

République Algérienne Démocratique et Populaire
Université Sâad DAHLEB, BLIDA



**Les difficultés d'accès au sens de l'écrit,
Le problème de la motivation chez les élèves de 3 AS**

Thèse de Magister de français option didactique du FLE
Présentée et soutenue publiquement par
Melle Assia BELGHEDDOUCHE

Membres du jury :

Président : Monsieur Mohamed MILIANI, Professeur
Examineur : Monsieur Kamel EL KORSO, Professeur
Examinatrice : Madame Amina BEKKAT, Maître de
conférence

Directeur de la recherche : Monsieur Richard DUDA, Professeur



Décembre 2002

Dédicace



Je dédie ce modeste travail ;

A la mémoire de mon père qui aurait été fier de me voir achever cette tâche.

A ma mère qui m'a toujours soutenue et qui a été ma raison de persévérer.

Remerciements

Je remercie :

- ❖ Monsieur Richard DUDA qui m'a aidée à réaliser ce modeste travail.
- ❖ Monsieur MIIJANI Mohamed.
- ❖ Monsieur El KORSO Kamel.
- ❖ Madame Amina BEKKA.
- ❖ Ma sœur Lâalia et mon beau-frère Mourad, qui ont toujours été là pour moi.
- ❖ Zora qui a cru en moi et qui m'a soutenue pendant tout le temps qu'a duré ce travail.
- ❖ Toute ma famille qui a supporté avec moi une part de la charge de ce travail.

- ❖ Les enseignants de français qui ont accepté de coopérer à la réalisation de mon enquête.

- ❖ Les élèves qui ont bien voulu participer à mon enquête.

- ❖ Toutes les personnes, qui de près ou de loin, m'ont aidée et encouragée et qui ont fait que ce travail s'achève.

Introduction

L'enseignement/ apprentissage du français en Algérie traverse une mauvaise passe. C'est un fait que personne ne peut nier. Les parents se plaignent des résultats de leurs enfants dans les épreuves de français et les élèves eux-mêmes avouent qu'ils ont des difficultés à comprendre cette langue. Les parents comme leurs enfants commencent à s'inquiéter à mesure que la date du Bac approche. Rien de plus naturel que cette crainte étant donné que le Bac est considéré comme le carrefour où l'avenir de l'élève va se décider. Nous avons donc choisi comme public de notre présent travail les élèves de la wilaya de Tipaza qui passeront leur Bac en fin d'année et notamment ceux inscrits en branche «Lettres et Sciences Humaines».

Quant au domaine de ce travail, nous avons opté pour la compréhension du texte écrit (C.E) et cela pour trois principales raisons. La première est que ces élèves auront à passer une épreuve de français dont le barème de notation est le suivant :

- La compréhension de l'écrit : 8 points
- Le fonctionnement de la langue : 6 points
- L'expression écrite : 6 points

La compréhension du texte écrit proposé le jour de l'examen a donc une importance incontestable. La seconde raison de ce choix est que ces apprenants, après l'obtention de leur Bac, auront à affronter une documentation majoritairement rédigée en français.

La dernière raison et non la moindre est que tout enseignement/ apprentissage d'une langue vise (ou devrait viser) l'acquisition/ apprentissage d'une compétence de communication. Or, l'apprenant, vivant dans un milieu où le français n'est parlé que par une minorité, a des besoins de communication limités dans cette langue. Ses besoins réels en production orale sont réduits à ceux liés au cadre scolaire et ses besoins en compréhension orale sont limités à ceux du contexte scolaire et au contact avec les chaînes de radio et de télévision étrangères.

De plus, maintenant les écrits administratifs (demande d'emploi, rapports...) sont rédigés en arabe ce qui réduit les besoins de l'apprenant dans le domaine de l'expression écrite. Quant aux besoins de l'apprenant en compréhension écrite, ils sont en fait plus nombreux que ceux des autres aptitudes. L'apprenant aura besoin de lire la presse écrite en français, les notices de médicaments, les modes d'emploi et au cas où il irait à l'université, il devra lire en français pour se documenter à défaut de documents traduits en arabe.

Notre public a été confronté au texte écrit en français dès le début de l'enseignement/ apprentissage de cette langue c'est à dire pendant neuf ans. Ces élèves ont, dès le départ, eu des séances de «lecture». Malgré ces neuf années, l'apprenant n'arrive toujours pas à avoir ses 8 points en compréhension écrite ce qui est révélateur d'un problème dans l'enseignement/ apprentissage d'une compétence en CE.

Nous proposons donc ce modeste travail dans lequel nous n'avons guère la prétention de trouver des solutions aux difficultés rencontrées par les élèves dans ce domaine mais d'essayer de cerner les raisons de cet échec dans l'acquisition d'une compétence en CE. Néanmoins, nous essaierons de proposer des activités qui pourraient aider les élèves de 3 AS à réaliser de meilleures performances en compréhension écrite.

