

Douzième année, Numéro 27, Printemps-Eté 2018, publié en Été 2018

La compréhension écrite: Une compétence par la perception du texte, l'interprétation du texte et les stratégies de lecture

BAHRAMBEIGUY Mehri

Directrice du département de langue française de SAMT

E-mail: m_bahram_beiguy@yahoo.com

(Date de réception: 19/01/2018 – date d'approbation: 22/09/2018)

Résumé

Selon J.-P. Robert, le terme de compréhension dans le domaine de la didactique des langues correspond à «l'opération mentale de décodage d'un message oral par un auditeur (compréhension orale) ou d'un message écrit par un lecteur (compréhension écrite)» (2002: 32).

Ce terme défini par J. -P. Cuq signifie «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 (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite)» (2003: 49-50). Dans beaucoup de langues, on distingue deux moyens différents de communication: la langue écrite et la langue orale ou parlée. De nos jours, l'écrit a gardé sa place et son importance.

Cet article cherche à expliquer comment on peut comprendre un texte en langue étrangère et présente des propositions aux enseignants iraniens pour les assister dans leur enseignement. Il explique aussi comment la perception et l'interprétation du texte et les stratégies de lecture influencent la compréhension de l'écrit.

Mots-clés: Compréhension Ecrite, Compétence, Perception, Interprétation, Stratégie, Lecture.

Introduction

La langue est un comportement que l'apprenant doit adopter. Elle se divise en deux parties, orale et écrite. *L'écriture* selon M. Cohen cité par M. Riegel et al «constitue une étape seconde par rapport à la langue orale. Son apparition a été plus tardive, en Mésopotamie d'abord (écriture sumérienne) vers 3300 avant Jésus-Christ, puis en Égypte vers 3100, av. J. C., et en Chine vers 2500 av.J. C» (2005: 29).

Néanmoins, il existe un rapport entre l'oral et l'écrit (qui évoluent avec le temps, bien que l'écrit tende à se fixer). L'expression *langue écrite* a deux sens différents, c'est-à-dire l'ensemble des formes spécifiques qu'on utilise quand on écrit, et la transcription de la langue orale.

La langue écrite selon J. Dubois «peut aussi s'opposer à la langue parlée par le vocabulaire et des structures de phrases beaucoup plus complexes. [...] La langue écrite est beaucoup plus stable que la langue parlée. [...] La langue écrite a souvent un lexique différent de celui de la langue parlée; mais, contrairement à une illusion assez répandue, celui de la seconde est aussi riche que celui de la première» (1973: 173-174).

L'oral et l'écrit se distinguent suivant leurs conditions ou leur usage. La communication orale est immédiate et en situation, tandis que la communication écrite est différée et hors situation.

Dans un dialogue, les interlocuteurs sont présents et il ne s'écoule pas de temps entre l'émission et la réception, mais dans un récit, nous constatons un délai plus ou moins long, entre l'émission et la réception. L'écrit et l'oral d'après L. Bellenger «diffèrent par leur morphologie, leur grammaire et leurs moyens expressifs. [...] d'une façon générale l'oral est moins précis que l'écrit. A l'oral, les répétitions sont plus nombreuses, les périphrases également. Des expressions (il va sans dire que...) et des mots sans suite (il faudrait que...on a...) germent un peu partout. De nombreux mots "bouche-trou" jalonnent les idées (n'est-ce pas, par exemple, comment dirais-je?, euh, comme chacun sait, si vous voulez bien, en quelque sorte.....). Les

onomatopées et les interjections sont plus fréquentes qu'à l'écrit» (1993: 81-82).

En persan, nous avons aussi des expressions comme: *Bâyad goft ke* (Il faut dire que), et il existe de nombreux mots «bouche trou» comme: *In tor nist?* (N'est-ce pas?), *Be onvâne mesâl* (par exemple), et des interjections très fréquentes en persan à l'oral, comme: *Khob, Inâ, dige*, etc.....

