



Stratégies d'enseignement et approche de la lecture des textes en français aux écoles secondaires du comté de Uasin Gishu au Kenya

Omwoyo Frankline Ondari*¹

Dr. Rose Auma²

Prof. Isidore Muteba Kazadi³

^{1*} ondarifrankline@gmail.com

^{1,2,3}Department of Language and Literature, Masinde Muliro University of Science and Technology, Kenya

<https://doi.org/10.51867/AQSSR.2.3.10>

RESUME

La présente étude porte sur les stratégies et l'approche de l'enseignement/ apprentissage de la lecture aux écoles secondaires du comté de Uasin Gishu. Elle a pour objectifs de décrire l'approche didactique adoptée par les enseignants (e) s du FLE, d'identifier les stratégies utilisées par les enseignants (e) s au cours de leur enseignement de la lecture en français et de préciser les activités de lecture privilégiées par ceux/celles-ci au cours de leurs leçons. L'étude est basée sur la théorie des schémas développée par Rumelhart (1980). Elle adopte une approche descriptive qui consiste en observation non-participante en classe de FLE. Les données issues des observations des leçons ont été enregistrées et transcrites à l'aide du code de transcription proposé par Gardin (1988). L'étude confirme que les enseignant(e)s du FLE utilisent l'approche grammaire-traduction dans l'enseignement de la lecture. Ils recourent aux stratégies telles que la lecture écrémage, la lecture survol, la lecture oralisée et la lecture silencieuse. L'étude confirme aussi que les enseignant(e)s de FLE privilégient les activités de bas niveau qui ne conduisent pas à une bonne compréhension des textes.

Mots clés : Activités de bas et de haut niveau, Approche, Compétence de lecture, Compréhension écrite, Texte

ABSTRACT

This study focuses on the strategies and approaches to teaching/learning of reading in secondary schools in Uasin Gishu County. The aim of this study is to describe the didactic approaches adopted by teachers of French as a Foreign Language (FFL), to identify the strategies used by FFL teachers during their teaching of reading in French and to specify the reading activities preferred by teachers during their lessons. The study is based on the Schema theory developed by Rumelhart (1980). It adopts a descriptive approach consisting of non-participant class observation of reading lessons. Data from lesson observations were recorded and transcribed using the transcription code proposed by Gardin (1988). The study confirms that FFL teachers use the grammar-translation approach in teaching reading. Teachers use skimming, oral reading and silent reading strategies in their reading classes. The study also confirms that FFL teachers favour low-level activities in their reading lessons that do not lead to a good understanding of texts.

Keyword: Low- and high-level activities, Approach, Reading skills, Reading comprehension, Text

I. INTRODUCTION

La compétence de la compréhension écrite est sans aucun doute très importante et indispensable dans l'apprentissage de la langue étrangère. Savoir lire n'est pas inné mais plutôt acquis. Les apprenants vont à l'école pour apprendre à lire et à écrire, alors, il faut le leur enseigner. Bien que la majorité des enseignant (e) s soient soucieux (se) de la réussite à l'épreuve de compréhension écrite de leurs apprenants, connaissent-ils toujours comment favoriser cette réussite ? Dans un contexte de classe de FLE au Kenya où l'on retrouve plusieurs apprenants ayant des difficultés sérieuses d'apprentissage, en lecture notamment, les enseignant (e) s se sentent parfois dépourvu (e) s de moyens pouvant aider ces apprenants. Alors qu'il existe un lien entre les difficultés d'apprentissage et les stratégies/approches d'enseignement, les enseignant (e) s sont constamment à la recherche de solutions pouvant contribuer au progrès de ces jeunes dans ce processus d'apprentissage de la lecture. Selon Zhang (2020), un constat est partagé par le monde d'aujourd'hui : la réalisation des tâches scolaires et professionnelles dépend en grande partie de la capacité à lire et à



comprendre les messages écrits des contextes variés. Dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons plus spécifiquement à « l'apprentissage du français à base du texte en général et à celui de la lecture en particulier ».