Nous partons de l'hypothèse que les difficultés en question sont en partie dues au fait que les élèves n'ont pas d'objectifs de lecture ni de motivation pour l'acquisition/ apprentissage d'une compétence de lecture. Ils ne savent pas pourquoi ils lisent et ils ignorent par conséquent comment ils doivent lire le texte. En effet, l'élève lit parce que l'enseignant le lui demande et non pas pour son propre plaisir ou son propre intérêt. Autrement dit, il n'y a aucune motivation qui le pousse à lire un texte écrit en français en plus de l'absence d'une motivation pour l'apprentissage d'une compétence de lecture. L'apprenant ne sait pas pour quelles raisons il doit lire les textes écrits en français et il ne sait pas non plus pour quelles raisons il doit apprendre à lire un texte écrit en français.

Notre travail repose sur une expérience dont l'objectif est d'identifier les facteurs qui pourraient motiver ces élèves et les pousser à aller vers le sens d'un texte. L'expérience en question consiste à donner un texte écrit à deux enseignants qui devront le «travailler» en classe avec leurs élèves. Chaque enseignant devra trouver l'entrée (les entrées) susceptible(s) de motiver ses élèves et proposer des activités qui pourraient éveiller leur intérêt et les aider à comprendre le texte. Une évaluation comparative des deux approches du texte sera réalisée grâce à une grille d'observation et ce pour tenter de révéler les raisons de l'échec ou de la réussite de l'enseignant dans sa mission à savoir inciter les élèves à lire le texte. Les élèves qui assisteront à ce cours répondront à un petit questionnaire dont le but est de savoir s'ils ont compris le texte et s'ils ont aimé le texte. Il est à noter que les élèves des deux groupes passeront aussi un test d'évaluation dont le but est de savoir s'il n'y a pas une grande différence entre leurs niveaux en compréhension écrite.

Pour partir d'un constat concernant les difficultés de compréhension écrite, nous avons fait passer ce même test à un échantillon plus ou moins représentatif de notre population. Ces mêmes élèves ont répondu à un questionnaire qui a comme but de révéler leurs représentations sur la langue et sur la compréhension de l'écrit ainsi que leurs attitudes envers la langue et envers le processus de compréhension de l'écrit. Nous avons aussi fait passer un questionnaire à un échantillon représentatif des enseignants de la wilaya de Tipaza en vue de connaître leurs représentations sur la compréhension écrite ainsi que la

manière dont ils s'y prennent pour enseigner une compétence en compréhension écrite.

Dans la dernière partie de notre travail, nous présentons des activités de compréhension écrite que nous voulons motivantes et, qui pourraient en même temps mettre en place les stratégies de lecture nécessaires pour l'acquisition d'une compétence en compréhension écrite.

Cependant avant de présenter l'enquête réalisée avec le public choisi et les activités de compréhension, il nous a semblé important de cerner les points théoriques inhérents au domaine de l'acquisition/ apprentissage d'une compétence de lecture, ce à quoi nous avons consacré la première partie de notre travail.

PREMIERE PARTIE

CADRE THEORIQUE

CHAPITRE I

La compréhension de l'écrit



I. La lecture dans les différentes approches didactiques :

La lecture, ou ce qui est beaucoup plus appelé de nos jours compréhension de l'écrit, a toujours été présente dans l'enseignement/ apprentissage des langues et notamment dans celui des langues étrangères. Il n'a jamais été question de remettre en cause cette présence car c'est une constante dans tout cours de langue. Ce qui n'a cessé de changer c'est le statut qu'a occupé la lecture dans les classes de langues entre moyen mis en œuvre pour acquérir une autre compétence, et objectif en soi. A travers les principales approches didactiques qui ont chaperonné les méthodes d'enseignement/ apprentissage des langues, la lecture a, à chaque fois, pris un nouveau statut et par voie de conséquence une nouvelle définition. Nous essaierons de donner un bref aperçu sur la place inhérente à la lecture dans les courants qui ont le plus marqué l'enseignement/ apprentissage des langues à savoir les approches traditionnelles, les approches audio- orales et audiovisuelles et les approches communicatives.

1. La lecture dans les approches traditionnelles :

Dans les cours de type traditionnel, l'enseignement/ apprentissage d'une langue est centré sur l'écrit ce qui devrait être au profit de l'enseignement/ apprentissage d'une compétence de lecture. Or ce n'est pas le cas car ce type de cours ne prend en considération qu'un seul aspect de l'écrit à savoir la production écrite. L'acquisition d'une compétence en expression écrite constitue la préoccupation majeure de l'enseignant et le but final que devrait se fixer chaque apprenant.

