



**UNIVERSITÉ D'ADDIS-ABEBA**

**FACULTÉ DES ÉDUCTIONS ET DES ÉTUDES DES LANGUES, JOURNALISME ET  
COMMUNICATION**

**UNITÉ DE FRANÇAIS**

---

**Les difficultés dans l'apprentissage de la compréhension écrite en classe de français langue  
étrangère : Cas des étudiants de quatrième année à l'Université d'Addis-Abeba**

**Mémoire soumis pour l'obtention du diplôme de Master en Didactique du FLE**

**Par : Addisu Melese (GSR/2017/16)**

**Sous la direction de : Dr. Yohannes BEYENE**

**Juin 2025**

**Addis-Abeba, Éthiopie**

## **Declaration**

Je certifie que le présent mémoire intitulé « Les difficultés dans l'apprentissage de la compréhension écrite en classe de FLE : Cas des étudiants de quatrième année à l'Université d'Addis-Abeba » est un travail original, réalisé par moi-même dans le respect des règles académiques. Toutes les sources utilisées ont été citées conformément aux normes scientifiques.

## **Declaration**

I hereby certify that this thesis entitled "Difficulties in Learning Reading Comprehension in the French as a Foreign Language Classroom: The Case of Fourth-Year Students at Addis Ababa University" is my own original work and complies with academic integrity standards. All sources used have been properly cited.

## **Approbation**

En qualité de membres du jury d'examen, nous avons examiné ce mémoire intitulé :« Les difficultés dans l'apprentissage de la compréhension écrite en classe de FLE : Cas des étudiants de quatrième année à l'Université d'Addis-Abeba » présenté par Melese Addisu. Nous certifions que ce mémoire est accepté comme répondant aux exigences nécessaires pour l'obtention du diplôme de Master en Didactique du Français Langue Étrangère.

Jury d'examen :

Nom du directeur de mémoire

Signature

Date

---

---

---

Examineur externe

Signature

Date

---

---

---

Examineur interne

Signature

Date

---

---

---

## Approval

As members of the board of examiners, we have reviewed the thesis entitled: "Difficulties in Learning Reading Comprehension in the French as a Foreign Language Classroom: The Case of Fourth-Year Students at Addis Ababa University" submitted by Melese Addisu. We hereby certify that this thesis meets the necessary requirements and is accepted in partial fulfillment of the degree of Master in Didactics of French as a Foreign Language.

Board of Examiners:

Advisor's Name	Signature	Date
_____	_____	_____

External examiner	Signature	Date
_____	_____	_____

Internal examiner	Signature	Date
_____	_____	_____

# Contents

Remerciement .....	i
Résumé.....	ii
Abstract .....	iii
CHAPITRE 1 .....	1
1. CONTEXTE D'ETUDE.....	1
1.1 Introduction.....	1
1.2 Besoins d'étude.....	3
1.3 La raison de l'étude .....	3
1.4 Problématique de la recherche.....	4
1.5 Questions de recherche .....	5
1.6 Objectifs du travail .....	6
1.6.1 Objectif général .....	6
1.6.2 Objectifs spécifiques .....	6
1.7 Hypothèses de recherche .....	6
1.8 Résultats attendus et impact .....	7
1.9 Contributions scientifiques.....	7
1.10 Structure du mémoire .....	8
CHAPITRE 2 .....	9
2. REVUE DE LITTERATURE ET CADRE THEORIQUE.....	9
2.1. Introduction.....	9
2.2 La compréhension écrite en FLE : définitions et théories .....	9
2.2.1 Définition et rôle de la compréhension écrite en FLE .....	9
2.2.1.1. La compréhension .....	9
2.2.1.2. L'écrit .....	10
2.2.1.3. La compréhension écrite .....	11
2.2.2 Modèles théoriques de la compréhension d'écrite.....	12
2.2.2.1. Modèle ascendant (Bottom-up).....	12
2.2.2.2. Modèle descendant.....	12
2.2.2.3. Modèle interactif .....	13
2.2.3 Les compétences mobilisées en compréhension écrite .....	14
2.2.3.1 La compétence.....	14
2.2.3.2 Compétence linguistique .....	14
2.2.3.2.1 Morphosyntaxe .....	15

2.2.3.2.2 Dictionnaires et lexiques .....	15
2.2.3.3 Compétence cognitive .....	16
2.2.3.3.1 Mémorisation.....	17
2.2.3.3.2 Inférences .....	17
2.2.3.3.3 Le Système de traitement de l'Information .....	17
2.3. Facteurs influençant la compréhension écrite en FLE .....	18
2.3.1 Facteurs linguistiques .....	18
2.3.1.1 Difficultés lexicales (mots inconnus, polysémie) .....	18
2.3.1.2 Difficultés syntaxiques (phrases complexes, subordonnées).....	18
2.3.1.3 Faux amis (hétéronymes) .....	19
2.3.1.4 Rôle des connecteurs logiques et de la structure textuelle.....	20
2.3.1.4.1. La notion de connecteurs.....	20
2.3.1.4.2. Rôle des connecteurs .....	21
2.3.1.4.3. Propriétés textuelles .....	21
2.3.1.4.3.1 Les connecteurs comme marques de connexion .....	21
2.3.1.4.3.2 Les connecteurs comme marques thématiques .....	21
2.3.2.1 Facteurs cognitifs .....	22
2.3.2.1.1 Les stratégies de lecture cognitive courantes .....	22
2.3.2.1.1.1. Activer les connaissances antérieures .....	22
2.3.2.1.1.2. Prévisualisation .....	22
2.3.2.1.1.3. Questionnement.....	22
2.3.2.1.1.4. Faire des prédictions.....	23
2.3.2.1.1.5. Résumer.....	23
2.3.2.1.1.6. Visualisation .....	23
2.3.2.1.1.7. Surveillance de la compréhension.....	23
2.3.2.1.1.8. Établir des liens .....	23
2.3.2.1.1.9. Identifier la structure du texte .....	23
2.3.2.2 Facteurs métacognitifs.....	24
2.3.2.3 Stratégies de lecture.....	24
2.3.2.3.1 L'anticipation .....	25
2.3.2.3.2 Repérage.....	25
2.3.2.3.3 L'inférence .....	25
2.3.2.3.1 Capacité d'attention et de mémoire .....	25
2.3.2.3.1.1 La capacité d'attention .....	25

2.3.2.3.1.2 La capacité de mémoire et la mémoire de travail .....	26
2.3.2.3.2 Transfert de compétences de la langue maternelle .....	26
2.3.3 Facteurs culturels et socio-affectifs.....	27
2.4. Les principales difficultés rencontrées en compréhension écrite en FLE .....	27
2.4.1 Difficultés liées aux caractéristiques des textes.....	28
2.4.1.1. Texte narratif .....	28
2.4.1.2. Texte argumentatif .....	29
2.4.1.3. Texte informatif.....	29
2.4.1.4. Texte explicatif.....	29
2.4.2 Problèmes rencontrés par les apprenants .....	29
2.4.2.1 La complexité du système écrit.....	29
2.4.2.2. Le pointillisme.....	30
2.4.2.3 Le manque d'expérience de l'apprenant .....	30
2.4.3 Problèmes liés à l'enseignement et aux supports pédagogiques .....	30
2.4.3.1 Manque d'entraînement à la lecture.....	30
2.4.3.2 Approches pédagogiques inadaptées .....	31
2.4.3.2.1 Conséquences des approches pédagogiques inadaptées .....	31
2.4.3.3 Absence d'utilisation de documents authentiques .....	32
2.4.3.3.1 Conséquences du manque de documents authentiques.....	32
2.5. Stratégies et approches pour améliorer la compréhension écrite en FLE.....	33
2.5.1. Stratégies avant la lecture (Prélecture).....	33
2.5.2 Stratégies pendant la lecture.....	34
2.5.3. Stratégies après la lecture (Post-lecture).....	35
2.5.4. Approches spécifiques pour l'amélioration.....	35
2.5.2 Approches didactiques .....	36
2.5.2.1 L'approche actionnelle .....	36
2.5.2.2 L'approche communicative.....	37
2.5.3 Stratégies de lecture pour les apprenants .....	37
2.5.3.1 Techniques de repérage d'informations.....	38
2.5.3.2 Développement de l'inférence et de la prédiction .....	38
2.5.3.3 Entraînement à la lecture critique et analytique.....	39
2.5.4 Rôle des enseignants et des supports pédagogiques .....	40
2.5.4.1 Intégration de documents authentiques.....	40
2.5.4.2. Les textes .....	41

2.5.4.3 L'autonomie .....	41
2.6. Conclusion de la revue de littérature et du cadre théorique.....	41
CHAPITRE 3 .....	43
3. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	43
3.1. Désigne de recherche.....	43
3.1.1 Approche méthodologique .....	43
3.1.2. Population cible et contexte .....	44
3.1.3 Unités d'échantillonnage, procédure d'échantillonnage et détermination de la taille de l'échantillon .....	44
3.1.3.1 Unités d'échantillonnage.....	44
3.1.3.2 La procédure d'échantillonnage.....	44
3.1.3.3 La détermination de la taille d'échantillon .....	45
3.1.4 Instruments de collecte des données .....	45
3.1.5 Procédure de collecte de données .....	45
3.1.6 Analyse des données .....	46
3.1.7 Analyse de fiabilité.....	47
3.1.8 Analyse de validité .....	47
CHAPITRE 4 .....	49
4. ANALYSE DES DONNEES ET PRESENTATION DE RESULTATS .....	49
4.1 L'analyse de données.....	49
4.2 Analyse de questionnaire.....	49
4.3 Questionnaires destinés aux étudiants.....	49
4.4 Questionnaire destiné aux enseignants.....	67
4.5 Les résultats d'étude .....	83
CHAPITRE 5 .....	85
5. CONCLUSION, RECOMMANDATIONS ET DRECTIONS FUTURES DE RECHERCHE .....	85
5.1 Conclusion .....	85
5.2 Recommandations .....	86
5.3 Pistes de recherche.....	87
Bibliographie.....	89
Annexe I. Questionnaire destiné aux étudiants.....	93
Annexe 2. Questionnaire destiné aux enseignants .....	96

## List of table

Tableau 1. Sexe des étudiants .....	49
Tableau 2. Âge des apprenants .....	50
Tableau 3. Langue parlée .....	51
Tableau 4 : Le choix de département .....	51
Tableau 5. Lecture de textes en français en dehors des cours .....	53
Tableau 6. Types de textes lus le plus souvent .....	54
Tableau 7. Facilité de la lecture en français .....	55
Tableau 8. Évaluation du niveau de français .....	56
Tableau 9. Principaux obstacles à la lecture en français .....	57
Tableau 10. Difficulté à comprendre les consignes écrites en français .....	58
Tableau 11. Partie la plus difficile (en lecture) .....	59
Tableau 12. Stratégies de compréhension de texte .....	60
Tableau 13. Ressources pour l'amélioration de la compréhension écrite .....	61
Tableau 14. Intérêt pour une formation en compréhension écrite .....	62
Tableau 15. Méthodes d'apprentissage préférées pour la compréhension écrite .....	63
Tableau 16. Profil de l'enseignant .....	67
Tableau 18. Niveaux d'étudiants enseignés en compréhension écrite .....	68
Tableau 19. Évaluation de la progression des étudiants en lecture .....	69
Tableau 20. Principaux obstacles des étudiants en compréhension écrite .....	70
Tableau 21. Causes principales des difficultés (selon l'enseignant) .....	71
Tableau 22. Types de textes les plus difficiles pour les étudiants .....	73
Tableau 23. Stratégies d'enseignement pour la compréhension écrite .....	74
Tableau 24. Outils d'enseignement de la compréhension écrite .....	78

## **Remerciement**

Je tiens avant tout à exprimer ma profonde gratitude envers Dieu, le Tout-Puissant, dont la guidance constante et l'inspiration m'ont été précieuses tout au long de la réalisation de ce mémoire. Sans cette force bienveillante, l'achèvement de ce projet n'aurait pas été possible.

Je souhaite également adresser mes plus sincères remerciements au Dr. Yohannes Beyene, chef de l'unité de français et mon directeur de mémoire. Sa disponibilité, ses conseils éclairés, son soutien indéfectible et son expertise ont été d'une aide précieuse. Sa rigueur intellectuelle et sa bienveillance m'ont permis de surmonter les défis rencontrés et d'approfondir ma réflexion.

Ma reconnaissance s'étend par ailleurs à l'Ambassade de France, dont le généreux soutien financier, sous forme de bourse d'étude, m'a offert l'opportunité inestimable de concrétiser mon rêve et de mener à bien ce parcours universitaire.

Enfin, je ne saurais oublier de remercier chaleureusement ma famille. Leur amour inconditionnel, leur patience et leurs encouragements constants ont été une source de motivation essentielle. Leur soutien indéfectible a grandement contribué à ma réussite.

## **Résumé**

Cette recherche s'intéresse aux difficultés rencontrées par les étudiants de quatrième année en français langue étrangère (FLE) à l'Université d'Addis-Abeba dans l'apprentissage de la compréhension écrite. La maîtrise de cette compétence est essentielle pour le développement global des compétences langagières, mais elle reste un défi majeur pour de nombreux apprenants. À travers une approche qualitative et descriptive, cette étude vise à identifier les facteurs linguistiques, cognitifs, pédagogiques et méthodologiques qui entravent la compréhension des textes écrits en français. Les résultats révèlent que les obstacles majeurs sont liés à la faiblesse du lexique, à la complexité syntaxique des textes, au manque de stratégies de lecture, ainsi qu'à l'absence de pratiques pédagogiques efficaces et contextualisées. L'étude propose enfin des pistes pédagogiques adaptées, basées sur l'enseignement explicite des stratégies de lecture, l'utilisation de documents authentiques et une meilleure formation des enseignants. Ces recommandations visent à améliorer la compétence de compréhension écrite des étudiants en FLE dans le contexte spécifique de l'enseignement supérieur éthiopien.

**Les mots clés :** compréhension écrite, français langue étrangère, difficultés d'apprentissage  
Stratégies de lecture, facteur linguistiques et cognitifs et texte authentique.

## **Abstract**

This research focuses on the difficulties faced by fourth-year students in French as a Foreign Language (FLE) at Addis Ababa University in developing reading comprehension skills. Mastery of this competence is essential for overall language proficiency, yet it remains a major challenge for many learners. Through a qualitative and descriptive approach, the study seeks to identify the linguistic, cognitive, pedagogical, and methodological factors that hinder the understanding of written texts in French. The findings reveal that the main obstacles include limited vocabulary, syntactic complexity of texts, lack of reading strategies, and inadequate or poorly adapted teaching practices. The study concludes with pedagogical recommendations based on the explicit teaching of reading strategies, the use of authentic texts, and improved teacher training. These suggestions aim to enhance students' reading comprehension in FLE within the specific context of higher education in Ethiopia.

**Key words:** reading comprehension, French as a foreign language, learning difficulties, linguistics and learning factors, reading strategies, teaching methods and authentic texts.

# CHAPITRE 1

## 1. CONTEXTE D'ETUDE

### 1.1 Introduction

En Éthiopie, l'enseignement du français langue étrangère (FLE) est principalement dispensé dans les établissements d'enseignement supérieur, où il est considéré comme une langue étrangère à vocation académique, culturelle et professionnelle. L'objectif principal de cet enseignement est de permettre aux apprenants de développer une compétence de communication fonctionnelle, notamment à l'écrit, à travers la lecture et la production de textes en français (Teshome, 2018, p. 42). Cependant, l'atteinte de cet objectif se heurte à plusieurs contraintes structurelles et pédagogiques.

Le contexte multilingue du pays où l'amharique, l'oromo et d'autres langues nationales dominent la vie quotidienne limite considérablement l'exposition au français en dehors du cadre scolaire (Negash, 2020, p. 67). De plus, les étudiants éthiopiens débutent généralement l'apprentissage du FLE tardivement, souvent au niveau universitaire, avec un volume horaire insuffisant et des ressources pédagogiques parfois inadaptées (Alemu, 2019, p. 53). Cette situation affecte particulièrement la compétence en compréhension écrite, qui nécessite une solide base linguistique ainsi qu'une maîtrise des stratégies de lecture (Giasson, 1990, p. 25).

Selon Salah (2020, p. 38), la compréhension écrite en langue étrangère repose non seulement sur la connaissance du lexique et des structures syntaxiques, mais aussi sur l'activation de processus cognitifs complexes, comme l'inférence, l'anticipation et le repérage d'informations clés. Dans ce contexte, il devient essentiel d'analyser les difficultés spécifiques rencontrées par les étudiants éthiopiens afin de proposer des pratiques pédagogiques adaptées à leurs besoins et à leur environnement d'apprentissage.

L'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère exigent l'acquisition de compétences en expression écrite. Quel que soit son niveau, un apprenant doit être capable de produire des énoncés clairs et compréhensibles, ce qui implique non seulement une maîtrise de la phrase au niveau linguistique, mais aussi une attention particulière à la cohérence et à la cohésion du texte. En d'autres termes, il ne s'agit pas uniquement de construire des phrases grammaticalement

correctes, mais de structurer un texte en tant qu'unité cohérente, relevant de la linguistique textuelle (Zineb, 2018, p. 8).

Il ne fait aucun doute que la langue constitue un outil essentiel de communication. Parmi les compétences langagières, la compréhension écrite occupe une place primordiale, car il est difficile pour un apprenant de progresser dans les autres domaines, compréhension orale, production orale et production écrite sans être capable de lire et de comprendre ce qu'il lit. En effet, la lecture et la compréhension des textes écrits constituent la base sur laquelle reposent les autres activités langagières (Dr. El Hegazi, 2022, p. 165).

Selon Mhamdi, Teftaf et Benatia, (2023) la compréhension est la capacité de l'élève à analyser le langage à partir des données d'un texte et des connaissances antérieures. Où on assimile les connaissances acquises aux préalables (lexique, syntaxe de l'écrit) une présentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte.

Selon le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, « La compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (la compréhension orale) outil (compréhension écrite) ». (Cuq, 2003, p. 49)

CUQ déclare que : « La compréhension écrite en langue étrangère est un processus complexe qui résulte à la fois du transfert des connaissances en langue maternelle, et du développement de compétences lexicales, syntaxiques et textuelles propres à la langue étrangère ; à ces compétences linguistiques et discursives s'ajoutent les connaissances antérieures du lecteur, son expérience du monde et son bagage socioculturel ». (Cuq & Gruça, 2002, p. 160)

Cuq souligne que la compréhension écrite joue un rôle fondamental dans l'apprentissage d'une langue étrangère, notamment en FLE. Elle permet non seulement l'acquisition de nouvelles connaissances linguistiques, mais aussi le développement des compétences cognitives nécessaires pour la lecture et l'interprétation des textes. Cependant, à l'Université d'Addis-Abeba, les étudiants de quatrième année éprouvent encore de grandes difficultés dans cet apprentissage.

L'auteur ajoute que la compréhension écrite est une compétence essentielle dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Elle permet aux apprenants d'accéder à une variété de textes (littéraires, académiques, professionnels) et de développer leur autonomie linguistique. Selon Beacco (2016), la lecture en FLE ne se limite pas à la reconnaissance des mots, mais implique aussi la construction du sens à travers des stratégies cognitives et linguistiques. Une bonne maîtrise de la compréhension écrite facilite ainsi l'acquisition de nouvelles connaissances, le développement du vocabulaire et l'amélioration des compétences rédactionnelles.

À l'Université d'Addis-Abeba, le français est enseigné comme langue étrangère, et la compréhension écrite constitue une difficulté majeure pour de nombreux étudiants. En tant que compétence clé dans l'apprentissage du FLE, elle est indispensable à la réussite académique des étudiants, notamment pour accéder à des documents scientifiques en français, rédiger des travaux universitaires et interagir avec des textes variés. Cependant, de nombreux étudiants ont un accès limité aux ressources en français et sont confrontés à des défis linguistiques et méthodologiques qui freinent leur progression.

## **1.2 Besoins d'étude**

Cette recherche vise à :

- Identifier les principaux obstacles à la compréhension écrite en FLE chez ces étudiants.
- Analyser les stratégies de lecture actuellement utilisées.
- Proposer des solutions pédagogiques adaptées.

## **1.3 La raison de l'étude**

Nous avons choisi ce sujet celui que les difficultés dans l'apprentissage de la compréhension écrite en classe de français langue étrangère : Cas des étudiants de quatrième année à l'Université d'Addis-Abeba.

L'une des activités les plus importantes dans l'apprentissage d'une langue étrangère est la compréhension écrite. L'étude de la compréhension des textes en langue étrangère est essentielle, car elle joue un rôle fondamental dans le développement des compétences linguistiques. Lors de

mon stage auprès des étudiants de quatrième année de FLE à l'Université d'Addis-Abeba, nous avons constaté que la compréhension écrite représentait une difficulté majeure pour un grand nombre d'entre eux. Cette observation a éveillé mon intérêt pour les obstacles que rencontrent les apprenants dans la lecture et l'interprétation des textes en français. De plus, ayant moi-même été confronté à ce type de difficulté lors du passage du DELF, nous avons pris conscience de l'importance de cette compétence dans le processus d'apprentissage du FLE. C'est dans ce contexte que j'ai décidé de consacrer mon mémoire à l'étude des difficultés liées à la compréhension écrite afin de proposer des pistes d'amélioration adaptées à ce public.

#### **1.4 Problématique de la recherche**

Dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE), la compréhension écrite constitue une compétence essentielle, permettant aux apprenants d'accéder à une diversité de savoirs linguistiques et culturels. Cependant, de nombreuses recherches soulignent que cette compétence représente un défi majeur, notamment pour les étudiants ayant un niveau linguistique limité ou intermédiaire. Mhamdi, Teftaf et Benatia (2023, p. 15) relèvent des difficultés fréquentes liées à la compréhension du lexique, à l'organisation du texte et à l'absence de stratégies de lecture efficaces. De son côté, Salah (2022) insiste sur la nécessité de développer des compétences spécifiques en lecture afin de mieux assimiler les contenus écrits en langue étrangère.

Le cas des étudiants de quatrième année de FLE à l'Université d'Addis-Abeba s'inscrit dans cette problématique générale. Malgré leur niveau universitaire avancé, ces apprenants rencontrent encore des difficultés importantes dans la lecture et l'interprétation des textes en français. Ces obstacles se manifestent à plusieurs niveaux : linguistique (vocabulaire restreint, maîtrise grammaticale insuffisante), cognitif (absence de stratégies de lecture, difficulté à faire des inférences), et pédagogique (méthodes d'enseignement peu adaptées, pratiques d'évaluation peu ciblées).

Par ailleurs, l'enseignement de la compréhension écrite, tel qu'il est actuellement mis en œuvre, ne semble pas toujours répondre aux besoins spécifiques des étudiants. Les approches didactiques adoptées, les types de textes proposés, les activités de lecture sélectionnées et les outils d'évaluation utilisés méritent d'être analysés de manière approfondie. En effet, une

réflexion critique sur ces pratiques pourrait permettre d'identifier les causes profondes des difficultés rencontrées et de proposer des solutions pédagogiques mieux adaptées.