1.1 Objectifs de l'étude

L'étude repose sur les objectifs ci-après :

- 1) décrire l'approche didactique adoptée par les enseignants (e) s du FLE au cours de leurs leçons de lecture ;
- 2) dépister les stratégies de lectures utilisées en classe par les enseignant (e) s ;
- 3) préciser les activités de lectures privilégiées par ceux/celles-ci au cours de leurs leçons.

II. REVUE DE LITTÉRATURE

2.1 Théorie de l'Étude

Cette étude est basée sur la théorie des schémas de Rumelhart (1980). Celle-ci explique comment la compréhension est influencée par les connaissances existantes des individus. Selon cette théorie, la compréhension d'un texte est un processus interactif entre le texte lui-même et les connaissances acquises par le lecteur, qui sont organisées en structures abstraites ou « schémas ».

Dans le cadre de la théorie des schémas, le processus d'interprétation est guidé par le principe selon lequel toute nouvelle information est comparée à un schéma existant. Au cours de ce processus, des modifications sont apportées pour intégrer dans la structure des connaissances antérieures des informations qui n'avaient pas été prises en compte auparavant.

Selon Mediawiki (2010), lorsque le lecteur rencontre un nouveau concept, il doit, pour le comprendre, activer le schéma approprié et l'utiliser pour déduire, produire ou intégrer de nouvelles informations dans les cases vides. Ce principe se traduit par deux modes de traitement : le traitement ascendant (basé sur le texte) et le traitement descendant (basé sur les connaissances).

D'après Rumelhart (1980), les schémas représentent des connaissances à tous les niveaux de l'expérience humaine, allant des idéologies et des vérités culturelles, à la connaissance de la signification d'un mot particulier. Cela implique que les schémas contiennent des connaissances stockées sur différentes questions de la vie, auxquelles les lecteurs peuvent se référer ou dans lesquelles ils peuvent puiser pour traiter les supports de lecture. L'idée est que si les nouvelles informations sont incomplètes, le lecteur peut faire des déductions sur la base du schéma sélectionné, afin de combler les parties manquantes. Ainsi, selon la théorie des schémas, une compréhension efficace de la lecture dépend à juste titre de la capacité du lecteur à utiliser ses schémas.

Le schéma est très utile pour interpréter et prédire la situation dans notre environnement. Widmayer (2011) explique que les informations qui ne correspondent pas au schéma peuvent ne pas être comprises, ou peuvent ne pas être compris correctement. Cela explique comme affirme Widmayer (2011), pourquoi les lecteurs ont du mal à comprendre un texte sur un sujet qu'ils ne connaissent pas, même s'ils comprennent le sens des mots individuels dans le passage.

Pour que les lecteurs puissent traiter efficacement les informations, ils doivent être à mesure d'activer leurs schémas existants, qui sont liés au nouveau contenu du texte. Anderson et Pearson (1984) concluent que les schémas aident les élèves à relier les nouvelles informations à leurs connaissances antérieures, à déterminer l'importance des informations dans la lecture, à faire des déductions et à se souvenir des informations.

Pour autant que l'entrée incorporelle reconnue par le traitement ascendant et les prédictions conceptuelles faites par le traitement descendant soient compatibles, on dit que les lecteurs ont compris le texte. En cas de non-concordance, le lecteur est contraint de réviser l'interprétation de manière à rendre les deux compatibles à nouveau.

La compréhension consiste donc à activer, ré-élaborer ou construire un schéma qui fournit une explication cohérente des relations entre les objets et les événements mentionnés dans un discours. Les schémas sont donc nécessaires à la compréhension.

2.2 Études Antérieures

2.2.1 Études Réalisées dans le Monde

Günday (2010), dans son étude « Démarche de la lecture en classe de français langue étrangère », a voulu déterminer les critères les plus convenables pour le choix des textes et les démarches pour leur enseignement. Cette recherche expérimentale a été effectuée dans le cours de lecture avec les étudiants de première année du département de français, de la faculté de pédagogie de l'Université d'Ondokuz Mayıs en Turquie. Les résultats ont prouvé qu'il est plus utile de continuer les cours de lecture par des textes pragmatiques et des textes littéraires à la fois, et en suivant des approches qui développent plus systématiquement la compétence de la compréhension écrite des apprenants. L'activité de lecture doit suivre une stratégie bien planifiée. Les apprenants doivent non seulement pouvoir distinguer les formes



d'écrit, les types, les genres et les tons des textes, mais aussi analyser des textes différents à partir de leurs caractéristiques.

