

## Enseignement de la Compréhension de l'écrit en Langue Française

Victoria Ogbonna

Department of Arts Education,  
Faculty of Education, University of Jos

### Résumé

Les apprenants nigériens de français doivent avoir une bonne compréhension de la lecture pour être capables de déchiffrer des documents en langue française. Un voyageur dans un pays étranger sera désorienté ou mal orienté s'il ne peut pas lire et décoder les instructions sur la façon de trouver son chemin ou sur la façon d'utiliser un objet acheté. Il doit être capable de lire et de comprendre les règles et règlements ; de lire et de comprendre le bulletin d'information sur le tableau d'affichage pour être bien informé de l'agenda et des activités du jour. En outre, il doit être capable de lire la note du professeur en français avec compréhension ainsi que la littérature et d'autres livres en français pour avoir une compréhension claire du cours. De nos jours, de nombreux chercheurs dépendent de la littérature et du matériel français pour effectuer leurs recherches. Malgré l'importance de la compréhension de la lecture pour un apprenant de français, l'expérience en classe montre qu'une proportion significative d'apprenants nigériens de français sont faibles en compréhension de la lecture. Sur la base de ce contexte, l'article examine l'enseignement de la compréhension de l'écrit dans une classe de français nigérienne. L'article suggère, entre autres, que les textes soient adaptés au développement des élèves et intéressants pour eux ; que les textes de compréhension de l'écrit en français représentent un large éventail d'ethnies, de cultures, de religions et d'expériences de vie ; et qu'une instruction d'apprentissage coopératif soit adoptée dans l'enseignement de la compréhension de l'écrit.

**Mots-clés :** Enseignement du français au Nigeria ; Compréhension de la lecture ; Théories de la lecture ; Types de lecture et Stratégies d'enseignement de la lecture.

### Introduction

Comme le font remarquer les auteurs de [readingrockets.org](http://readingrockets.org) (2022), la meilleure façon d'améliorer sa connaissance d'une langue étrangère est d'aller vivre parmi ses locuteurs. Le moyen suivant est de lire abondamment dans cette langue. Les recherches montrent que les lecteurs fréquents ont un meilleur vocabulaire, un sentiment positif à l'égard de la langue, utilisent la grammaire, font preuve d'une grande motivation dans l'apprentissage de la langue et ont de meilleures compétences en matière d'écoute, d'expression orale et d'écriture. La compréhension de la lecture est la compréhension et l'interprétation de ce qui est lu. Pour être en mesure de comprendre correctement un document écrit, les apprenants doivent être capables de (1) décoder ce qu'ils lisent ; (2) établir des liens entre ce qu'ils lisent et ce qu'ils savent déjà ; et (3) réfléchir profondément à ce qu'ils ont lu ([readingrockets.org](http://readingrockets.org), 2022). La

compréhension de la lecture est définie comme le processus qui consiste à s'engager dans un texte dans le but d'en extraire et d'en construire le sens. Elle est fortement corrélée avec les résultats scolaires et la vie future (NICHD, 2000 ; Snow, 2002).

Grâce à l'enseignement et à l'apprentissage de la compréhension de l'écrit, les apprenants nigériens de français seront capables de lire des matériaux et des documents en langue française contenant des informations économiques, politiques, culturelles et technologiques utiles pour de bonnes relations internationales et interculturelles ainsi que pour le développement individuel et national.

### Cadre théorique

Toutes les vues et théories modernes de la compétence peuvent être classées en trois grandes catégories : la vue cognitive, la vue développementale et la vue fonctionnelle. Les

tenants du "point de vue cognitif" sont d'avis qu'avant de pouvoir extraire des informations, les lecteurs doivent effectuer correctement trois groupes de traitement. Ces groupes sont : le décodage, la construction de l'information et la construction du modèle de situation. Le décodage implique l'extraction d'informations linguistiques du texte, tandis que la construction d'informations implique l'intégration des idées extraites pour découvrir le sens du texte. La construction du modèle de situation implique l'amalgame des informations du texte avec les connaissances antérieures. La deuxième perspective est celle de l'école de pensée développementale. Cette école de pensée convient que l'apprentissage de la lecture implique la maîtrise de deux opérations de base (décodage et compréhension) et qu'elles ne se développent pas en parallèle. La lecture et l'écoute partagent des exigences de traitement similaires, et les enfants acquièrent des compétences de compréhension au cours du développement du langage oral (Koda, 2005). Au moment où ils apprennent à lire, les compétences de compréhension orale sont déjà bien développées.

En conséquence, Koda (2005) souligne qu'il existe une autre vision de la compétence en lecture, appelée la perspective fonctionnelle. Il s'agit d'un point de vue moderne qui a été diversement proposé par différents chercheurs au fil des ans. Selon ce point de vue, les objectifs pour lesquels les textes sont lus déterminent la manière dont l'information est traitée. Par conséquent, les indices de réussite de la compréhension varient en fonction du but de la lecture. Afin d'expliquer la pertinence pratique de ce point de vue, on identifie différents engins de lecture qui servent différents objectifs sur un continuum de complexité cognitive. Cela signifie que le test de lecture doit tenir compte du niveau de compétence requis pour l'objectif pour lequel la lecture est faite (Koda, 2005).