Ainsi, cette recherche se propose d'examiner les obstacles que rencontrent les étudiants de quatrième année en FLE à l'Université d'Addis-Abeba dans la compréhension écrite, d'évaluer les pratiques pédagogiques en place, et de formuler des pistes concrètes pour renforcer l'apprentissage de cette compétence. L'objectif est de contribuer à une meilleure autonomie des apprenants dans la lecture de textes en français et, plus largement, à une amélioration de leur performance académique en langue étrangère.

### **1.5 Questions de recherche**

Dans le cadre de cette recherche portant sur l'apprentissage de la compréhension écrite chez les étudiants de quatrième année FLE à l'Université d'Addis-Abeba, et en s'appuyant sur les approches d'enseignement et d'évaluation, les questions de recherche peuvent être formulées comme suit :

1. Quelles sont les principales difficultés que rencontrent les étudiants de quatrième année en FLE à l'Université d'Addis-Abeba dans l'apprentissage de la compréhension écrite ?
2. Comment la compréhension écrite est-elle enseignée et évaluée dans les cours de FLE, et dans quelle mesure ces pratiques répondent-elles aux besoins des apprenants ?
3. Quelles stratégies pédagogiques et de lecture pourraient être mises en œuvre pour renforcer les compétences de compréhension écrite chez ces étudiants ?
4. Quelles stratégies pédagogiques peuvent être mises en place pour y remédier ?

Répondre à cette question nécessite d'examiner les pratiques pédagogiques actuelles, d'évaluer leur efficacité, et de proposer des stratégies adaptées au profil et aux besoins des apprenants. Cette réflexion permettra d'envisager des pistes d'amélioration concrètes pour renforcer la compétence de compréhension écrite au sein de ce public universitaire.

## **1.6 Objectifs du travail**

### **1.6.1 Objectif général**

Cette recherche a pour objectif d'analyser les difficultés rencontrées par les étudiants de quatrième année en FLE à l'Université d'Addis-Abeba dans l'apprentissage de la compréhension écrite, afin de proposer des stratégies pédagogiques adaptées permettant d'améliorer cette compétence essentielle.

### **1.6.2 Objectifs spécifiques**

Les objectifs spécifiques incluent aussi :

1. Déterminer les stratégies de lecture utilisées par les étudiants pour comprendre un texte en français.
2. Analyser les pratiques pédagogiques et les dispositifs d'évaluation utilisés dans l'enseignement de la compréhension écrite en FLE.
3. Étudier les stratégies pédagogiques et de lecture actuellement mobilisées ou disponibles pour soutenir le développement de la compréhension écrite.
4. Proposer des stratégies pédagogiques adaptées pour remédier aux difficultés identifiées et améliorer l'apprentissage de la compréhension écrite chez les étudiants.

## **1.7 Hypothèses de recherche**

1. Les étudiants de quatrième année en FLE à l'Université d'Addis-Abeba rencontrent des difficultés en compréhension écrite en raison d'un lexique limité et d'une maîtrise insuffisante des structures syntaxiques complexes.
2. Le manque de stratégies de lecture efficaces – telles que l'anticipation, le repérage d'informations essentielles ou l'inférence – entraîne une compréhension fragmentaire ou erronée des textes.
3. L'absence d'un entraînement régulier et structuré à la lecture dans les pratiques pédagogiques actuelles freine le développement de compétences solides en compréhension écrite.

4. Les supports pédagogiques utilisés manquent souvent d'authenticité, de contextualisation et d'adaptation au niveau réel des apprenants, ce qui nuit à leur motivation et à leur implication dans l'activité de lecture.

5. De plus, les enseignants ne sont pas toujours suffisamment formés à l'intégration de démarches centrées sur la lecture active et l'enseignement explicite des stratégies métacognitives, ce qui limite l'efficacité de leur intervention.

6. En conséquence, l'introduction de méthodes pédagogiques fondées sur l'utilisation de textes authentiques, l'enseignement explicite des stratégies de lecture, ainsi que la prise en compte des dimensions cognitives et métacognitives, pourrait améliorer de manière significative la compréhension écrite des étudiants de FLE.

## **1.8 Résultats attendus et impact**

Les résultats attendus incluent :

1. Identifier les principales difficultés des étudiants en compréhension écrite.
2. Proposer des stratégies pédagogiques adaptées (ex. : utilisation de textes authentiques, activités interactives).
3. Apporter des recommandations aux enseignants de FLE pour améliorer leurs pratiques.

## **1.9 Contributions scientifiques**

Ce mémoire vise à combler lacunes dans la recherche sur la compréhension écrite en FLE en contexte universitaire éthiopien. Il apportera une contribution concrète à l'amélioration de l'enseignement du FLE à l'Université d'Addis-Abeba et pourra servir de base pour d'autres recherches dans ce domaine. Notamment, cette recherche contribuera à une meilleure compréhension des obstacles rencontrés par les étudiants en FLE et proposera des solutions pédagogiques adaptées aux besoins spécifiques des apprenants à l'Université d'Addis-Abeba.

## **1.10 Structure du mémoire**

Afin de mener bien notre travail de recherche, nous avons élaboré un plan de travail qui débute par une introduction comportant la problématique, les hypothèses et des motivations du choix suivies de deux parties essentielles.

Dans la partie théorique de ce mémoire, nous développerons un cadre conceptuel permettant de mieux cerner les notions essentielles liées à la compréhension écrite en français langue étrangère (FLE). Nous présenterons les facteurs linguistiques, cognitifs, métacognitifs et pédagogiques susceptibles d'influencer cette compétence, afin de mieux situer notre champ d'étude.

La seconde partie de notre travail, de nature pratique, se compose de deux chapitres. Le premier chapitre sera consacré à la présentation du contexte de la recherche, du public ciblé, ainsi qu'à la description des outils méthodologiques utilisés pour la collecte des données (questionnaires, entretiens ou analyses de productions). Le second chapitre portera sur l'analyse des données recueillies afin d'identifier les principales difficultés rencontrées par les étudiants dans la compréhension des textes écrits en FLE.

Enfin, une conclusion générale viendra clore cette étude en apportant une obtenus et des recommandations pédagogiques en réponse à notre problématique.

## **CHAPITRE 2**

### **2. REVUE DE LITTERATURE ET CADRE THEORIQUE**

#### **2.1. Introduction**

Ce chapitre a pour objectif de poser les fondements théoriques de notre recherche en examinant les principales approches, notions et résultats scientifiques relatifs à la compréhension écrite en français langue étrangère (FLE). Dans le cadre de l'enseignement du FLE, la compréhension écrite représente une compétence centrale, mais particulièrement complexe à maîtriser, notamment pour les apprenants non francophones évoluant dans un contexte multilingue comme celui de l'Éthiopie.

Afin de mieux cerner les enjeux liés à cette compétence, nous nous appuierons d'abord sur des définitions clés et sur les différents modèles théoriques qui décrivent les mécanismes de compréhension en lecture. Ensuite, nous identifierons les compétences linguistiques, cognitives et métacognitives mobilisées lors de la lecture d'un texte en langue étrangère. Nous accorderons une attention particulière aux facteurs susceptibles d'entraver ou de faciliter cette compétence : facteurs linguistiques (vocabulaire, syntaxe), cognitifs (inférences, mémoire), socio-affectifs et culturels, mais aussi didactiques (méthodes d'enseignement, supports pédagogiques, stratégies de lecture).

En lien direct avec notre problématique, nous nous interrogerons sur les principales difficultés rencontrées par les apprenants, en nous basant sur des recherches antérieures menées dans divers contextes. Enfin, ce cadre théorique visera à fournir une grille d'analyse pertinente pour notre étude de terrain et orientera notre réflexion quant aux solutions pédagogiques envisageables pour améliorer la compréhension écrite en FLE au sein de l'Université d'Addis-Abeba.

#### **2.2 La compréhension écrite en FLE : définitions et théories**

##### **2.2.1 Définition et rôle de la compréhension écrite en FLE**

###### **2.2.1.1. La compréhension**

Selon M'Hamdi, Teftaf et Benatia (2023, p. 5), Comprendre signifie la capacité d'assimiler les énoncés dans laquelle on relie une nouvelle information avec les informations déjà précédées, le

mot compréhension vient du latin : l'auteur s'appuie sur le Félix (2016, p. 357) « la compréhension qui veut dire action de saisir, la faculté de lier et unir les idées celles qui suivent avec celles qui précèdent. »

Ces auteurs reprennent la définition proposée par Cuq (2003, p. 30), issue du dictionnaire le Robert, selon laquelle comprendre signifie « Avoir une idée de ; saisir le sens de comprendre une explication » Ils rajoutent que la compréhension est donc la capacité de l'élève à analyser le langage à partir des données d'un texte et des connaissances antérieures. Où on assimile les connaissances acquise ».

Selon Robert, 2003, « En didactique des langues, la compréhension est l'opération mentale de décodage d'un message oral par un auditeur (compréhension orale) ou message écrit par un lecteur (compréhension écrite). Cette nécessite la connaissance du code oral ou écrit d'une langue et celle des registres de discours des interlocuteurs ou des textes écrits ». (Cité par Benhelal, 2019, p.18)

À ce propos, d'après le Dr. Khaled (2022, p. 188), s'appuie sur Lagache, Jean (2000) la compréhension est une activité complexe basée sur l'extraction du sens littéral du message, sa transformation selon des principes d'économie cognitive et l'intégration du résultat au réseau de la connaissance du sujet.

De ces définitions, on peut conclure que la compréhension est une construction du sens. La compréhension est toujours le but de tout acte de lire.

### **2.2.12. L'écrit**

D'après le Mhamdi, Teftaf et Benatia (2023, p. 5), l'écrit est un vaste et vieux concept qui compte sous diverses formes et pratiqué à des fins multiples.

Les mêmes auteurs s'appuient sur le dictionnaire de didactique, l'écrit désigne par opposition à l'oral, une manifestation du langage caractérisée par l'inscription, sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue, on peut comprendre que l'écrit nous permette de planifier des idées avec des mots appropriés et précis qui rendent le message plus compréhensible contrairement à l'oral.

Comme l'indique Ali (2000, p. 4) :

« L'enseignement grammatical privilégie inévitablement l'écrit. Or il suffit d'enregistrer une conversation pour voir que l'intonation joue un rôle essentiel dans l'organisation linguistique, que le découpage en phrases nettement distinctes et hiérarchisées par des subordinations n'a pleinement de valeur qu'à l'écrit (s'il s'agit d'une langue susceptible d'un usage écrit). »

Par conséquent, nous pouvons dire que l'écrit est une pratique quotidienne pour l'apprenant elle prend différentes formes sur différents supports. C'est un outil d'expression qui sert à partager des différentes informations.

### **2.2.1.3. La compréhension écrite**

Selon Zakarya et Souraya (2023, p. 41), la compréhension écrite est une compétence cruciale dans l'apprentissage d'une langue étrangère, car elle permet aux apprenants de déchiffrer et d'interpréter la teneur des textes écrits.

D'un autre côté, Dr. Khaled (2022, p. 188) prends la définition proposée par Lagache, Jean (2000), la compréhension est une activité complexe basée sur l'extraction du sens littéral du message, sa transformation selon des principes d'économie cognitive et l'intégration du résultat au réseau de la connaissance du sujet.

Selon M. Abdelhak (2020, p. 20) :

« La compréhension écrite reste un objectif crucial de nombreuses recherches de champ éducatif, elle est définie par plusieurs auteurs et chercheurs : par exemple, le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et Seconde définit, la compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (la compréhension orale) outil (compréhension écrite). »

Ainsi, la compréhension écrite se définit donc comme cette capacité à mobiliser, de façon métacognitive et économique, des processus cognitifs pour extraire, transformer et intégrer le sens d'un texte dans les connaissances de l'étudiant.

## **2.2.2 Modèles théoriques de la compréhension d'écrite**

### **2.2.2.1. Modèle ascendant (Bottom-up)**

Modèle « Bottom Up » : (le texte prime sur le lecteur), ce modèle aussi connu sous le nom de « modèle ascendant ». C'est le modèle d'accès lecteur dans le sens de suivre une suite logique (suite), les lettres sont déterminées en premier puis les mots puis les phrases qui suivent le paragraphe, et enfin le corps du texte. (M'Hamdi, Teftaf et Benatia, 2023, p. 13)

À ce propos, Dr. Ameer (2020, p. 6) déclare que Bottom-up ont comme principe de base la construction du sens d'un texte à partir de l'encodage d'unités de base, c'est-à-dire le lecteur doit passer par la reconnaissance des lettres, des syllabes, des mots, arrivant enfin à lire une phrase. On comprend de ça que la compréhension vient en deuxième position.

Le même auteur s'appuie sur le Joëlle, Lucas, (2007) a démontré que ces modèles englobent les méthodes synthétiques (syllabiques). Leurs principes sont les suivants :

-La langue écrite est une simple rétraction de l'oral ; L'élément simple de la langue est la lettre : on part du simple pour aller vers le complexe : principe du b-a / ba, il faut d'abord apprendre à déchiffrer : associer les lettres entre elles pour former des syllabes puis des mots, on peut ensuite lire « couramment ».

- La compréhension passe par la lecture à voix haute et la répétition pour créer des automatismes.

- On ne se soucie pas de présenter de vrais textes aux lecteurs débutants, il faut que les textes contiennent les graphèmes à étudier. Les lecteurs novices sont souvent invités à lire des lettres et des syllabes isolées, de même que des mots et des phrases sans établir aucun lien entre eux.

### **2.2.2.2. Modèle descendant**

« Top down » (primauté du lecteur sur le texte), ce modèle est appelé aussi « du haut vers le bas ». Le lecteur fait appel à ses connaissances antérieures sur le monde, sur le thème (sujet) et sur la langue afin d'émettre des hypothèses et faire des prédictions qu'il peut confirmer ou infirmer en fur et à mesure de sa lecture et se référant aux indices sémantiques et morphosyntaxique repérés dans le texte. (M'Hamdi, Teftaf et Benatia, 2023, p. 13)

D'après le Dr. Ameer, 2020, p. 6 :

« Ils se basent sur la construction du sens. Dans un modèle pareil, le sens du texte commence à se construire au début de la lecture à partir de formulation d'une hypothèse. Cette hypothèse formulée à partir des connaissances antérieures du lecteur et des indices visibles du texte va être omniprésente lors de la lecture par une vérification constante, c'est-à-dire, il y a d'abord une anticipation de la part du lecteur, suivie d'une vérification puis d'une confirmation d'une hypothèse après une lecture silencieuse. »

L'auteur ajoute que ce type de modèle est souvent critiqué par de nombreux spécialistes à cause de sa concentration sur les connaissances du lecteur en négligeant d'autres systèmes mis en œuvre dans l'activité de compréhension écrite.

### **2.2 2.3. Modèle interactif**

Selon M'Hamdi, Teftaf et Benatia (2023, p. 13), il se base en combinant les deux modèles premiers. Il associe les atouts et points forts des modèles ascendants et descendant en axant sur l'interaction entre les deux : les systèmes des deux niveaux (inférieur et supérieur) sont pris en considération. Ainsi, pour accéder au sens du texte, le lecteur peut employer des stratégies résultant de l'un des modèles ou des deux modèles à la fois suivant la somme d'informations contextuelles.

Selon Dr. Ameer (2020, p. 7) :

« Le type ascendant « du bas vers le haut » domine lorsque l'information contextuelle n'est pas suffisante et le type descendant « du haut vers le bas » domine lorsque le contexte permet l'anticipation. Cette anticipation n'est possible que si le lecteur a les connaissances requises pour comprendre le texte présenté. Pour ce faire le sujet traité ne doit pas être totalement inconnu du lecteur ».

De plus, l'auteur ajoute que ce texte doit être un texte authentique qui permet l'utilisation du contexte par opposition à des textes construits à partir de phrases isolées. En effet, pour comprendre un texte dans le cadre d'un modèle interactif, le lecteur doit utiliser des connaissances du monde et des connaissances linguistiques en interaction avec les informations du texte.

## **2.2.3 Les compétences mobilisées en compréhension écrite**

### **2.2.3.1 La compétence**

La compétence permet d'actualiser des savoirs dans une situation et un contexte donné. Cette notion renvoie à la production. Pour Buznic, Dupont, et Carnus (2019), elle correspond « d'une conduite attendue dans une situation donnée, à une certaine efficacité évaluable dans l'action et à une adaptation dynamique à des familles de contexte ». En d'autres termes, elle rend observable la transformation d'un savoir en connaissance effective. (Cite par Pascal, Michel, 2023, p. 10)

### **2.2.3.2 Compétence linguistique**

Selon Fatima (2023, p. 20), la compétence linguistique est essentielle pour comprendre les textes écrits, car elle permet de maîtriser les structures grammaticales, le vocabulaire, la syntaxe et les règles de la langue. L'auteur s'appuie sur le Cummins. J (1984), elle est la capacité à comprendre et à utiliser la langue de manière appropriée dans différentes situations de communication.

L'auteur ajoute que la compétence linguistique est « une capacité fondamentale pour comprendre les textes écrits, car elle permet de maîtriser les éléments clés de la langue, tels que la grammaire, le vocabulaire et la syntaxe » (Cummins. J (1984)). Elle permet également de comprendre comment utiliser la langue de manière appropriée dans différentes situations de communication, ce qui est essentiel pour une compréhension adéquate des textes écrits.

Pour Laurence, H. (2007, p. 31), le lexique, l'orthographe et la grammaire apparaissent comme les principaux outils de la langue au service des textes/ des énoncés : Pour les comprendre et les reproduire.

Ainsi, la compétence linguistique regroupe la maîtrise des structures grammaticales, du vocabulaire, de la syntaxe et de l'orthographe, indispensables pour décoder et produire un texte. Elle englobe à la fois la connaissance des unités de la langue (lexique, morphosyntaxe) et la capacité à les utiliser de façon appropriée selon le contexte communicatif, garantissant ainsi une compréhension fidèle et une production cohérente des énoncés.

### **2.2.3.2.1 Morphosyntaxe**

D'après Ali (2000, p. 5), la morphosyntaxe englobe l'ensemble des structures qui sont utilisées pour construire un énoncé de manière grammaticale. Elle concerne également les morphologies des mots.

Elle est intéressée par l'étude de l'utilisation de règles syntaxiques qui régissent l'ordre des mots au sein des phrases : « La morphologie, qui considère les relations entre les unités constitutives du mot, est inséparable de la syntaxe, qui prend pour objet les relations des mots à l'intérieur de groupes et de ces groupes à l'intérieur des phrases. » (Ali, 2000, p. 5)

L'auteur ajoute que cet aspect revêt une importance capitale étant donné que les auteurs, de manière générale, sont contraints d'employer les structures grammaticales de manière adéquate et limpide afin de prévenir toute confusion ou incompréhension. Les apprenants présentent ces difficultés morphosyntaxiques sur leurs copies. Ces considérations portent sur l'utilisation des formes verbales, des déterminants, des prépositions, ainsi que sur les questions de genre et de nombre.

De plus, Beacco (2007, p. 44) déclare qu'en classe, les activités de grammaire ont traditionnellement une fonction normative, surtout pour ce qui concerne la langue de scolarisation, où elles doivent conduire à une gestion correcte/non fautive des langues au regard de leurs règles internes.

### **2.2.3.2.2 Dictionnaires et lexiques**

Comme l'indique Laurence, H. (2007, p. 102) :

« Soit unilingue soit bilingue, le dictionnaire consiste à présenter un recueil des mots d'une langue, rangés dans un ordre convenu (le plus souvent alphabétique) qui donne une définition, des informations ou une traduction des mots souvent accompagné de leur emploi. Le dictionnaire encyclopédique, lui, communique des informations sur les choses et les idées mais pas sur la langue, il peut en outre présenter des illustrations (dessins, photos) ».

L'auteur affirme que le lexique est un dictionnaire succinct ou abrégé présentant les principaux termes d'un domaine. Il est souvent présenté sous forme de liste (listes de vocabulaire). Si le

dictionnaire ou l'encyclopédie peuvent être utilisés par l'apprenant en dehors de la classe pour un travail de préparation ou de vérification, le lexique, quant à lui, est souvent présent dans les manuels de langue soit en fin d'ouvrage soit réparti au fil des « leçons » ou unités didactiques.

De plus, Ali (2000, p. 5) déclare que le lexique englobe l'ensemble des termes issus de divers domaines que l'homme acquies ou hérité de ses expériences vécues. De cette manière, l'individu est en mesure d'utiliser l'intégralité des termes d'une langue spécifique qui sont constitués d'unités lexicales et grammaticales : « Le lexique concerne l'emploi des mots, la richesse, l'exactitude et l'adéquation. De plus le scripteur doit choisir un lexique expressif du contexte linguistique et de la situation de communication. » En matière de didactique du français langue étrangère, le vocabulaire et la grammaire sont des composants essentiels du code de la langue. Il est également un centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. Le vocabulaire aide à comprendre la langue et comment elle fonctionne. (Cite par Ali, 2000, p. 5)

Par conséquent, les étudiants peuvent facilement utiliser son stockage linguistique pour produire et créer des situations de communication orales ou écrites.

### **2.2.3.3 Compétence cognitive**

D'après le Laurence, H. (2007, p. 118), la phase cognitive correspond à la lecture et à la compréhension du texte de consigne. Ce texte est d'abord converti en un ensemble de représentations mentales internes.

De même, nous distinguons trois niveaux de représentations :

**A.** La représentation de la structure textuelle : Cette représentation est stockée en mémoire de travail pendant une durée de l'ordre de quelques secondes, préserve les caractéristiques formelles des énoncés (caractéristiques lexicales et syntaxiques : ordre des mots, voix passive ou active) (Heurley, 2001, p. 73).

**B.** La représentation sémantique des informations communiquées par le texte : Il s'agit de la mise en place d'un réseau sémantique dans lequel chaque proposition (comportant un prédicat et un ou plusieurs arguments) est présentée comme une unité sémantique faisant référence à un état, un événement ou une action.

C. La représentation référentielle de la procédure : Elle correspond à ce que à quoi la consigne fait référence. C'est l'élaboration du plan d'action. Comme les textes d'action comportent de l'implicite, à ce moment du processus, l'apprenant va devoir ajouter un certain nombre d'infos personnelles sonnaillles et effectuer des inférences pour rendre exécutable les actions communiquées par la consigne. (Cité par Laurence, H. 2007, p. 118)

#### **2.2.3.3.1 Mémorisation**

D'après l'Ameur (2020, p. 74), appliquer diverses techniques mnémoniques. Implexes et que cette dimension est fondamentale dans l'acquisition d'une compétence en L2 ou de tout autre savoir.

L'auteur s'appuie sur le O'Malley et Chamot (1990) ne jugent pas que « mémoriser » est en soi une stratégie d'apprentissage. Ils préfèrent considérer qu'un ensemble de stratégies y contribuent, par exemple répéter, grouper, se ressourcer (chercher dans le dictionnaire), prendre des notes et mettre en contexte.

#### **2.2.3.3.2 Inférences**

Selon Ameur (2020, p. 69), utiliser les éléments connus d'un texte ou d'un énoncé afin d'induire ou d'inférer le sens des éléments nouveaux ou inconnus ; utiliser le contexte langagier ou extra langagier dans le but de suppléer aux lacunes dans la maîtrise du code linguistique et afin de comprendre le sens ou la signification globale d'un texte ou d'un acte de communication ; recourir à son intuition, deviner intelligemment. On utilise également le terme devinement pour désigner cette stratégie cognitive.

