

L'ÉVALUATION DE LA COMPREHENSION DE L'ÉCRIT

Tursinboyeva Sevinch Bahodir Qizi

Mirzo Ulug'bek nomidagi
O'zbekiston Milliy universiteti,
Xorijiy filologiya fakulteti talabasi.

Ilmiy rahbar: **Tursunmuratova Dilnoza Turamuratovna**
Fransuz filologiyasi kafedrasida katta o'qituvchisi.

Annotatsiya. Mazkur maqolada fransuz tilini chet tili sifatida o'qitishda o'qib tushunish kompetensiyasini shakllantirish va baholash usullari muhokama etiladi.

Kalit so'zlar: o'qish, baholash, ta'lim, fan, tafakkur.

Аннотация. В данной статье рассматриваются способы формирования и оценки компетенции чтения при обучении французского как иностранный язык.

Ключевые слова: чтение, оценка, образование, наука, мышление.

Abstract. This article discusses ways to develop and assess reading competence when teaching French as a foreign language.

Keywords: reading, assessment, education, science, thinking.

Il est fréquent que les enseignants aient l'impression d'évaluer les acquisitions de leurs apprenants à la fin de chaque séquence didactique. Pour vérifier si les élèves ont assimilé les connaissances et ont bien compris, à travers des tests sous forme des questions, des exercices, ...

Jean Pierre Cuq, dans le Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde définit l'évaluation des apprentissages comme: « *l'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention de départ.* »²³²(2003,90)

Lorsqu'on parle d'évaluation de la compréhension de l'écrit, on parle des bénéfices qu'elle peut offrir à l'enseignant d'une part et à l'élève d'une autre part.

Du côté de l'enseignant, elle lui permet de savoir le développement des compétences, détecter les difficultés rencontrés par les apprenants et le degré d'avancement, elle aide aussi l'apprenant à connaître ses contraintes et évaluer son apprentissage par lui-même, c'est l'auto-évaluation.

Il s'agit donc, des questions fermées ou ouvertes; données à la fin de lecture, des exercices de type vrai ou faux, QSM....

Pendant, ces types d'exercices ne permettent pas aux élèves d'appréhender et de reconstituer les réseaux de sens par eux-mêmes.

Dans le cadre de remédier cette élimination. Il est préférable de demander aux élèves de faire recours aux éléments et aux indices trouvés dans le texte pour inférer le sens, de faire le résumer, ou de redire à travers leurs propres mots, ou de reformuler les idées de certains passages de texte,

²³² Cuq, J.-P. *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*. version électronique, Paris, 2003, p90

ou encore émettre des hypothèses, etc. on réalisant ces types d'exercices en collectif ou en travail individuel. Le sens sera donc Co-construit et impliquera que les tâches confiées aux différents groupes aient été précisément programmées et explicitées.

Afin de proposer aux élèves des textes et des tâches qui leur soient accessibles en entraînement, il peut être aussi envisagé de procéder à une différenciation pédagogique qui sera d'autant plus aisée à mettre en œuvre que la compréhension a été entraînée ou évaluée à partir de plusieurs supports.²³³

Pour que, les apprenants arrivent autonomes en compréhension de l'écrit, il est nécessaire qu'ils soient comprend leurs réussites et leurs échecs, comme pour tous les autres activités langagières. Alors; il est très important que les enseignants amener leurs élèves vers une auto-évaluation faite par eux-mêmes dont laquelle les apprenants analysent et contrôlent leur apprentissage. Grâce aux bilans, fiches de suivi, etc. motionnés dans leurs cahiers pour que les élèves peuvent être consultés pour suivre sa progression au cours de l'année.