En persan écrit, nous avons des mots interrogatifs comme: *Âyâ* (Est-ce que) mais à l'oral, nous n'avons ni l'inversion du sujet et du verbe, ni de mots interrogatifs, seule l'intonation étant chargée de transmettre la forme interrogative de la phrase:

Ex: *To miâyi?* (Tu viens?) à la place de (viens-tu?)

C'est dès les années 1970, selon C. Buridant et J. Ch. Pellat «que l'écrit, articulé avec l'oral, est réintégré dans la didactique du FLE» (1994: 7).

Finalement, l'approche communicative de l'enseignement d'une langue étrangère a mis l'accent sur l'aspect pragmatique de la production écrite. L'écrit n'est plus, comme dans les méthodologies traditionnelles, la norme souveraine du langage, ou comme dans les méthodes audio-visuelles, subordonné à l'oral. Écrire devient un acte de communication fonctionnel, un savoir et un savoir-faire spécifique qui permet à l'apprenant de s'exprimer et de communiquer au moyen d'un système de signes spécifiques et graphiques.

Comme tout acte langagier, l'acte d'écrire s'inscrit dans une situation de communication particulière, met en œuvre des structures linguistiques, et réalise une intention de communication. La compétence de production écrite demeure une compétence langagière délicate à enseigner et à acquérir. En effet, la communication écrite est soumise à des paramètres précis. En langue étrangère, les théoriciens de l'approche communicative ainsi que les cognitivistes, ont souligné trois aspects significatifs de la manière dont le lecteur construit le sens d'un texte, par la perception du texte, l'interprétation du texte et les stratégies de lecture.

1- Comment peut-on comprendre un texte en langue étrangère?

C'est la question de notre article et notre hypothèse est que si les apprenants iraniens veulent apprendre la langue française selon les théories de l'approche communicative et des cognitivistes, les enseignants iraniens doivent présenter des propositions pour comprendre un texte en langue étrangère, en fonction de la situation des apprenants et motiver les apprenants.

Notre recherche est fondée:

- Sur les résultats d'une recherche intitulée «L'enseignement de l'expression écrite chez les apprenants iraniens»

- Sur les résultats d'une recherche intitulée « l'Apprentissage du vocabulaire français par les apprenants iraniens de niveau avancé».

Par rapport à la compréhension écrite, il faut remarquer que la compréhension du sens d'un texte selon les théoriciens de l'approche communicative et les cognitivistes, a trois aspects qui rendent compte de ce type d'activité langagière: La perception du texte, l'interprétation du texte, et les stratégies de lecture. Dans le cadre du présent article, l'auteur cherche à présenter la manière dont le lecteur construit le sens d'un texte.

2- La perception du texte

L'œil est le premier organe en contact avec le texte, et joue un rôle très important. Fabienne Desmons *et al* pensent que «ce premier contact met en jeu une mémoire sensorielle qui saisit des impressions visuelles sous forme d'images de mots; elle retient ces photos de mots pendant peu de temps, environ un quart de seconde, puis effectue une première sélection des mots (dans le corpus d'informations données).

- Cette sélection est acheminée ensuite vers la mémoire à court terme qui leur attribue une signification (elle peut traiter 7 éléments en 20 secondes).

- Une fois les significations trouvées, ces éléments d'informations sont enfin transférés régulièrement dans la mémoire à long terme, sinon ils sont

effacés. Ainsi, à la fin du texte, ce sont les éléments sélectionnés qui sont mémorisés et non l'intégralité du texte» (2005: 48).

En langue étrangère, la sélection de la mémoire à court terme dépend de chaque lecteur, de ses connaissances, de ses compétences linguistiques, de son intention et des conditions de lecture.

«Selon les scientifiques, chez la plupart des individus, les capacités de la mémoire à court terme sont limitées en quantité et dans le temps (7 éléments en moyenne pendant 20 secondes). Donc, si le lecteur débutant ou inexpérimenté passe trop de temps à identifier chaque mot, il s'ensuivra un encombrement de la mémoire à court terme, qui, débordée, ne parviendra pas à traiter toutes ces informations pour les acheminer vers la mémoire à long terme. Ces informations seront alors perdues et effacées, et le texte deviendra incompréhensible» (*Ibid.*).