La lecture est effectivement utilisée comme moyen pour apprendre à écrire dans la langue cible. L'enseignant fait des séances appelées «séances de lecture» mais, en réalité, ce ne sont que des séances de traduction ou d'analyse de textes. Les textes traités dans ces séances sont des modèles qui doivent être étudiés minutieusement pour être bien reproduits en expression écrite. De plus, les types de texte étudiés dans ces séances sont essentiellement littéraires ce qui est loin de refléter la réalité communicative qui est tellement plus riche que ce que propose le cours traditionnel.

Ainsi, chez les traditionalistes, la production écrite a la priorité dans l'enseignement/ apprentissage de la langue d'où le fait que la compréhension de l'écrit n'ait d'intérêt que dans la mesure où elle présente à l'apprenant un modèle à reproduire (imiter) en expression écrite.

2. La lecture dans les méthodes audio- visuelles :

Les méthodes audio- orales et audio- visuelles se sont fortement inspirées de la psychologie behavioriste et de la linguistique structurale d'où certaines implications pédagogiques qui ont révolutionné les méthodes d'enseignement/ apprentissage des langues et par ricochet celui de la compétence en compréhension de l'écrit. En effet, le statut de cette dernière a changé vu la primauté de l'oral dans ces approches. Et ce changement n'a pas été au profit de

l'enseignement/ apprentissage de la lecture car l'écrit s'est vu relégué à un plan second.

Dans ce type de cours, la lecture est présente mais pas comme compréhension d'un texte mais comme subvocalisation en vue d'étudier l'aspect phonétique de la langue. Grâce à la lecture à haute voix, l'enseignant entraîne l'apprenant à la prononciation et à l'intonation. Il s'agit donc pour l'apprenant d'arriver à bien prononcer les énoncés qu'il lit et non à comprendre le sens des textes étudiés. Il y a en réalité une négligence du processus mental qu'est la compréhension puisque cette approche considère l'acquisition/ apprentissage de la langue comme étant l'acquisition/ apprentissage d'un certain nombre de comportements qui répondent à des stimuli (les exercices dans un cadre scolaire). Cette suprématie des comportements observables et du discours oral a conduit vers une marginalisation de l'écrit et des processus cognitifs inhérents à l'acquisition/ apprentissage d'une langue.

3. La lecture dans les approches communicatives :

Sans vouloir renier les apports des approches citées ci- dessus dans le domaine de la didactique des langues étrangères, il est toutefois juste de dire qu'elles ont négligé la lecture dans leur conception de l'enseignement/ apprentissage d'une langue, chacune pour ses propres raisons.

La lecture n'a, en fait, été définie objectivement et isolément des autres aptitudes qu'avec l'avènement de l'approche communicative qui a donné à chacune des quatre aptitudes (la compréhension écrite, l'expression écrite, la compréhension orale, l'expression orale) la place qui lui revenait de droit. Cette remise en cause a permis d'avancer, ne serait ce que de quelques pas, dans la définition et la redéfinition de certaines notions liées au domaine de l'enseignement/ apprentissage/acquisition des langues et notamment la redéfinition du processus de lecture.

L'approche communicative a bénéficié des précieux apports de la psychologie cognitive qui a mis sur pieds les principes sur lesquels est défini aujourd'hui le processus de lecture. La psychologie cognitive a mis la structure cognitive de l'apprenant au centre des études effectuées dans le domaine de l'enseignement. Contrairement à la psychologie behavioriste qui étudiait surtout les comportements observables, elle a permis de réaliser des études approfondies sur les processus mentaux qui entrent en jeu dans l'acquisition/ apprentissage d'une langue entre autres le processus de lecture. L'approche communicative a placé l'apprenant au centre de ses préoccupations et par conséquent ses choix concernant le contenu de son enseignement dépendait des besoins de cet apprenant. Autrement dit, ce sont ces besoins qui vont décider de la primauté d'une aptitude par rapport aux autres. L'enseignement/ apprentissage de la lecture dans ce type de cours vise à acquérir une compétence communicative c'est à dire à donner à l'apprenant les moyens de s'en sortir dans une situation de compréhension écrite réelle. Au bout de cet enseignement/ apprentissage, l'apprenant doit être capable d'utiliser les stratégies de lecture qui conviennent

aux situations de lecture qu'il pourra éventuellement rencontrer dans sa pratique de la langue. Autrement dit devenir autonome dans ses lectures.

Les trois approches que nous venons de citer se sont basées sur les différentes études faites sur le processus de lecture ; des études qui ont, avant tout, tenté de donner une explication à l'acte de lecture. Chacune de ces approches a donc contribué à dessiner un cadre théorique autour du processus de lecture et c'est à la lumière de ces études que nous essaierons, dans les lignes qui suivent, de décrire le processus de lecture.