Farrar et Al-Qatawneh (2010) proposent des approches plus complètes de l'étude de la lecture. Ils partagent cinq perspectives théoriques : les théories linguistiques, les théories psycholinguistiques, les théories cognitives, les théories sociolinguistiques et les théories critiques. Selon les chercheurs, les théories linguistiques mettent l'accent sur le rôle de la connaissance des

caractéristiques de la langue jouée dans tous les aspects de la lecture. Cela conduit inévitablement à mettre l'accent sur des compétences linguistiques discrètes et mesurables. Cela semble être assez similaire à ce que Vaezi (2006) appelle la perspective traditionnelle. Les théories psycholinguistiques, selon Farrar et Al-Qatawneh (2010), mettent l'accent sur l'utilisation des fonctions cognitives, en particulier l'intégration de connaissances antérieures ou anciennes dans la lecture, ce que souligne également la théorie des schémas. Ces chercheurs soulignent également les caractéristiques des théories sociolinguistiques qui traitent de la manière dont les situations sociales, qu'elles soient ou non liées à l'enseignement, influent sur tous les aspects de la lecture. Les théories critiques, quant à elles, mettent l'accent sur la capacité des lecteurs à analyser leurs propres lectures en réfléchissant, en résolvant des problèmes et en effectuant des tâches d'interprétation au-delà du niveau littéral. Singer (2012), comme d'autres chercheurs susmentionnés, retrace l'évolution des points de vue sur la lecture depuis les premiers jours où l'accent était mis sur des compétences discrètes et mesurables jusqu'au moment où la cognition a été reconnue sous la forme de théories telles que la théorie des substrats et des facteurs, et les perspectives actuelles consistant à se concentrer sur l'interaction entre le lecteur et le texte de telle sorte que le lecteur fasse des allers-retours entre ses connaissances et la base de données du texte (Cook, 2011).

Compte tenu du fait que chacune de ces théories met simplement l'accent sur certains éléments sur lesquels d'autres théories n'insistent peut-être pas autant, et du fait que toutes les différentes composantes sur lesquelles elles insistent ont leur pertinence, Farrar et Al-Qatawneh (2010) préconisent une approche éclectique qu'ils décrivent comme une approche interdisciplinaire qui fait intervenir la linguistique, la psychologie, la sociolinguistique et la pensée critique. Ils estiment qu'"une intégration consciente, délibérée et systématique de ces théories permettra d'équilibrer soigneusement les nombreuses expériences d'enseignement et d'apprentissage" (Farrar & Al-Qatawneh, 2010:19). Farrar & Al-Qatawneh ont résumé les

théories comme suit :

1. Elles impliquent la connaissance de la graphologie, de la syntaxe, des éléments lexico-sémantiques et d'autres exigences diverses pour le décodage.
2. L'application de ces éléments par un lecteur dépend de l'étendue ou du niveau de son alphabétisation.
3. L'application de toutes les compétences mentionnées en (1) ci-dessus produira, pour le lecteur, une information textuelle ou une information textuelle dérivée.
4. La compréhension complète d'un texte, cependant, dépend de l'intégration de l'information textuelle avec les connaissances préexistantes du lecteur, qui dépendent de son expérience.

Compte tenu de ce qui précède, il est clair que la compétence de lecture est la capacité de mener à bien (dans les limites de l'alphabétisation) la tâche consistant à intégrer les informations dérivées du texte et les connaissances préexistantes du lecteur, de sorte que ce dernier soit finalement capable d'extraire du texte la pensée que l'auteur cherche à exprimer. La compétence de lecture est une question cruciale en raison du rôle de la lecture dans la société moderne. C'est la question centrale de la réussite scolaire dans toutes les activités académiques (Obiegbu, 2018).

### **La compréhension de la lecture est un art qui s'acquiert**

Pour beaucoup de gens, la lecture semble être un art si simple que l'on oublie à quel point elle est complexe et difficile à apprendre. En général, comme l'indique Nuttall (1982), il faut environ 600 heures d'enseignement pour apprendre à lire avec une certaine fluidité et certaines personnes ne maîtrisent jamais vraiment cet art, même dans leur langue maternelle. Il est donc conseillé aux enseignants de ne pas traiter cet aspect de l'apprentissage des langues à la légère ou de supposer que leurs apprenants vont simplement transférer cette compétence de leur première langue à leurs langues suivantes. Pour être capable de lire rapidement un texte et d'en saisir le sens et l'organisation, il faut une vitesse de lecture d'environ 200 mots par minute et un locuteur natif atteindra généralement quelque chose comme 300 mots par minute (Nuttall, 1982). Les vitesses

inférieures à 200 mots par minute se traduisent généralement par une incompréhension, car chaque mot est traité trop lentement pour que le sens global puisse être saisi. Pour les locuteurs de langues qui n'ont pas de système d'écriture alphabétique ou qui utilisent un alphabet différent, atteindre ce type de vitesse est un défi. Nuttall (1982) soutient que c'est particulièrement vrai pour les personnes dont la langue maternelle utilise des systèmes d'écriture logographiques ou syllabiques et que même celles qui ont un système alphabétique (c'est-à-dire plus ou moins phonémique) peuvent utiliser un éventail d'alphabets ainsi qu'une écriture de droite à gauche ou de haut en bas.