L'analyse des questions qui se rapportent au contexte d'enseignement des stratégies de compréhension nous a permis de constater que les participantes à cette recherche n'ont aucune connaissance sur les situations de lecture ou bien les modalités de groupement des apprenants propices à l'enseignement des stratégies de compréhension de l'écrit. Déjà deux enseignantes sur six considèrent que les stratégies de compréhension ne s'enseignent pas (E4 et E6) comme nous l'avons déjà indiqué ci-haut. Deux autres enseignantes ont déclaré qu'elles ne sont pas suffisamment informées dans ce domaine :

- E2 « *Je ne sais pas et on a pas assez de choix il faut suivre le programme et le manuel scolaire (...) s'il y a d'autres lectures ou modalités de travail qui facilitent l'enseignement de ces stratégies je pense que j'ai aucune idée sur ça* »;
- E5 « *Je n'ai jamais reçu une formation sur ces stratégies donc j'ai pas assez de connaissances sur tout ce qui peut favoriser leur enseignement* ».

En fin, deux autres enseignantes ont cité la lecture recherche et la lecture repérage auxquelles elles assignent presque la même définition comme des situations de lecture convenables à l'enseignement des stratégies de compréhension. E1 a proposé « la lecture repérage » qu'elle définit comme un type de lecture où « l'élève ne lis pas tout le texte de façon continue il lit pour chercher des informations il lit pour répondre aux questions de l'enseignant ». Et E3 a proposé « la lecture recherche » qu'elle définit comme un moment où « les enfants cherchent tous ce qui est important dans le texte ils cherchent les éléments para-textuels puis les éléments textuels essentiels ».

Nous remarquons que ces deux enseignantes ont la même conception d'une situation de lecture sauf que l'une a utilisé l'expression « lecture repérage » et l'autre a utilisé l'expression « lecture recherche », mais dans les deux situations le rôle de l'apprenant se limite à la recherche des informations dans le texte ce qui ne peut favoriser l'enseignement de toutes les stratégies de compréhension. Quant aux autres situations de lecture validées par la recherche pour un enseignement efficace des stratégies de compréhension qu'on a abordé dans le cadre conceptuel du présent écrit (lecture interactive, lecture partagée, lecture guidée et lecture autonome) aucune enseignante n'a manifesté sa connaissance de ces situations de lecture.

²³³ <https://allemand.ac-versailles.fr/spip.php?article640> (consulté le 11/03/2020)

Pour les modalités de groupement des apprenants ces deux mêmes dernières enseignantes ont déclaré que l'intervention auprès du groupe classe est la meilleure modalité de travail durant la séance de compréhension de l'écrit :

- E1 « *La compréhension de l'écrit se travaille avec l'ensemble des élèves tout le monde écoutent et tout le monde participent. Le travail de groupe ou bien le travail individuel ne conviennent pas à l'activité de compréhension de l'écrit. Les groupes on peut les utiliser pour travailler la production de l'écrit et le travail individuel pour les points de langues pour s'assurer que l'élève a bien saisi le point de langue*»;
- E3 « il vaut mieux travailler la compréhension de l'écrit avec l'ensemble de la classe ».

Ainsi, ces enseignantes semblent ignorer le rôle du travail de groupe et du travail individuel dans l'acquisition des stratégies de compréhension de l'écrit.

Ecart entre connaissances enseignantes et connaissances issues de la recherche: émergence d'un besoin

L'interprétation des résultats, nous a permis de constater que les participantes à la présente recherche semblent ignorer un nombre notable de connaissances incontournables pour l'enseignement des stratégies de compréhension de l'écrit. En effet, elles ne semblent pas conscientes que la construction du sens de l'écrit est une activité cognitive complexe nécessitant la mobilisation de stratégies de compréhension qui doivent être enseignées de façon directe et explicite. Nous avons constaté que même si certaines enseignantes parviennent à citer quelques stratégies de compréhension de l'écrit, aucune d'entre elles ne savait en quoi elles consistaient exactement et/ ou comment peut-on l'enseigner aux apprenants comme le propose la recherche scientifique, en faisant expliciter aux apprenants qu'est-ce qu'une stratégie de compréhension ? Quelle est son utilité ? Comment et quand peut-on l'appliquer ? Et en les guidant pas à pas pour construire leurs propres répertoires stratégiques.