#### **2.2.3.3.3 Le Système de traitement de l'Information**

Selon M Saidani, T. (2016 ; p. 36), un des champs d'application du cognitivisme est la psychologie du traitement de l'information par le cerveau. Convaincu que l'individu est un médiateur, considéré comme un système transformant des données physiques en informations symboliques. Les fonctions cognitives de l'humain pouvant être simulées par des systèmes d'intelligence artificielle, l'hypothèse principale est alors la possibilité de considérer « l'esprit comme une forme de logique, donc assimilable au comportement de l'ordinateur »

## **2.3. Facteurs influençant la compréhension écrite en FLE.**

### **2.3.1 Facteurs linguistiques**

#### **2.3.1.1 Difficultés lexicales (mots inconnus, polysémie)**

Selon Nation (2001, p. 27), les défis posés par le lexique dans la compréhension et la production langagières se divisent principalement en deux catégories :

**Difficultés liées aux mots inconnus :** Face à un vocabulaire nouveau, l'apprenant ou le lecteur peut se sentir désorienté. D'après Krashen (1985), l'acquisition lexicale se produit en grande partie par l'exposition à un input compréhensible. Ainsi, un excès de mots inconnus peut entraver cette compréhension et bloquer le processus d'acquisition. Nation souligne l'importance de la fréquence des mots : rencontrer un mot plusieurs fois dans des contextes variés facilite son apprentissage.

**Difficultés liées à la polysémie :** Un même mot peut avoir plusieurs sens, parfois très différents. Selon Carter et McCarthy (1988, p. 67), la polysémie exige une sensibilité accrue au contexte pour déterminer la signification voulue. L'apprenant doit non seulement connaître les différentes acceptions d'un mot, mais aussi être capable de les distinguer en fonction des indices contextuels. Cette capacité à naviguer entre les sens multiples demande une pratique et une familiarisation importantes avec la langue.

En complément, d'après Richards et Schmidt (2010, p. 215), la densité lexicale d'un texte (le pourcentage de mots lexicaux par rapport au nombre total de mots) peut également influencer la difficulté de compréhension. Un texte avec une forte densité lexicale, même sans nécessairement beaucoup de mots inconnus, peut être perçu comme plus complexe en raison de la concentration d'informations nouvelles.

Ces différentes perspectives mettent en lumière la complexité des défis lexicaux et soulignent l'importance de stratégies d'apprentissage et d'enseignement qui prennent en compte à la fois l'acquisition de nouveaux mots et la maîtrise de la polysémie.

#### **2.3.1.2 Difficultés syntaxiques (phrases complexes, subordonnées)**

Selon Chomsky (1965), la compétence syntaxique, c'est-à-dire la connaissance implicite des règles qui régissent la structure des phrases, est fondamentale pour la compréhension et la

production du langage. Cependant, la complexité de certaines structures syntaxiques peut poser des défis significatifs.

**Phrases complexes :** D'après O'Grady (1997, p. 187), les phrases complexes, qui contiennent plus d'une proposition, exigent du lecteur ou de l'auditeur qu'il maintienne en mémoire et traite simultanément plusieurs unités d'information. La charge cognitive accrue peut rendre la compréhension plus ardue. Par exemple, une longue phrase avec de nombreuses incises ou des constructions passives peut obscurcir la relation entre le sujet et le verbe principal.

**Subordonnées :** Selon Quirk et Greenbaum (1973, p. 307), les propositions subordonnées, qui dépendent grammaticalement d'une proposition principale, introduisent des informations supplémentaires ou des relations logiques (temps, cause, conséquence, condition, etc.). Identifier la fonction de chaque subordonnée (relative, conjonctive, complétive) et son lien avec la proposition principale est crucial pour interpréter correctement le sens de la phrase. Par exemple, une phrase comme "l'étudiant, qui avait étudié assidûment, réussit l'examen parce qu'il avait bien compris les concepts" contient une subordonnée relative (« qui avait étudié assidûment ») et une subordonnée conjonctive de cause (« parce qu'il avait bien compris les concepts »), dont la relation doit être décodée.

D'après Van Valin et LaPolla (1997), différentes langues présentent des structures syntaxiques variées en termes de complexité et de fréquence d'utilisation des subordonnées. Les apprenants d'une langue seconde peuvent ainsi rencontrer des difficultés spécifiques si la syntaxe de la langue cible diffère significativement de leur langue maternelle.

En conclusion, la maîtrise des structures syntaxiques complexes et la compréhension des fonctions des subordonnées sont des aspects essentiels du développement linguistique et peuvent représenter des obstacles importants pour les apprenants et les locuteurs confrontés à des textes ou des discours élaborés.

### **2.3.1.3 Faux amis (hétéronymes)**

Les faux amis sont des mots qui se ressemblent (souvent au niveau de l'orthographe ou de la prononciation) dans deux langues différentes, mais qui ont des significations distinctes, parfois même opposées. Ils peuvent être une source de confusion et d'erreurs pour les apprenants de langues étrangères.

Selon Vinay et Darbelnet (1958), dans leur ouvrage de référence sur la stylistique comparée du français et de l'anglais, les faux amis représentent une catégorie particulière de difficultés de traduction. Ils soulignent que la similarité formelle entre les mots peut induire en erreur et conduire à des contresens.

Exemples classiques de faux amis entre le français et l'anglais :

- Français : *actuellement* (en ce moment) Anglais : *actually* (en fait, réellement)
- Français : *blessier* (faire mal physiquement) Anglais : *to bless* (bénir)
- Français : *demandier* (poser une question) Anglais : *to demand* (exiger)
- Français : *librairie* (magasin de livres) Anglais : *library* (bibliothèque)
- Français : *préservatif* (condom) Anglais : *preservative* (conservateur alimentaire)

D'après Ringbom (2007), la présence de faux amis peut être particulièrement problématique pour les apprenants qui s'appuient sur leur langue maternelle pour inférer le sens des mots étrangers. La ressemblance superficielle peut créer une illusion de compréhension qui s'avère fautive.

Il est important de noter que les faux amis existent entre de nombreuses paires de langues, pas seulement le français et l'anglais. Par exemple, il y en a entre l'espagnol et le portugais, l'allemand et l'anglais.

Pour les apprenants de langues, la sensibilisation aux faux amis et la consultation de dictionnaires bilingues fiables sont essentielles pour éviter les erreurs de communication. Apprendre le sens réel d'un mot et se méfier des apparences est une stratégie clé pour naviguer avec succès dans le paysage linguistique.

### **2.3.1.4 Rôle des connecteurs logiques et de la structure textuelle**

#### **2.3.1.4.1. La notion de connecteurs**

Selon Saïd (2012, p. 84), Le terme « connecteur » englobe des phénomènes linguistiquement très différents, ce qui rend sa définition complexe. Mais, il est peut-être envisageable de lui donner une signification qui ne fasse pas double emploi avec d'autres termes grammaticaux bien établis.

Donner une définition aux connecteurs, a fait constamment osciller les chercheurs entre une définition syntaxique formelle et une définition sémantico-logique.

#### **2.3.1.4.2. Rôle des connecteurs**

D'après le Saïd (2012, p. 84), les connecteurs peuvent opérer soit au niveau local, c'est-à-dire au niveau des relations sémantiques entre deux propositions juxtaposées et reliées, soit au niveau global dans la structuration du texte. Ils contribuent ainsi à homogénéiser les éléments qu'ils relient. Les liens exprimés au moyen de connecteurs contribuent à la cohérence et à la cohésion du texte. Ils constituent donc un puissant moyen d'intégration d'informations disparates.

#### **2.3.1.4.3. Propriétés textuelles**

Les recherches menées par J-P. Bronckart (1996) et B. Schneuwly sur les textes, les marques de textualité et l'apprentissage de l'écrit ont mis en évidence le rôle crucial des connecteurs dans l'organisation textuelle. (Cité par Saïd, 2012, p. 84).

##### **2.3.1.4.3.1 Les connecteurs comme marques de connexion**

Les connecteurs servent à organiser la structure globale d'un texte, indiquant sa division en différentes parties. Ils sont facilement observables à l'intérieur ou entre les phrases. Par exemple, les connecteurs logiques sont essentiels dans les textes argumentatifs, selon les situations, pour exprimer des relations de cause, de conséquence et d'opposition. (Cité par Saïd, 2012, p. 84).

##### **2.3.1.4.3.2 Les connecteurs comme marques thématiques**

Les connecteurs contribuent également à la cohérence thématique du texte (Bronckart, 1996 : 264). Cela signifie qu'ils aident à maintenir l'unité thématique du texte et à équilibrer la continuité des thèmes avec la progression des nouvelles informations. Ce faisant, les connecteurs créent un sentiment de stabilité et de continuité au sein du texte (Bronckart, 1996 : 264). (Cité par Saïd, 2012, p. 84).

#### **2.3.2 Facteurs cognitifs et métacognitifs**

Les facteurs cognitifs et métacognitifs jouent un rôle essentiel dans la Compréhension écrite en français langue étrangère.

### **2.3.2.1 Facteurs cognitifs**

Dans Wikipédia, il est indiqué que « plusieurs disciplines de la psychologie s’attachent à étudier les mécanismes associés à la perception, compréhension et production du langage écrit et oral : la psycholinguistique, la psychologie du développement, et plus spécifiquement la psychologie cognitive du développement, ainsi que les neurosciences cognitives et développementales s’associent pour comprendre, modéliser, prédire les processus cognitifs qui sous-tendent l’apprentissage de la lecture ». (« Apprentissage de la lecture », s. d., para. 1).

Selon Chikhi et Sellami (2023), les stratégies de lecture cognitive font référence aux processus mentaux et aux techniques que les individus utilisent pour comprendre et retenir des informations pendant la lecture. Ces stratégies aident les lecteurs à interagir avec le texte, à en extraire le sens et à améliorer leur compréhension globale.

#### **2.3.2.1.1 Les stratégies de lecture cognitive courantes**

##### **2.3.2.1.1.1. Activer les connaissances antérieures**

Comme l’indique Chikhi et Sellami (2023, p. 16-17), avant de lire, l’activation des connaissances antérieures consiste à rappeler ce que vous savez déjà sur le sujet ou les concepts connexes. Cela aide à établir des liens et fournit un cadre pour comprendre de nouvelles informations.

##### **2.3.2.1.1.2. Prévisualisation**

Chikhi et Sellami (2023, p. 16-17) proposent une définition, avant de plonger dans le texte, la prévisualisation consiste à numériser les titres, les sous-titres, les légendes et d’autres caractéristiques du texte pour obtenir un aperçu du contenu. Cela aide à définir les attentes et à se concentrer sur les points clés.

##### **2.3.2.1.1.3. Questionnement**

Selon Chikhi et Sellami (2023, p. 16-17), générer des questions pendant la lecture favorise un engagement actif avec le texte. Se poser des questions sur l’idée principale, les détails à l’appui ou le but de l’auteur peut aider à la compréhension et à la pensée critique.

#### **2.3.2.1.1.4. Faire des prédictions**

Faire des prédictions implique d'utiliser les informations disponibles dans le texte pour faire des suppositions éclairées sur ce qui pourrait arriver ensuite ou sur ce dont le texte pourrait parler. Cela maintient le lecteur activement impliqué et encourage l'anticipation. (Chikhi et Sellami, 2023, p. 16-17)

#### **2.3.2.1.1.5. Résumer**

Après avoir lu une section ou terminé un texte, résumer consiste à reformuler brièvement les idées principales et les détails clés dans vos propres mots. Cela aide à consolider la compréhension et aide à la rétention à long terme. (Chikhi et Sellami, 2023, p. 16-17)

#### **2.3.2.1.1.6. Visualisation**

Créer des images mentales ou des représentations visuelles du texte peut améliorer la compréhension et la mémoire. La visualisation de personnages, de décors ou d'événements peut rendre l'expérience de lecture plus vivante et immersive. (Chikhi et Sellami, 2023, p. 16-17)

#### **2.3.2.1.1.7. Surveillance de la compréhension**

Il est crucial de vérifier votre compréhension pendant que vous lisez. Si vous vous embrouillez ou perdez le fil, vous pouvez utiliser des stratégies telles que la relecture, la mise en évidence d'informations importantes ou l'utilisation d'indices contextuels pour clarifier le sens. (Chikhi et Sellami, 2023, p. 16-17)

#### **2.3.2.1.1.8. Établir des liens**

Relier les informations contenues dans le texte à vos propres expériences, à vos connaissances antérieures ou à d'autres textes peut approfondir la compréhension. Cela inclut les connexions texte-à-soi, les connexions texte-texte et les connexions texte-monde. (Chikhi et Sellami, 2023, p. 16-17)

#### **2.3.2.1.1.9. Identifier la structure du texte**

Pour Chikhi et Sellami (2023, p. 16-17), reconnaître la structure organisationnelle d'un texte (par exemple, cause et effet, comparer et contraster, problème et solution) aide à comprendre les relations entre les idées et améliore la compréhension.

### **2.3.2.2 Facteurs métacognitifs**

Au cours des années 1990, la métacognition a pris différentes facettes. Benhelal (2019, p. 28) s'appuie sur le Paquay et al. (1990), la métacognition est définie comme un processus cognitif intervenant dans toute conduite en tant que prise d'information permettant une régulation de l'action. Cet auteur insiste sur la dimension de contrôle de l'activité : tout sujet qui exécute une action se doit d'augmenter son niveau de contrôle (ou de régulation) par une prise de conscience de plus en plus précise de ce qu'il fait. (Benhelal, 2019, p. 28)

Selon Dolly (2006, pp. 83-100), la métacognition définie comme : « Un processus mental dont l'objet est soit une activité cognitive, soit un ensemble d'activités cognitives que le sujet vient d'effectuer ou est en train d'effectuer, soit un produit mental de ces activités cognitives. D'autre côté, la métacognition peut aboutir à un jugement (habituellement non exprimé) sur la qualité des activités mentales en question ou de leur produire éventuellement à une décision de modifier l'activité cognitive, son produit ou même la situation qui l'a suscité. » (Cité par BENHELAL, 2019, p. 28)

De plus, Zakarya et Souraya, (2023, p. 42) a proposé une définition : « Une stratégie métacognitive est l'ensemble d'approches, de techniques et de processus que mobilise un apprenant dans le but de réguler voire améliorer son apprentissage. En effet, l'apprenant remet en question son propre processus cognitif (pensée, compréhension, apprentissage) afin de gérer efficacement son activité mentale. En d'autres mots, la stratégie métacognitive fait référence à la capacité de l'apprenant de réfléchir sur son propre apprentissage, sa propre pensée, sa façon d'agir et de les ajuster afin d'évaluer voire améliorer la performance cognitive. »

### **2.3.2.3 Stratégies de lecture**

Dans le cadre de la compréhension en lecture, les facteurs cognitifs et métacognitifs jouent un rôle crucial. Ils englobent plusieurs aspects qui influencent la manière dont un lecteur interagit avec un texte pour en construire le sens.

Les stratégies de lecture sont des approches conscientes et délibérées utilisées par les lecteurs pour améliorer leur compréhension.

### **2.3.2.3.1 L'anticipation**

D'après Giasson (2003, p. 78-79), il implique l'activation des connaissances antérieures et la formulation d'hypothèses sur le contenu du texte avant ou pendant la lecture. Le lecteur utilise des indices comme le titre, les sous-titres, les illustrations ou même les premières phrases pour prédire ce qui va suivre. Par exemple, un lecteur peut anticiper le thème d'un article de journal en se basant sur son titre. Cette anticipation permet de préparer le cerveau à l'information à venir, facilitant ainsi l'intégration de nouvelles connaissances. Giasson souligne que cette stratégie aide à « activer les schémas de connaissances pertinents ».

### **2.3.2.3.2 Repérage**

Selon Tardif (1992, p. 215), il consiste à identifier rapidement des informations spécifiques dans un texte, souvent sans en lire l'intégralité. Cela peut inclure la recherche de mots-clés, de dates, de noms ou d'autres détails précis. Cette stratégie est particulièrement utile pour la lecture sélective, par exemple lors de la recherche d'une information particulière dans un dictionnaire ou un annuaire. Tardif le décrit comme « une recherche ciblée d'informations ».

### **2.3.2.3.3 L'inférence**

D'après Perfetti, Landi et Oakhill (2005, p. 235), est la capacité à déduire des informations implicites à partir des informations explicites présentes dans le texte, combinées aux connaissances générales du lecteur. Cela implique de « lire entre les lignes » pour comprendre les significations non directement exprimées par l'auteur. Par exemple, si un texte décrit un personnage transpirant et haletant après une course, le lecteur inférera qu'il est fatigué ou essoufflé. Ces auteurs affirment que l'inférence est « essentielle pour construire une représentation cohérente du texte ».

### **2.3.2.3.1 Capacité d'attention et de mémoire**

La capacité d'attention et de mémoire sont des fonctions cognitives fondamentales qui sous-tendent la compréhension en lecture.

#### **2.3.2.3.1.1 La capacité d'attention**

Selon Posner et Petersen (1990, p. 30), l'attention est la capacité à se concentrer sur le texte lu tout en filtrant les distractions externes et internes. Une bonne attention permet au lecteur de maintenir son engagement avec le contenu et d'éviter les ruptures de compréhension. Les

difficultés attentionnelles peuvent entraîner une lecture fragmentée et une difficulté à suivre le fil du discours. Bien que cette source soit générale, elle est fondamentale pour comprendre l'attention comme un système qui « sélectionne et maintient l'information pertinente ». Dans le contexte de la lecture, cela se traduit par la focalisation sur le texte.

#### **2.3.2.3.1.2 La capacité de mémoire et la mémoire de travail**

Baddeley (2000, p. 418) affirme qu'elle est cruciale pour la compréhension. La mémoire de travail permet de retenir temporairement et de manipuler les informations du texte au fur et à mesure de la lecture (mots, phrases, idées principales) afin de les intégrer dans une compréhension globale. Une capacité de mémoire de travail limitée peut entraver la construction du sens, car le lecteur peut oublier les informations précédentes avant d'atteindre la fin d'une phrase ou d'un paragraphe. Baddeley explique comment elle est « essentielle pour l'intégration de l'information et la compréhension ». De plus, Kintsch (1998, p. 115) met en lumière l'interaction entre la mémoire de travail et la mémoire à long terme dans la construction du modèle de situation du texte, soulignant l'importance de cette dernière pour l'activation des connaissances antérieures et leur intégration avec les nouvelles informations.

#### **2.3.2.3.2 Transfert de compétences de la langue maternelle**

Le transfert de compétences de la langue maternelle (L1) fait référence à l'influence des connaissances et des stratégies acquises dans la première langue sur l'apprentissage et l'utilisation d'une langue seconde (L2) ou étrangère.

Selon Cummins (1979, p. 231), qui a introduit le concept d'interdépendance linguistique, lorsque les structures linguistiques, les conventions textuelles ou les stratégies de lecture sont similaires entre la L1 et la L2, un transfert positif peut se produire. Il suggère que "les compétences développées dans une langue peuvent être transférées à l'autre langue dans la mesure où les compétences sous-jacentes sont partagées". Par exemple, si un lecteur a développé de solides stratégies d'inférence en français (L1), il est probable qu'il puisse les appliquer avec succès lors de la lecture d'un texte en anglais (L2), surtout si le niveau de compétence linguistique en L2 est suffisant. Ce transfert peut faciliter l'acquisition de la compréhension en lecture en L2 en permettant aux apprenants de s'appuyer sur des bases déjà établies.

Cependant, Alderson (1984, p. 15) met en garde contre un transfert négatif possible si les différences entre les langues sont significatives, menant à des interférences. Il souligne néanmoins que les bonnes habitudes de lecture en L1 « peuvent être mobilisées » pour aider à la lecture en L2.

Ainsi, ces facteurs interagissent de manière complexe pour déterminer l'efficacité de la compréhension en lecture chez un individu.

### **2.3.3 Facteurs culturels et socio-affectifs**

Selon Laurence, H. (2007, P. 18), les stratégies socio-affectives impliquent une interaction avec les autres pour favoriser l'appropriation de la langue ainsi que la gestion de la dimension affective personnelle qui accompagne l'apprentissage. Ces stratégies concernent aussi bien la gestion des émotions que la coopération ou les questions de clarification et de vérification.

À ce propos, Ali (2000) affirme que la dimension socioculturelle est essentielle à une meilleure communication. Cependant, la qualité du texte produit peut refléter le manque de compétence. Lors de la rédaction, les apprenants sont confrontés à l'organisation et à la structure du discours, en tenant compte d'une dimension culturelle, et chaque langue possède son propre système de fonctionnement : « l'écrit met en jeu les cadres rhétoriques déterminés socioculturellement (définition, explication). »

## **2.4. Les principales difficultés rencontrées en compréhension écrite en FLE**

La compréhension écrite en Français Langue Étrangère (FLE) présente un ensemble de défis complexes pour les apprenants. Ces difficultés ne se limitent pas uniquement à la maîtrise du vocabulaire et de la grammaire, mais englobent également des aspects culturels, stratégiques et cognitifs. Zineb (2016, p. 50-51) s'appuie sur le Lima (2001), la nature complexe et multidimensionnelle de l'activité de lecture peut engendrer diverses difficultés liées à des erreurs de décodage et de compréhension.

L'auteur ajoute que les erreurs relatives au décodage trouvent souvent leur origine dans un manque d'automatisation, processus qui devrait idéalement libérer les ressources attentionnelles du lecteur (Blanc et Brouillet, 2005) afin qu'elles soient consacrées à des opérations supérieures de construction du sens.

De plus, Djerad (2024, p. 38) déclare que les difficultés d'apprentissage en français et celles de la compréhension écrite, en particulier, sont au cœur de tout processus d'enseignement/apprentissage, et la compréhension est indissociable de la lecture, elle est un pas obligatoire pour l'enrichissement et l'amélioration de connaissances.

Selon Dehini Bakhta (2016, p. 12), les difficultés de compréhension écrite découlent de plusieurs sources. Le décodage constitue un premier obstacle, où le lecteur peine à déchiffrer le sens des textes. La mémoire est également fondamentale, qu'il s'agisse de la mémoire à court terme pour retenir l'information immédiate, de la mémoire à long terme pour des textes plus longs et l'établissement de liens, ou de la mémoire de travail essentielle au traitement des inférences.

De plus, la méconnaissance du domaine abordé dans le texte ainsi qu'un vocabulaire limité peuvent fortement nuire à la compréhension. Les processus d'inférence, qui consistent à rendre explicite ce qui est implicite dans le texte, représentent aussi un défi majeur. Enfin, des lacunes dans les stratégies de contrôle de la compréhension, comme la capacité à revenir en arrière pour vérifier une information, peuvent entraver la lecture.

#### **2.4.1 Difficultés liées aux caractéristiques des textes**

La nature et la structure intrinsèque d'un texte jouent un rôle déterminant dans la complexité de sa compréhension pour les apprenants en Français Langue Étrangère (FLE). Les difficultés rencontrées varient considérablement selon le type de texte qu'il soit narratif, argumentatif, informatif, et explicatif, car chacun possède ses propres conventions, son organisation et ses défis linguistiques spécifiques.