Nuttall (1982) affirme en outre que les lecteurs lisent sans déplacer leurs yeux le long d'une ligne de texte, mais qu'ils se concentrent à peu près sur un tiers de la longueur de chaque mot pendant environ 200 millisecondes. Cela, comme explique Nuttall, permet aux lecteurs de se concentrer à la fois sur la forme d'un mot et sur ses deux premières lettres, qui contiennent le plus d'informations. Selon Nuttall, les lecteurs peuvent voir 3 ou 4 caractères à gauche de leur point de mire principal et environ 6 espaces à droite. Cela leur permet de décoder simultanément le mot en cours et de commencer à traiter le mot suivant. Si le mot suivant est suffisamment court, ils peuvent le sauter complètement et se concentrer sur ce qui suit. Puis, en quelque 30 millisecondes, les yeux passent au mot suivant. Ainsi, ils se déplacent le long du texte par petits sauts très rapides. Le terme technique pour ce mouvement rapide entre les points de fixation est appelé saccade selon Nuttall (1982).

### **Enseignement de la compréhension de l'écrit**

Sélection de textes pour la compréhension de la lecture

1. Les textes doivent être adaptés au développement des élèves et intéressants pour eux. Plus les élèves peuvent s'identifier à l'information, plus ils sont susceptibles de s'engager. L'enseignant peut commencer par une enquête au début de l'unité sur les intérêts des élèves et essayer d'associer leurs intérêts aux normes basées sur les sujets qu'ils doivent couvrir (Robb, 2022).

2. Les enseignants doivent choisir un texte dans leur zone de développement proximal. En revanche, ils ne doivent pas choisir un niveau avec lequel les élèves sont déjà à l'aise, car cela ne leur offrira pas de possibilités de croissance. En revanche, un texte qui se situe bien au-dessus de leur niveau de lecture ne fera qu'engendrer frustration et désengagement. Un texte dans la zone de développement proximal est quelque chose d'un peu plus difficile que ce qu'ils peuvent déjà faire, mais qui reste à leur portée pour être compris avec un soutien (Robb, 2022). Les types de textes possibles sont énumérés par Schmitt (2000) : Article de journal, extrait de roman, page web, horaire de bus, horaire de télévision, recette, facture de restaurant, instructions d'entretien, nouvelles d'un site web, biographie d'une personnalité, etc. En outre, les auteurs de Fleavecmmed (2022) affirment que les textes de compréhension de l'écrit devraient représenter la diversité dans les classes et au sein de la francophonie. Ils remarquent qu'il n'est plus acceptable d'avoir uniquement des textes avec des personnages blancs. Ils soutiennent que les textes devraient représenter un large éventail d'ethnies, de cultures, de religions et d'expériences de vie. Selon eux, non seulement c'est moralement et éthiquement important, mais c'est aussi très engageant pour tous les élèves. De plus, les textes de compréhension de l'écrit en français sont un excellent moyen d'enseigner à tous les cultures, célébrations et traditions francophones (Fleavecmmed, 2022).

### **Types de lecture**

#### **Scanner**

C'est le type de lecture des horaires de bus. Dans ce type de lecture, le lecteur parcourt le texte à la recherche de données clés telles que la destination, l'heure, le numéro de bus, etc. C'est également la façon dont un lecteur peut trouver un numéro de téléphone ou parcourir une entrée d'encyclopédie pour trouver un élément

d'information spécifique comme des chiffres ou des listes d'événements.

#### **Écrémage**

C'est ainsi que les lecteurs peuvent aborder un programme de télévision s'ils ne savent pas ce qu'ils veulent regarder. Dans ce cas, le lecteur parcourt rapidement le texte du regard pour se faire une idée générale du contenu de chaque émission. Une fois qu'il a trouvé quelque chose qui l'intéresse, il le lit en détail et cherche à savoir quand et où l'émission est diffusée. À ce stade, le lecteur s'intéresse à l'essentiel, et non aux détails.

#### **La lecture intensive**

Cette compétence est déployée lorsque le lecteur est soucieux de comprendre le plus possible. Les instructions d'entretien, les recettes, les textes d'étude, etc. sont l'exemple type de ce type de lecture. Souvent, le lecteur, en lecture intensive, lira les choses plus d'une fois pour comprendre chaque mot du texte. Cette approche est souvent utilisée pour des textes courts contenant des informations clés.

#### **La lecture extensive**

Le lecteur lit de manière extensive lorsqu'il lit pour le plaisir et aussi lorsqu'il espère obtenir des informations générales. Dans ce mode, le lecteur ne lit généralement pas de manière extrêmement attentive et peut ignorer les mots qu'il ne connaît pas. Le lecteur peut parfois revenir en arrière s'il est perdu, mais il se contente généralement de lire le texte en suivant l'organisation de l'auteur. Les romans, les magazines, les articles de journaux, etc. sont tous consultés de cette manière.