Acuña (2000), dans « Le passage des processus de bas niveau aux processus de haut niveau dans l'élaboration d'une représentation du texte », étudie comment sont articulés les processus de bas niveau et ceux de haut niveau dans une tâche de lecture en langue étrangère. Elle a travaillé avec des étudiants hispanophones (36) de l'Université Nationale du Comahue (Argentine) qui ont été répartis en deux groupes de 18 sujets, l'un d'eux a lu le texte en FLE et l'autre en espagnol langue maternelle. Les lecteurs en langue étrangère avaient assisté régulièrement aux cours de compréhension de textes en français pendant un semestre et ont été sélectionnés selon leur niveau (bon/très bon) en lecture, leur compétence en LE étant limitée à la lecture de textes de spécialité (textes expositifs et textes argumentatifs). Les résultats obtenus montrent globalement que les deux groupes de lecteurs (en LE et en LM) construisent davantage de séquences complètes que de séquences incomplètes, ce qui met en évidence une capacité générale des lecteurs à intégrer les informations du texte dans une macrostructure cohérente, configurée en séquence de transformations. Les résultats montrent aussi que les lecteurs en LE construisent moins de représentations complètes des séquences que les lecteurs en LM. Cela peut s'expliquer par le nombre élevé de rappel sous forme identique dans ce groupe, trace de focalisation sur les formes de surface qui peut rendre plus difficile l'intégration des données dans une macrostructure sémantique.

2.2.2 Études Réalisées en Afrique

Guimfac (2007) a mené une étude sur « l'enseignement/apprentissage de la lecture au collège ». Il a analysé la manière dont les apprenants du niveau secondaire en République du Congo parcourent un support écrit, ne sachant pas comment saisir l'agencement des signes graphiques pour élaborer du sens. Son objet de recherche est le support textuel écrit en français. Il a travaillé avec la classe de 3ème parce qu'elle constitue la passerelle entre le premier degré et le second cycle secondaire. Son étude est réalisée à Brazzaville, capitale politique de la République du Congo où il a choisi trois établissements de l'enseignement secondaire, premier cycle. Il a constaté que la lecture n'est pas encore bien installée chez ses sujets expérimentaux, tout en notant qu'ils opèrent dans un milieu à tradition orale dans lequel la lecture n'est pas un acquis culturel. Il déclare ainsi que tous les apprentis lecteurs peuvent perfectionner leur lecture par une pratique régulière, même ceux qui n'ont pas de problème de lecture.

Kadari (2016) a réalisé une étude sur « les difficultés de la lecture chez les apprenants de la 5ème année primaire en Algérie ». Il s'est posé des questions sur les causes d'échec en lecture entre ces élèves qui sont, selon la nouvelle réforme d'éducation en Algérie, des classes d'examen. Il a réalisé son étude avec 30 apprenants d'une classe de 5ème année primaire dans l'école « Les frères ZIANE », située dans la commune de « MELLAKOU » en Algérie. Il a recouru à l'observation participante dans des séances de classe, l'enquête par questionnaire aux enseignants et les tests classiques de l'évaluation pour collecter des données. De son étude, il a trouvé qu'au niveau de déchiffrage, certains apprenants n'arrivaient pas à bien prononcer des lettres. Certains avaient du mal à associer deux ou plusieurs syllabes pour lire un mot, car ils passaient beaucoup de temps à déchiffrer chaque syllabe. Au niveau de la compréhension, la plupart des apprenants ont eu des difficultés sérieuses de compréhension. La majorité des apprenants n'avaient pas de connaissances de base sur les stratégies de lecture, par exemple l'exploitation efficace du paratexte, pour arriver à identifier le thème du texte. Les enseignants ont également souligné l'inadéquation du temps pour l'enseignement de la lecture, que les supports de lecture dépassés étaient démotivants ; ne permettaient pas l'attention et ne suscitaient aucun intérêt chez les apprenants.