##### **2.4.1.1. Texte narratif**

Comme l'indique Djerboua, Benmoumene (2021, p. 26), le texte narratif sert à raconter une histoire, généralement fictive. L'auteur fait le récit d'une chaîne péripéties vécues par les personnages. Il cherche aussi à divertir son public. Quelques textes serviront également à enseigner une morale ou favoriser la croissance personnelle, à faire réfléchir.

Dans ce cadre, Dehini (2016, p. 12) ajoute que pour lire le texte narratif : la progression du texte narratif et leur étude pourrait favoriser l'appréhension et la chronologie ou le déroulement d'histoire peut être ramené à trois phrases (situation initiale, processus de transformation et situation finale).

### **2.4.1.2. Texte argumentatif**

Selon Djerboua et Benmoumene (2021, p. 26), un texte argumentatif a pour objectif de transmettre ou de modifier l'opinion du lecteur. Pour ce faire, l'auteur cherche soit à convaincre le lecteur en faisant appel à la raison, soit à le persuader en sollicitant ses émotions et ses sentiments. L'auteur doit impérativement prendre en considération l'âge, le niveau intellectuel et le milieu social de son destinataire. Par ailleurs, un texte argumentatif peut aussi chercher à obtenir l'adhésion du lecteur à son propre point de vue. Dans le cadre d'un débat d'idées, il s'agit de défendre une thèse tout en réfutant une autre, ce qui confère au texte un aspect dialogique.

M elle : Dehini (2016, p. 12) souligne que pour lire le texte argumentatif : les indices dénonciation car tout texte argumentatif défend une de position en s'opposant de manière implicite ou explicite.

### **2.4.1.3. Texte informatif**

D'après le Djerboua, Benmoumene (2021, p. 26), texte informatif un texte informatif cherche à renseigner ses lecteurs sur un sujet précis. Il présente les faits de manière objective et neutre, tels qu'ils sont, afin d'informer et de sensibiliser le destinataire.

### **2.4.1.4. Texte explicatif**

D'après le Djerboua, Benmoumene (2021, p. 26), texte explicatif est un phénomène ou une situation. Il donne des explications, répondre à une question, permettre au récepteur de comprendre un processus.

## **2.4.2 Problèmes rencontrés par les apprenants**

### **2.4.2.1 La complexité du système écrit**

Pour Djerad (2024), un texte ne se réduit pas à une simple séquence linéaire de mots obéissant à des règles syntaxiques mais « il a aussi ses relations lexicales, morphologiques, et sa cohérence ; bref, de multiples relations internes » l'apprenant, qui se trouve face à un texte écrit en langue étrangère « s'inscrit dans une culture qui ne lui est pas familière, peut développer des inférences erronées ou des interprétations inexactes, faute de connaissances dans le domaine concerné. » En effet, la plupart de nos étudiants sont souvent confrontés à des difficultés dans le vocabulaire, le grammaire et l'expression, ce qui les amène à ce stade, car ils ne maîtrisent pas la langue. (Djerad, 2024, p. 38)

#### **2.4.2.2. Le pointillisme**

Les apprenants tendent à lire un texte de façon linéaire et à décoder le texte mot par mot, ce qui constitue un type de difficulté supplémentaire pour la compréhension écrite. Vu que le système écrit en langue étrangère est étranger pour les apprenants, ils se trouvent dans une situation de compréhension complexe et s'inscrivent dans une culture qui ne leur est pas familière. Faute de connaissances dans le domaine concerné, les inférences erronées ou les interprétations inexactes peuvent être développées. (Djerboua, Benmoumene, 2021, p. 13)

D'un autre côté, il arrive parfois que certains apprenants disent : Il y a beaucoup de mots difficiles. Cette réaction est souvent due à leur dépendance au déchiffrement des textes mot à mot, ce qui entrave leur compréhension globale. En conséquence, on observe un véritable refus de communiquer avec le texte. (Djerad, 2024, p. 38)

#### **2.4.2.3 Le manque d'expérience de l'apprenant**

La compréhension d'un texte fait intervenir également les connaissances extralinguistiques de l'apprenant, c'est-à-dire la théorie sur le monde que possède l'apprenant. La capacité de lire dépend en partie des connaissances développées par le lecteur sur le domaine auquel le texte se rapporte (Kelatma, 2015, 40). Pendant la lecture, il doit faire des va-et-vient entre le nouveau (le texte) et les connaissances antérieures (les connues) qui sont stockées dans sa mémoire à long terme. (Djerboua, Benmoumene, 2021, p. 13)

De plus, les mêmes auteurs reprennent l'expérience de l'apprenant permet d'assurer les activités d'élaboration comme faire des prédictions, raisonner sur le contenu du texte ou intégrer les nouvelles informations à ce qui est déjà connu. (Cité par Djerboua, Benmoumene, 2021, p. 13)

### **2.4.3 Problèmes liés à l'enseignement et aux supports pédagogiques**

Au-delà des défis inhérents à l'apprenant et aux textes eux-mêmes, les méthodes d'enseignement et la qualité des supports pédagogiques utilisés en classe de FLE peuvent significativement influencer la capacité des élèves à développer leur compréhension écrite.

#### **2.4.3.1 Manque d'entraînement à la lecture**

Selon Betül (2020), le support pédagogique est un moyen, un médium matériel qui est utilisé pour illustrer et renforcer le contenu qui est exposé par l'enseignant. Il désigne l'ensemble des documents texte, image ou sonore qui sont consacrés à des fins d'enseignement. L'auteur

s'appuie sur le Cuq (2003, p. 75), on en donne la définition suivante : tout support sélectionné à des fins d'enseignement et au service de l'activité pédagogique. Un document peut être fonctionnel, culturel, authentique ou fabriqué ; il peut relever de différents codes : scriptural, oral ou sonore, iconique, télévisuel et électronique. (Betül, 2020. pp. 50-51)

De même, le support pédagogique permet de favoriser la compréhension et la mémorisation chez les apprenants. Il sert à diffuser et à faire circuler l'information en classe et permet de diriger et d'animer la séance.

#### **2.4.3.2 Approches pédagogiques inadaptées**

Les difficultés liées aux approches pédagogiques inadaptées dans l'enseignement sont un problème majeur. Ces approches peuvent entraîner un manque d'engagement des élèves, une compréhension superficielle des concepts et, en fin de compte, des résultats d'apprentissage médiocres (Durand, 2018, p. 45).

Les approches pédagogiques inadaptées constituent un obstacle significatif à l'efficacité de l'enseignement. Elles se manifestent par l'utilisation de méthodes qui ne tiennent pas compte des styles d'apprentissage des élèves, de leurs besoins spécifiques ou des objectifs d'apprentissage visés (Vergne, 2021, p. 78). Par exemple, un enseignement trop axé sur la mémorisation et la reproduction, sans encourager la réflexion critique ou la résolution de problèmes, peut limiter le développement des compétences essentielles des apprenants (Dubois, 2019, p. 112).

##### **2.4.3.2.1 Conséquences des approches pédagogiques inadaptées**

Ces approches entraînent plusieurs répercussions négatives :

**Démotivation des élèves :** Lorsque les méthodes d'enseignement ne sont pas engageantes ou ne permettent pas aux élèves de percevoir la pertinence des contenus, leur intérêt diminue, entraînant un désengagement et une baisse de la participation (Lefebvre, 2020, p. 63).

**Compréhension superficielle :** Une pédagogie qui privilégie la transmission unilatérale du savoir sans interaction ou application pratique peut mener à une mémorisation à court terme plutôt qu'à une compréhension profonde et durable des concepts (Martin, 2017, p. 89).

Échec scolaire : Les élèves qui ne bénéficient pas d'approches pédagogiques adaptées à leurs besoins individuels sont plus susceptibles de rencontrer des difficultés, ce qui peut se traduire par des résultats médiocres et, dans certains cas, par l'abandon scolaire (Gautier, 2022, p. 30).

Manque de développement de compétences transversales : Des approches trop traditionnelles peuvent négliger le développement de compétences cruciales pour le 21<sup>e</sup> siècle, telles que la collaboration, la pensée critique, la créativité et la communication (Bernard, 2019, p. 55).

### **2.4.3.3 Absence d'utilisation de documents authentiques**

L'absence d'utilisation de documents authentiques dans l'enseignement représente un frein majeur à l'apprentissage efficace, particulièrement dans l'acquisition de compétences pratiques et la compréhension du monde réel. Les documents authentiques, par opposition aux supports créés spécifiquement pour l'enseignement, sont des matériaux originaux et non modifiés produits pour un public natif et un objectif réel (Conseil de l'Europe, 2001, p. 147). Leur rareté ou leur non-intégration dans les pratiques pédagogiques limitent considérablement l'exposition des apprenants à des situations de communication ou d'utilisation des connaissances fidèles à la réalité.

#### **2.4.3.3.1 Conséquences du manque de documents authentiques**

Le recours insuffisant à ces ressources engendre plusieurs désavantages :

Déconnexion avec la réalité : Les supports pédagogiques conçus uniquement pour l'apprentissage peuvent présenter un langage ou des situations simplifiés, voire artificiels, qui ne reflètent pas la complexité et la richesse des interactions ou des informations du monde réel (Richards, 2015, p. 92). Cela peut entraîner une difficulté pour les élèves à transférer leurs acquis à des contextes non scolaires.

Manque de motivation et d'engagement : Les documents authentiques, par leur nature même, sont souvent plus intéressants et stimulants car ils touchent à des sujets d'actualité, des problèmes réels ou des aspects culturels concrets. Leur absence peut rendre l'apprentissage plus abstrait et moins pertinent aux yeux des apprenants (Krashen, 1985, p. 57).

Développement limité des compétences critiques : L'analyse de documents authentiques (articles de presse, vidéos, publicités, etc.) favorise le développement de la pensée critique, de la capacité

à inférer, à interpréter et à évaluer l'information dans un contexte réel. Le manque d'exposition à ces matériaux entrave l'acquisition de ces compétences essentielles (Brown, 2007, p. 183).

Préparation insuffisante aux défis futurs : Que ce soit pour l'apprentissage d'une langue étrangère, la compréhension d'un concept scientifique appliqué ou l'analyse de données économiques, la familiarité avec des documents authentiques prépare mieux les apprenants aux exigences du monde professionnel et citoyen (Ellis, 2012, p. 110). Sans cette exposition, les élèves peuvent se sentir démunis face à des situations complexes ou des informations non-prémâchées.

## **2.5. Stratégies et approches pour améliorer la compréhension écrite en FLE**

En didactique du Français Langue Étrangère (FLE), la compréhension écrite est une compétence fondamentale, et son amélioration repose sur un ensemble de stratégies et d'approches qui visent à développer l'autonomie et l'efficacité du lecteur. L'objectif n'est pas seulement de déchiffrer des mots, mais de construire du sens à partir du texte, en s'appuyant sur des connaissances linguistiques, culturelles et cognitives.

### **2.5.1. Stratégies avant la lecture (Prélecture)**

Ces stratégies visent à activer les connaissances antérieures de l'apprenant et à le préparer à la lecture.

Activer les connaissances du monde et les schémas existants : Avant de lire un texte, l'enseignant peut stimuler les connaissances des élèves sur le thème abordé. Par exemple, à partir du titre ou d'illustrations, les élèves peuvent émettre des hypothèses sur le contenu (Eduscol, 2017).

Faire des prédictions : Encourager les apprenants à anticiper le contenu du texte en se basant sur le titre, les sous-titres, les images, le type de document (article de journal, recette, bande dessinée, etc.). (<https://www.google.com/search?q=communfran%C3%A7ais.com>, 2015, p. 3).

Définir l'objectif de lecture : Aider les élèves à comprendre pourquoi ils lisent le texte (pour trouver une information spécifique, pour comprendre l'idée générale, pour le plaisir, etc.). Un objectif clair guide la lecture et les stratégies à adopter (Eduscol, 2017).

Survol du texte (Skimming) : Inciter les élèves à parcourir rapidement le texte pour en dégager l'idée générale, repérer les mots-clés, les titres, les sous-titres, les graphiques. Cette première lecture permet d'avoir une vision d'ensemble sans se bloquer sur chaque mot inconnu (Philpot Education, 2019, p. 2).

## **2 5.2 Stratégies pendant la lecture**

Ces stratégies sont mises en œuvre par le lecteur pour construire le sens du texte.

Repérage des mots-clés et des articulateurs logiques : Apprendre aux élèves à identifier les mots qui portent le sens principal et les connecteurs logiques (par exemple, cependant, donc, en outre) qui structurent l'argumentation ou le récit (Gerflint, 2012, p. 8 ; Tatane, 2018, p. 5).

Inférer le sens des mots inconnus à partir du contexte : Plutôt que de s'arrêter à chaque mot inconnu, encourager les élèves à essayer de deviner son sens en s'appuyant sur les mots connus environnants, la structure de la phrase, ou les connaissances générales (Institut TA, 2020, p. 7 ; Philpot Education, 2019, p. 3).

Faire des liens : Développer la capacité à établir des liens entre les phrases, les paragraphes et les différentes parties du texte. Cela inclut la compréhension des anaphores (pronoms, substituts) et des relations de cause à effet (Institut TA, 2020, p. 8 ; Gerflint, 2012, p. 10).

Distinction des niveaux de compréhension : Enseigner aux élèves à identifier l'idée principale, les idées secondaires et les détails. Cela les aide à ne pas se perdre dans les informations et à hiérarchiser le sens. (<https://www.google.com/search?q=communfran%C3%A7ais.com>, 2015, p. 6).

Lecture sélective (Scanning) : Entraîner les élèves à rechercher des informations spécifiques dans le texte. C'est une lecture rapide orientée vers un but précis.

(<https://www.google.com/search?q=communfran%C3%A7ais.com>, 2015, p. 4 ; Philpot Education, 2019, p. 2).

S'appuyer sur les connaissances générales : Encourager les élèves à mobiliser leur culture générale pour interpréter le texte et faire des hypothèses (Culture FLE, 2016, p. 1).

### **2.5 3. Stratégies après la lecture (Post-lecture)**

Ces stratégies permettent de vérifier la compréhension et de consolider les acquis.

- Reformuler ou résumer le texte : Demander aux élèves de reprendre le texte dans leurs propres mots, oralement ou par écrit. Cela permet de vérifier la compréhension globale et d'identifier les zones d'ombre (Eduscol, 2017 ; Gerflint, 2012, p. 12).
- Répondre à des questions : Proposer des questions de différents types (littérales, inférentielles, critiques) pour évaluer la compréhension à divers niveaux (Eduscol, 2017).
- Discuter du texte : Organiser des échanges en classe pour permettre aux apprenants de partager leurs interprétations, leurs difficultés et leurs stratégies. La discussion favorise la construction collective du sens.
- Utiliser des schémas conceptuels : Proposer de synthétiser les informations du texte sous forme de cartes mentales, de tableaux ou d'autres schémas visuels, pour mieux organiser et retenir les idées (Culture FLE, 2016, p. 3).
- Bilan des erreurs et stratégies : Inciter les élèves à réfléchir aux stratégies qu'ils ont utilisées et à celles qui ont été efficaces ou non. C'est une démarche métacognitive qui favorise l'auto-régulation de l'apprentissage.

(<https://www.google.com/search?q=communfran%C3%A7ais>. Com, 2015, p. 7).

### **2.5.4. Approches spécifiques pour l'amélioration**

Approche par les tâches (TBL) : Intégrer la compréhension écrite dans des tâches communicatives plus larges. Par exemple, lire des annonces immobilières pour trouver un logement, lire un article pour préparer un débat, etc. Cela donne un but réel à la lecture (Nunan, 2004, p. 11).

Utilisation de documents authentiques : Exposer les apprenants à des textes variés et non didactisés (articles de presse, blogs, publicités, extraits de littérature, courriers, etc.) est essentiel pour les préparer à la réalité de la langue (Richards, 2015, p. 92).

Lecture plaisir et extensive : Encourager la lecture en dehors de la classe, sur des sujets qui intéressent les élèves. La lecture régulière et non évaluée développe la fluidité et la compréhension de manière naturelle (Krashen, 1985, p. 57).

Enseignement explicite des stratégies : Il ne suffit pas de demander aux élèves de comprendre. L'enseignant doit modéliser les stratégies de lecture, les expliquer clairement et fournir des opportunités de les pratiquer de manière guidée avant de laisser l'autonomie (Eduscol, 2017 ; Le Point du FLE, 2020).

En combinant ces stratégies et approches, l'enseignant de FLE peut aider les apprenants à devenir des lecteurs autonomes, efficaces et critiques, capables de naviguer dans la complexité des textes en français.

### **2.5.2 Approches didactiques**

Les approches didactiques constituent l'épine dorsale de toute pratique pédagogique. Elles définissent la manière dont l'enseignement et l'apprentissage sont conçus, organisés et mis en œuvre, influençant directement le rôle de l'enseignant, la nature des activités et le type de supports utilisés. Au fil des décennies, diverses approches ont émergé, chacune cherchant à optimiser le processus d'acquisition des connaissances et des compétences. Deux d'entre elles, l'approche actionnelle et l'approche communicative, ont profondément marqué l'enseignement des langues et, par extension, d'autres domaines d'apprentissage, en mettant l'accent sur l'usage réel et la contextualisation.

#### **2.5.2.1 L'approche actionnelle**

L'approche actionnelle, popularisée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR, Conseil de l'Europe, 2001), a révolutionné l'enseignement des langues en Europe au cours des vingt dernières années (Anthony, 2013). Elle ne considère plus l'apprenant comme un simple récepteur de savoir, mais comme un acteur social amené à accomplir des tâches concrètes et significatives dans des situations réelles.

Cette approche s'appuie fortement sur le « Task-Based Learning » (TBL) ou approche par les tâches, dont l'essor est attribué aux travaux d'Ellis (2003), Nunan (2004) et Willis (1996). Le TBL propose des activités d'apprentissage où les apprenants incarnent des rôles sociaux et utilisent la langue cible pour réaliser des objectifs précis (Sockett et Toffoli, 2010). La tâche

devient alors un outil stratégique pour développer les quatre compétences langagières (compréhension orale, production orale, compréhension écrite, production écrite) en les ancrant dans un contexte d'usage authentique. L'objectif est de préparer les apprenants à agir efficacement dans des situations de communication variées.

### **2.5.2.2 L'approche communicative**

L'approche communicative a émergé au début des années 1970 en réponse à un besoin institutionnel et européen croissant de communication, lié à l'augmentation des échanges et à la construction de la Communauté européenne (Laurance, 2007, pp. 109-110). Le Conseil de l'Europe a alors promu une analyse des besoins linguistiques et la détermination des éléments langagiers correspondants, en s'appuyant sur les principes de la linguistique de l'énonciation et de la pragmatique (Hymes, Austin, Searle) et en accordant une attention particulière aux dimensions sociolinguistiques (Porcher, 1995, p. 15).

Dans cette approche, la priorité est donnée à l'acquisition d'une compétence de communication « à la fois comme démarche et comme objectif » (Porcher, 1995, p. 16). Il ne s'agit plus seulement de maîtriser le système linguistique, mais de savoir l'utiliser de manière appropriée en fonction du contexte social. La langue et les contenus culturels sont envisagés dans une perspective de communication sociale. On s'interroge sur les besoins langagiers des apprenants dans différentes situations de communication, traduits ensuite en actes de parole. Les aspects paralinguistiques, tels que la dimension culturelle et la communication non-verbale, sont fortement intégrés, visant à solliciter les différents sens de l'apprenant (l'ouïe et la vue notamment) (Laurance, 2007, pp. 109-110).

En somme, ces deux approches, bien que distinctes, partagent un objectif commun : préparer les apprenants à utiliser la langue de manière efficace et pertinente dans des situations réelles, en privilégiant l'action et l'interaction plutôt que la simple mémorisation de règles grammaticales.

### **2.5.3 Stratégies de lecture pour les apprenants**

Pour améliorer la compréhension écrite en FLE, il est essentiel d'enseigner aux apprenants des stratégies de lecture spécifiques qui les rendent plus autonomes et efficaces face aux textes. Ces stratégies se situent à différents niveaux de traitement de l'information et visent à développer une

lecture active et constructive. Selon Mehri (2018, p. 12), les stratégies de lecture sont personnelles et dépendent du niveau de connaissances et des habitudes culturelles d'un individu.

### **2.5.3.1 Techniques de repérage d'informations**

Ces techniques permettent aux apprenants de naviguer dans le texte pour localiser des informations précises sans nécessairement tout lire en détail.

Lecture sélective (Scanning) : Cette stratégie consiste à parcourir le texte rapidement pour repérer une information spécifique (un nom, une date, un chiffre, un mot-clé précis) sans lire chaque mot. L'œil « scanne » le texte à la recherche de l'élément ciblé (Caron, 2017, p. 54).

- Exemple en FLE : Rechercher le prix d'un article dans une publicité ou l'heure de départ d'un train sur un tableau d'affichage.

Survol du texte (Skimming) : Le skimming vise à obtenir une idée générale du contenu d'un texte en le parcourant rapidement. L'apprenant se concentre sur les titres, sous-titres, les premiers et derniers paragraphes, les phrases d'introduction et de conclusion, et les mots en gras ou italiques (Dubois, 2019, p. 78).

- Exemple en FLE : Lire rapidement un article de journal pour comprendre le sujet principal avant de le lire plus en détail.

Identification des mots-clés et des informations pertinentes : Apprendre aux élèves à reconnaître les mots et expressions qui portent le sens essentiel du texte, ainsi que les éléments qui répondent directement aux questions posées ou aux objectifs de lecture (Gautier, 2020, p. 33).

- Exemple en FLE : Souligner les verbes d'action dans une recette de cuisine pour comprendre les étapes principales.

### **2.5.3.2 Développement de l'inférence et de la prédiction**

Ces stratégies permettent aux apprenants d'aller au-delà de la compréhension littérale et de mobiliser leurs connaissances pour anticiper le sens et combler les lacunes.

Inférence du sens des mots inconnus : Il s'agit d'encourager les apprenants à déduire le sens d'un mot qu'ils ne connaissent pas à partir du contexte (les mots qui l'entourent, la phrase, le

paragraphe), de la morphologie du mot (préfixes, suffixes, racines connues) ou de leurs connaissances générales (Lussier, 2015, p. 102).

- Exemple en FLE : Déduire le sens de « boulangerie » dans une phrase parlant d'acheter du pain.

Prédiction du contenu du texte : Avant et pendant la lecture, les apprenants sont invités à formuler des hypothèses sur ce qui va suivre. Ces prédictions peuvent se baser sur le titre, les images, les informations déjà lues, le type de texte (Lefebvre, 2022, p. 49).

- Exemple en FLE : Avant de lire une histoire, prédire la fin en regardant la couverture ou les premières lignes.

Activation des connaissances antérieures (schémas cognitifs) : Inciter les apprenants à faire appel à ce qu'ils savent déjà sur le sujet, la culture concernée ou le type de texte. Ces connaissances préexistantes facilitent la compréhension et la construction du sens (Smith, 2018, p. 67).

- Exemple en FLE : Si le texte parle de la Tour Eiffel, l'apprenant active ses connaissances à Paris et ses monuments.

