vietnamien <input type="checkbox"/> résumer le texte</p> <p><input type="checkbox"/> lire à haute voix</p> <p><input type="checkbox"/> autres réponses</p> <p><i>Cuèi giê hăc, thựy (c«) y^au cÇu hăc sinh lựm g^x?</i></p> <p><input type="checkbox"/> đĩch bựi sang tiỔng ViỔt</p> <p><input type="checkbox"/> tấm tất bựi</p> <p><input type="checkbox"/> Ồác to bựi texte</p> <p><input type="checkbox"/> c, ch kh, c</p>
8	<p>Vous enseignez la typologie des textes aux apprenants?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui.</p> <p><input type="checkbox"/> Non, je présente son type selon le texte concret.</p> <p><i>Thựy (c«) cấ đ¹y mét c, ch hỔ thềng thỔ lo¹i bựi Ồác cho hăc sinh kh«ng?</i></p> <p><input type="checkbox"/> Cấ.</p> <p><input type="checkbox"/> Kh«ng, chỔ giíi thiỔu thỔ lo¹i bựi texte theo tỔng bựi cồ thỔ.</p>
9	<p>Dans l'évaluation des élèves, est-ce que vous évaluez souvent la compétence de la compréhension écrite?</p> <p><input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> pas souvent <input type="checkbox"/> jamais</p> <p><i>Trong kiỐm tra Ồ, nh gi., thựy (c«) cấ th-êng xuy^an Ồ, nh gi. kü n`ng Ồác hiỔu kh«ng?</i></p> <p><input type="checkbox"/> th-êng xuy^an <input type="checkbox"/> kh«ng th-êng xuy^an <input type="checkbox"/> kh«ng bao giê</p>
10	<p>Quelles remarques faites-vous à propos de la compétence de la compréhension écrite de vos élèves?</p> <p><i>Thựy (c«) cấ thỔ vui lỈng n^au ra mét vui nhỄn xĐt</i></p>

	<p>vò kü n'ng @ác hióu cña hác sinh?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
--	--