#### **Traitement ascendant et descendant**

Ces termes sont applicables aux deux dans la discussion sur l'écoute et la lecture car ils sont applicables aux deux.

#### **Traitement ascendant**

Il implique que les apprenants utilisent leurs connaissances de la signification et de la prononciation des mots, leurs connaissances de la grammaire de la langue et de la manière dont les textes s'assemblent pour comprendre le sens de ce qu'ils lisent.

#### **Traitement descendant**

Les apprenants utilisent leur connaissance des mots et du type de texte qu'ils lisent (son

organisation habituelle et les sujets abordés) pour combler les lacunes par des suppositions et des prédictions intelligentes.

En expliquant le processus de lecture, Schmitt (2000) affirme qu'il est important de comprendre qu'aucun de ces processus ne se produit de manière isolée. Les bons lecteurs déploient en permanence des processus ascendants pour comprendre la structure, le sens et les nuances, et des processus descendants pour comprendre l'objectif d'un texte, son public cible et les intentions de communication de son auteur. La connaissance schématique est parfois considérée comme faisant partie de la connaissance descendante, bien qu'il s'agisse d'une manière inexacte ou, au mieux, partielle de comprendre ce domaine.

La connaissance de la structure générique implique un certain nombre de questions qui sont couvertes plus en détail dans les guides sur les genres tels que suggérés par Schmitt (2000) : mise en scène du texte : les genres ont des étapes culturellement conventionnelles pour que l'information se produise. Les textes écrits, en particulier, ont tendance à se classer dans un certain nombre de genres reconnaissables qui ont leurs propres particularités et des façons culturellement déterminées de présenter l'information. Par exemple, un récit (comme une nouvelle ou un courriel racontant une histoire) commencera par une orientation qui fournira des informations sur le qui, le quand et le où de l'histoire. La deuxième étape implique généralement l'identification d'une complication ou d'un problème, la troisième étape raconte comment le problème est résolu ou quelle résolution est trouvée à la complication et la dernière étape (la coda) concerne généralement la réponse personnelle de l'auteur à l'histoire. Les récits, tels que les reportages, suivent un format légèrement différent, mais l'orientation est généralement donnée en premier lieu en indiquant ce qui s'est passé, où et quand, suivie d'un compte rendu (généralement dans l'ordre chronologique) des événements. Vers la fin du texte, il y aura souvent une réorientation et (surtout dans les journaux) une évaluation directe des événements par des témoins et d'autres personnes touchées par ce qui s'est passé.

Un texte procédural, par exemple, aura une structure très différente parce qu'il est conçu dans un but culturel différent (expliquer comment faire quelque chose). Il commencera généralement par l'objectif du processus (pourquoi vous le faites), puis vous indiquera le matériel et les ressources dont vous aurez besoin avant de vous expliquer, étape par étape, comment le processus est géré. Une recette est un bon exemple, tout comme les textes expliquant les connexions de logiciels ou de matériel, etc.

Savoir comment ces types de textes, écrits ou oraux, sont structurés en termes de provenance des informations est très utile pour les lecteurs car ils seront attentifs à repérer chaque étape séparément plutôt que d'être confrontés à une masse de données.

Éléments de la langue : tous les genres utiliseront des éléments de la langue de différentes sortes pour les aider à remplir leurs objectifs culturels. Si l'on prend l'exemple du récit d'un reportage, un tel texte contiendra conventionnellement des circonstances de temps et de lieu (au centre de la ville, au large de Douvres, au petit matin, à l'heure de pointe, etc.) ). Par convention, la phase d'orientation du texte se concentre sur les événements actuels pour le lecteur, ce qui implique souvent l'utilisation de temps relatifs tels que Deux hommes ont été arrêtés, la police a bouclé la zone, les ambulances ont maintenant quitté les lieux, etc. Le reste du texte, qui relate les événements, sera généralement lié à des marqueurs de temps passés, hier, à quatre heures, etc. et utilisera des formes de temps plus simples. Il existe un guide, dont le lien figure ci-dessous, sur les temps et le genre.

Le texte tournera normalement autour de ce que l'on appelle des verbes de processus comportementaux ou matériels tels que faire, aller, devenir, s'effondrer, couler, nager, etc.

En outre, Schmitt (2000) explique que dans la section du texte consacrée à l'évaluation, le lecteur peut très bien trouver des verbes de projection tels que des voisins ont signalé, un porte-parole de la police a demandé, le Premier ministre a accusé, etc. Si le lecteur est préparé à se concentrer sur le décodage des circonstances et des verbes de ce type, la compréhension d'un texte devient beaucoup plus facile.

En outre, Schmitt (2000) estime que la connaissance du contexte se divise également en deux parties distinctes, l'une nécessitant un traitement descendant et l'autre une connaissance ascendante plus formelle. Le contexte social est essentiel, bien sûr, car la connaissance qu'en ont les apprenants leur permet de prédire les objectifs pour lesquels quelqu'un écrit. L'hypothèse est que les gens écrivent pour communiquer quelque chose et que la connaissance des intentions des auteurs aide à comprendre ce qu'ils écrivent.