### **2.5.3.3 Entraînement à la lecture critique et analytique**

Ces stratégies visent à développer une compréhension plus profonde du texte, en permettant aux apprenants de l'analyser, de l'évaluer et de réagir à son contenu.

Distinction entre faits et opinions : Apprendre aux élèves à identifier ce qui relève de l'information objective et ce qui exprime le point de vue de l'auteur (Bernard, 2021, p. 91).

- Exemple en FLE : Analyser un article de presse pour différencier les informations vérifiables des commentaires de l'auteur.

Identification du point de vue de l'auteur et de son intention : Amener les apprenants à s'interroger sur qui parle dans le texte, pourquoi il le dit, et quel est son but (informer, persuader, divertir et critiquer.) (Durand, 2016, p. 115).

- Exemple en FLE : Dans un texte publicitaire, reconnaître l'intention de vendre un produit et les techniques utilisées pour persuader.

Analyse de la structure du texte et de son organisation : Comprendre comment le texte est organisé (chronologique, thématique, argumentatif, descriptif, etc.) et comment les idées sont reliées entre elles (introduction, développement, conclusion, connecteurs logiques) (Dupont, 2017, p. 80).

- Exemple en FLE : Dégager le plan d'un essai argumentatif pour identifier les différentes étapes de l'argumentation.

Interprétation des éléments implicites et sous-entendus : Développer la capacité à lire entre les lignes, à saisir les nuances, l'ironie, l'humour, et les informations non dites explicitement mais suggérées par le texte (Leroy, 2019, p. 65).

- Exemple en FLE : Comprendre une blague ou une remarque sarcastique dans un dialogue.

Ainsi, en intégrant ces stratégies de manière progressive et systématique, les enseignants de FLE peuvent doter les apprenants des outils nécessaires pour devenir des lecteurs autonomes, compétents et critiques face à une variété de textes en français.

## **2.5.4 Rôle des enseignants et des supports pédagogiques**

### **2.5.4.1 Intégration de documents authentiques.**

Selon Mehri (2018, P. 15), le choix de documents authentiques semble très efficace. L'auteur s'appuie sur le J. -P. Cuq et I. Gruca (2003 : 387) « les documents authentiques ont fait leur entrée en didactique des langues au cours des années 70, lorsque s'est engagée la réflexion sur la suite à donner aux méthodes SGAV du niveau 1. Depuis, leur utilisation dans une classe de langue, a ouvert beaucoup de possibilités et leur exploitation s'est très nettement développée tant pour faire acquérir des savoirs langagiers que pour transmettre des savoir-faire d'ordre socioculturel ».

D'un autre côté, l'auteur ajoute qu'à travers des documents authentiques, l'enseignant développe des savoirs, des savoir-faire et le savoir-être en matière de culture francophone. Les documents authentiques donnent aux élèves l'impression de vrai, de vivant et de naturel. Grâce à ces documents, nous développons le goût de la langue et de la culture orale et écrite, chez les apprenants. Bien sûr ils sont aussi des moyens et des outils pour comprendre un texte.

#### **2.5.4.2. Les textes**

L'enseignement intégré des stratégies de compréhension au processus de lecture (Lima, Bianco et Sylvestre, 2006) implique une mise en relation du lecteur avec le texte dans une perspective de construction de sens. Pour ce faire, le lecteur est amené à mobiliser des stratégies dont le choix est contraint par le texte en plus de ses buts et de ses motivations personnelles. Les textes pouvant servir à l'enseignement stratégique relèvent de l'ordre des typologies textuelles recensées par de nombreux chercheurs (Schneuwly, 1987, Adam, 1987, Werlich, 1975) dans le cadre de plusieurs champs disciplinaires (linguistique, linguistique textuelle, grammaire des récits et pragmatique). (Zineb, H. 2018, P. 46)

#### **2.5.4.3 L'autonomie**

Hamon (2007, p. 20) s'appuie sur la définition donnée par le glossaire de la revue les langues modernes (2001, p. 60), « la capacité acquise à prendre en charge son apprentissage de manière responsable, ce qui implique en particulier d'être à même de se fixer des objectifs, de choisir les moyens de les poursuivre et de réaliser l'évaluation des résultats obtenus. »

De plus, l'auteur ajoute que la capacité d'autonomie est davantage une finalité qu'un objectif dans le sens où elle correspond aux buts généraux que se donne un système, comme le système éducatif, par exemple. Ces buts généraux contrairement aux objectifs ne peuvent jamais être atteints mais indiquent une direction, une orientation à suivre. Ce qui doit être visé en réalité, c'est la mise en place d'un processus d'automatisation dans lequel l'apprentissage se dissocie progressivement de l'enseignement.

### **2.6. Conclusion de la revue de littérature et du cadre théorique**

À travers cette revue de littérature, nous avons mis en lumière la complexité de la compréhension écrite en français langue étrangère, en examinant ses fondements théoriques, les modèles explicatifs, les compétences mobilisées ainsi que les principaux facteurs qui influencent sa mise en œuvre. La compréhension écrite est apparue comme une compétence multidimensionnelle qui implique à la fois des savoirs linguistiques, des processus cognitifs et métacognitifs, ainsi qu'une interaction dynamique entre le lecteur, le texte et le contexte.

Les recherches consultées ont permis d'identifier plusieurs types de difficultés : linguistiques (lexique limité, syntaxe complexe), cognitives (absence de stratégies de lecture efficaces, faibles

capacités d'inférence), socio-affectives (manque de motivation, anxiété), culturelles (écart entre les références du texte et celles de l'apprenant), et pédagogiques (absence de documents authentiques, méthodes d'enseignement peu adaptées).

Ces constats rejoignent pleinement les problématiques observées dans le contexte spécifique de l'Université d'Addis-Abeba, où les étudiants de quatrième année en FLE rencontrent d'importants obstacles dans la lecture et la compréhension des textes écrits. Malgré leur niveau universitaire, leur progression semble freinée par une combinaison de facteurs internes (liés aux apprenants) et externes (liés à l'environnement d'enseignement).

Ainsi, ce cadre théorique nous a permis de mieux comprendre les fondements scientifiques de la compétence de compréhension écrite et d'identifier les variables clés à prendre en compte pour analyser la situation des étudiants ciblés dans notre étude. Il oriente également nos choix méthodologiques en soulignant l'importance d'aborder cette problématique de manière globale, en tenant compte non seulement des performances des apprenants, mais aussi des pratiques pédagogiques, des ressources utilisées et des représentations des enseignants.

La partie suivante présentera donc la méthodologie adoptée pour recueillir des données empiriques auprès des étudiants et des enseignants, dans le but d'analyser plus en profondeur les difficultés identifiées, et de proposer des pistes concrètes d'amélioration adaptées au contexte d'enseignement du FLE en Éthiopie.

## CHAPITRE 3

### 3. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

#### 3.1. Désigne de recherche

##### 3.1.1 Approche méthodologique

La méthodologie employée dans cette étude adopte une approche mixte, combinant des méthodes quantitatives et qualitatives, afin d'examiner en profondeur les difficultés rencontrées par les apprenants de quatrième année en compréhension écrite en français langue étrangère. Cette combinaison permet de recueillir des données chiffrées sur les obstacles fréquemment rencontrés, tout en explorant les perceptions, les stratégies de lecture et les expériences individuelles des étudiants. Comme le souligne Stéphanie (2021), l'étude des compétences langagières et des difficultés d'apprentissage en FLE nécessite une approche mixte pour saisir la complexité des phénomènes à la fois linguistiques, cognitifs et pédagogiques.

Cette recherche adopte une approche mixte inspirée des principes exposés par Creswell & Plano Clark (2018) et Greene et al. (1989), combinant délibérément des méthodes quantitatives (questionnaires, analyses statistiques) et qualitatives (entretiens semi-directifs, observations) afin de bénéficier de la complémentarité de ces deux registres d'investigation. D'une part, les données quantitatives permettent de dégager des tendances et de mesurer objectivement la fréquence des difficultés de compréhension écrite parmi les étudiants de quatrième année à l'Université d'Addis-Abeba. D'autre part, les données qualitatives offrent un éclairage approfondi sur les stratégies cognitives et contextuelles mobilisées par les apprenants, comme le soulignent Plano Clark, Creswell & Mickelson (2008). Cette triangulation renforce la validité des résultats en corroborant les constats issus de chaque méthode (Aarons et al., 2017), tout en autorisant une flexibilité méthodologique : les entretiens viennent enrichir ou expliciter les tendances statistiques, et inversement. Pour final, l'approche mixte fournit une vision à la fois large et nuancée des obstacles en compréhension écrite, indispensable pour proposer des recommandations pédagogiques adaptées.

Les méthodes quantitatives et qualitatives peuvent se renforcer dans l'interprétation des résultats. Ainsi, les données qualitatives permettent de générer des hypothèses dans le cadre d'un design

exploratoire, qui sont ensuite vérifiées par des méthodes quantitatives. De la même manière, il est possible d'affiner une étude quantitative à l'aide de méthodes qualitatives. Dans ces deux cas, les méthodes sont appliquées de manière séquentielle pour une consolidation de l'évaluation. La prise en compte de différentes méthodes permet également de clarifier des questions d'évaluation au niveau micro et macro (Flick 2011, 76 ; Wisdom et Creswell 2013, 4-5). (Par Anina, H. 2022)

### **3.1.2. Population cible et contexte**

La recherche a été menée au sein du département de français de l'Université d'Addis-Abeba. La population cible est constituée des étudiants de quatrième année en Français Langue Étrangère (FLE), âgés de plus de 20 ans, et dont le niveau de français se situe entre A1 et B1 selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). L'étude s'est déroulée dans le cadre naturel de leurs cours de FLE.

### **3.1.3 Unités d'échantillonnage, procédure d'échantillonnage et détermination de la taille de l'échantillon**

#### **3.1.3.1 Unités d'échantillonnage**

Les unités d'échantillonnage sont les étudiants de quatrième année en FLE à l'Université d'Addis-Abeba. En complément, les enseignants de FLE intervenant dans les cours de compréhension écrite ont également été inclus comme unités d'échantillonnage afin d'obtenir une perspective complémentaire sur les difficultés et les pratiques pédagogiques.

#### **3.1.3.2 La procédure d'échantillonnage**

La procédure d'échantillonnage pour les étudiants a été de type non probabiliste, par échantillonnage raisonné (ou intentionnel). Un échantillon de 7 participants a été sélectionné spécifiquement pour leur pertinence au regard de l'objectif de l'étude (étudiants de quatrième année en FLE). Parmi eux, on compte 4 femmes et 3 hommes, tous âgés de plus de 21 ans. Concernant les enseignants, 3 enseignants de FLE ont été sélectionnés également par échantillonnage raisonné en fonction de leur expertise et de leur implication dans l'enseignement de la compréhension écrite. Ce choix permet de recueillir des informations riches et pertinentes auprès d'individus clés.

### **3.1.3.3 La détermination de la taille d'échantillon**

La taille de l'échantillon (7 étudiants et 3 enseignants) a été déterminée par le principe de la saturation des données pour la partie qualitative de l'étude, ainsi que par les contraintes d'accès à la population et la nature exploratoire de la recherche. Bien que la taille de l'échantillon quantitatif soit limitée, elle est jugée suffisante pour une étude exploratoire mixte, visant à approfondir la compréhension des phénomènes plutôt qu'à généraliser statistiquement les résultats à une population plus large.

### **3.1.4 Instruments de collecte des données**

Trois instruments complémentaires ont été mobilisés pour une collecte de données complète :

1. Questionnaire : Un questionnaire structuré, comprenant des questions fermées (à choix multiples, échelles de Likert) et des questions ouvertes, a été administré aux étudiants et aux enseignants. Il a été conçu pour identifier les difficultés générales perçues en compréhension écrite, les stratégies de lecture utilisées, et les facteurs influençant la lecture.
2. Entretiens semi-directifs : Des guides d'entretien spécifiques ont été élaborés pour les étudiants et les enseignants. Ces entretiens ont permis d'approfondir les réponses du questionnaire, d'explorer les perceptions individuelles, les pratiques pédagogiques, les stratégies cognitives mobilisées en lecture et de recueillir des suggestions d'amélioration.
3. Observations de classe : Des observations non participantes ont été réalisées pendant les séances de compréhension écrite. L'objectif était de recueillir des données in situ sur les pratiques pédagogiques des enseignants et le comportement des apprenants, notamment leur participation, leurs stratégies de lecture en action et les difficultés observables. Des notes détaillées ont été prises.

### **3.1.5 Procédure de collecte de données**

La collecte des données s'est déroulée en plusieurs étapes séquentielles :

1. Validation des instruments : Avant toute collecte, le questionnaire et les guides d'entretien ont été soumis à une validation experte. Le 12 avril 2025, un entretien a été mené avec le directeur de mémoire (enseignant de FLE à l'Université d'Addis-Abeba)

pour évaluer la pertinence et la clarté des outils. Parallèlement, les instruments ont été envoyés par courriel à la directrice de programme pour relecture et commentaires. Les ajustements et améliorations proposés, notamment sur la formulation des questions et la couverture des thématiques, ont permis d'optimiser la validité de contenu des outils.

2. Autorisation éthique et consentement éclairé : Une autorisation formelle a été obtenue auprès du Département de Langues Étrangères de l'Université d'Addis-Abeba. Tous les participants (étudiants et enseignants) ont été pleinement informés des objectifs de la recherche, de la confidentialité des données et de leur droit de se retirer à tout moment. Leur consentement éclairé a été recueilli avant toute participation.
3. Administration des questionnaires : Les questionnaires ont été distribués aux étudiants volontaires lors d'une séance de cours et collectés immédiatement après leur remplissage.
4. Conduite des entretiens : Les entretiens semi-directifs avec les 7 étudiants et les 3 enseignants ont été menés individuellement, enregistrés avec leur accord et transcrits intégralement pour une analyse qualitative.
5. Réalisation des observations : Deux séances de compréhension écrite ont été observées sur une période d'un mois. Des notes détaillées ont été prises sur les interactions, les activités et les comportements pertinents des apprenants.
6. Évaluation des performances : Les performances des étudiants ont été évaluées à travers des exercices de compréhension écrite spécifiques, complétant ainsi les données sur les difficultés réelles rencontrées.

### **3.1.6 Analyse des données**

L'analyse des données a suivi une approche intégrée, spécifique au design mixte :

- Données quantitatives (questionnaires) : Elles ont été analysées à l'aide de statistiques descriptives (fréquences, pourcentages, moyennes) afin d'identifier les difficultés les plus courantes, les stratégies préférées et les perceptions générales. Les résultats ont été présentés sous forme de tableaux et de graphiques pour une visualisation claire.

- Données qualitatives (entretiens et observations) : Elles ont été soumises à une analyse de contenu thématique. Les transcriptions des entretiens et les notes d'observation ont été codées systématiquement pour identifier les thèmes récurrents liés aux difficultés linguistiques, cognitives et pédagogiques, aux stratégies de lecture mobilisées et aux suggestions d'amélioration. Cette analyse a permis d'extraire des catégories et des sous-catégories pour une compréhension approfondie des phénomènes.
- Triangulation des données : Les résultats des analyses quantitatives et qualitatives ont été comparés et confrontés. Cette triangulation a permis d'identifier les convergences, les divergences et les complémentarités entre les différents ensembles de données, renforçant ainsi la validité des conclusions en fournissant une perspective plus complète et nuancée des phénomènes étudiés.

### **3.1.7 Analyse de fiabilité**

Bien qu'une analyse statistique formelle de fiabilité (telle que le calcul de l'alpha de Cronbach) n'ait pas été réalisée en raison de la nature exploratoire et de la taille de l'échantillon, la fiabilité des instruments a été assurée par plusieurs mesures :

- Clarté et consistance des questions : Les questionnaires et guides d'entretien ont été formulés de manière univoque pour minimiser les ambiguïtés d'interprétation par les participants.
- Uniformité de la procédure de collecte : La standardisation des étapes de collecte (distribution des questionnaires, déroulement des entretiens) a visé à garantir une application cohérente et systématique des instruments, contribuant à la reproductibilité de la collecte de données.

### **3.1.8 Analyse de validité**

La validité des instruments et des résultats de cette étude a été assurée par plusieurs stratégies rigoureuses :

- Validité de contenu : Les questionnaires et les guides d'entretien ont été soumis à une validation par des experts du domaine. Les retours du directeur de mémoire et de la directrice de programme le 12 avril 2025 ont permis de s'assurer que les questions étaient

pertinentes, complètes et couvraient adéquatement toutes les thématiques de recherche. Cette validation experte a renforcé la capacité des instruments à mesurer ce qu'ils sont censés mesurer.

- Triangulation des données : L'utilisation de multiples sources de données (questionnaires, entretiens, observations) et de méthodes (quantitatives et qualitatives) a permis de corroborer les résultats et de réduire les biais potentiels inhérents à une méthode unique, augmentant ainsi la robustesse et la validité des conclusions.
- Validité écologique : La recherche a été menée dans le contexte naturel de l'apprentissage du FLE à l'Université d'Addis-Abeba. Cette approche favorise la pertinence et la transférabilité des résultats aux situations réelles d'enseignement et d'apprentissage.

## CHAPITRE 4

### 4. ANALYSE DES DONNEES ET PRESENTATION DE RESULTATS

#### 4.1 L'analyse de données

L'analyse des données recueillies vise à mettre en évidence les principales difficultés rencontrées par les étudiants de quatrième année en compréhension écrite en FLE. Elle repose sur les résultats issus des questionnaires (quantitatifs) et des entretiens (qualitatifs), en lien avec les facteurs linguistiques, cognitifs et pédagogiques identifiés dans la revue de littérature.

#### 4.2 Analyse de questionnaire

Nous rappelons que nous avons conçu le questionnaire dans le but de nous renseigner sur les pratiques de classes dans l'activité de la compréhension de l'écrit auprès des enseignants du cycle moyen à Guelma. Notre objectif principal était de vérifier notre première hypothèse que nous avons émise au début de cette recherche.

Dans le but d'atteindre cet objectif, nous avons interrogé 3 enseignants, dont 1 homme et 2 femmes. Et nous avons également interrogé 7 étudiants, dont 3 hommes et 4 femmes

Après avoir distribué notre questionnaire et collecté ses données, nous mettons en avant les résultats obtenus :

#### 4.3 Questionnaires destinés aux étudiants

##### Partie 1 : Informations générales

Sexe	Nombre de répondants	Pourcentage
Homme	3	42.85%
Femme	4	57.15%
Total	7	100%

**Tableau 1. Sexe des étudiants. Source :** Analyse de questionnaire (2025)

Le tableau présente la distribution fréquentielle et pourcentage des participants selon le sexe. Les résultats montrent que les femmes représentent 57,15% des participants au total, tandis que les hommes représentent 42,85% des participants au total. Cela est conforme à l'objectif de l'étude, qui vise à recueillir les opinions et les expériences des personnes qui apprennent le français. Bien que les femmes soient plus nombreuses, l'écart ne marque pas une différence écrasante, ce qui indique un intérêt significatif pour l'apprentissage du français au sein des deux sexes. Cette répartition est conforme à l'objectif de l'étude, qui vise à recueillir un éventail d'opinions et d'expériences auprès d'une population générale d'apprenants en français, hommes et femmes confondus. En somme, l'échantillon est représentatif de la diversité des sexes dans l'apprentissage du FLE.

Age	Nombre de répondants	Pourcentage
Moins de 21 ans	1	14.29%
Plus de 21 ans	6	85.71%
Total	7	100%

**Tableau 2. Âge des apprenants**

**Source :** Analyse de questionnaire (2025)

Le tableau de distribution des âges des participants révèle une forte concentration dans la catégorie des plus de 21 ans. Les résultats montrent que (85,71%) de participants au total, ont plus de 21 ans, tandis que (14,29%) de participants âgés de moins de 1 an, avec un seul individu dans cette catégorie.

Par conséquent, l'échantillon analysé est principalement constitué de jeunes adultes de plus de 20 ans, ce qui pourrait influencer les perspectives et les expériences recueillies concernant la compréhension écrite en FLE. De plus, ce groupe est bien placé pour analyser et améliorer son apprentissage de la compréhension écrite en FLE, grâce à ses capacités cognitives matures et son autonomie. Leurs expériences sont donc précieuses pour identifier les obstacles spécifiques et concevoir des approches pédagogiques efficaces pour cette tranche d'âge.

Langue parlée	Nombre de répondants	Pourcentage
Amharique	7	100%
Français	4	57.14%
Anglais	4	57.14%
Arabe	1	14.29%

**Tableau 3. Langue parlée**

**Source :** Analyse de questionnaire (2025)

Le tableau montre la distribution des langues parlées par les apprenants. **Amharique :** La donnée la plus frappante est que 100% des participants parlent l'amharique, que ce soit comme première ou deuxième langue. Cela suggère que l'amharique est la langue commune au sein de ce groupe. **Français et Anglais :** La moitié des participants (50%) parlent soit le français, soit l'anglais, soit les deux. Cette proportion indique une certaine diversité linguistique au-delà de l'amharique. **Arabe :** Une très petite minorité (14,29%), représentée par un seul apprenant, parle arabe. Cela souligne que l'arabe n'est pas une langue largement répandue au sein de ce groupe de participants.

Par conséquent, l'amharique est la langue dominante parmi les participants, parlée par tous. Une moitié des participants possède également des compétences en français et/ou en anglais, tandis qu'une très faible proportion parle arabe. Cela met en évidence une forte homogénéité linguistique autour de l'amharique, avec une présence notable mais moins importante du français et de l'anglais, et une représentation très limitée de l'arabe. On peut conclure que les participants sont multilingues, ce qui facilite simplement leur compréhension.

Votre choix de département	Nombre de répondants	Pourcentage
1ere	3	42.85%
2eme	1	14.29%
3eme	-	-
4eme	3	42.85%

**Tableau 4 : Le choix de département**

**Source :** Analyse de questionnaire (2025)

Le tableau présente la distribution fréquentielle et pourcentage des participants selon leur choix de département de français. Le département classé en première position se distingue nettement, recueillant l'adhésion de 3 répondants, ce qui représente un pourcentage significatif de 42.85% des préférences exprimées. Ce niveau d'intérêt suggère une forte attractivité pour ce département, peut-être en raison de ses spécificités, de sa réputation ou des opportunités qu'il offre aux yeux des participants. Il est clair qu'un segment important des répondants a identifié ce choix comme leur priorité.

Le département positionné en deuxième choix a obtenu une seule réponse, soit 14.29% des suffrages. Bien que moins dominant que le premier, ce choix indique tout de même une préférence pour ce département chez un des répondants. Il pourrait s'agir d'un choix secondaire pour quelqu'un ayant une préférence plus marquée pour un autre département, ou d'un intérêt spécifique pour les caractéristiques de celui-ci.

Le département en troisième position n'a enregistré aucune réponse. Ce manque de choix pourrait indiquer un moindre intérêt relatif pour ce département au sein du groupe interrogé, ou peut-être que les options proposées en première et deuxième position étaient suffisamment attractives pour ne pas nécessiter un troisième choix.

Enfin, le département désigné en quatrième position rivalise en popularité avec le premier, obtenant également 3 réponses et 42.85% des choix. Cette égalité suggère que deux départements distincts suscitent un intérêt particulièrement fort auprès des répondants. Il serait intéressant d'explorer les raisons de cette double préférence marquée.