2.2.3 Études réalisées au Kenya

L'étude de Kulo, Indembukhani, et Onchera (2014) intitulée « Influence of background knowledge on reading comprehension ability of English in Kenyan secondary schools », a eu pour objectif d'établir si les apprenants relient leurs connaissances de base à ce qu'ils lisent. Celle-ci était basée sur une conception d'enquête descriptive, se concentrant sur les apprenants de troisième année de l'école secondaire du comté de Kisumu au Kenya. 256 élèves ont été sélectionnés par échantillonnage aléatoire systématique sur une population de 855 élèves de troisième année dans 16 écoles secondaires. Les données ont été collectées par le biais d'observations en classe et d'un questionnaire destiné aux élèves. L'analyse des données a révélé que les connaissances de base des apprenants et leur faibles compétences linguistiques entravaient leur capacité de compréhension. L'étude a conclu que les connaissances de base (schémas) avaient une influence significative sur la capacité de compréhension de la lecture. L'étude recommande que, puisque les apprenants ont des schémas différents, des instructions soient données pour activer les connaissances de base dans tous les domaines (langue et contenu), avant de se lancer dans le processus de lecture. L'étude recommande également aux apprenants de construire leurs schémas en lisant beaucoup afin de se familiariser avec différents types de textes et une variété de langues. Cette étude se différencie de la nôtre du fait qu'elle a été menée dans la langue anglaise et pour examiner l'influence des connaissances de base des apprenants sur la capacité de compréhension de la lecture à l'école secondaire tandis que la nôtre cherche à découvrir l'approche, stratégies d'enseignement et activités de lecture privilégiées par les enseignants (e) s du FLE des écoles secondaires du comté de Uasin Gishu.



Karanja (2015), dans « Effects of reading difficulties on academic performance among form three students in public secondary schools, Kiambu county, Kenya », a mené une étude avec l'objectif d'établir les erreurs de compréhension qui affectent les performances académiques des élèves. Cette étude a utilisé des approches quantitatives pour la collecte de données. La conception de cette recherche était celle d'enquête descriptive. Les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire destinés aux enseignants d'anglais et de tests de lecture des étudiants. Les résultats du test de lecture ont indiqué que les élèves qui avaient moins de problèmes avec la substitution, l'omission, la mauvaise prononciation et l'addition de mots ont obtenu des résultats élevés (B+ - C+) à l'examen de fin de trimestre. Il a été établi que 90% des enseignants d'anglais ont rencontré des problèmes pour enseigner la lecture. 60% des enseignants n'ont pas du tout donné de leçons de bibliothèque en raison du manque de ressources. Le fait que les élèves ignorent ou interprètent mal les signes de ponctuation pendant la lecture est un autre problème courant rencontré par la majorité des enseignants. L'étude recommande que les professeurs d'anglais soient régulièrement formés et que l'administration de l'école assure la disponibilité de ressources bibliothécaires et de documents de référence par le biais du ministère de l'Éducation. Cette étude se différencie de la nôtre du fait qu'elle s'intéressait à établir les erreurs de compréhension qui affectent les performances académiques des élèves dans la langue anglaise et la nôtre cherche à découvrir les approches, les stratégies d'enseignement et les activités de lecture privilégiées par les enseignants (e) s du FLE des écoles secondaires du comté de Uasin Gishu.

Zuilkowski et Piper (2015) dans « Assessing reading fluency in Kenya : Oral or Silent assessment ? » évaluent les compétences en lecture au Kenya, avec une méthode orale ou silencieuse. Ces auteurs ont comparé les résultats obtenus par des élèves de la deuxième année du niveau primaire lors d'exercices de lecture orale et silencieuse en Kiswahili et en anglais dans le cadre d'une évaluation des compétences fondamentales en lecture. Ils ont constaté une corrélation plus marquée entre les résultats obtenus en lecture orale et ceux en compréhension du texte. Cette étude se différencie de la nôtre où elle montre l'importance de la lecture orale sur la compréhension des textes mais la nôtre cherche à établir la compréhension des petits textes lus par les apprenants.