En outre, Schmitt énonce que la discussion porte ici sur la teneur d'un texte, qui se révèle à travers les types de langage utilisés par l'auteur. Un texte destiné à nous convaincre de la véracité d'un argument, par exemple, contiendra souvent un usage extensif de la modalité faisant référence aux devoirs et aux obligations, tandis qu'un texte destiné à persuader le lecteur qu'il s'agit d'une discussion logiquement argumentée sera beaucoup moins dépendant d'une modalité forte et s'appuiera davantage sur des couvertures et des expressions de conclusions modestes. Schmitt (2000) explique encore que les textes de récit ne contiendront presque aucune modalité parce qu'ils s'intéressent aux faits et aux événements, et non aux sentiments sur la vérité et l'opportunité. Les textes procéduraux contiendront beaucoup de données de séquençage (souvent à l'aide de points numérotés et ainsi de suite) et les histoires s'intéresseront aux processus mentaux des personnages. Le contexte social comprend également la compréhension de ce que l'auteur ressent à l'égard de son public. Schmitt souligne que si le lecteur sait, par exemple, que quelqu'un écrit à des collègues de la même profession, il s'attendra à ce que certains éléments de connaissance partagée soient supposés, mais qu'un écrivain qui raconte des événements dans un pays étranger se donnera du mal pour planter le décor et expliquer le contexte local. Le contexte social donnera très souvent à l'apprenant ces informations avant même qu'un mot ne soit prononcé (Schmitt, 2000).

En plus des indices contextuels, les lecteurs plus avertis s'appuient également sur les données du cotexte. Par exemple, le fait de savoir que, dans un texte de discussion, " d'un autre côté " précède un contre-argument et " d'un autre côté "

précède néanmoins un point de renforcement est une information utile.

De même, Schmitt (2000) postule qu'il est également utile de connaître d'autres caractéristiques du discours et d'être alerté sur leur importance. Selon Schmitt, les fonctions des conjonctions, la référence aux pronoms, etc. jouent un rôle. Par exemple, les structures de clauses relatives sont une caractéristique de nombreux types de textes écrits et il est essentiel, pour comprendre le contenu de ce que l'on lit, de pouvoir décortiquer ce qui suit les pronoms tels que qui, lequel, cette, ainsi que les adverbes tels que où, pourquoi, etc. dans leurs rôles post-modificateurs.

Schmitt (2000) conseille aux lecteurs de pratiquer et d'évaluer leur style de lecture. Pour auto-évaluer leur lecture, Schmitt pose les questions suivantes : Est-ce que, par exemple, nous lisons chaque mot? Avançons-nous logiquement dans le texte, ligne par ligne ? Lisons-nous très attentivement ou nous contentons-nous de jeter un coup d'œil ? Enfin, dans le traitement descendant, Schmitt (2000) explique la nécessité de comprendre la nature formelle de la langue. La connaissance orthographique est le point de départ, naturellement, car lire dans une écriture inconnue ou dans une langue qui utilise des conventions de ponctuation très différentes est souvent gênant et peut même empêcher la compréhension.

Les connaissances structurelles sont importantes parce que, par exemple, elles permettent au lecteur de situer les événements dans le temps en se concentrant sur le temps et l'aspect, de voir comment les intentions des auteurs varient selon la modalité qu'ils utilisent et de comprendre que les formes de temps sont destinées à situer un état, une action ou un événement dans le temps absolu ou à le relier relativement à d'autres temps. La différence entre les victimes a été emmenée à l'hôpital et les victimes ont été emmenées à l'hôpital n'est pas aléatoire. Cette connaissance structurelle est souvent sous-estimée par ceux qui pensent que le traitement descendant est la nouvelle normalité. Le lexique ou la connaissance sémantique sont, bien entendu, essentiels à la compréhension de la lecture. Certains mots inconnus peuvent être ignorés sans risque (surtout

si, par exemple, un mot est identifiable par son cotexte comme un adjectif ou un adverbe), mais un trop grand nombre d'éléments inconnus bloquera effectivement la compréhension. D'où la nécessité de former les lecteurs à l'art d'ignorer certains mots et de déduire la signification des autres à partir du cotexte. Les faits susmentionnés expliquent pourquoi le vocabulaire et la grammaire doivent être enseignés dans une classe de langue étrangère de manière contextuelle avant la compréhension de la lecture.

### **Stratégies d'enseignement de la compréhension de la lecture**

Les stratégies de compréhension sont des plans conscients, des ensembles d'étapes que les bons lecteurs utilisent pour donner un sens à un texte. L'enseignement des stratégies de compréhension aide les élèves à devenir des lecteurs actifs et déterminés qui contrôlent leur propre compréhension de la lecture. L'enseignement efficace des stratégies de compréhension peut se faire par le biais de l'apprentissage coopératif, qui implique que les élèves travaillent ensemble en tant que partenaires ou en petits groupes sur des tâches clairement définies. L'enseignement de l'apprentissage coopératif a été utilisé avec succès pour enseigner les stratégies de compréhension. Les élèves travaillent ensemble pour comprendre les textes, s'entraident, apprennent et appliquent des stratégies de compréhension. Les enseignants aident les élèves à apprendre à travailler en groupe. Ils modélisent également les stratégies de compréhension (Adler, C.R. (Ed). 2001).