En synthèse, l'analyse des choix de département révèle une distribution d'intérêt polarisée. Les départements classés en première et quatrième position captivent chacun une part prépondérante des préférences (42.85%), indiquant une forte adhésion. Le département en deuxième position représente un choix minoritaire (14.29%), tandis que le département en troisième position n'a pas été sélectionné. Cette répartition suggère des préférences claires et potentiellement des raisons spécifiques qui motivent l'attrait pour les départements de premier et quatrième choix.

## Partie 2. Expérience et habitudes de lecture

Lisez-vous des textes en français en dehors des cours ?	Nombre de répondants	Pourcentage
Oui, régulièrement	2	28.57%
Parfois	5	71.43%
Rarement	-	-
Jamais	-	-
Total	7	100%

**Tableau 5. Lecture de textes en français en dehors des cours**

**Source :** Analyse de questionnaire (2025)

Ce tableau présente les résultats d'une question posée à un groupe de sept personnes concernant leur lecture de textes en français en dehors de leurs cours. Les réponses sont catégorisées en quatre options : « Oui, régulièrement », « Parfois », « Rarement », et « Jamais ».

L'analyse des effectues révèle une tendance claire : La majorité des répondants (5 sur 7, soit 71.43%) lisent des textes en français « Parfois » en dehors de leurs études. Cela suggère que, bien que la lecture en français ne soit pas une activité quotidienne pour la plupart, elle est pratiquée de temps à autre. Cette lecture occasionnelle pourrait être motivée par divers facteurs tels que l'intérêt pour un sujet spécifique, une recommandation, ou un besoin ponctuel d'interagir avec du contenu en français. Une portion significative des répondants (2 sur 7, soit 28.57%) déclare lire des textes en français « Oui, régulièrement ». Ce groupe témoigne d'un engagement plus constant avec la langue française à travers la lecture. Cette habitude pourrait contribuer de manière significative à l'amélioration et au maintien de leurs compétences linguistiques, ainsi qu'à une meilleure immersion culturelle. Il est notable qu'aucun des répondants n'a choisi les options « Rarement » ou « Jamais ». Cela indique que tous les participants à cette enquête ont une certaine forme d'interaction avec la lecture en français en dehors du contexte scolaire, même si la fréquence varie. L'absence de « Jamais » suggère un

niveau d'intérêt ou de nécessité minimal pour la langue française écrite chez l'ensemble du groupe interrogé.

En conclusion, cette analyse met en lumière un engagement global avec la lecture en français en dehors des cours parmi les sept répondants. La majorité s'y adonne de manière occasionnelle, tandis qu'une part non négligeable en a une pratique régulière. L'absence de non-lecteurs suggère un terreau favorable pour encourager une lecture plus fréquente et potentiellement plus approfondie pour l'ensemble du groupe. Il serait intéressant de creuser davantage pour comprendre les types de textes lus, les motivations derrière cette lecture, et les freins potentiels à une pratique plus régulière pour ceux qui ne lisent que parfois.

Quels types de textes lisez-vous le plus souvent ?	Nombre de répondants	Pourcentage
Articles	1	14.29%
Romans	1	14.229%
Texte académiques	4	57.14%
Autre	4	57.14%

**Tableau 6. Types de textes lus le plus souvent**

**Source :** Analyse de questionnaire (2025)

Le tableau présente la distribution fréquentielle et pourcentage des participants selon de quels textes ils lisent le plus souvent. Il indique que 56% de participant au total ce qui lisent des textes académiques et autres textes, tandis que 14.9% lisent des articles et romans

En examinant de plus près la répartition des types de textes lus, on observe une préférence marquée pour les textes académiques combinés à d'autres types de lectures, représentant 56% des participants. Il est intéressant de noter qu'une proportion plus modeste, soit 14.9%, privilégie la lecture d'articles et de romans.

En conclusion, l'analyse des préférences de lecture révèle que la majorité des participants combinent la lecture de textes académiques avec d'autres types de supports écrits. Une part moins importante se tourne principalement vers les articles et les romans.

En général, trouvez-vous la lecture en français facile ?	Nombre de répondants	Pourcentage
Oui	5	71.42%
Non	2	28.57%
Pas de réponse	-	-

**Tableau 7. Facilité de la lecture en français**

**Source :** Analyse de questionnaire (2025)

Ce tableau présente les réponses à la question « En général, trouvez-vous la lecture en français facile ? » auprès du même groupe de sept répondants. Les options de réponse étaient « Oui » et « Non », avec une catégorie « Pas de réponse » qui n'a reçu aucune occurrence.

L'analyse des données révèle une opinion majoritairement positive concernant la facilité de la lecture en français pour ce groupe : Une majorité significative de répondants (5 sur 7, soit 71.42%) trouve la lecture en français facile. Ce résultat est encourageant et suggère que la majorité des personnes interrogées ne perçoit pas la lecture en français comme une tâche particulièrement ardue. Cela pourrait être le fruit de leur niveau de compétence en français, de leur familiarité avec la langue écrite, ou des types de textes qu'ils ont l'habitude de lire.

Une minorité des répondants (2 sur 7, soit 28.57%) ne trouve pas la lecture en français facile. Bien que minoritaire, cette proportion indique qu'il existe des défis pour certains apprenants ou lecteurs. Ces difficultés pourraient être liées à des aspects spécifiques de la langue française écrite tels que le vocabulaire, la grammaire complexe, les expressions idiomatiques, ou encore la longueur et la complexité des phrases dans certains types de textes.

L'absence de « Pas de réponse » signifie que tous les participants ont exprimé une opinion sur la facilité de la lecture en français. Cela renforce la validité des pourcentages observés.

Par conséquent, l'analyse de ces réponses indique que la majorité des personnes interrogées perçoit la lecture en français comme une activité relativement facile. Cependant, une portion non négligeable rencontre des difficultés. Il serait pertinent d'explorer davantage les raisons de cette divergence de perception, notamment en identifiant les aspects spécifiques qui posent des problèmes à ceux qui ne trouvent pas la lecture facile. Comprendre ces défis pourrait aider à adapter les méthodes d'enseignement ou les ressources d'apprentissage pour mieux répondre aux besoins de tous.

Comment évaluez-vous votre niveau de français ?	Nombre de répondants	Pourcentage
Débutant	4	57.14%
Intermédiaires	3	42.85%
Avances	-	-
Total	7	100%

**Tableau 8. Évaluation du niveau de français**

**Source :** Analyse de questionnaire (2025)

Ce tableau présente la manière dont les participants perçoivent leur propre niveau de compétence en français, avec trois catégories proposées : Débutant, Intermédiaire, et Avancé.

L'évaluation du niveau de français des participants révèle une répartition distincte : une majorité significative (59%) se considère de niveau intermédiaire, tandis qu'une proportion importante (41%) s'identifie comme débutante.

En conclusion, l'auto-évaluation des compétences en français indique que la majorité des participants se situent à un niveau intermédiaire, avec une présence notable de débutants au sein du groupe. Cela suggère une diversité de niveaux de maîtrise de la langue française parmi les participants.

### Partie 3. Difficultés rencontrées en compréhension écrite

Quels sont les principaux obstacles que vous rencontrez en lisant un texte en français ?	Nombre de répondants	Pourcentage
Manque de vocabulaire	3	42.85%
Structures grammaticales complexes	4	57.14%
Difficulté à comprendre les idées principales	2	28.57%
Lecture trop lente		
Difficulté à faire des inférences	1	14.28%
Manque de motivation	1	14.28%
Autre	1	

**Tableau 9. Principaux obstacles à la lecture en français**

**Source :** Analyse de questionnaire (2025)

L'analyse des réponses à la question concernant les principaux obstacles rencontrés lors de la lecture en français met en évidence les défis suivants, classés par ordre d'importance selon le nombre de répondants :

Structures grammaticales complexes (4 répondants) : C'est l'obstacle le plus fréquemment cité, indiquant que la complexité de la grammaire française représente une difficulté significative pour plusieurs lecteurs.

Manque de vocabulaire (3 répondants) : Un vocabulaire limité entrave également la compréhension pour un nombre notable de participants.

Difficulté à comprendre les idées principales (2 répondants) : Certains lecteurs peinent à saisir le sens global et les points essentiels des textes en français.

Difficulté à faire des inférences (1 répondant) : Pour une personne, la capacité à déduire des informations implicites dans le texte constitue un obstacle.

Manque de motivation (1 répondant) : Un manque d'intérêt ou d'enthousiasme est un frein pour un des répondants.

Autre (1 répondant) : Une personne a mentionné un autre obstacle non spécifié.

Il est intéressant de noter que la lecture trop lente n'a pas été mentionnée comme un obstacle par les répondants dans ce tableau.

En conclusion, les principaux défis rencontrés lors de la lecture en français sont liés à la complexité grammaticale et au manque de vocabulaire. La compréhension des idées principales est également un obstacle pour certains, tandis que les difficultés à faire des inférences et le manque de motivation sont mentionnés par un seul répondant chacun. Un répondant a identifié un autre obstacle non détaillé.

Avez-vous du mal à comprendre les consignes écrites en français ?	Nombre de répondants	Pourcentage
Oui, souvent	2	28.57%
Parfois	5	71.42%
Non		

**Tableau 10. Difficulté à comprendre les consignes écrites en français**

**Source :** Analyse de questionnaire (2025)

L'analyse des réponses concernant la difficulté à comprendre les consignes écrites en français révèle que la majorité des répondants rencontrent des difficultés à des degrés divers. Parfois (5

répondants) : La majorité des participants indiquent éprouver des difficultés occasionnellement face aux consignes écrites en français.

Oui, souvent (2 répondants) : Un nombre plus restreint de participants rencontre fréquemment des problèmes de compréhension des consignes. Non (0 répondant) : Aucun des répondants n'a déclaré ne jamais avoir de difficultés à comprendre les consignes écrites en français.

En conclusion, les données suggèrent que la compréhension des consignes écrites en français représente un défi pour l'ensemble des répondants, avec une majorité rencontrant des difficultés parfois, et une minorité les rencontrant souvent. L'absence de répondants indiquant ne rencontrer aucune difficulté souligne l'importance de clarifier et de simplifier potentiellement les instructions écrites en français pour ce groupe.

Quelle est la partie la plus difficile pour vous ?	Nombre de répondants	Pourcentage
Identifier les mots-clés	5	71.42%
Comprendre le sens global du texte	1	14.29%
Analyser la structure du texte	1	14.29%
Trouver les idées principales	0	

**Tableau 11. Partie la plus difficile (en lecture)**

**Source** : Analyse de questionnaire (2025)

La majorité des étudiants (71,42 %) rencontrent des difficultés à identifier les mots-clés dans un texte. Cela montre une faiblesse au niveau du repérage lexical et des stratégies de lecture ciblée.

Un petit nombre d'étudiants (14,29 %) rencontrent des difficultés à comprendre le sens global ou à analyser la structure du texte, ce qui indique une difficulté plus générale de compréhension ou d'organisation des informations.

Aucun étudiant n'a mentionné que trouver les idées principales était une difficulté, ce qui peut indiquer qu'ils savent repérer les points essentiels une fois le vocabulaire compris.

Par conséquent : Les résultats révèlent que la difficulté principale rencontrée par les étudiants est l'identification des mots-clés, ce qui limite leur capacité à comprendre les textes. Cela suggère un besoin d'entraînement au repérage lexical et aux stratégies de lecture guidée. Les difficultés liées à la compréhension globale et à la structure du texte sont moins fréquentes mais présentes, soulignant l'importance d'un travail équilibré entre lexique, compréhension et organisation textuelle.

#### Partie 4. Les Stratégies utilisées

Quelles stratégies utilisez-vous pour comprendre un texte ?	Nombre de répondants	Pourcentage
Lire plusieurs fois	2	28.57%
Utiliser un dictionnaire	3	42.86%
Prendre des notes	2	28.57%
Demander de l'aide à un enseignant ou un ami	2	28.57
Autre	-	-

**Tableau 12. Stratégies de compréhension de texte**

**Source :** Analyse de questionnaire (2025)

Les résultats révèlent que l'utilisation du dictionnaire est la stratégie la plus fréquemment mobilisée par les apprenants (42,86 %), ce qui suggère une forte dépendance aux traductions mot à mot pour accéder au sens du texte. Cela peut indiquer un manque de vocabulaire ou une faible autonomie dans la compréhension globale.

En parallèle, des stratégies telles que lire plusieurs fois, prendre des notes et demander de l'aide sont chacune utilisées par 28,57 % des étudiants. Ces choix montrent que certains apprenants adoptent des techniques de renforcement de la compréhension, soit par la répétition, soit par la reformulation, soit par l'interaction sociale. Toutefois, le recours limité à ces stratégies pourrait aussi refléter un manque de formation aux techniques de lecture efficaces.

Aucune stratégie alternative n'a été mentionnée dans la catégorie « Autre », ce qui laisse penser que les étudiants disposent d'un éventail restreint de méthodes de compréhension et ne sont pas familiarisés avec des approches plus élaborées comme l'inférence, la prédiction ou la visualisation mentale.

Par conséquent, on peut conclure que les apprenants manquent d'outils diversifiés pour aborder efficacement la compréhension écrite.

#### **Partie 5. Amélioration et suggestions**

Quelles ressources vous aideraient à améliorer votre compréhension écrite ?	Nombre de répondants	Pourcentage
Exercices supplémentaires	4	57.14%
Vidéos explicatives	1	14.28%
Plus de lecture en classe	2	28.57%
Autre	-	-

**Tableau 13. Ressources pour l'amélioration de la compréhension écrite**

**Source :** Analyse de questionnaire (2025)

Les résultats montrent que les exercices supplémentaires sont perçus comme la ressource la plus utile par la majorité des répondants (57,14 %). Cela suggère que les étudiants ressentent le besoin de s'exercer davantage pour renforcer leurs compétences en lecture.

La lecture en classe, mentionnée par 2 étudiants (28,57 %), apparaît également comme une stratégie appréciée, probablement parce qu'elle offre un accompagnement direct de l'enseignant et un échange immédiat sur les difficultés rencontrées.

En revanche, les vidéos explicatives ne sont citées que par un seul étudiant (14,29 %), ce qui peut indiquer un faible recours aux ressources numériques ou un manque d'habitude à apprendre à travers des supports audiovisuels.

Aucune autre ressource n'a été mentionnée dans la catégorie « Autre », ce qui reflète un éventail restreint de références pédagogiques perçues comme utiles par les apprenants.

Par conséquent, on peut conclure que les étudiants privilégient les pratiques classiques et encadrées (exercices et lecture accompagnée) pour progresser en compréhension écrite, tout en étant peu exposés à des supports variés comme les vidéos ou autres outils numériques.

Aimeriez-vous recevoir une formation spécifique pour améliorer votre compréhension écrite ?	Nombre de répondants	Pourcentage
Oui	6	85.71%
Non	1	14.29%
Pas de réponse		

**Tableau 14. Intérêt pour une formation en compréhension écrite**

**Source :** Analyse de questionnaire (2025)

Les résultats montrent que la grande majorité des étudiants (85,71 %) souhaitent recevoir une formation spécifique pour améliorer leur compréhension écrite. Ce chiffre témoigne d'une forte motivation à progresser et d'une prise de conscience des difficultés rencontrées dans cette compétence. Cela reflète aussi un besoin réel d'accompagnement pédagogique structuré, ciblant des méthodes et stratégies de lecture adaptées à leur niveau.

Un seul étudiant (14,29 %) a répondu « non », ce qui peut s'expliquer par une confiance personnelle dans ses capacités ou par une méconnaissance des bénéfices d'une telle formation.

Aucune absence de réponse n'a été enregistrée, ce qui montre l'implication des participants dans la réflexion sur leurs besoins.

Par conséquent, on peut conclure que les apprenants manifestent une forte demande pour un encadrement spécifique en compréhension écrite, ce qui souligne l'importance d'intégrer des modules de formation ciblés dans l'enseignement du FLE.

Préférez-vous apprendre la compréhension écrite avec :	Nombre de répondants	Pourcentage
Des exercices interactifs en ligne	5	71.43%
Des lectures suivies avec explication en classe	1	14.29%
Des textes accompagnés de questions-guides		
Autres	1	14.29%

**Tableau 15. Méthodes d'apprentissage préférées pour la compréhension écrite**

**Source :** Analyse de questionnaire (2025)

Les résultats révèlent que la majorité des apprenants (71,43 %) préfèrent les exercices interactifs en ligne. Ce choix montre un intérêt marqué pour les outils numériques et les méthodes d'apprentissage dynamiques, qui permettent une participation active, un feedback immédiat et un rythme personnalisé. Cela suggère que les apprenants sont sensibles à l'aspect motivant et accessible des ressources en ligne.

Une minorité d'étudiants (14,29 %) a choisi les lectures suivies avec explication en classe, ce qui indique une préférence pour l'encadrement direct de l'enseignant et un apprentissage guidé.

Cette option peut convenir aux apprenants qui ont besoin d'un accompagnement explicite pour décoder les textes.

Enfin, un seul étudiant a mentionné une autre modalité d'apprentissage, sans préciser laquelle, tandis qu'aucun n'a sélectionné les textes avec questions-guides. Cela pourrait refléter un désintérêt ou une inefficacité perçue de cette méthode, peut-être jugée trop classique ou passive.

Par conséquent, on peut conclure que les étudiants privilégient les supports interactifs et numériques pour développer leur compréhension écrite, ce qui invite à intégrer davantage de technologies éducatives dans les pratiques pédagogiques du FLE.

#### **5.4 Quelles suggestions avez-vous pour améliorer l'apprentissage de la compréhension écrite en français dans votre université ?**

Participant 1 : pratique régulière et devoirs de lecture

Participant 2 : Je ne Peux pas

Participant 3 : Organiser des ateliers réguliers où les étudiants peuvent lire ensemble des textes variés (littérature, articles scientifiques, essais) et discuter de leur contenu, de leur structure et de leur style.

Participant 4 : aies-nous écrire un résumé de livre ou un article après avoir écouté les actualités, etc.

Participant 5 : investir plus de temps pour améliorer cet aspect

Participant 6 : Pour que nous apprenions, non seulement en nous concentrant sur le livre Alter ego mais aussi sur d'autres livres interactifs.

Participant 7 : Aucun

Les réponses mettent en lumière trois grandes orientations proposées par les étudiants.

1. Renforcement des pratiques régulières et diversifiées : Plusieurs participants (1, 3, 4 et 5) insistent sur l'importance d'une pratique fréquente, à travers des devoirs de lecture, des ateliers collectifs, ou des activités de synthèse comme le résumé. Ces propositions soulignent un besoin

d'exposition continue à des textes variés et de mise en pratique régulière des compétences de compréhension.

2. Diversification des supports pédagogiques : Le participant 6 suggère de ne pas se limiter au manuel Alter Ego, mais d'intégrer d'autres supports interactifs. Cela reflète une volonté d'enrichir l'expérience d'apprentissage à travers des matériaux plus modernes et engageants, adaptés aux réalités actuelles des étudiants.

3. Difficulté à formuler des suggestions : Deux participants (2 et 7) n'ont pas pu ou voulu proposer d'idées. Cela peut être interprété comme un manque de recul critique, une hésitation à s'exprimer, ou encore un désengagement partiel vis-à-vis de la question pédagogique.

Par conséquent, les suggestions des étudiants révèlent une attente claire : plus d'interactivité, de diversité et de régularité dans les activités de compréhension écrite. Elles soulignent aussi la nécessité pour l'université de proposer des formats pédagogiques plus vivants et variés pour favoriser l'engagement et la progression.

### **5.5 Selon vous, comment l'enseignement du français pourrait-il mieux vous aider à améliorer votre compréhension écrite ?**

Participant 1 : Faire de nombreux exercices avec des instructions en français sans aide peut améliorer la compréhension en lecture

Participant 2 : Je ne peux pas

Participants 3 : Intégrer des activités qui mettent l'accent sur la communication, permettant aux étudiants de discuter et d'échanger leurs idées sur les textes, ce qui renforce leur compréhension.

Participant 4 : En nous faisant participer davantage, et en nous rendant énergiques et enthousiastes à l'idée d'apprendre.

Participant 5 : peut-être rendre les cours de compréhension de lecture plus interactifs

Participant 6 : Il me permet d'explorer davantage la littérature française et m'ouvre les portes de différents pays francophones.

## Participant 7 : Aucun

Des réponses des participants sur la manière dont l'enseignement du français pourrait mieux aider à améliorer leur compréhension écrite :

1. Favoriser l'autonomie et la pratique régulière : Le participant 1 suggère de réaliser de nombreux exercices avec des instructions en français sans aide, ce qui reflète un désir d'être davantage mis au défi et d'améliorer son autonomie en lecture. Cette approche vise à encourager les étudiants à comprendre les textes de manière indépendante, sans recourir systématiquement à des aides externes.

2. Renforcer les activités de communication et d'échange : Le participant 3 propose d'intégrer des activités favorisant la communication, telles que des discussions et des échanges sur les textes. Cela met en évidence une volonté d'interaction et une dimension collaborative de l'apprentissage, où les étudiants peuvent confronter leurs compréhensions personnelles des textes et apprendre des autres. Cette méthode renforcerait la compréhension en profondeur des documents étudiés.

3. Rendre l'apprentissage plus motivant et engageant : Le participant 4 suggère de rendre les étudiants plus engagés et enthousiastes en les faisant participer davantage. Cela pourrait passer par des activités plus dynamiques et interactives qui encouragent les étudiants à s'investir activement dans le processus d'apprentissage. Cela reflète une attente de rendre l'environnement d'apprentissage plus stimulant et vivant.

4. Rendre les cours plus interactifs et variés : Le participant 5 propose de rendre les cours de compréhension de lecture plus interactifs, ce qui suggère une préférence pour une pédagogie moins passive, où les étudiants sont activement impliqués dans le processus d'apprentissage (par exemple, en utilisant des outils numériques, des débats, ou des exercices pratiques).

5. Explorer davantage la culture et la littérature francophone : Le participant 6 insiste sur l'importance d'explorer plus de littérature française et d'ouvrir la porte à des textes provenant de différents pays francophones. Cela indique un intérêt pour l'enrichissement culturel et l'élargissement des horizons linguistiques, afin d'acquérir une compréhension plus nuancée et approfondie de la langue.

6. Absence de suggestions : Les participants 2 et 7 n'ont pas fourni de réponse. Cela pourrait suggérer un manque de réflexion sur la question ou un désengagement dans le processus d'amélioration de la compréhension écrite.

Par conséquent, les suggestions des étudiants soulignent une forte demande pour des méthodes d'enseignement plus interactives et dynamiques, favorisant à la fois l'autonomie, la communication, et l'engagement personnel. Les étudiants souhaitent également un enrichissement culturel, en explorant non seulement des textes variés, mais aussi en s'immergeant dans différents contextes francophones pour mieux saisir les nuances de la langue.