Il sied de constater qu'aucune étude n'a été consacrée à la lecture, à l'école secondaire kenyane, en français langue étrangère !

III. APPROCHE METHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE

La présente étude est une étude descriptive. Selon Shuttleworth (2008), la conception descriptive de la recherche est une méthode scientifique consistant à observer et à décrire le comportement d'un sujet sans l'influencer d'aucune façon. En recherche descriptive, comme l'indique son nom, l'objectif est de décrire l'état et/ou le comportement d'une série de variables.

3.1 Terrain de l'Étude

La présente étude s'est effectuée au Kenya, et tout particulièrement dans le Comté de Uasin Gishu. Le Kenya, traversé par l'équateur, est situé dans l'est du continent africain et a pour pays voisins, au nord le Soudan du Sud et l'Éthiopie, à l'est la Somalie, au sud la Tanzanie et à l'ouest l'Ouganda. Les langues officielles sont le kiswahili et l'anglais (article 7.2 de la Constitution). La langue nationale est le kiswahili (article 7.1 de la Constitution), auquel s'ajoutent 51 dialectes (certains en voie de disparition) protégés et promus par les articles 7.3.a et b de la Constitution. Vouillon (2009) affirme que comparativement aux autres langues étrangères qui sont enseignées au Kenya, le français vient en première position, avant l'allemand et l'arabe, mais en troisième position après l'anglais et le kiswahili, langues officielles du Kenya.

3.2 Population de l'Étude

La population de cette étude est constituée de 705 apprenants et 19 enseignants du FLE des écoles secondaires du Comté de Uasin Gishu au Kenya. Dans ce comté, il existe six régions administratives nommées sous-comtés. Les 16 écoles offrant le français sont inégalement distribuées dans ces 6 sous-comtés.

3.3 Échantillon de l'Étude

Fortin, Côte et Fillion (2006) définissent l'échantillonnage comme, « le processus par lequel un groupe de personnes ou une portion de la population est choisi de manière à représenter la population entière. Cette étude opte pour l'échantillonnage systématique. Lièvre (2006) définit l'échantillonnage systématique comme un type de méthode d'échantillonnage probabiliste dans laquelle les membres d'un échantillon d'une population plus large sont sélectionnés selon un point de départ aléatoire mais avec un intervalle périodique fixe. Cet intervalle, appelé intervalle d'échantillonnage, est calculé en divisant la taille de la population par la taille d'échantillon souhaité.

3.4 Technique de Collecte de Données



Dans le cadre de cette étude, nous avons opté pour l'observation non-participante pour la collecte de données. Nous avons observé 8 enseignants dans les classes de 4^{ème} année secondaire pour voir les stratégies, l'approche et les activités privilégiées au cours de leurs leçons de lecture. Les données collectées ont été analysées qualitativement. Elles ont fait l'objet de l'analyse de contenu, type classique. Les fréquences d'apparition de chaque composante de la recherche étaient converties en pourcentages et présentés dans des tableaux en vue de leurs comparaisons.

IV. RESULTATS DE L'ÉTUDE

4.1 Approche et manifestations de l'approche didactiques mise en œuvre en classe de FLE

Le premier objectif de cette étude est celui en rapport avec la description de l'approche didactique adoptée par les enseignant(e)s du FLE au cours de leurs leçons de lecture. Les résultats issus des observations de classe sont présentés dans le tableau ci-après :

Tableau 1

Approche et manifestations de l'approche didactiques mise en œuvre en classe de FLE

INDICATEUR(S)	F	%
APPROCHES ET SES MANIFESTATIONS		
1. L'enseignant dirige les apprenants à repérer le titre du texte avant la lecture et le champ lexical autour du titre.	6	75
2. L'enseignant effectue une lecture expressive modèle pour les apprenants	2	25
3. L'enseignant guide les apprenants à identifier des idées principales cours de la lecture du texte.	5	62,5
4. L'enseignant conduit les apprenants à visualiser et créer des images mentales en fonction des situations évoquées par le texte.	4	50
5. L'enseignant mène les apprenants à rechercher des indices (Qui ? Où ? Quand ? Quoi ? Comment ? Pourquoi ?) en vue d'une inférence.	2	25
6. Les apprenants effectuent la lecture à haute voix	8	100
7. L'enseignant invite les apprenants à formuler une appréciation du texte notamment sur son intérêt et son actualité.	1	12,5
8. L'enseignant corrige des exercices écrits sur les textes en classe.	2	25
9. L'enseignant exige aux apprenants de réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension du texte lu.	4	50