### **Stratégies de pré-lecture**

Le fait d'enthousiasmer les élèves avant de commencer à lire accroît leur engagement lorsqu'ils ont réellement besoin de lire. Les enseignants doivent commencer par impliquer les élèves en faisant appel à leurs connaissances antérieures. Ils peuvent leur demander ce qu'ils savent déjà sur un sujet, ou leur montrer un clip vidéo sur le sujet pour les enthousiasmer.

Le pré-enseignement du vocabulaire est une autre stratégie importante. Quels mots difficiles les élèves sont-ils susceptibles de rencontrer en lisant ? L'enseignant doit en passer en revue certains à l'avance, puis en renforcer la définition pendant la lecture. Les élèves peuvent également dresser leurs

propres listes de vocabulaire au fur et à mesure de leur lecture afin de s'approprier leur apprentissage.

Il faut donner aux élèves un objectif à travers lequel ils vont voir la lecture. L'enseignant doit leur faire comprendre l'objectif du passage. Le fait de donner un objectif aux élèves peut aider à garder la leçon sur la bonne voie (Robb, 2021). Voici quelques stratégies de pré-lecture mises en évidence par Mme R's French Resources (2019) qui sont utiles : Regarder les images. Regardez le titre, Parcourez le texte à la recherche de mots familiers. Faites un remue-méninge pour trouver des mots qui se rapportent au sujet. Il n'est pas nécessaire que ces mots figurent dans le texte. Cette activité peut être réalisée individuellement ou en classe. L'enseignant est encouragé à écrire la liste au tableau pour que les élèves puissent la consulter pendant leur lecture.

### **Lire le texte**

Lorsque vous travaillez avec un court passage, les ressources françaises de Mme R (2019) recommandent de lire le texte trois fois. Ils liront une fois en groupe. Ensuite, les élèves liront le texte une deuxième fois, seuls. Troisièmement, ils reliront le texte en recherchant des détails spécifiques.

**Première lecture :** Lisez le texte à haute voix en tant que classe.

En essayant d'améliorer la compréhension de la lecture en français, les auteurs de Mme R'French Resources (2019) remarquent que la lecture à haute voix est si importante, car elle aide les apprenants qui sont des apprenants auditifs. Ils entendent le texte et voient le texte, cela les aide à créer une image de la façon dont le mot sonne et ressemble. En français, c'est vraiment important, car de nombreux mots ne se prononcent pas exactement comme ils se présentent.

**2ème lecture :** Les élèves lisent le texte individuellement.

Pour la deuxième lecture, les élèves lisent à nouveau le texte seuls. C'est là qu'ils essaient de décomposer le texte et de s'assurer qu'ils le comprennent. Pendant la lecture, j'utilise les stratégies de lecture suivantes pour les aider à mieux comprendre le texte.

i. Utiliser le contexte

À ce stade, il ne faut pas encourager les élèves à chercher les mots. Ils apprendront constamment à

connaître les mots qu'ils ne connaissent pas en lisant une langue étrangère, tout comme ils le font dans leur langue maternelle. Ils doivent essayer d'utiliser le contexte pour déterminer le sens autant que possible.

ii. Décomposer les mots en parties familières  
Les élèves apprennent souvent un mot sous une seule forme, et le fait de pouvoir utiliser les préfixes et suffixes courants peut les aider à apprendre d'autres mots liés à celui qu'ils connaissent.

Par exemple, les élèves peuvent avoir appris le verbe danser. À partir de ce mot, ils peuvent facilement déterminer les noms danseur et danseuse, même s'ils n'ont pas formellement appris le suffixe -eur/-euse.

Les élèves débutants sont aussi généralement capables de comprendre la relation entre des mots tels que fromage/fromagerie ou poisson/poissonnerie. S'ils ne voient pas immédiatement la relation, l'enseignant peut leur donner quelques exemples. A partir de là, la plupart des élèves identifieront facilement la relation entre les mots et seront capables de la transférer à d'autres mots, comme par exemple savoir qu'une bijouterie est un endroit où l'on achète des bijoux. En revanche, dans la classe des "faux débutants", l'enseignant doit expliquer tout le monde en utilisant, par exemple, des images, des gestes, des dessins, des synonymes et des antonymes.

Comprendre les préfixes communs aide aussi les élèves, et comme beaucoup sont similaires à ceux de l'anglais, ils sont vraiment faciles à apprendre. Voici quelques préfixes courants sur lesquels vous pouvez vous concentrer :

- il- / im- / in- / et ir- qui donnent le contraire d'un mot (par exemple, patient contre impatient).

- r - / re- / ré devant un verbe pour montrer que l'action se répète

- pré pour exprimer l'idée de "avant".

Les enseignants devraient commencer par ces préfixes, car ils sont très courants et seront familiers aux élèves. L'enseignant peut ajouter d'autres préfixes au fur et à mesure que les élèves acquièrent de la compétence.