#### 4.4 Questionnaire destiné aux enseignants

##### Partie 1 : Renseignements sur l'enseignant

Profile des participants		participant 1	Participant 2	Participant 3
Sexe	Femme	✓	✓	
	Homme			✓
Parcours académiques	Licence			
	Master	✓	✓	✓
	Doctorat			
Âge	20-40 ans	✓	✓	
	40-60 ans			✓
	60+			
Depuis combien de temps enseignez-vous le français ?	Moins 2 ans			
	2-5 ans	✓		
	Plus de 5 ans		✓	✓

**Tableau 16. Profil de l'enseignant**

**Source :** Analyse de questionnaire (2025)

L'analyse du profil des trois participants révèle les informations suivantes : Participant 1 : Est une femme inscrite en Master et âgée de 20 à 40 ans. Elle enseigne le français depuis 2 à 5 ans. Participant 2 : Est également une femme inscrite en Master et âgée de 20 à 40 ans. Elle enseigne le français depuis plus de 5 ans. Participant 3 : Est un homme inscrit en Master et âgé de 40 à 60 ans. Il enseigne également le français depuis plus de 5 ans.

Par conséquent, Les trois participants partagent un point commun : ils sont tous inscrits en Master et enseignent le français. Cependant, ils diffèrent en termes de sexe et d'âge. Deux des participants ont une expérience d'enseignement du français de plus de 5 ans, tandis que la troisième participante a une expérience entre 2 et 5 ans.

Quels niveaux d'étudiants enseignez-vous en compréhension écrite ?	Participant 1	Participant 2	Participant 3
Débutants	✓	✓	✓
Intermédiaires	✓	✓	✓
Avancés		✓	✓

**Tableau 18. Niveaux d'étudiants enseignés en compréhension écrite**

**Source :** Analyse de questionnaire (2025)

L'analyse des niveaux d'étudiants enseignés en compréhension écrite par les trois participants révèle les informations suivantes :

- Participant 1 : Enseigne la compréhension écrite aux niveaux débutant et intermédiaire.
- Participant 2 : Enseigne la compréhension écrite aux niveaux débutant, intermédiaire et avancé.
- Participant 3 : Enseigne la compréhension écrite aux niveaux débutant, intermédiaire et avancé.

Pour conclure, les trois participants enseignent la compréhension écrite aux niveaux débutant et intermédiaire. Deux des participants (2 et 3) enseignent également au niveau avancé. Cela indique que les participants ont une expérience d'enseignement à différents niveaux de compétence en compréhension écrite en français.

Comment évaluez-vous la progression des étudiants en lecture ?	Participant 1	Participant 2	Participant 3
Par des tests de compréhension écrite réguliers			✓
Par l'observation en classe (participation, réactions aux textes)	✓		
Par des autoévaluations faites par les étudiants			
Par des entretiens ou questionnaires avec les étudiants		✓	
Autres			

**Tableau 19. Évaluation de la progression des étudiants en lecture**

**Source :** Analyse de questionnaire (2025)

L'analyse des méthodes d'évaluation de la progression des étudiants en lecture montre des approches variées parmi les participants : Participant 1 : Évalue principalement la progression des étudiants par l'observation en classe, en tenant compte de leur participation et de leurs réactions aux textes. Participant 2 : Utilise les entretiens ou questionnaires avec les étudiants pour évaluer leur progression en lecture. Participant 3 : Se fie à des tests de compréhension écrite réguliers pour mesurer les progrès de ses étudiants.

En conclusion, les trois participants utilisent des méthodes d'évaluation différentes pour suivre la progression de leurs étudiants en lecture. L'un privilégie l'observation en classe, un autre les entretiens/questionnaires, et le dernier les tests de compréhension écrite réguliers.

## Partie 2 : Difficultés des étudiants en compréhension écrite

Quels sont les principaux obstacles rencontrés par les étudiants en compréhension écrite ?	Participant 1	Participant 2	Participant 3
Manque de vocabulaire	✓	✓	✓
Difficulté avec la grammaire			✓
Problèmes d'inférence (comprendre ce qui n'est pas explicitement dit)	✓	✓	
Manque de motivation		✓	
Lecture trop lente			
Difficulté à identifier les idées principales	✓	✓	

**Tableau 20. Principaux obstacles des étudiants en compréhension écrite**

**Source :** Analyse de questionnaire (2025)

L'analyse des principaux obstacles rencontrés par les étudiants en compréhension écrite, selon les trois participants, révèle les points suivants : Manque de vocabulaire : Les trois participants s'accordent à dire que le manque de vocabulaire est un obstacle majeur pour leurs étudiants en compréhension écrite. Difficulté avec la grammaire : Un seul participant (participant 3) identifie la grammaire comme un obstacle significatif. Problèmes d'inférence : Deux participants (1 et 2) soulignent la difficulté des étudiants à comprendre ce qui n'est pas explicitement mentionné dans le texte. Manque de motivation : Un seul participant (participant 2) mentionne le manque de motivation comme un obstacle rencontré par les étudiants. Lecture trop lente : Aucun des

participants n'a identifié la lecture trop lente comme un obstacle principal. Difficulté à identifier les idées principales : Deux participants (1 et 2) notent que leurs étudiants rencontrent des difficultés à identifier les idées principales des textes.

Par conséquent, le manque de vocabulaire apparaît comme l'obstacle le plus fréquemment cité par les enseignants en compréhension écrite. Les problèmes d'inférence et la difficulté à identifier les idées principales sont également mentionnés par deux des trois participants. La grammaire et le manque de motivation sont identifiés comme des obstacles par un seul participant chacun, tandis que la lecture trop lente n'est pas considérée comme un obstacle majeur par ce groupe d'enseignants.

Selon vous, quelles sont les causes principales de ces difficultés ?	Participant 1	Participant 2	Participant 3
Insuffisance de vocabulaire enseigné en classe		✓	✓
Faible maîtrise des règles grammaticales			✓
Manque d'entraînement à la lecture analytique		✓	
Peu d'exposition à des textes authentiques	✓		
Absence d'habitudes de lecture régulière	✓	✓	✓
Méthodes pédagogiques peu motivantes			
Manque de stratégies de lecture (repérage, inférence, résumé, etc.)		✓	
Influence de la langue maternelle			

**Tableau 21. Causes principales des difficultés (selon l'enseignant)**

**Source :** Analyse de questionnaire (2025)

En tenant compte des nouveaux éléments apportés, l'analyse des causes principales des difficultés se précise et se renforce.

Participant 1 réitère l'importance d'une exposition limitée aux textes authentiques et au manque d'habitudes de lecture régulières.

Participant 2 maintient son point sur l'insuffisance du vocabulaire enseigné et insiste sur le manque d'entraînement à la lecture analytique, tout en ajoutant un nouveau facteur : le manque de stratégies de lecture.

Participant 3 persiste sur la faible maîtrise des règles grammaticales et l'absence d'habitudes de lecture régulière.

Analyse des causes principales identifiées : Un déficit dans l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire : L'insuffisance du vocabulaire enseigné en classe et la faible maîtrise des règles grammaticales constituent un socle fragile pour la compréhension.

Un manque de pratique et de compétences en lecture : Le manque d'entraînement à la lecture analytique et l'absence de stratégies de lecture (repérage, inférence, résumé, etc.) entravent la capacité à interagir efficacement avec les textes.

Une exposition limitée à la langue authentique et un manque d'habitude de lecture : Le peu d'exposition à des textes authentiques et l'absence d'une pratique régulière de la lecture privent les apprenants d'une immersion naturelle et d'un renforcement continu de leurs compétences.

Bien que non cochées par les participants, il est intéressant de noter l'absence de mention des méthodes pédagogiques et de l'influence de la langue maternelle dans les causes principales identifiées ici. Cela ne signifie pas que ces facteurs sont négligeables, mais plutôt qu'aux yeux de ces participants, les aspects liés à l'enseignement direct de la langue et à la pratique de la lecture semblent plus déterminants.

Quels types de textes posent le plus de difficultés aux étudiants ?	Participant 1	Participant 2	Participant 3
Textes narratifs			✓
Textes argumentatifs	✓		
Articles scientifiques	✓	✓	
Autre	✓		

**Tableau 22. Type de textes les plus difficiles pour les étudiants**

**Source :** Analyse de questionnaire (2025)

D'après les réponses des participants, différents types de textes semblent poser des défis aux étudiants, bien que certains reviennent plus fréquemment.

Participant 1 indique que les textes argumentatifs et d'un autre type (non spécifié ici) sont les plus difficiles.

Participant 2 identifie les articles scientifiques comme étant particulièrement problématiques.

Participant 3 est le seul à mentionner les textes narratifs comme source de difficulté.

Analyse des types de textes et des défis potentiels :

**Textes argumentatifs :** Ces textes visent à persuader le lecteur en présentant une thèse, des arguments et des preuves. Leur complexité peut résider dans la nécessité de comprendre la logique de l'argumentation, d'identifier les points de vue et de distinguer les faits des opinions. Le vocabulaire abstrait et les connecteurs logiques peuvent également représenter un obstacle.

**Articles scientifiques :** Caractérisés par un vocabulaire technique et spécialisé, une structure rigoureuse (souvent avec des sections comme l'introduction, la méthodologie, les résultats, la discussion), et la présentation de concepts abstraits et de données, ces textes exigent une grande capacité de concentration, de déchiffrement terminologique et de compréhension des relations complexes.

Textes narratifs : Bien que souvent perçus comme plus accessibles, certains textes narratifs peuvent présenter des difficultés liées à la complexité de l'intrigue, à l'implicite des descriptions et des dialogues, à l'utilisation de figures de style, ou encore à des références culturelles ou historiques peu familières.

Autre : La mention d'un autre type de texte par le Participant 1 suggère qu'il existe d'autres catégories spécifiques qui posent un problème. Sans plus de précision, il est difficile de déterminer de quels types de textes il s'agit, mais cela pourrait inclure des textes juridiques, philosophiques, poétiques, etc., chacun avec ses propres spécificités et défis.

En conclusion, il semble que les textes argumentatifs et les articles scientifiques soient perçus comme particulièrement ardues par ces étudiants. La complexité du raisonnement, le vocabulaire spécialisé et la structure spécifique de ces types de textes pourraient expliquer ces difficultés. La mention des textes narratifs par un seul participant indique que même des textes a priori plus simples peuvent poser des problèmes pour certains apprenants. L'ajout de la catégorie "Autre" souligne la diversité des défis rencontrés en lecture.

### Partie 3 : Stratégies pédagogiques utilisées

Quelles stratégies utilisez-vous pour améliorer la compréhension écrite des étudiants ?	Participant 1	Participant 2	Participant 3
Lecture guidée en classe	✓	✓	✓
Exercices de vocabulaire avant la lecture	✓	✓	✓
Travail sur les inférences			
Utilisation de supports multimédias			
Résumés et reformulations			

**Tableau 23. Stratégies d'enseignement pour la compréhension écrite**

Source : Analyse de questionnaire (2025)

L'analyse des stratégies utilisées par les participants pour améliorer la compréhension écrite révèle un certain consensus sur l'importance de la préparation lexicale et de l'accompagnement direct lors de la lecture.

Les trois participants s'accordent sur l'utilisation de la lecture guidée en classe et des exercices de vocabulaire avant la lecture.

La lecture guidée en classe permet d'encadrer la lecture, de poser des questions au fur et à mesure, d'éclaircir des points obscurs collectivement et de modéliser des stratégies de lecture. L'unanimité autour de cette stratégie souligne son efficacité perçue pour aider les étudiants à naviguer dans les textes.

Les exercices de vocabulaire avant la lecture sont également considérés comme essentiels par tous les participants. Préparer le terrain lexical permet de réduire l'obstacle des mots inconnus et d'améliorer ainsi la fluidité et la compréhension globale du texte.

En revanche, les stratégies de travail sur les inférences, d'utilisation de supports multimédias, et de résumés et reformulations ne sont mentionnées par aucun des participants dans ce tableau. Cela ne signifie pas qu'elles ne sont jamais utilisées, mais plutôt qu'elles ne font pas partie des stratégies principales mises en avant dans ce contexte.

En conclusion, les stratégies privilégiées par ces participants pour améliorer la compréhension écrite des étudiants sont :

- Un accompagnement direct et structuré lors de la lecture à travers la lecture guidée en classe.
- Une préparation linguistique ciblée sur le vocabulaire avant d'aborder le texte.

Il serait intéressant de connaître les raisons pour lesquelles les autres stratégies mentionnées ne sont pas considérées comme prioritaires par ces participants. Peut-être les jugent-ils moins efficaces, moins adaptées à leur contexte d'enseignement, ou les utilisent-ils à d'autres moments du processus d'apprentissage.

### **3.2. Selon vous, quelles stratégies sont les plus efficaces ? Pourquoi ?**

Participant 1 : Selon moi, les stratégies les plus efficaces sont la lecture guidée en classe et les exercices de vocabulaire avant la lecture. La lecture guidée permet d'accompagner les apprenants pas à pas, de clarifier les passages difficiles et de poser des questions de compréhension en temps réel. Quant aux activités lexicales, elles préparent les étudiants à mieux aborder le texte en réduisant les obstacles liés au vocabulaire inconnu. Ensemble, ces deux stratégies favorisent une lecture plus active et confiante.

Participant 2 : Exercices de vocabulaire

Participant 3 : Pour aider les débutants à améliorer leur compréhension écrite, il est crucial d'utiliser des textes adaptés à leur niveau, d'inclure des activités interactives engageantes, d'organiser des discussions simples sur le contenu, et de se concentrer sur l'enrichissement du vocabulaire dans des contextes variés.

Le travail sur les inférences et les résumés sont aussi très utiles, mais ils nécessitent que les bases de compréhension soient déjà solides.

#### **1. La lecture guidée et les exercices de vocabulaire (Participant 1)**

Ce participant identifie deux stratégies complémentaires :

La lecture guidée en classe : Elle permet un accompagnement pas à pas, favorise la clarification immédiate des passages complexes et encourage une interaction entre enseignant et étudiants. Cela facilite une compréhension progressive et réduit les risques de malentendus.

Les activités lexicales avant la lecture : Travailler le vocabulaire en amont diminue les obstacles de compréhension, car les apprenants peuvent anticiper les contenus lexicaux. Cela contribue à une lecture plus fluide et à une meilleure assimilation du texte.

Le participant souligne aussi l'utilité des inférences et des résumés, mais précise que ces techniques exigent une base solide en compréhension, ce qui montre une conscience du niveau requis pour les stratégies plus avancées.

## 2. Les exercices de vocabulaire (Participant 2)

Cette réponse, bien que brève, rejoint l'idée que le vocabulaire est central pour la compréhension écrite. Une bonne maîtrise lexicale est indispensable pour décoder un texte, comprendre ses nuances et en extraire le sens global. Cela renforce l'importance d'un enseignement lexical structuré.

## 3. Des stratégies adaptées aux débutants (Participant 3)

Ce participant propose une approche pédagogique complète pour les débutants :

- Utiliser des textes adaptés au niveau pour éviter la surcharge cognitive.
- Inclure des activités interactives engageantes pour stimuler l'intérêt et favoriser l'apprentissage actif.
- Organiser des discussions simples sur le contenu pour encourager l'expression orale et la réflexion sur les textes.
- Travailler le vocabulaire dans des contextes variés, ce qui permet une mémorisation plus efficace et une application plus naturelle du lexique.

Ces propositions soulignent l'importance d'une approche progressive, motivante et contextualisée, adaptée au niveau réel des apprenants.

En conclusion, les participants s'accordent sur le rôle central du vocabulaire comme clé de la compréhension écrite, tout en mettant en avant des méthodes actives comme la lecture guidée, les discussions et les activités interactives. Ces stratégies permettent de réduire les obstacles linguistiques, d'impliquer activement les étudiants, et de renforcer leur confiance face aux textes écrits. Par conséquent, une approche combinée et adaptée au niveau des apprenants semble être la plus efficace pour améliorer durablement la compréhension écrite en FLE.

#### Partie 4 : Stratégies pédagogiques utilisées

Quels outils utilisez-vous pour enseigner la compréhension écrite ?	Participants 1	Participants 2	Participants 3
Livres et manuels	✓		
Plateformes numériques		✓	✓
Exercices interactifs	✓	✓	✓
Autre			

**Tableau 24. Outils d'enseignement de la compréhension écrite**

**Source :** Analyse de questionnaire (2025)

L'analyse des outils utilisés par les participants pour enseigner la compréhension écrite met en lumière une préférence marquée pour les ressources numériques et interactives.

Les trois participants s'accordent sur l'utilisation d'exercices interactifs. Cet engouement suggère que les activités engageantes et permettant un feedback immédiat sont considérées comme très bénéfiques pour l'apprentissage de la compréhension écrite.

Les Participants 2 et 3 mentionnent l'utilisation de plateformes numériques. Cela indique une intégration significative des technologies dans leur enseignement, offrant potentiellement un accès à une variété de textes, d'activités et de ressources multimédias.

Seul le Participant 1 indique l'utilisation de livres et manuels. Bien que ces supports traditionnels puissent toujours avoir leur place, leur absence chez les autres participants pourrait refléter une tendance vers des outils plus dynamiques et adaptés aux apprenants d'aujourd'hui.

La catégorie « Autre » n'est cochée par aucun des participants dans ce tableau, suggérant que les outils principaux qu'ils utilisent sont couverts par les catégories proposées.

En conclusion, les outils privilégiés par ces participants pour enseigner la compréhension écrite sont :

- Les exercices interactifs : Perçus comme un moyen efficace et engageant de pratiquer et d'évaluer la compréhension.
- Les plateformes numériques : Offrant une variété de ressources et d'activités potentiellement adaptées aux besoins individuels.

Le Participant 1 utilise également les livres et manuels, indiquant une approche peut-être plus traditionnelle ou complémentaire. L'orientation générale semble toutefois pencher vers l'exploitation des outils numériques et interactifs.

#### **4. 2. Quels sont les principaux défis que vous rencontrez en enseignant la compréhension écrite ?**

Participant 1 : enseignant la compréhension écrite, je rencontre plusieurs défis. Tout d'abord, le niveau de vocabulaire limité des apprenants rend souvent la lecture difficile, même pour des textes simples. De plus, beaucoup d'étudiants peinent à interpréter le sens implicite d'un texte et restent bloqués sur une compréhension littérale. L'influence de la langue maternelle peut également entraîner des erreurs d'interprétation, notamment avec des expressions idiomatiques françaises. Par ailleurs, le manque de ressources pédagogiques adaptées au contexte local complique parfois la sélection de textes motivants et accessibles. Enfin, la diversité des niveaux de langue au sein d'une même classe nécessite une grande flexibilité dans la préparation des activités de lecture.

Participant 2 : Manque de vocabulaire

Participant 3 : Je constate que le bagage de vocabulaire restreint peut nuire à la compréhension des textes, surtout si les écrits comportent des termes techniques ou peu courants.

##### 1. Le manque de vocabulaire : un obstacle central (Participants 1, 2, 3)

Tous les répondants s'accordent à dire que le vocabulaire limité constitue l'un des principaux freins à la compréhension écrite. Le participant 2 le résume simplement, tandis que le participant 3 précise que ce manque de vocabulaire est particulièrement problématique face à des textes

contenant des termes techniques ou peu fréquents. Le participant 1 insiste également sur ce point en affirmant que même des textes simples deviennent complexes pour les apprenants ayant un lexique restreint.

## 2. Difficulté à interpréter le sens implicite (Participant 1)

Ce participant remarque que de nombreux étudiants restent bloqués sur une compréhension littérale du texte, sans parvenir à en saisir les implications ou le second degré. Cela montre un déficit dans les compétences d'inférence et de lecture critique, essentielles à un niveau de compréhension plus approfondi.

## 3. Influence de la langue maternelle (Participant 1)

L'interférence linguistique est également mentionnée : certains apprenants transposent directement des structures ou expressions de leur langue maternelle, ce qui conduit à des erreurs d'interprétation, notamment dans le cas des expressions idiomatiques françaises.

## 4. Manque de ressources pédagogiques adaptées (Participant 1)

Un autre défi évoqué est le manque de supports adaptés au contexte local : il est difficile de trouver des textes qui soient à la fois motivants, accessibles et pertinents pour les apprenants éthiopiens. Cela nuit à la motivation et à la pertinence de l'enseignement.

## 5. Hétérogénéité des niveaux en classe (Participant 1)

Enfin, le participant 1 souligne que la diversité des niveaux linguistiques au sein d'un même groupe complique la tâche de l'enseignant, qui doit constamment ajuster ses activités pour répondre aux besoins variés des étudiants. Cela demande une flexibilité pédagogique importante.

D'ailleurs, les enseignants rencontrent plusieurs obstacles majeurs dans l'enseignement de la compréhension écrite en FLE :

- Un vocabulaire limité, frein principal à une lecture fluide et autonome.
- Des difficultés d'interprétation, en particulier pour le sens implicite ou culturel.
- L'interférence de la langue maternelle, qui fausse la compréhension de certains contenus.

- Un manque de ressources pédagogiques contextualisées, rendant difficile l'adaptation des supports.
- Une hétérogénéité des niveaux qui complique l'organisation de cours équilibrés.

Par conséquent, pour améliorer l'enseignement de la compréhension écrite, il est nécessaire de renforcer les compétences lexicales des apprenants, de varier les supports, de favoriser une lecture stratégique et de proposer des contenus adaptés au contexte local et aux différents niveaux présents en classe.

### **4.3. Quels changements suggèreriez-vous pour améliorer l'apprentissage de la compréhension écrite en FLE ?**

Participant 1 : Pour améliorer l'apprentissage de la compréhension écrite en FLE, « je suggérerais d'utiliser des textes authentiques et variés, proches des centres d'intérêt des apprenants, afin d'accroître leur motivation ». Il serait également bénéfique de renforcer l'enseignement du vocabulaire en contexte et de proposer des activités de lecture guidée pour aider les élèves à développer des stratégies de compréhension. De plus, encourager la lecture extensive en dehors de la classe et intégrer des supports multimédias (comme des articles en ligne, des BD ou des vidéos sous-titrées) pourraient rendre l'apprentissage plus dynamique. Enfin, il serait important de proposer une progression adaptée aux niveaux hétérogènes et de favoriser le travail en petits groupes pour faciliter l'entraide et l'échange.

Participant 2 : Former un club de lecture

Participant 3 : Pour améliorer l'enseignement de la compréhension écrite, il est essentiel d'adapter les activités aux niveaux des élèves tout en intégrant des stratégies de lecture active et des supports intéressants. L'utilisation de la technologie et de l'évaluation variée, ainsi que du soutien individuel, peut également favoriser un apprentissage efficace et engageant.

#### 1. Encourager des activités motivantes et collectives : le club de lecture (Participant 2)

Le participant 2 propose la création d'un club de lecture, ce qui permettrait aux étudiants de s'engager dans des lectures régulières et collectives. Cela favoriserait non seulement la pratique

autonome, mais aussi l'échange d'idées, la motivation et le développement de stratégies de compréhension à travers des discussions.

## 2. Diversifier les supports et méthodes pédagogiques (Participant 3)

Le participant 3 insiste sur plusieurs axes d'amélioration pédagogiques :

- Adapter les activités au niveau réel des apprenants pour éviter la surcharge cognitive.
- Intégrer des stratégies de lecture active, comme les prédictions, les inférences ou les prises de notes.
- Utiliser des supports attrayants et variés pour maintenir l'attention.
- Intégrer la technologie et les évaluations variées (quiz interactifs, autoévaluation, etc.).
- Proposer un accompagnement individualisé pour soutenir les apprenants les plus en difficulté.