Que faire pour que la mémoire à court terme ne soit pas bloquée?

Il faut que l'apprenant ne s'arrête pas sur chaque mot inconnu ou sur chaque point grammatical incompris. La plupart des apprenants iraniens cherchent la signification de chaque mot et son équivalent dans leur langue maternelle. Il est indispensable de faire pratiquer une lecture globale en continu de la phrase puis du texte. Il faut que l'apprenant lise même un mot inconnu. Au fur et à mesure, il comprendra la signification de chaque mot au fil de la lecture grâce à un autre mot connu ou au contexte. De cette manière, il ne sera pas découragé par la méconnaissance du vocabulaire ou de la syntaxe, mais continuera sa lecture avec motivation.

3- L'interprétation du texte

«Il est parfois difficile de comprendre un texte sans notions préalables du domaine traité (opacité des textes scientifiques par exemple), ou encore sans connaître les circonstances de production du texte» (*Op. cit.*: 49).

12 Plume 27

En plus des compétences linguistiques, les compétences culturelles et référentielles sont aussi importantes dans la compréhension d'un texte, car en langue étrangère, la méconnaissance du contexte culturel, sociologique, politique ou historique d'un texte constitue un handicap qui empêche l'apprenant d'accéder à l'implicite du texte. Par conséquent, l'enseignant doit choisir des textes. Il prépare les apprenants en terme socioculturel et les prépare à recevoir le texte par une présentation de son contexte. Au cours d'une recherche menée par Mehri Bahrambeiguy (2015: 187) les propositions suivantes ont été présentées à 50 enseignants iraniens.

3-1- Proposition 1

Pour créer les motivations nécessaires chez les apprenants iraniens, il faut qu'ils choisissent eux-mêmes, le texte. 2% des enseignants trouvent cette proposition inutile tandis que 68% la trouvent utile, 8% n'ont pas répondu et 22% la trouvent assez utile. L'enseignant pourra établir avec les apprenants, une liste de textes à lire ensemble et de cette manière, les étudiants seront plus motivés. Selon J. P. Narcy cité par J.-P. Cuq et I. Gruca (2003: 140), l'enseignant a un triple rôle et doit être:

- «-organisateur et gestionnaire de formation
- conseiller des apprenants
- interlocuteur des apprenants.»

H. Holec décrit l'enseignant «comme un formateur et un conseiller, qui doit bien sûr, avoir des connaissances sur la langue et son fonctionnement, mais doit aussi savoir conduire un groupe et gérer des programmes, et surtout savoir ce qu'est l'apprentissage autodirigé. Il doit par conséquent, faire preuve de savoir-faire technique mais avoir surtout un rôle de fournisseur de matériel» (*Ibid.*).

Pour Marie-José Gremmo, «le conseiller a pour tâche:

-d'aider l'apprenant à développer ses compétences d'apprentissage dans le cadre du conseil

-d'organiser la mise à disposition des ressources aux apprenants».

Ainsi:

-l'enseignant peut présenter le sujet du texte avant la première écoute pour motiver les apprenants.

-aider les apprenants à transférer leurs stratégies d'écoute.

-utiliser des activités ludiques sous forme de jeux pédagogiques.

Par conséquent, l'interprétation n'est pas comme on le pense généralement, uniquement un processus second supérieur à la compréhension, qu'il faudrait comme tel, réserver aux grandes classes, après avoir cru apprendre à comprendre dans les petites classes, mais un processus intégré dialectiquement à la compréhension mettant en évidence le corollaire: «pour apprendre à comprendre, il convient d'apprendre à interpréter.»