II. Le processus de lecture :

1. Les modèles de lecture :

«Lisez le texte suivant ! ». Quel enseignant de langue n'a-t-il pas donné cet ordre à ses élèves ? Tous l'ont fait. Mais combien d'entre eux savent ce qui se passe dans la tête de cet élève quand il lit ? Certainement pas tous.

Avant d'essayer de dire ce que c'est que la lecture, il est nécessaire de distinguer entre processus mental et activité de lecture en classe de langue (séance de compréhension écrite et toutes les activités qui l'accompagnent). Ce dont nous parlerons dans les lignes suivantes c'est le processus mental c'est à dire ce qui se passe dans la tête du lecteur quand il aborde un texte écrit.

Processus mental, donc non observable, la compréhension est restée un terrain inconnu pendant longtemps. Elle a été marginalisée dans les études relatives à l'enseignement/acquisition/ apprentissage des langues peut être parce qu'il semblait difficile voire même impossible de la décrire. Néanmoins, depuis les années 70, la lecture a commencé à attirer l'attention des chercheurs. Ces derniers ont essayé de soumettre des modèles pour décrire ce processus et ils en ont effectivement proposé plusieurs qu'il est possible de regrouper en trois grands types ; «les modèles du bas vers le haut», «les modèles du haut vers le bas» et «les modèles interactifs».

Nous essaierons d'expliquer les trois types de modèles mais nous nous attarderons spécialement sur les modèles interactifs qui *sembleraient mieux convenir à la description des mécanismes de lecture des apprenants en cours d'apprentissage* (CORNAIRE 1999 : 31).

□ **Les modèles du bas vers le haut** : Selon ces modèles, le lecteur part des signes vers le sens et il est censé passer par quatre étapes pour arriver à saisir le message. D'abord, le lecteur doit identifier les différents graphèmes du texte écrit et découper la chaîne écrite en unités significatives. Il doit, en outre, associer un sens aux unités significatives et additionner les sens de ces dernières pour enfin construire la signification intégrale du texte. *L'interprétation sémantique du texte se produirait par juxtaposition d'éléments, un peu à la manière des briques que l'on juxtapose en construisant une maison* (*idem* : 22)

Ces modèles dits aussi ascendants décrivent donc la lecture comme un décodage automatique et linéaire de signes dont l'addition des significations donnerait le sens du texte. Le problème que pose ce type de modèles c'est qu'il considère la lecture comme une perception qui se limite au niveau de la phrase (un déchiffrement lettre par lettre et mot par mot) et néglige les unités de niveau supérieur. C'est en fait un modèle qu'on trouve chez le lecteur malhabile ou chez le bon lecteur qui aborde un texte trop difficile pour lui.

□ **Les modèles du haut vers le bas** : Contrairement au premier type, le lecteur dans ces modèles part des unités de niveau supérieur vers les unités de niveau inférieur c'est à dire qu'il va du sens vers les signes. En effet, le lecteur commence sa quête du sens par une hypothèse basée sur sa connaissance du monde, son expérience dans le domaine de la lecture et ses connaissances linguistiques. L'hypothèse émise sera confirmée ou infirmée après prélèvement d'indices dans le texte et d'autres hypothèses suivront et seront également vérifiées jusqu'à ce que le lecteur saisisse le sens du texte. Selon ces modèles, comprendre un texte c'est utiliser des informations non visuelles pour émettre une série d'hypothèses (sur la forme et sur le contenu) qui sont censées mener le lecteur vers la signification globale après accès à l'information visuelle. CICUREL et MOIRAND (GAONAC'H 1990 : 148) expliquent clairement ces modèles et les présentent comme :

...des modèles strictement descendants (qui fonctionneraient en sens inverse : du niveau cognitif des schémas, scripts ou cadres, et des connaissances mémorisées vers les surfaces du texte, pris dans sa matérialité)

A l'opposé des modèles ascendants, ces modèles posent le problème de négliger l'importance des unités de niveau inférieur. De plus, ils décrivent le processus de compréhension seulement chez les lecteurs habiles et pas chez les lecteurs en difficultés ou en situation d'apprentissage.

□ **Les modèles interactifs** : A l'intersection des deux types de modèles cités plus haut, se trouvent les modèles dits interactifs. L'interaction est le mot clé dans ces modèles puisqu'ils décrivent le lecteur comme une personne qui entre en interaction avec le texte. Le lecteur utilise et l'information visuelle (indices prélevés dans le texte) et l'information non visuelle (ses connaissances personnelles). Il effectue des mouvements de «va et vient» entre ces deux genres d'informations sans discrimination aucune.