### **Recherchez les verbes clés**

Les élèves peuvent être amenés à travailler sur un texte dont le temps n'est pas maîtrisé. Il n'est

pas vraiment important qu'ils aient appris formellement le futur simple pour pouvoir lire un texte. S'ils reconnaissent un verbe (conjugué ou à l'infinitif), ils peuvent déterminer le cadre temporel plus tard en cherchant des marqueurs de temps, comme demain, hier soir ou ce week-end.

### **Surligner les mots**

Les élèves doivent surligner les mots importants qui les aident à comprendre le texte, comme les adjectifs qui leur permettraient de déterminer si l'auteur est masculin ou féminin. À ce stade, ils peuvent également surligner les mots qu'ils ne peuvent pas déterminer à partir du contexte.

### **Discuter du texte avec un partenaire**

Les élèves doivent discuter de l'idée principale, déterminer quand le texte se déroule (passé, présent ou futur) et donner des informations importantes sur le personnage et/ou le décor. Voici quelques questions qui pourraient guider leur discussion :

i. Quel est son âge ?

ii. Le personnage est-il un garçon ou une fille ?

iii. Quels sont les mots qui pourraient décrire ce personnage ?

iv. Où vit-il/elle ?

v. Quels sont les intérêts spécifiques de ce personnage ?

vi. Quand ce texte se déroule-t-il ?

vii. Où ce texte se déroule-t-il ?

### **3e lecture pour comprendre les informations de base du texte.**

À ce stade, les élèves lisent à nouveau le texte en silence, seuls. S'il y a une activité avec des questions de compréhension de lecture, c'est une bonne idée de leur faire lire les questions avant la troisième lecture afin qu'ils sachent quelles informations ils doivent chercher dans le texte.

Selon le niveau de l'élève et la complexité du texte, il se peut que les élèves ne soient pas en mesure de déchiffrer le sens de tous les mots du texte. À ce stade, les élèves peuvent utiliser leur dictionnaire pour chercher les mots qu'ils ne comprennent pas. Les auteurs de Mme R's French Resources (2019) affirment que les enseignants devraient apprendre aux élèves débutants à utiliser leurs dictionnaires français-anglais avant qu'ils ne les utilisent. Si les élèves utilisent des dictionnaires

français avec des définitions, ils pourraient encore avoir besoin de soutien pour s'assurer qu'ils trouvent la bonne définition.

Après avoir effectué la lecture 3, les élèves sont prêts à montrer leur compréhension. Voici quelques façons possibles pour les élèves de le faire :

- i. Répondez à une série de questions de compréhension.
- ii. Rédigez un court résumé. Celui-ci peut être rédigé en français ou en anglais, selon le niveau de l'élève et le résultat que vous souhaitez obtenir.
- iii. Énumérer 3 à 5 faits du texte dans leurs propres mots.
- iv. Rédiger un récit personnel.

Autres stratégies de compréhension de la lecture selon Warren (2021)

1. Les enseignants devraient exposer à haute voix leur voix intérieure lorsqu'ils utilisent leurs compétences métacognitives pour s'engager activement dans la lecture.
2. Développer les compétences de décodage jusqu'à l'automatisme, afin que les élèves disposent de " l'espace cognitif " pour s'engager dans le texte.
3. Favoriser l'acquisition d'un vocabulaire solide en enseignant à la fois les mots individuels et la manière de glaner le sens des nouveaux mots dans le texte environnant.
4. Enseigner les règles grammaticales qui composent la langue.
5. Enseigner aux élèves la structure morphologique des mots afin que les apprenants puissent découvrir le sens de nombreux mots inconnus en évaluant les préfixes, racines et suffixes.
6. Illustrer les compétences linguistiques d'ordre supérieur et enseigner aux élèves comment poser des questions, déduire le sens, établir des liens personnels et générer des prédictions.
7. Enseigner aux élèves la structure des textes, notamment le cadre, les personnages, les événements initiateurs, les problèmes, la résolution, les thèmes explicites, la cause et l'effet, la comparaison et le contraste, ainsi que le

problème et la solution.

8. Montrer aux élèves comment annoter un texte ou prendre des notes qui résument et ordonnent les événements importants.
9. Développer la capacité de chaque élève à générer une imagerie mentale pendant la lecture.
10. Montrer aux apprenants comment créer leurs propres questions intérieures qui peuvent focaliser l'attention sur le contenu et les aider à établir des liens significatifs.
11. Apprendre aux élèves à contrôler leur attention et leur compréhension par des pratiques de pleine conscience.
12. Faites des activités de pré-lecture qui expliquent le sens des mots clés, activent les connaissances antérieures pertinentes et génèrent des images mentales.
13. Utiliser des livres audio pour améliorer la reconnaissance des mots entiers.

Les enseignants ne doivent pas se sentir obligés d'enseigner toutes ces stratégies de lecture à tous les élèves qui ont de faibles capacités de compréhension. Ils doivent plutôt évaluer les besoins de chaque élève et adapter l'enseignement en fonction de leurs déficits spécifiques.