4- La compréhension du vocabulaire et la compréhension d'un texte étranger

Pour comprendre un texte, la compréhension du vocabulaire joue un rôle très important et il existe des moyens d'apprentissage. D'après Y. Gentilhomme cité par Safa et Ghahreman (2007: 57), «le jeu pédagogique se présente paradoxalement comme un jeu, au sens propre du terme, et comme un non jeu de par sa vocation utilitaire. Il doit être conçu et vécu à la fois comme une activité ludique et comme une activité éducative non ludique; cette dernière bien que toujours présente est toujours entre parenthèse comme «oubli» dans le processus du jeu.

Le jeu et l'apprentissage ont toujours été liés. Toutes les acquisitions peuvent être facilitées par l'utilisation de jeux pédagogiques. En effet les jeux ludiques permettent aux apprenants de mettre en pratique leur connaissance lexicale et les structures déjà acquises, tout en s'orientant vers l'acquisition de structures et de connaissances nouvelles. Le jeu pédagogique est alors une occasion pour utiliser la compétence linguistique à travers des actes de parole, et une fois la communication établie, nous permet

d'examiner et d'évaluer la compétence lexicale des apprenants.

Il faut ajouter d'autres moyens à l'enseignement du vocabulaire dans nos cours. Quelles que soient les activités effectuées en classe (construction de phrases, exercices lacunaires, devinettes, mots croisés) le facteur le plus important dans l'apprentissage des mots nouveaux est leur fréquence. En tout cas, ce qui est sûr, c'est que les stratégies d'apprentissage du vocabulaire ne sont pas très différentes au niveau débutant et aux niveaux moyen et avancé, mais ce sont les motivations et les facilités d'apprentissage qui changent.

Les débutants sont plus motivés pour l'apprentissage du vocabulaire; tous les mots introduits au niveau débutant, intéressent les apprenants qui cherchent à les mémoriser, mais un manque d'expérience et d'habileté de l'enseignant peut aboutir à un échec et entraîner un découragement si le nombre de mots nouveaux introduits dans chaque séance, dépasse une dizaine, sans compter les difficultés de prononciation que l'élève n'a pas pu encore surmonter et qui réduisent considérablement ses capacités d'acquisition des mots nouveaux (*Op.cit.*: 59).

L'apprentissage des mots s'effectue plus facilement dans un contexte et se fait de façon plus logique, en fonction des besoins réels de l'apprenant, tandis qu'au niveau moyen, l'apprenant acquiert plus facilement les mots nouveaux (souvent cherchés dans un dictionnaire et parmi une variété considérable de synonymes dont il ne maîtrise pas les emplois).

Evidemment, mémoriser des listes de mots ne sert à rien et il faut tenir compte du fait que les apprenants plus avancés ont tendance à retenir le lexique et des expressions souvent familières ou même argotiques. C'est toujours à l'intérieur d'un contexte que l'apprenant a plus de chance de les comprendre et de saisir leur mode d'emploi et leur mode d'utilisation.

4-1- Proposition 2

Établir une progression fondée sur le vocabulaire et la syntaxe, mais aussi sur la longueur du texte, afin de respecter les processus de mémorisation.

50% des enseignants sont d'accord avec cette proposition contre 4% qui la trouvent inutile, 42% la trouvent assez utile et 4% n'ont pas répondu. Comme il n'est pas toujours évident de déterminer le degré de difficulté d'un texte, les enseignants pourront contourner ces difficultés par des activités de compréhension faciles et adaptées au niveau des apprenants (Bahrambeiguy, Mehri, 2015:188).

Ainsi, nous avons constaté que l'apprentissage du vocabulaire exige des stratégies qui doivent aboutir à l'autonomie des apprenants. Souvent, les problèmes essentiels de la plupart des apprenants étrangers relèvent du domaine du lexique. Par exemple, la compréhension du vocabulaire dépend de la structure des phrases dans lesquelles les mots se trouvent. Dans des phrases compliquées, la saisie du sens du vocabulaire dépend de la connaissance grammaticale ou du savoir culturel des apprenants. Certains problèmes lexicaux relèvent d'une interférence avec la langue maternelle, l'apprenant d'une troisième langue ayant déjà eu l'expérience de l'apprentissage d'une langue étrangère car nos étudiants à l'université, ont déjà appris l'anglais et l'arabe, au lycée.