Source : Observations de classe

Le premier objectif de cette étude est de décrire l'approche didactique adoptée par les enseignant(e)s du FLE au cours de leurs leçons de lecture. L'étude a trouvé que des enseignants adoptaient l'approche grammaire-traduction dans leurs cours de lecture. Ces enseignants recouraient à la traduction en anglais ou le swahili des consignes, des mots et des phrases dans le texte étudié en classe. Ils faisaient alternance de code pendant des explications importantes du texte. 75% des enseignants n'ont pas guidé les apprenants comment chercher des indices dans le texte en vue d'une inférence mais plutôt ils leurs laissent chercher eux-mêmes. C'est seulement 12,5% d'enseignants qui ont invité les apprenants à formuler une appréciation du texte en évaluant son actualité et son intérêt. Celui-ci servirait à confirmer si les apprenants ont bien compris le texte lu.

4.2 Stratégies de lecture observées en classe de FLE

Le deuxième objectif de l'étude est en rapport avec le dépistage des stratégies de lectures adoptées par les enseignant(e)s du FLE au cours de leurs leçons. Les résultats issus des observations de classe sont présentés dans le tableau ci-après :

Tableau 2

Stratégies de lecture adoptées par les enseignants

INDICATEURS	F	%
Lecture écrémage	8	100
Lecture Survol	8	100
Lecture oralisée	8	100
Lecture Silencieuse	2	25

Source : Observation de classe

L'étude a permis d'observer que tous les professeurs, soit 100%, ont utilisé les stratégies de la lecture écrémage, la lecture survol et la lecture oralisée. Il n'y a que 25% des enseignants qui ont utilisé aussi la lecture silencieuse pendant leur leçon de lecture.

Lecture écrémage

C'est un type de lecture qu'on utilise pour aller à l'essentiel du texte, pour trouver les mots clés significatifs de ce qui est important, intéressant et nouveau. On peut réaliser ce type de lecture en quatre opérations par des balayages en diagonale, verticale et horizontale sur les passages qui semblent intéressants. Tous/toutes les enseignant(e)s observé(e)s ont recouru à cette stratégie dans leurs classes, soit 100% de l'ensemble.

Lecture survol

C'est un type de lecture qu'on utilise pour dégager l'idée directrice, enchaînement des idées, le plan suivi, la structure d'un ensemble.

On peut le réaliser par les activités suivantes :

- Identifier l'objet à lire, par son auteur, le titre, les illustrations, l'éditeur, la collection, la date de parution, le format, la typographie, etc.
- Identifier l'idée directrice à l'aide des informations données par la quatrième de couverture, le sommaire, les têtes de chapitre, la préface, l'index.

Cette stratégie a été utilisée par tous/toutes les enseignant(e)s observé(e)s, soit 100% de l'ensemble.

La lecture oralisée

C'est tout simplement celle qui consiste à lire un texte à voix haute. Selon les données de tableau, tous/toutes les enseignant(e)s observé(e)s ont recouru à cette stratégie dans leurs classe, soit 100% de l'ensemble.

La lecture silencieuse

C'est la lecture qui laisse, d'une part, plus de temps à l'observation afin d'identifier l'idée générale, et d'autre part, une certaine liberté aux apprenants de lire chacun à son rythme, à l'inverse de la lecture magistrale qui oblige le jeune lecteur au déchiffrage. Selon les données du tableau, c'est seulement 25% des enseignant(e)s observé(e)s qui ont utilisé cette stratégie dans leurs classes.