Les recherches réalisées en psychologie cognitive ont montré que chaque personne a dans sa mémoire des scénarios ou schémas qui correspondent à des idées, à des concepts ou à des situations déterminées et CORNAIRE (1999 : 24,25,26,27) souligne l'influence de la théorie des schémas sur les modèles interactifs. En effet, ces modèles décrivent le lecteur comme une personne qui procède involontairement à une activation d'un certain nombre de schémas dès qu'il se trouve devant un énoncé écrit et qui choisit celui qui conviendrait le plus à son énoncé. Ces schémas ont été également cités par CICUREL (1991 : 13) sous le nom de *scénarios cognitifs*.

En fait tout commence lorsqu'une personne prend la décision de lire un texte. Cette décision peut paraître ordinaire voire même «banale» mais en réalité elle joue un rôle important dans le processus de lecture. En choisissant d'aller vers le texte, le lecteur se fixe de prime abord des objectifs à atteindre et du coup rend sa lecture ciblée. Cet état des choses lui permet de formuler des hypothèses quant à la forme et au contenu du texte avant même d'entamer la lecture proprement dite. La formulation de ces hypothèses sera basée sur son expérience personnelle dans le domaine de la lecture (dans les autres langues) ainsi que sa connaissance du monde (les connaissances extra-linguistiques). Quand une personne lit les petites annonces, par exemple, elle s'attend à y trouver une information bien précise (qui n'y est peut être pas) rédigée dans un style spécial (abréviation, concision...). De même quand un lecteur décide de lire un texte dans une revue spécialisée en biologie ou en physique, il devine un peu le genre de sujets qu'il peut y trouver et essaie d'adapter sa lecture au type de texte et à l'objectif de lecture fixé au départ. C'est donc selon la raison qui le pousse à lire un texte et le genre du texte qu'il lit qu'un lecteur optera pour une stratégie de lecture ou pour une autre.

Nous pouvons par conséquent dire que le processus de lecture se déclenche bien avant que le lecteur ne commence à «lire» le texte. D'où peut-être les difficultés rencontrées par les apprenants dans des situations scolaires où cette mise en contexte est inexistante sauf au cas où l'enseignant donnerait des informations relatives au thème avant de distribuer les textes ou bien ciblerait la lecture en proposant des consignes susceptibles d'ouvrir des pistes de lecture devant ses élèves.

Le lecteur va commencer à lire au sens propre du terme en ayant une idée sur ce qui l'attend, une idée qui peut être confirmée ou infirmée. Il avance alors dans le texte mais pas d'une façon linéaire. Il n'est en fait pas possible qu'un lecteur construise du sens à partir de mots ou lettres traités isolément. D'ailleurs l'œil ne fixe pas un mot ou une lettre à la fois mais il fixe un groupe de mots (5 à 6 mots). En effet, le lecteur effectue des bonds en arrière (dans le cas des textes difficiles ou longs et dans le cas d'un lecteur mal entraîné) ou des bonds en avant, ce qui lui permet d'avoir un aperçu sur les formes de la suite du message.

Mis à part l'argument de la perception visuelle qui s'élève contre la possibilité de lire un texte d'une façon linéaire et fragmentaire, il y a aussi celui du travail de la mémoire. Les psycholinguistes se sont mis d'accord sur le fait que le lecteur met en œuvre deux types de mémoires quand il lit à savoir la mémoire à court terme et la mémoire à long terme. La première intervient lors du traitement des informations pour garder les éléments graphiques pour quelques secondes. Pendant ce temps, le lecteur va essayer d'extraire le sens de ces éléments en faisant appel aux éléments précédemment traités et aux connaissances que le lecteur a de la langue et du monde. Si le lecteur arrive à transformer les éléments graphiques en éléments sémantiques, ces derniers seront stockés dans la mémoire à long terme et seront utilisés pour formuler et vérifier de nouvelles hypothèses de sens. Par contre, si le lecteur n'arrive pas à saisir le sens des éléments retenus par la mémoire à court terme, il relit pour comprendre ou bien il laisse tomber la

compréhension de la partie du texte en question s'il juge qu'elle n'est pas importante. Il peut également décider de renoncer à comprendre la suite du texte.

En résumé, nous pouvons dire que lire un texte consiste à formuler des hypothèses au niveau sémantique et formel et ce en s'appuyant sur des connaissances du monde et du code et sur ses expériences dans le domaine de la lecture. Les hypothèses seront confirmées ou infirmées après prélèvement d'échantillons du texte c'est à dire en avançant dans la lecture du texte. Si l'hypothèse est confirmée, l'information sera stockée en mémoire à long terme et rajoutée aux connaissances qui serviront au lecteur pour vérifier les hypothèses suivantes. Si l'hypothèse est infirmée, l'information sera rejetée de la mémoire à court terme et le lecteur formulera de nouvelles hypothèses en relisant le passage concerné ou passera à la suite du message.