En fait, nous avons constaté également que les enseignantes ne sont pas conscientes du rôle de l'enseignant dans l'acquisition des stratégies de compréhension et qu'il doit faire de la classe de lecture un lieu d'apprentissage explicite de ces stratégies et fournir aux apprenants l'étayage et la modélisation dont ils ont besoin pour comprendre ce qui se passe dans la tête d'un lecteur expert lors de la lecture d'un texte. Les questions que nous avons posées sur les démarches d'enseignement ainsi que le contexte d'enseignement de ces stratégies sont restées sans réponses de la part de la majorité des enseignantes.

Ces paramètres reflètent une certaine rupture entre les connaissances des enseignantes et les avancées théoriques dans le domaine de l'enseignement des stratégies de compréhension de l'écrit. Ce constat s'aligne avec la position de beaucoup d'autres chercheurs soulignant déjà l'existence d'un écart entre les connaissances issues de la recherche et les connaissances sous-tendant les pratiques enseignantes dans la réalité scolaire²³⁴. Dans cette perspective, Marion et

²³⁴ Albaladejo, C., Geslin, P., Magda, D. & Salembier, P. (2009). La mise à l'épreuve: le transfert des connaissances scientifiques en questions. Paris: Éditions Quae

Lemire, J., Bigras, N. & Eryasa, J. (2011). L'échange de connaissances en petite enfance: état des lieux. In N. Bigras & C. Bouchard (dir.), L'échange de connaissances en petite enfance: comment mettre à profit les expertises des chercheurs et des praticiens (p. 9-31). Québec: Les Presses de l'Université du Québec. Marion, C. (2018). « Transfert des connaissances issues de la recherche (TCIR) en éducation : proposition d'un modèle ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs ». Thèses de doctorat, Université du Québec à Montréal.

Houffort²³⁵ (2015 :58-59) signalent que plusieurs facteurs peuvent expliquer cet écart comme le faible degré d'autonomie des enseignants quant à leur propre développement professionnel et leur autoformation, le rapport au savoir plutôt pratique que théorique des enseignants et l'inadéquation des approches de transfert des connaissances aux enseignants. Les résultats de la présente recherche viennent appuyer l'impact de ces facteurs sur le niveau de connaissances enseignantes. En fait, les participantes de cette recherche ont signalé qu'elles non jamais reçu une formation directe et précise sur les stratégies de compréhension (E3 « on a jamais été formé sur l'enseignement de ces stratégies de façon précise »). Et que leur formation initiale est en rupture avec le milieu du travail (E2 « il n'y a aucun rapport entre la formation universitaire et le travail du cout une fois on commence à travailler on oublie la formation universitaire »). Comme elles ont signalé qu'elles n'essaient pas de s'autoformer sur ce plan (E2 « Depuis la fac j'ai rien lu sur ces nouvelles théories »). Elles ont également souligné que la théorie ne constitue pas une condition essentielle pour être un bon enseignant (E1 « Bon moi je m'intéresse pas trop à la théorie pour moi l'essentiel c'est la pratique »).