Le troisième objectif de l'étude est de préciser les activités de lecture privilégiées par les enseignant(e)s du FLE au cours de leurs leçons. Les résultats issus des observations de classe sont présentées dans le tableau ci-après :

Tableau 3

Activités de lecture privilégiées par les enseignants

INDICATEURS	F	%
Activité de lecture		
I-Anticiper sur le texte.		
1.repérer le titre	5	62.5%
2.s'aider du paratexte (image, légende, source...)	4	50%
II- Repérer dans le texte.		
1.le type de document afin d'inférer les codes d'écriture (d'une lettre, d'un dialogue...)	1	12.5%
2.les noms propres (distinguer les personnes et les lieux).	0	0%
3.les mots transparents mais faire attention aux faux amis.	1	12.5%
4.les signes de ponctuation	0	0%
III- Travailler sur la construction du mot et de la phrase.		
1.les principaux champs lexicaux	4	50%
2.la nature du mot (pronoms, les noms propres...)	2	25%
3.la dérivation (travail sur la nominalisation)	1	12.5%
4.la syntaxe (place des adjectifs, ordre des mots)	0	0%
IV- Travailler sur l'organisation d'un texte.		
1.l'entraînement sur l'inférence.	0	0%
2.les repères chronologiques	1	12.5%
3.les mots de liaison et l'organisation logique des idées	1	12.5%
4.l'organisation des paragraphes (repérer l'idée principale d'un paragraphe)	2	25%

Source : Observation de classe

Nous avons retenu la fiche suivante proposée par Alban (2018) qui démontre quatre étapes à suivre en abordant les activités de lecture pour aider les élèves à travailler leur compréhension écrite en autonomie. Grâce à cette fiche, nous avons observé que l'activité la plus abordé est le repérage du texte, 62.5% suivi par l'élaboration du paratexte à l'aide de l'image, 50% et le travail sur les principaux champs lexicaux, 50%. Les premiers deux étapes : anticiper sur le texte et repérer dans le texte font partie des activités considérées de bas niveau. Les deux autres étapes : travailler sur la

construction du mot et de la phrase et travailler sur l'organisation d'un texte font partie des activités considérées de haut niveau. Il était observé que les enseignants privilégiaient les activités de bas niveau (repérer le texte, s'aider du paratexte et le travail sur les champs lexicaux). Celui-ci nous montre que les activités de haut niveau qui conduisent plus à la compréhension du texte sont moins ou rarement abordé en classe.

IV. CONCLUSION DE L'ÉTUDE

Nous retenons, suite aux résultats de l'étude présentées, les constats suivants :

- i. Les enseignant(e)s du FLE dirigent les apprenants à repérer le titre du texte avant la lecture et le champ lexical autour de titre ;
- ii. La majorité des enseignant (e) s guident des apprenants à identifier les idées principales au fur et à mesure de la lecture du texte ;
- iii. Les enseignant (e) s ne guident pas les apprenants à rechercher des indices importants en vue d'une inférence pour faciliter la compréhension ;
- iv. Les enseignant (e) s n'invitent pas leurs apprenants à formuler une appréciation du texte en donnant leur avis, notamment sur son intérêt et son actualité ;
- v. Il n'y a pas de comparaison d'hypothèses de départ avec ce qui a été lu pour les confirmer ou les infirmer dans des leçons de lecture ;
- vi. La majorité de professeurs ne corrigent pas des exercices écrits sur le texte en classe pour vérifier le niveau de compréhension ;
- vii. Les activités de bas niveau sont privilégiées par les enseignant (e) s.
- viii. Les paroles des apprenants se limitent plutôt à un seul mot, sauf dans des moments de lecture à haute voix ;
- ix. Les enseignants font recours aux autres langues parlées par leurs apprenants (anglais et kiswahili) pour faire des explications importantes, ce qui ne facilite pas l'apprentissage de la langue française ;

VI. SUGGESTIONS ET RECOMMANDATIONS

De ce qui précède cette étude aboutit aux recommandations ci-après :

1. Il est important que les enseignant (e) s du FLE adoptent une approche centrée sur les apprenants en abordant plus d'activités qui les font agir, comme donner leurs avis, faire des simulations ;
2. Les enseignant (e) s du FLE devraient se conformer à l'approche proposée par les spécialistes en didactique du FLE pour enseigner la compréhension écrite, l'approche globale des textes ;
3. Il est indispensable que les enseignant (e) s s'habituent à la communication en langue française en classe pour encourager leurs apprenants à communiquer aussi dans cette langue cible ;
4. Le Ministère de l'Éducation doit organiser régulièrement les stages de formation continue pour les enseignant (e)s du FLE afin qu'ils puissent se familiariser avec les approches recommandées pour l'enseignement de la compréhension écrite.