2. Le rôle de la mémoire dans le processus de lecture :

Nous venons de décrire le processus de lecture selon le modèle interactif ce qui veut dire que nous avons considéré que le lecteur utilisait, en plus des informations prises du texte, ses connaissances personnelles. Il doit donc récupérer ces connaissances dans la mémoire à long terme et stocker momentanément les informations relevées dans le texte dans la mémoire à court terme. Et pour mieux comprendre le rôle de la mémoire dans le processus de lecture, il faut d'abord savoir comment elle fonctionne.

Les experts en psychologie cognitive affirment que la mémoire fonctionne selon deux grandes modalités à savoir la mémoire à long terme et la mémoire à court terme. Toutefois, plusieurs psychologues cognitivistes reconnaissent la *réserve sensorielle* comme une troisième modalité du fonctionnement de la mémoire (SMITH cité par CORNAIRE 1999 : 16).

□ **La réserve sensorielle** : Elle constitue le premier contact direct entre la mémoire et l'environnement (dans une situation de lecture l'environnement est le texte). Cette mémoire garde un certain nombre d'informations sélectionnées dans le texte pendant environ un quart de seconde avant de les transférer à la mémoire à court terme. Dans une situation de lecture, la réserve sensorielle stocke des mots et non des lettres ce qui veut dire qu'elle procède à une sélection basée sur des informations prises de la mémoire à long terme. Autrement dit, elle se base sur les connaissances antérieures pour choisir les éléments d'informations à stocker. Une fois cette sélection terminée, les données sélectionnées seront transférées vers la mémoire à court terme.

□ **La mémoire à court terme** : Cette mémoire est aussi dite mémoire de travail par certains psychologues bien que d'après Alain LIEURY (1992), la mémoire de travail est l'une des fonctions de la mémoire à court terme. Les recherches en psychologie cognitive ont montré que la mémoire à court terme est

le centre de traitement des informations malgré sa capacité de stockage limitée qui est estimée à sept mots (ou sept groupes d'informations). *Ce nombre peut varier un peu en fonction des échantillons de mots ou des sujets mais se situe pratiquement entre 6,5 et 7* (LIEURY, 1992 : 35). De plus, la durée du stockage de l'information ne dépasse pas une dizaine de secondes.

Dans une situation de lecture, la mémoire à court terme reçoit, outre les informations sélectionnées par la réserve sensorielle, des informations récupérées en mémoire à long terme. Le traitement de l'information se fera dans la mémoire à court terme et ce traitement peut déboucher sur deux possibilités :

- Le lecteur arrive à construire du sens avec les éléments reçus de la réserve sensorielle en utilisant les informations qui viennent de la mémoire à long terme. Les éléments de sens vont passer, après, vers la mémoire à long terme et feront partie des connaissances du lecteur ;

- Le lecteur n'arrive pas à extraire du sens des informations stockées pendant quelques secondes ce qui conduira à la perte de ces informations et il décidera de continuer sa lecture en relevant d'autres indices ou d'abandonner la lecture.

□ **La mémoire à long terme** : Contrairement à la mémoire à court terme, cette mémoire a une grande capacité de stockage d'informations sur le plan de la quantité et de la durée. Elle est décrite par TARDIF (1997 : 173) comme étant *un vaste réservoir de connaissances qui inclut tout ce que la personne connaît du monde, peu importe le type de connaissances*. Cette mémoire peut donc stocker un nombre quasi- illimité d'informations de types différents pendant longtemps. C'est une mémoire qui ne fonctionne pas selon un système unitaire. Elle est en fait considérée comme étant composée de plusieurs sous- systèmes. REED (1999) distingue entre mémoire épisodique, mémoire sémantique et mémoire procédurale. La première étant celle qui s'occupe de stocker les informations concernant les événements et leur déroulement dans le temps et l'espace, la deuxième est la mémoire qui emmagasine les informations générales et elle est définie par REED comme étant la *mémoire des savoirs généraux qui ne sont pas associés à un contexte particulier*. (1999 : 175)

Contrairement à ces deux sous- systèmes qui concernent les informations *basées sur des faits*, la mémoire procédurale a comme mission de stocker les connaissances procédurales c'est à dire tout ce qu'une personne a acquis comme savoir-faire. En lecture, par exemple, les connaissances enregistrées en mémoire à long terme et qui sont utilisées pour la construction du sens varient entre connaissances linguistiques, connaissances du monde et connaissances stratégiques. Nous pouvons donc dire que pendant l'activité de lecture, ce sont la mémoire sémantique et procédurale qui jouent le rôle le plus important.