Or, il a été déjà démontré que l'état des connaissances de l'enseignant relativement à un domaine précis influence sa qualité d'enseignement, les types de pratiques mis en œuvre ainsi que le temps qu'il y consacre en classe ²³⁶(McCutchen & al., 2002; Cinningham & al., 2009). Ce qui révèle la nécessité de repenser la formation enseignante sur l'enseignement des stratégies de compréhension de l'écrit. Dans ce cadre, nous suggérons de veiller à la formation de bons enseignants depuis leur formation initiale à travers la révision des contenus à enseigner en vue d'une mise en cohérence entre la formation universitaire et les besoins de la profession enseignante. Et de poursuivre cet effort après leur recrutement par le biais de la formation continues. Cette dernière peut prendre en compte les attentes et les besoins particuliers des enseignants pour susciter leur motivation et accroître leur engagement. Elle peut également s'échelonner sur une période signifiante afin d'assurer l'enrichissement et la consolidation des apprentissages vus. En fin, elle peut être accompagnée d'un suivi rigoureux de la part de professionnels du domaine pour s'assurer du meilleur investissement des connaissances acquises par les enseignants et les aider à transposer les savoir théoriques dans le contexte réel de la classe et faire ainsi de l'école algérienne un lieu conforme aux avancées scientifiques en didactique des langues.

Littérature et références:

1. Albaladejo, C., Geslin, P., Magda, D. & Salembier, P. (2009). La mise à l'épreuve: le transfert des connaissances scientifiques en questions. Paris: Éditions Quae
2. Cinningham, A. E., Zibulsky, J., Stanovich, K. E. & Sanovich, P. J. (2009). « How teachers would spend their time teaching language arts: The mismatch between self-report and best practices ». *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 418-430

²³⁵ Marion, C. & Houffort, N. (2015). Transfert de connaissances issues de la recherche en éducation : situation globale, défis et perspectives. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(2), 56–89.

²³⁶ McCutchen, D., Abbott, R. D., Green, L. B., Beretvas, S. N., Cox, S., Potter, N. S., Quiroga, T., & Gray, A. L. (2002). « Beginning literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning ». *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 69-86.

Cinningham, A. E., Zibulsky, J., Stanovich, K. E. & Sanovich, P. J. (2009). « How teachers would spend their time teaching language arts: The mismatch between self-report and best practices ». *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 418-430

3. Cuq, J.-P. Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde. version électronique, Paris, 2003, p90
4. KURBONOVA, Gulsara, and Dilnoza TURSUNMURATOVA. "FRANSUZ YOZUVCHILARI ASARLARIDA SHARQ MOTIVINING BADIY-FALSAFIY TALQINI." News of UzMU journal 1.1.1. 1 (2024): 251-254.
5. Lemire, J., Bigras, N. & Eryasa, J. (2011). L'échange de connaissances en petite enfance: état des lieux. In N. Bigras & C. Bouchard (dir.), L'échange de connaissances en petite enfance: comment mettre à profit les expertises des chercheurs et des praticiens (p. 9-31). Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
6. Marion, C. & Houlfort, N. (2015). Transfert de connaissances issues de la recherche en éducation : situation globale, défis et perspectives. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 18(2), 56–89.
7. Marion, C. (2018). « Transfert des connaissances issues de la recherche (TCIR) en éducation : proposition d'un modèle ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs ». Thèses de doctorat, Université du Québec à Montréal.
8. McCutchen, D., Abbott, R. D., Green, L. B., Beretvas, S. N., Cox, S., Potter, N. S., Quiroga, T., & Gray, A. L. (2002). « Beginning literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning ». Journal of Learning Disabilities, 35(1), 69-86.
9. Shirinova, R., Qarshibayeva, U., Tursunmuratova, D., Khasanova, M., & Shamuratova, G. (2022). Metamorphosis as an Object of Linguistic Research. International Journal of Early Childhood Special Education, 14(1).
10. Turamuratovna, Tursunmuratova Dilnoza. "FRANSUA MORIAKNING «ILONLAR KOMIDA» ROMANIDA PERSONAJLAR PORTRETINI YARATISH VOSITALARI VA ULARNING O 'ZBEK TILIDA QAYTA YARATILISHINING O 'ZIGA XOS XUSUSIYATLARI." Oriental renaissance: Innovative, educational, natural and social sciences 1.4 (2021): 1052-1056.
11. <https://allemand.ac-versailles.fr/spip.php?article640> (consulté le 11/03/2020)
12. Sadullaeva N., Sapaeva D. Analysis of Eponyms in the Terminology of Dermatovenerology //Annals of the Romanian Society for Cell Biology. – 2021. – C. 452-459.
13. Sadullaeva, N., & Bakhtiyorova, M. (2021). Reflection of Onomastic Principles in Naming. Annals of the Romanian Society for Cell Biology, 3001-3007.
14. Sadullaeva N., Burieva U. The Peculiarities of Incomplete Sentences in Modern English //Annals of the Romanian Society for Cell Biology. – 2021. – C. 3008-3020.
15. Sadullaeva S., Arustamyan Y., Sadullaeva N. Shifting the assessment paradigm from knowledge to skills: Implementation of new appraisal procedures in EFL classes in Uzbekistan //International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering. – 2019. – T. 9. – №. 1. – C. 4943-4952.
16. Arustamyan, Y., Siddikova, Y., Sadullaeva, N., Solieva, M., & Khasanova, N. (2020). Assessment of Educational Process and its Organization. International Journal of Psychosocial Rehabilitation, 24(S1), 573-578.
17. Nilufar S., Elvira A. GENDER SPECIFICITY OF PEDAGOGICAL DISCOURSE //INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCES WITH HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS. – 2023. – T. 3. – №. 08.05. – C. 187-190.
18. Gulnoza K., Sadullaeva N. LINGUISTIC FEATURES OF GLUTTONIC DISCOURSE.