RÉFÉRENCES

- [1] Acuña, T. (2000). Le passage des processus de bas niveau aux processus de haut niveau dans l'élaboration d'une représentation du texte. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (13), 41-66.
- [2] Alban, C. (2018). Quelques pistes pour entraîner les élèves à la compréhension de l'écrit. <https://pedagogie.ac-toulouse.fr/langues-vivantes/>
- [3] Anderson, R. (1994). Role of the Reader's Schema In Comprehension, Learning, And Memory. in Ruddell (ed) *Applied Linguistics*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- [4] Gardin, B., (1988) *Le dire difficile et le devoir dire*. In *DRLAV*, no. 39, 'L'usage des mots'.
- [5] Guimfac, M. (2007). *L'enseignement/apprentissage de la lecture au collège dans le contexte congolais*. Thèse de doctorat, Brazzaville, UNESCO, Université Marien Ngouabi.
- [6] Günday, R. (2010). Démarche de lecture en classe de français langue étrangère. *Synergies Turquie*, (3)
- [7] Kadari, M. (2016), « *Les difficultés de la lecture chez les apprenants de la 5^{ème} année de primaire.* » Université Ibn Khaldoun- Tiaret.
- [8] Karanja, W. A. N. J. I. K. U. (2015). *Effects of reading difficulties on academic performance among form three students in public secondary schools, Kiambu County, Kenya*. Unpublished MED thesis, Kenyatta University



- [9] Kulo, S. A., Indembukhani, K., & Onchera, P. O. (2014). Influence of background knowledge on reading comprehension ability in Kenyan secondary schools. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 5(5), 592-599.
- [10] Lièvre, A., Milet, J., Carayol, J., Le Corre, D., Milan, C., Pariente, A., ... & ANGH group Pierre. laurent-puig@univ-paris5.fr. (2006). Genetic polymorphisms of MMP1, MMP3 and MMP7 gene promoter and risk of colorectal adenoma. *BMC cancer*, 6, 1-8.
- [11] Marchand, P. Fortin, Marie-Fabienne, avec la coll. de José Côté et Françoise Filion (2007). Fondements et étapes du processus de recherche. Montréal, Chenelière éducation, 2006, 485 p. *Documentation et bibliothèques*, 53(1), 53-54.
- [12] Mediawiki (2010). Schema Theory. Retrouvé le Mars 9, 2025 de http://etec.cilt.ubc.ca/510wiki/schema_theory.
- [13] Piper, B. et Zuilkowski, S. (2015), « *Assessing reading fluency in Kenya : Oral or Silent assessment ?* » (www.springerlink.com)
- [14] Rumelhart, D. E. (1980). On evaluating story grammars.
- [15] Rumelhart, D. E. (2017). Schemata: The building blocks of cognition. In *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33-58). Routledge.
- [16] Shuttleworth, M. (2008). Definition of research. *Experiment Resources*.
- [17] Vouillon, J. (2009). *Le transfert de compétences dans le cadre de l'appropriation d'un dispositif de formation en didactique du français langue étrangère au Kenya* (Doctoral dissertation, Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris III).
- [18] Widmayer, S. A. (2011). Schema Theory: An Introduction. retrouvé le 10/3/25 de <http://metablog.borntothink.com/wp-content/uploads/2011/07/1932-Bartlett-Schema>
- [19] Zhang, X. (2020). *Image et enseignement des stratégies de la compréhension écrite en cours de FLE: cas des apprenants chinois adultes, association ALAFA* (Doctoral dissertation, Université de Lorraine).