Ce type de mémoire est utilisé par le lecteur lorsqu'il doit faire appel à ses connaissances antérieures pour traiter les éléments stockés en mémoire à court terme. Pour extraire du sens de ces éléments, le lecteur utilise ses connaissances linguistiques pour reconnaître les graphèmes, le vocabulaire et la structure

syntactique du texte. Il mobilise également ses connaissances référentielles ainsi que les stratégies qu'il utilise pour lire. Soulignons que ne sont envoyés vers la mémoire à long terme que les éléments qui sont transformés en éléments sémantiques. Ces derniers deviendront à leur tour des connaissances qui seront éventuellement utilisées pour le traitement d'autres informations.

Comme nous venons de le voir, la lecture est un processus qui est loin d'être simple et nous sommes «à des siècles lumières» de l'idée qui disait que le lecteur a une attitude passive quand il aborde un texte écrit. Cette complexité du processus en implique une autre dans l'acquisition/ apprentissage de la compétence de lecture qui est aussi, sinon, plus complexe que le processus en question.

3. L'acquisition/ apprentissage d'une compétence de lecture :

L'acquisition/ apprentissage d'une compétence de lecture faisant partie de l'acquisition/ apprentissage d'une compétence de communication, l'apprenant d'une langue étrangère ne peut prétendre avoir appris à communiquer dans cette langue s'il n'a pas acquis une compétence de lecture. Pour s'approprier cette dernière, l'apprenant doit avoir un certain nombre de compétences à savoir une compétence linguistique, une compétence discursive, une compétence référentielle, une compétence sociolinguistique et une compétence stratégique. Ces compétences sont complémentaires et il existe entre elles une sorte de système de compensation qui fait en sorte que si l'une de ces compétences est limitée, les autres compétences permettront au lecteur d'appréhender le sens du texte sans trop de problèmes.

□ **La compétence linguistique :** Apprendre à lire en langue étrangère ne peut se réaliser si l'apprenant n'a pas une connaissance linguistique minimum. Certains chercheurs parlent d'une connaissance minimale à partir de laquelle le lecteur peut lire un texte. Il est, en fait, impossible de commencer l'enseignement/ apprentissage de la compétence de lecture avec des apprenants qui sont au dessous de ce niveau dans leurs connaissances notamment pour les apprenants dont le système graphique de la langue maternelle est tout à fait différent de celui de la langue cible (le cas de l'arabe langue maternelle pour les apprenants du français langue étrangère). Il faudrait que ces apprenants soient, en premier lieu, capables d'identifier le système graphique de la langue cible. De plus, des connaissances très limitées en grammaire et en vocabulaire peuvent constituer un sérieux handicap pour eux. En langue étrangère, un lecteur est facilement découragé s'il constate qu'il ne comprend pas les mots du texte et il est difficile pour lui d'anticiper sur le contenu du texte s'il n'a pas une connaissance minimum de la structure de la langue. L'apprenant aura donc acquis une compétence linguistique lorsqu'il aura maîtrisé le système lexical de la langue, le système graphique et le système morpho- syntactique.

□ **La compétence discursive** : Cette compétence concerne la connaissance des types d'écrit et des situations d'écrit. Autrement dit, un lecteur aura acquis une compétence discursive lorsqu'il sera à même d'utiliser sa connaissance des types de textes et de leurs caractéristiques pour formuler des hypothèses sur le contenu et la forme que prendra le texte. Il doit également être capable de repérer les indices formels de l'énonciation qui lui donneront des informations sur l'auteur et sa distance par rapport au texte ainsi que sur le lieu et le moment de l'énonciation.

L'apprenant en langue étrangère a certainement eu à faire à des types de textes différents dans sa langue maternelle et, même s'il n'en est pas tout à fait conscient, il a une capacité qui lui permet de classer les textes dans une catégorie et de les organiser selon leurs caractéristiques. Il est très important qu'il puisse transférer cette capacité en langue étrangère et l'utiliser dans ses lectures. La reconnaissance des schémas formels des textes et l'utilisation de cette capacité de reconnaissance pour la compréhension d'un texte écrit en langue étrangère constitue un atout considérable pour un apprenant en situation d'acquisition/apprentissage d'une compétence de lecture.

□ **La compétence référentielle** : Tout apprenant d'une langue étrangère possède des connaissances référentielles sur des sujets divers. Ainsi, si un apprenant aborde un texte sur le tabagisme, par exemple, un certain nombre d'informations sur ce sujet émerge de sa mémoire à long terme. Cette dernière enregistre des schémas de contenu acquis par le lecteur à partir de lectures précédentes ou d'autres situations de communication.