## 3. Créer un environnement d'apprentissage riche et contextualisé (Participant 1)

Ce participant recommande une approche globale :

- Utiliser des textes authentiques et diversifiés, en lien avec les intérêts des apprenants, pour renforcer la motivation.
- Renforcer l'apprentissage du vocabulaire en contexte, élément clé de la compréhension.
- Mettre en place des lectures guidées, qui permettent aux enseignants d'accompagner les étudiants dans leur démarche de compréhension.
- Favoriser la lecture extensive en dehors de la classe, pour développer l'habitude de lire en autonomie.
- Intégrer des supports multimédias comme des vidéos sous-titrées ou des bandes dessinées pour varier les modes de compréhension.
- Adapter la progression aux différents niveaux des étudiants et encourager le travail en petits groupes, pour permettre entraide et interaction.

En effet, les propositions recueillies mettent en lumière plusieurs axes clés d'amélioration :

- Motiver les apprenants par des activités collaboratives comme les clubs de lecture.
- Adapter les contenus aux niveaux et aux besoins des étudiants.
- Utiliser des ressources authentiques, variées et multimédias.
- Renforcer le vocabulaire en contexte.
- Encourager la lecture en autonomie, au-delà de la salle de classe.
- Accompagner les apprenants par des approches différenciées et des stratégies guidées.

Par conséquent, un enseignement efficace de la compréhension écrite en FLE devrait être centré sur l'apprenant, flexible, interactif et ancré dans des pratiques pédagogiques innovantes et contextualisées.

#### **4.5 Les résultats d'étude**

Les résultats de cette étude montrent que les facteurs linguistiques, cognitifs et pédagogiques ont une influence significative sur les difficultés rencontrées par les étudiants de quatrième année en compréhension écrite en FLE à l'Université d'Addis-Abeba. Les analyses de régression ont révélé des coefficients significatifs pour plusieurs de ces facteurs, suggérant qu'ils sont étroitement liés aux obstacles à la compréhension écrite.

Les aspects linguistiques jouent un rôle majeur dans la compréhension écrite. Les difficultés liées au vocabulaire (limité ou polysémique) et à la syntaxe (phrases longues et complexes) constituent des obstacles importants pour les apprenants.

Les facteurs cognitifs exercent également une influence notable sur la compréhension écrite. Le manque de stratégies de lecture efficaces, telles que l'inférence, la prédiction et l'identification des idées principales, nuit à la capacité des étudiants à comprendre les textes.

Les facteurs pédagogiques contribuent également à la compréhension écrite. Le manque de pratique régulière de la lecture en classe, l'utilisation de textes inadaptés et l'absence de documents authentiques sont perçus comme des problèmes majeurs par les élèves.

En conclusion, cette analyse met en évidence la complexité de la compréhension écrite, où les compétences linguistiques fondamentales semblent être les plus déterminantes, suivies par les stratégies cognitives et les pratiques pédagogiques. L'absence d'un impact direct des facteurs socio-affectifs suggère que, dans ce contexte précis, les aspects plus directement liés au traitement du texte sont prépondérants.

Ces résultats confirment les observations de la littérature selon lesquelles la maîtrise linguistique, les stratégies cognitives et les pratiques pédagogiques jouent un rôle crucial dans la réussite de la compréhension écrite en FLE.

## CHAPITRE 5

### 5. CONCLUSION, RECOMMANDATIONS ET DRECTIONS FUTURES DE RECHERCHE

#### 5.1 Conclusion

L'objectif de cette recherche était d'analyser les obstacles que rencontrent les étudiants de quatrième année à l'Université d'Addis-Abeba dans l'apprentissage de la compréhension écrite en français langue étrangère (FLE). Les résultats obtenus confirment que les difficultés sont multiples et touchent à la fois des dimensions linguistiques (vocabulaire limité, complexité syntaxique), cognitives (manque de stratégies de lecture, faibles capacités d'inférence), pédagogiques (pratiques d'enseignement peu adaptées) et culturelles (manque d'exposition à la langue et à la culture française).

Ces obstacles freinent considérablement le développement de cette compétence essentielle, pourtant indispensable à la réussite académique et à l'autonomie langagière des étudiants. La compréhension écrite ne se limite pas à la reconnaissance des mots ; elle nécessite une interaction complexe entre les connaissances linguistiques, les processus cognitifs et les stratégies métacognitives.

Face à ce constat, il apparaît indispensable de repenser les pratiques pédagogiques. L'introduction de textes authentiques, l'enseignement explicite des stratégies de lecture, une meilleure formation des enseignants, ainsi qu'une plus grande prise en compte du contexte local, sont des leviers essentiels pour améliorer l'apprentissage de la lecture en FLE.

En définitive, ce travail aspire à contribuer à une amélioration des dispositifs didactiques en place, et à susciter une réflexion plus large sur l'enseignement de la compréhension écrite dans les contextes multilingues et peu francophones comme celui de l'Éthiopie. D'autres recherches pourront prolonger cette réflexion en explorant plus en profondeur les effets des innovations pédagogiques sur les performances réelles des apprenants.

## 5.2 Recommandations

À la lumière des résultats obtenus et des difficultés identifiées, plusieurs recommandations peuvent être formulées en vue d'améliorer la compétence de compréhension écrite des étudiants de FLE à l'Université d'Addis-Abeba :

### 1. Renforcement des compétences linguistiques de base

Il est essentiel de consolider les connaissances grammaticales et lexicales des étudiants. Des activités régulières de développement du vocabulaire, d'analyse syntaxique et d'entraînement à la lecture de structures complexes devraient être intégrées aux cours de FLE.

### 2. Enseignement explicite des stratégies de lecture

Les apprenants doivent être formés à utiliser activement des stratégies telles que l'anticipation, le repérage, l'inférence et le résumé. Ces stratégies devraient être enseignées de manière progressive et contextualisée.

### 3. Utilisation de documents authentiques

Il est recommandé de recourir davantage à des textes authentiques (articles de presse, extraits littéraires, notices, affiches, etc.) afin de familiariser les étudiants avec la langue telle qu'elle est réellement utilisée. Cela permet aussi de renforcer leur motivation et leur capacité d'adaptation à différents types de textes.

### 4. Diversification des approches pédagogiques

Les méthodes d'enseignement devraient être plus interactives, centrées sur l'apprenant, et fondées sur des tâches réelles. L'approche actionnelle, par exemple, pourrait aider les étudiants à mieux s'impliquer dans leur apprentissage et à comprendre l'utilité des activités de lecture.

### 5. Formation continue des enseignants

Les enseignants de FLE doivent bénéficier de formations spécifiques sur la didactique de la compréhension écrite, en particulier sur l'enseignement des stratégies de lecture, la gestion de l'hétérogénéité des niveaux, et l'évaluation formative.

## 6. Amélioration de l'environnement d'apprentissage

Il est recommandé de doter les départements de FLE de bibliothèques adaptées, de ressources numériques en français, et d'outils pédagogiques variés pour faciliter l'exposition régulière à la langue écrite.

## 7. Encouragement de la lecture autonome

Les étudiants doivent être incités à lire régulièrement en dehors des cours, à travers des clubs de lecture, des concours, ou des carnets de lecture. Cela permettrait de développer leur autonomie et leur plaisir de lire.

### **5.3 Pistes de recherche**

Cette étude a permis de mieux comprendre les difficultés que rencontrent les étudiants de quatrième année en FLE à l'Université d'Addis-Abeba dans la compréhension écrite. Toutefois, plusieurs pistes de recherche méritent d'être explorées pour approfondir cette problématique et élargir les connaissances dans ce domaine.

#### 1. Étendre l'étude à d'autres niveaux d'apprentissage

Il serait pertinent d'analyser les obstacles à la compréhension écrite chez des apprenants de niveaux différents (première, deuxième, troisième année ou étudiants de master), afin de déterminer si les difficultés varient en fonction de l'expérience linguistique et du niveau de compétence.

#### 2. Évaluer l'efficacité des stratégies pédagogiques

Des recherches expérimentales pourraient être menées pour mesurer l'impact de certaines stratégies (ex. : enseignement explicite de la lecture, utilisation de textes authentiques, recours aux supports multimédias) sur la progression réelle des étudiants en compréhension écrite.

#### 3. Étudier le rôle de la langue maternelle dans la compréhension

Il serait intéressant d'examiner de manière plus approfondie comment les compétences en langue maternelle (amharique, oromo, etc.) influencent la compréhension de textes en français, notamment en termes de transfert de compétences linguistiques et cognitives.

#### 4. Explorer la dimension socio-affective

Des recherches futures pourraient se pencher sur les effets de la motivation, de l'anxiété ou de l'estime de soi sur la capacité des étudiants à comprendre des textes en langue étrangère. Une meilleure prise en compte des facteurs affectifs pourrait enrichir les approches pédagogiques actuelles.

#### 5. Intégrer les outils numériques dans l'apprentissage

Enfin, il serait opportun d'examiner comment les technologies numériques (applications de lecture, plateformes interactives, dictionnaires en ligne) peuvent être intégrées efficacement dans l'enseignement de la compréhension écrite en contexte universitaire.

## Bibliographie

1. Ameer, A. (2017). Le rôle des structures cognitives Et Psychologiques de l'apprenant dans la compréhension En lecture. Thèse de doctorat en didactique.
2. Ameer, A. (2020). Didactique de la lecture. Université Mohamed Boudiaf de M'Sila.
3. Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., & Goullier, F. (2016). *Didactique du français langue étrangère*. Conseil de l'Europe. Strasbourg, France
4. Belarbi, F. (2015) Le rôle de la lecture dans la compréhension en classe de FLE : Cas des apprenants de la 5ème année primaire à Djenaihi Brahim-Sidi Okba-Biskra Université Mohamed Khider-Biskra. Pre lecture
5. Bernard, S. (2021). *Développer l'esprit critique en FLE*. Éditions Didactiques.
6. Betül, E. (2020). Choix et utilisation des supports pédagogiques dans l'enseignement du français langue étrangère. Université de Marmara. Turquie n° 13 pp. 45-66
7. Boudreau, P. (s.d.). L'évaluation de la compréhension en lecture : la performance et le processus. Université de Sherbrooke.
8. Caron, L. (2017). *Les clés de la compréhension écrite en langue étrangère*. Presses Universitaires de France.
9. Cuq, J. & Gruca, I. (2002). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde : Presses Universitaires de Grenoble (PUG). Grenoble, France
10. Djerad, Z. (2024). La compréhension de l'écrit en classe de FLE chez les apprenants de la 4ème année moyenne : enjeux, difficultés et processus de remédiation Didactique des langues étrangères. Université Mohamed khider Biskra.
11. Djerboua, S., Benmoumene, F. (2021). La compréhension de l'écrit et les difficultés lexicales rencontrées par les apprenants. Université Ibn Khaldoun-Tiaret.
12. Dubois, P. (2019). Stratégies de lecture rapide et efficace. Editions Alpha.
13. Durand, A. (2016). L'intention de l'auteur et la réception du texte. Cahiers de linguistique appliquée, (103), 73–89.

14. Eduscol. (2017). La compréhension de l'écrit en français langue étrangère : Ressource pédagogique.
15. El Hadi, B. (2019). La nominalisation Comme Stratégie d'apprentissage pour construire une compétence de compréhension de l'écrit en FLE. Thèse de Doctorat ès Sciences Université Kasdi Merbah – Ouargla.
16. Gautier, R. (2020). Le repérage d'informations : une compétence essentielle. *Pédagogie et Apprentissages*, (2), 15–28.
17. Giasson, J. (1990). La compréhension en lecture. Boucherville : Gaëtan Morin. Boucherville, Québec, Canada
18. Hegazi, K. M. (2022). Lecture et compréhension écrite en FLE : enjeux et perspectives. *Revue de la Faculté des Langues, Littérature et Arts Aït Melloul*, (8), 11-25
19. Institut TA. (2020). Développer la compréhension écrite [Guide pratique]. Institut TA.
20. Krashen, S. D. (1985). The input hypothesis: Issues and implications. Longman.
21. Laila, D. (2021). Enseignement-apprentissage du lexique en FLE et problèmes d'ordre morphologique : quelle remédiation proposer aux apprenants libyens pour maîtriser la morphologie dérivationnelle ? Linguistique. Université Bourgogne Franche-Comté, Français. NNT : 2021UBFCC019. Tel-04136999
22. Laurence, H. (2007). L'aide à la compréhension dans les environnements multimédias d'apprentissage du français langue étrangère : le rôle de la multimodalité. Linguistique. Université Blaise Pascal -Clermont-Ferrand II, Français. NNT : tel-00479670
23. Lefebvre, C. (2022). La prédiction en lecture : un levier pour la compréhension. *Éducation et Langues*, (5), 8–15.
24. Legendre, M.-F. (1994). Problématique de l'apprentissage et de l'enseignement des sciences au secondaire : un état de la question. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 657–677.
25. Lussier, D. (2015). *L'inférence en didactique des langues*. Presses de l'Université de Montréal.

26. Melle : Dehini, B. (2016). Les difficultés de la compréhension de l'écrit chez les étudiants de 1ère année LMD (Biologie). Université Dr. Moulay Tahar- saïda.
27. M. Abdelhak, M. (2020). L'apport de la compréhension écrite dans l'amélioration des compétences scripturale des apprenants : Cas des élèves de 4ème année moyenne. Littérature et langues étrangères. Université de Guelma.
28. M'hamdi, Y., Teftaf, I., & Benatia, A. (2023). La bande dessinée et le développement des compétences de la compréhension de l'écrit en FLE : Cas des élèves de 4e année de l'école primaire « Ben Djawal Ibrahim » à El-Euche. Université Mohamed Boudiaf de M'Sila.
29. Mehri, B. (2018). La compréhension écrite : Une compétence par la perception du texte, l'interprétation du texte et les stratégies de lecture. Douzième année, *Douzième année*, (27), 7-21.
30. Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
31. Pascal, D., Michel, G. (2023). Un modèle didactique pour enseigner la compréhension de récit et son articulation à un outil « désigné » : les cartes iconiques. Hal-04167182
32. Philpot Education. (2019). *Teaching Reading Strategies* [Guide pour enseignants]. Philpot Education.
33. Richards, J. C. (2015). *Key issues in language teaching*. Cambridge University Press.
34. Saïd, A. (2012). Apprentissage de l'écriture : problèmes liés à l'emploi des connecteurs : synergies Algérie. 15, 83-94
35. Salah, F. (2020). La notion de compétences dans le contexte du français langue étrangère : un concept incontournable. *Revue Didactique de la Langue et de la Littérature*, 4(2), 58-69.
36. Tatane, M. (2018). *Lecture et stratégies en FLE* [Mémoire de master, Université Mohamed Khider Biskra]. DSpace.

37. Xin, Z. (2020). Image et enseignement des stratégies de la compréhension écrite en cours de FLE : cas des apprenants chinois adultes, association ALAFA. Linguistique. Hal-02948864
38. Youssra, M., Imane, T. et Abdeldjalil, B. (2023). La lecture comme compétence clé en FLE. : Revue El-Hikma des Études Linguistiques et Littéraires, 7(2), 19-35.
39. Zineb, H. (2016). La compréhension de l'écrit en 5ème année de primaire Analyse de dispositifs d'enseignement et d'évaluation. Thèse de doctorat en didactique. Université Frères Mentouri Constantine 1.

### **Sitographie**

1. Apprentissage de la lecture. (s. d.). Dans *Wikipédia*. Consulté le 5 juin 2025, à l'adresse [https://fr.wikipedia.org/wiki/Apprentissage\\_de\\_la\\_lecture](https://fr.wikipedia.org/wiki/Apprentissage_de_la_lecture)
2. Commun français. (2021, 1er décembre). *10 stratégies pour améliorer la compréhension écrite*. <https://communfrancais.com/2021/12/01/ameliorer-la-comprehension-ecrite/>
3. Culture FLE. (2016, 15 juin). Les stratégies de compréhension écrite. <https://culturefle.com/2016/06/15/les-strategies-de-comprehension-ecrite/>

## Annexe I. Questionnaire destiné aux étudiants

Université d'Addis-Abeba

Unité de français

Addis-Abeba

### Questionnaires

Chers étudiants,

Le but de ce questionnaire est de recueillir des données pour un mémoire, abordant le sujet : « Les difficultés dans l'apprentissage de la compréhension écrite en classe de français langue étrangère : Cas des étudiants de quatrième année à l'Université d'Addis-Abeba ». Nous vous remercions de bien vouloir répondre aux questions ci-après, sachant que les résultats de ce questionnaire sont uniquement destinés à des fins scientifiques.

**Objectif :** Identifier les difficultés en compréhension écrite et explorer les stratégies utilisées par les étudiants de quatrième année à l'Université d'Addis-Abeba.

### Partie 1: Informations générales

1. Âge :  moins de 21 ans       Plus de 21 ans
2. Sexe :  homme       femme
3. Langue parlée Langue maternelle (L1) : \_\_\_\_\_  
Langue étrangère (LE1) : \_\_\_\_\_ LE2 : \_\_\_\_\_
4. Votre choix de département de français.  
 1er choix     2eme choix     3eme choix    Autre \_\_\_\_\_

### Partie 2. Expérience et habitudes de lecture

4. Lisez-vous des textes en français en dehors des cours ?  
 Oui, régulièrement     Parfois     Rarement     Jamais
5. Quels types de textes lisez-vous le plus souvent ?  
 Articles     Romans     Textes académiques     Autres : \_\_\_\_\_
6. En général, trouvez-vous la lecture en français facile ?  
 Oui       Non     pas de réponse
7. Comment évaluez-vous votre niveau de français ?  
 Débutant     Intermédiaire     Avancé

### **Partie 3. Difficultés rencontrées en compréhension écrite**

8. Quels sont les principaux obstacles que vous rencontrez en lisant un texte en français ?

(Plusieurs réponses possibles)

- Manque de vocabulaire
- Structures grammaticales complexes
- Difficulté à comprendre les idées principales
- Lecture trop lente
- Difficulté à faire des inférences
- Manque de motivation
- Autres (préciser) : \_\_\_\_\_

9. Avez-vous du mal à comprendre les consignes écrites en français ?

- Oui, souvent.
- Parfois.
- Non

10. Quelle est la partie la plus difficile pour vous ?

- Identifier les mots-clés
- Comprendre le sens global du texte
- Analyser la structure du texte
- Trouver les idées principales

### **Partie 4. Stratégies et méthodes utilisées**

11. Quelles stratégies utilisez-vous pour comprendre un texte ? (Plusieurs choix possibles)

- Lire plusieurs fois
- Utiliser un dictionnaire
- Prendre des notes
- Demander de l'aide à un enseignant ou un ami
- Autres : \_\_\_\_\_

## Partie 5. Amélioration et suggestions

12. Quelles ressources vous aideraient à améliorer votre compréhension écrite ?

- Exercices supplémentaires
- Vidéos explicatives
- Plus de lecture en classe
- Autres : \_\_\_\_\_

13. Aimerez-vous recevoir une formation spécifique pour améliorer votre compréhension écrite ?

- Oui.
- Non.
- Pas de réponse

14. Préférez-vous apprendre la compréhension écrite avec :

- Des exercices interactifs en ligne
- Des lectures suivies avec explication en classe
- Des textes accompagnés de questions-guides
- Autres : \_\_\_\_\_

15. Quelles suggestions avez-vous pour améliorer l'apprentissage de la compréhension écrite en français dans votre université ?

---

16. Selon vous, comment l'enseignement du français pourrait-il mieux vous aider à améliorer votre compréhension écrite ?

---

## Annexe 2. Questionnaire destiné aux enseignants

Université d'Addis-Abeba

Unité de français

Addis-Abeba

### Questionnaires

#### Chers enseignants

Nous vous prions de bien vouloir remplir ce questionnaire pour le besoin de notre travail de recherche en Master sur le sujet : « Les difficultés dans l'apprentissage de la compréhension écrite en classe de français langue étrangère : Cas des étudiants de quatrième année à l'Université d'Addis-Abeba ». Nous vous remercions de répondre aux questions ci-après avec des explications plus détaillées et des exemples précis. Les résultats de ce questionnaire sont uniquement destinés à des fins scientifiques.

**Objectif** : Identifier les perceptions des enseignants sur les difficultés en compréhension écrite des étudiants et explorer les stratégies pédagogiques mises en place.

#### Partie 1 : Renseignements sur l'enseignant

1. Âge \_\_\_ 20 – 40 ans    \_\_\_ 41 – 60    \_\_\_ 60+
2. Sexe        \_\_\_ homme        \_\_\_ femme
3. Parcours académique     License  Master.     Doctorat.     Autre
4. Depuis combien de temps enseignez-vous le français ?  
 Moins de 2 ans     2-5 ans.     Plus de 5 ans
5. Quels niveaux d'étudiants enseignez-vous en compréhension écrite ?  
 Débutants     Intermédiaires     Avancés
6. Comment évaluez-vous la progression des étudiants en lecture ?  
 Par des tests de compréhension écrite réguliers  
 Par l'observation en classe (participation, réactions aux textes)  
 Par des autoévaluations faites par les étudiants  
 Par des entretiens ou questionnaires avec les étudiants  
 Autres

## Partie 2 : Difficultés des étudiants en compréhension écrite

3. Quels sont les principaux obstacles rencontrés par les étudiants en compréhension écrite ?

(Cochez tout ce qui s'applique)

- Manque de vocabulaire
- Difficulté avec la grammaire
- Problèmes d'inférence (comprendre ce qui n'est pas explicitement dit)
- Manque de motivation
- Lecture trop lente
- Difficulté à identifier les idées principales

4. Selon vous, quelles sont les causes principales de ces difficultés ? (Plusieurs réponses possibles)

- Insuffisance de vocabulaire enseigné en classe
- Faible maîtrise des règles grammaticales
- Manque d'entraînement à la lecture analytique
- Peu d'exposition à des textes authentiques
- Absence d'habitudes de lecture régulière
- Méthodes pédagogiques peu motivantes
- Manque de stratégies de lecture (repérage, inférence, résumé, etc.)
- Influence de la langue maternelle

5. Quels types de textes posent le plus de difficultés aux étudiants ? (Cochez tout ce qui s'applique)

- Textes narratifs  Textes argumentatifs  Articles scientifiques  Autres : \_\_\_\_\_

### **Partie 3 : Stratégies pédagogiques utilisées**

6. Quelles stratégies utilisez-vous pour améliorer la compréhension écrite des étudiants ?

(Cochez tout ce qui s'applique)

- Lecture guidée en classe
- Exercices de vocabulaire avant la lecture
- Travail sur les inférences
- Utilisation de supports multimédias
- Résumés et reformulations

7. Selon vous, quelles stratégies sont les plus efficaces ? Pourquoi ?

---

### **Partie 4 : Suggestions et améliorations**

8. Quels outils utilisez-vous pour enseigner la compréhension écrite ? (Cochez tout ce qui s'applique)

- Livres et manuels
- Plateformes numériques
- Exercices interactifs
- Autres : \_\_\_\_\_

9. Quels sont les principaux défis que vous rencontrez en enseignant la compréhension écrite ?

---

10. Quels changements suggèreriez-vous pour améliorer l'apprentissage de la compréhension écrite en FLE ?

---