Les problèmes que les enseignants rencontrent lorsqu'ils enseignent la compréhension de la lecture en français sont les suivants

1. Le texte est extrêmement ennuyeux pour les élèves
2. Il est trop difficile pour le niveau de français des élèves.
3. L'article est trop simple et bébé lala
4. Il y a un manque de représentation et de diversité dans les textes de compréhension de l'écrit.
5. Les stratégies ne sont pas enseignées aux étudiants à l'avance pour décomposer le texte, de sorte qu'il semble incroyablement écrasant (Fleavecmmmed, 2022).

Au niveau de l'école secondaire, l'observation des classes et l'expérience montrent qu'un grand nombre de professeurs de français nigériens n'enseignent pas la compréhension de l'écrit. Parmi les facteurs qui affectent les compétences en lecture dans les classes de français au Nigeria, on peut citer : l'utilisation par les enseignants de la méthode traditionnelle ; les mauvaises habitudes

de lecture des enseignants ; le manque de matériel de lecture tel que des livres de méthode en français et d'autres textes pour les enseignants et les élèves ; les examens basés sur la grammaire et le vocabulaire ainsi que le manque de temps.

### Conclusion

Cet article a tenté de mettre en évidence la nécessité d'enseigner la compréhension de l'écrit dans une classe de français au Nigeria. Il encourage les enseignants et les élèves à s'imprégner de la culture de la lecture en pratiquant la lecture. Elle révèle qu'il y a trois étapes de la compréhension de la lecture qui incluent : La lecture du texte à haute voix en tant que classe ; la lecture individuelle et la lecture pour comprendre les informations de base. Le document met également en évidence les types de compréhension de la lecture, les stratégies d'enseignement de la compréhension de la lecture et les problèmes rencontrés par les enseignants lors de l'enseignement de la compréhension de la lecture. Sur la base de ces résultats, les recommandations suivantes ont été formulées :

### Recommandations

1. Les textes doivent être adaptés au développement des élèves et intéressants pour eux.

2. Les textes de compréhension de l'écrit en français devraient représenter un large éventail d'ethnies, de cultures, de religions et d'expériences de vie.
3. Le recours à l'apprentissage coopératif doit être encouragé dans l'enseignement de la compréhension de l'écrit.
4. Pour éviter que le texte ne soit trop difficile ou trop simple, les enseignants devraient choisir un texte dans leur zone de développement proximal.
5. Des stratégies devraient être enseignées aux élèves au préalable pour décomposer le texte.
6. Les enseignants et les élèves de français devraient cultiver l'habitude de lire des documents en français.
7. Le ministère de l'Éducation devrait fournir des livres et des dictionnaires français aux bibliothèques de nos écoles primaires et secondaires.
8. Le ministère de l'éducation, par l'intermédiaire de l'ambassade de France, devrait fournir des livres aux départements et aux unités de français dans les collèges d'éducation et les universités du pays.

### Références

- Adler, C.R. (Ed). (2001). *Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read*, pp. 49-54. National Institute for Literacy. Retrieved Nov. 1, 2007, from [http://www.nifl.gov/partnershipforreading/publications/reading\\_first1text.html](http://www.nifl.gov/partnershipforreading/publications/reading_first1text.html)
- Cook, V. (2011). *Second language learning and language teaching*. London, England:Edward Arnold. Google Scholar.
- Farrar, R., Al-Qatawneh, K. (2010). Interdisciplinary theoretical foundations for literacy teaching and learning. *European Journal of Social Sciences*, (1) 13, 56-66. [Google Scholar](#)
- Fleavcemmed (2022). How to teach French reading comprehension. <https://fleavcemmed.com/french-reading-comprehension-strategies/>  
<https://doi.org/10.1177/2158244018792973>
- Mme R's French Resource(2019). *French reading comprehension strategies*. Laine Sutherland Design <File://lc:/users/Downloads/French> Reading comprehension strategies.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC:U.S. Government Printing Office. Retrieved November 11, 2005, from <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.htm>
- Nuttall, C. (1982). *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Richard Clay Ltd, Bungay, Suffolk.
- [Obiegbu](#), I.R. (2018). Reading Errors in Second Language Learners.

- Readingrockets org. (2022). Comprehension reading rockets.  
<https://www.readingrockets.org/helping/target/comprehension>
- Robb, A. (2022). *Selecting texts for reading comprehension*. <https://study.com/academy/lesson/selecting-texts-for-reading-comprehension.html>.
- Schmitt (2000) in Johnson, F. (2018). Les methodes d'enseignement du vocabulaire en classe de FLE [https://gupea.ub.gu.se/bistream/2077/56691/1/gupea\\_2077](https://gupea.ub.gu.se/bistream/2077/56691/1/gupea_2077).
- Singer, H. (2012). A century of landmarks in reading research. In Rudell, P. R., Singer, H. (Eds.), *Theoretical models and processes of reading, 8-20*. Newark, DE: *International Reading Association*. Google Scholar
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academy Press.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading. A cross-linguistic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vaezi, S. 2006. Theories of reading 2. Available online at <https://www.teachingenglish.org.uk/article/theories-reading-2>
- Warren, E. (2021). *Reading comprehension problems: 4 causes and 12 solutions*. Good Sensory Learning. <https://goodsensorylearning.com/blogs/news/reading-comprehension>