Nous avons auparavant abordé la question du transfert. Le transfert de connaissances d'une langue à une autre peut faciliter l'apprentissage. Lorsque le transfert de connaissances ne facilite pas la tâche d'apprentissage, on parle de transfert négatif ou d'interférence.

5- Importance des documents authentiques

Le choix de documents authentiques semble très efficace. Selon J. -P. Cuq et I. Gruca «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» (2003: 387).

D'après R. Galisson et D. Coste, un document authentique «se dit de tout document, sonore ou écrit, qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour étudier la langue mais pour répondre à une fonction de communication, d'information ou d'expression linguistique réelle. Un extrait de conversation enregistrée, un article de journal, une page de Balzac, un poème, une publicité, un mode d'emploi, un panneau publicitaire sont des documents authentiques» (1976: 59).

R. Letafati et M. Sheykhalizadeh ajoutent que «l'introduction des documents authentiques s'avère essentielle afin de réactualiser la méthode et de lancer les élèves dans une activité créatrice. A l'aide de ces documents, nous faisons entrer le monde extérieur dans la classe et nous «contextualisons» l'apprentissage du français en lui donnant une couleur locale. Les documents authentiques inscrivent le français dans un cadre vivant et une réalité actuelle, et nous permettent d'ancrer l'apprentissage dans la vie réelle et de créer ainsi «un monde authentique» du FLE.

A 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» (2008: 62).

Mais malgré le large domaine des documents authentiques, nous ne pouvons pas employer n'importe lequel d'entre eux dans une classe de langue et il faut choisir les documents les plus appropriés. Selon J. -P. Cuq et I. Gruca, « par opposition aux supports didactiques rédigés en fonction de critères linguistiques et pédagogiques, les documents authentiques sont des documents «bruts» élaborés par des francophones pour des francophones, à des fins de communication» (2003: 391).

Les documents authentiques ne peuvent pas répondre à eux seuls, aux besoins des apprenants, et l'enseignant doit consacrer assez de temps, d'énergie et d'attention pour les manipuler, éclairer et

expliquer. Selon Bahrambeiguy (2015: 189) il faut privilégier les textes authentiques.

60% des enseignants pensent qu'il faut privilégier les textes authentiques pour améliorer la compréhension écrite, tandis que 4% les trouvent inutiles et 34%, assez utiles.

6- Les stratégies de lecture

Les stratégies de lecture sont personnelles et dépendent du niveau de connaissances et des habitudes culturelles d'un individu.

Il existe trois modèles de stratégies de lecture:

«Le premier modèle est appelé du «bas vers le haut» (ou processus sémasiologique, démarche ascendante de la forme vers le sens). Le lecteur part des formes graphiques, des plus petites unités (lettres, mots, phrases) qu'il trie, classe et interprète. L'encodage de ces unités de base construit la signification du texte. Ceci est la démarche du lecteur en début d'apprentissage.

-Le second modèle est appelé modèle du «haut vers le bas» (ou processus onomasiologique, démarche descendante du sens vers la forme). Le lecteur s'attache d'abord au sens, c'est-à-dire aux notions, aux idées, véhiculées par le texte et fait des hypothèses sur la signification globale, hypothèses qu'il modifie petit à petit, au cours de la lecture. C'est la démarche du lecteur plus expérimenté.

-Le troisième modèle est appelé modèle interactif. Il combine les deux autres démarches, c'est-à-dire que le lecteur a aussi bien recours aux petites unités formelles (syntaxe, lexique) du texte qu'à des connaissances plus générales (notions, concepts) extérieures au texte pour faire des hypothèses et comprendre le texte. Le lecteur utiliserait les deux démarches à tour de rôle, l'une compensant les lacunes de l'autre» (Cuq, Gruca, 2003: 49-50). C'est le dernier modèle qui prévaut actuellement en Iran. On peut présenter à ce titre les propositions suivantes (Bahrambeiguy, Mehri, 2015):

Il faut signaler que cette recherche a été faite sur 160 enseignants des départements de langue française des universités en Iran. 50 seulement ont répondu à un questionnaire sur leurs grades universitaires (professeur, maître de conférences, maître-assistant, etc.), leurs branches universitaires (littérature, linguistique, didactique, etc.), et le nombre d'années d'enseignement à l'université.