19. Djafarova, Dildora, Yaxshiboyeva Nodira, and Abdullayeva Zulfiya. "Socio-Cultural Memory and Its Reflection In French Phraseology." *Journal of Positive School Psychology* (2022): 2883-2889.
20. Yaxshiboyeva, Nodira. "Reconstruction of coloristic expressions in erkin azam's" noise" and" pakana's love"." *Конференции*. 2021.
21. Ilhomovna, Djafarova Dildora, and Bobokalonov Odilshoh Ostonovich. "Interaction of Language Games in the Articulation of “Historical Memory” Within French and Uzbek Phraseology." *American Journal of Language, Literacy and Learning in STEM Education* (2993-2769) 2.1 (2024): 348-354.
22. Ilhomovna, Djafarova Dildora, Bobokalonov Odilshoh Ostonovich, and J. A. Yakubov. "Archaic Phraseological Units as Windows into “Historical Memory” in French and Uzbek Linguistic Traditions." *American Journal of Public Diplomacy and International Studies* (2993-2157) 2.1 (2024): 163-169.
23. Ilhomovna, Djafarova Dildora, Bobokalonov Odilshoh Ostonovich, and Yaxshiboyeva Nodira Ergashovna. "Contemporary Usage of Archaic Phraseological Units Expressing “Historical Memory” In Uzbek and French Languages." *American Journal of Language, Literacy and Learning in STEM Education* (2993-2769) 2.2 (2024): 371-377.
24. Ilhomovna, Djafarova Dildora. "Phraseological Units Expressing" Memory"/" Mémoire" in Linguistics and their Analysis through Texts." *Best Journal of Innovation in Science, Research and Development* 2.11 (2023): 490-492.
25. Яхшибоева, Нодира. "Таржима жараёнида маданиятлараро мулоқотнинг социолингвистик хусусиятлари." *Академические исследования в современной науке* 2.17 (2023): 165-169.
26. Иногамова, Ф. М., and Н. Э. Яхшибоева. "Фразеологик маънонинг конвенциаллиги." *Academic research in educational sciences* 3.5 (2022): 1176-1182.
27. Яхшибоева, Н. (2023). Туристический дискурс как один из особых видов институционального дискурса. *International Bulletin of Applied Science and Technology*, 3(6), 879-884.
28. Яхшибоева, Нодира. "The role of tourism terminology in french." *О‘ZBEKISTON MILLIY UNIVERSITETI XABARLARI*, 2023,[1/4] (2023).