Ensuite, il existe des questions à propos du fonctionnement du FLE en Iran, par exemple la vie professionnelle des enseignants (leurs motivations et les problèmes), leur avis sur le contenu des programmes universitaires, les moyens pédagogiques, l'évolution du goût d'apprendre, les raisons de son développement, la manière d'encourager les étudiants à mieux travailler et les mesures à prendre pour améliorer l'apprentissage de la compréhension écrite et de l'expression écrite.

Les résultats suivants ont été obtenus en regroupant les réponses de 50 enseignants.

- 1- Prévoir une phase de pré-lecture afin d'aider l'apprenant à aborder le texte:

Il est préférable de prévoir une présentation du texte. Cette phase de pré-lecture éveille l'attention de l'apprenant iranien et lui simplifie l'entrée dans le texte.

64% des enseignants ont trouvé cette idée utile tandis que 28% l'ont trouvée assez utile et 4% inefficace pour améliorer la compréhension écrite des apprenants. Cette phase de pré-lecture éveille l'attention de l'apprenant et lui simplifie l'entrée dans le texte (Bahrambeiguy, mehri, 2015: 189).

- 2- Introduire le texte par une lecture et une explication de l'enseignant:

Pour que les apprenants puissent se concentrer sur le sens, l'enseignant lit le texte. «Il importe surtout que l'apprenant, lui, fasse une lecture silencieuse du texte. En effet, la lecture à haute voix ou lecture oralisée, met en jeu des compétences particulières liées à la prononciation (passage de la graphie au son, restitution des groupes de souffle, des schémas intonatifs, interprétation

de la ponctuation par exemple) et suppose une compréhension quasi simultanée» (Cuq, Gruca 2003: 52).

72% des enseignants iraniens pensent que cela est utile et seulement 4%, inutile. 22% trouvent cette proposition assez utile et 2% n'ont pas répondu (Bahrambeiguy, Mehri, 2015: 190).

- 3- Pratiquer l'évaluation en groupe sous forme de discussions à partir des réponses aux questions posées:

Le rôle d'un enseignant est d'évaluer ce qui a été enseigné. L'enseignant ne devra pas expliquer aux apprenants les mots et les éléments inconnus. Cela empêcherait les apprenants de faire appel à leur capacité d'inférence.

Il est nécessaire de les laisser chercher et déduire le sens eux-mêmes, autant que possible. En fin de parcours, l'enseignant infirmera ou confirmera les résultats trouvés par l'apprenant, en faisant alors référence au texte (Cuq, Gruca 2003: 53).

60% des enseignants pensent que l'évaluation en groupe sous forme de discussions à partir des réponses aux questions posées, est une mesure utile pour améliorer l'apprentissage de la compréhension écrite. 36% la trouve assez utile et 4% n'ont pas répondu (Bahrambeiguy, mehri, 2015: 191). L'apprenant acquiert des connaissances et met en pratique des aptitudes qui contribuent de manière importante, à son développement en tant que rédacteur et encouragent les apprenants à s'assurer que leur message est compréhensible.

Conclusion

Pour conclure, nous pouvons dire que les trois aspects concernant la manière dont le lecteur construit le sens d'un texte, c'est à dire, la perception du texte, l'interprétation du texte, et les stratégies de lecture, sur lesquels les théoriciens de l'approche communicative et les cognitivistes insistent pour la compréhension écrite d'un texte en langue étrangère, ne sont pas suffisant.

Si nous voulons que les apprenants iraniens - dont c'est le cas ici - comprennent bien les textes en français, il faut que trois facteurs

20 Plume 27

l'enseignant, l'apprenant et les documents soient en interaction.

Tout d'abord il faut apprendre à comprendre et cet apprentissage ne peut être acquis par le biais de n'importe quel document authentique. C'est à l'enseignant de consacrer assez de temps, d'énergie et d'attention pour les manipuler, les éclairer et les expliquer.

-l'enseignant peut aider les apprenants à transférer leurs stratégies d'écoute.

-l'enseignant peut utiliser des activités ludiques sous forme de jeux pédagogiques.

L'enseignant est un formateur et un conseiller qui en fonction de ses connaissances sur la langue et son fonctionnement, dirige un groupe d'apprenants. Pour créer les motivations nécessaires chez les apprenants iraniens, 68% des enseignants pensent qu'il faut laisser les apprenants choisir eux-mêmes les textes. 50% des enseignants sont d'accord avec l'idée qu'il faut établir une progression fondée sur le vocabulaire et la syntaxe, mais aussi sur la longueur du texte afin de respecter les processus de mémorisation.

Prévoir une phase de pré-lecture afin d'aider l'apprenant iranien à aborder le texte est une autre proposition que 64% des enseignants ont trouvée utile. Cette phase de pré-lecture éveille l'attention de l'apprenant iranien et lui simplifie l'entrée dans le texte.

72% des enseignants iraniens pensent qu'il faut introduire le texte par une lecture et une explication de l'enseignant. Pour que les apprenants puissent se concentrer sur le sens, l'enseignant lit le texte. 60% des enseignants iraniens pensent qu'il faut pratiquer l'évaluation en groupes, sous forme de discussions, à partir des réponses aux questions. Un des rôles de l'enseignant est d'évaluer ce qu'il a enseigné à un apprenant. L'enseignant ne devra pas expliquer aux apprenants les mots et les éléments inconnus car cela empêcherait les apprenants de faire appel à leurs capacités d'inférence. Par conséquent, c'est l'ensemble des éléments mentionnés qui est efficace dans le processus de compréhension d'un texte écrit.

Bibliographie

- Bahrambeiguy, Mehri, (2015), *L'enseignement de l'expression écrite chez les apprenants iraniens*, Thèse de doctorat sous la direction de Jean-Pierre Cuq, Aix-en-Provence, 2009, publiée par ANRT/ l'université de Lille III.
- Bellenger, Lionel, (1993), *L'expression orale*, Paris, PUF.
- Buridant, Claude, Pellat, Jean-Christophe, (1994), *L'écrit en français langue étrangère*, Strasbourg, Presse Universitaire de Strasbourg.
- Cuq, Jean- Pierre. (2003), (dir.), *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Paris, ASDIFLE / Clé international.
- Cuq, Jean- Pierre et Gruca, Isabelle, (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- Desmons, Fabienne. et AL., (2005), *Enseigner le FLE*, Paris, Belin.
- Dubois, Jean, Giacomo, Mathée, Marcellesi, Christine, Marcellesi, Jean-Baptiste, Mével, Jean-Pierre, (1973), *Dictionnaire de linguistique*, Canada, Larousse.
- Galisson, Robert, Coste, Daniel, (1976), *Dictionnaire de Didactique des langues*, Paris, Hachette.
- Letafati, Roya, Sheykhalizadeh, Maryam, «Le texte littéraire en tant que document authentique», in *Foreign Language Teaching*, n°85, 2008, pp.59-64, Téhéran.
- Riegel, Martin, Pellat, Jean-Christophe, Rioul, René, (2005), *Grammaire méthodique du français*, 3ème édition, PUF, Paris, 2ème tirage.
- Robert, Jean- Pierre, (2002), *Dictionnaire pratique du FLE*, Paris, Ophrys.
- Safa, Parivash, Ghahreman, Ahmad Moussa, «Apprentissage du vocabulaire français par les apprenants iraniens au niveau avancé», in *Foreign Language Teaching*, n°79, 2007, pp. 56-64, Téhéran.

Sitographie

- www.educreuse23.ac-limoges.fr/.../comprendre.htm
file.upi.edu/Direktori