Ces schémas favoriseront une formulation d'hypothèses concernant le contenu et il est clair que la connaissance du thème abordé dans un texte ne peut que faciliter la compréhension particulièrement chez le lecteur en situation d'apprentissage. Ce qui ne veut nullement dire qu'un bon lecteur n'en a pas besoin. Il est, en réalité, difficile de comprendre un texte dont le domaine référentiel est inconnu de son lecteur. Demander à un bon lecteur qui ne connaît rien de «l'activité cérébrale des dauphins» de lire un texte de spécialité sur ce sujet serait lui confier une tâche très difficile.

□ **La compétence sociolinguistique** : Outre les connaissances référentielles, les schémas de contenus sont composés de connaissances sociolinguistiques acquises grâce à l'expérience de la personne dans le monde. Ce sont des connaissances qu'un lecteur acquiert dans sa pratique de la langue quand il s'agit de sa langue maternelle car il s'approprie les règles sociales qui régissent l'utilisation de la langue en utilisant cette dernière. Prenons à titre d'exemple l'emploi de la deuxième personne du pluriel «vous» pour s'adresser à un adulte. Rien de plus naturel pour un français car c'est une règle qu'il a vu les membres de sa communauté linguistique utiliser mais ce n'est pas évident pour un apprenant en français langue étrangère. Les élèves algériens ne connaissent pas cette règle car en arabe le «vous» est utilisé pour s'adresser à plusieurs personnes ou bien à une personnalité importante mais pas pour s'adresser à un adulte. Pour que l'élève comprenne le sens d'un énoncé où se trouve ce «vous», il est nécessaire que l'enseignant explicite cette règle à ses élèves. Supposons aussi qu'un apprenant

algérien qui ne connaît rien de la fête d'Halloween, se trouve devant l'énoncé «tout à l'heure, un magnifique vampire est passé par ici. ». Il est certain qu'il n'y comprendrait rien malgré qu'il ait compris tous les mots de la phrase.

Les exemples qui peuvent éclairer l'importance de la compétence sociolinguistique sont aussi nombreux que les différences socioculturelles des deux communautés linguistiques (celle de la langue maternelle et celle de la langue cible). Il est de ce fait important de consacrer un espace à l'enseignement/apprentissage de cette compétence bien que les didacticiens ne soient pas encore arrivés à un consensus concernant le moment qui convient le mieux pour enseigner cette compétence (avant, après ou en même temps que l'enseignement / apprentissage de la langue).

□ **La compétence stratégique** : C'est la capacité qu'a le lecteur à résoudre ses problèmes en situation de lecture et à adapter sa lecture à son objectif et au type de texte. Un lecteur, même bon en langue maternelle, a tendance à perdre ses stratégies de lecture en langue étrangère car il revient vers la lecture linéaire et fragmentaire. De plus, il aspire à vouloir comprendre tous les mots du texte qu'il doit lire ce qui est contre ses habitudes de lecture en langue maternelle (sauf pour certains types de texte où une lecture studieuse devient nécessaire). Avoir une compétence stratégique c'est donc avoir conscience de ses stratégies de lecture en langue maternelle et savoir les utiliser dans la lecture en langue étrangère. C'est aussi être capable de pallier les difficultés rencontrées dans la réalité communicative en utilisant des stratégies individuelles.

4. Les stratégies de lecture :

Dans une séance de compréhension de l'écrit, le but de l'enseignant est d'aider l'élève à comprendre le texte. Le professeur fait tout pour atteindre cet objectif, il en fait peut être même trop. En effet, l'enseignant veut aider ses élèves à saisir le sens du texte par «tous les moyens», quelquefois même en expliquant le texte intégralement ou en le traduisant. Or, malgré toute la bonne volonté qu'il y met, il ne résoudra le problème de compréhension que provisoirement car il permet à l'élève de saisir seulement le sens du texte qu'il a devant lui. Nous pouvons même dire que d'une certaine façon, l'enseignant aggrave la situation parce qu'il fait de l'élève un assisté qui ne saura pas quel comportement adopter quand il devra lire un texte sans l'aide d'une tierce personne. D'autant plus que dans la réalité communicative ou même scolaire (les examens) l'élève lit «seul» son texte ; il peut à la rigueur demander à une personne de lui expliquer un mot ou un passage du texte mais il est rare qu'il demande qu'on lui explique ou qu'on lui traduise tout un texte.

Il ne s'agit donc pas de faire comprendre le texte à l'élève mais de lui donner les moyens de le comprendre. Autrement dit il faut lui apprendre à lire ; à être autonome dans ses lectures et nous nous joignons à ce qu'en dit CICUREL (1991 : 17) : *Apprendre à lire c'est choisir soi-même sa stratégie selon la*

situation où l'on se trouve et les raisons pour lesquelles on a entrepris cette lecture.

Par conséquent, nous dirons que l'apprenant a acquis une compétence de lecture lorsqu'il sera capable de choisir la (les) stratégie (s) de lecture qui convient (nent) à chaque situation de lecture. En d'autres termes, il doit adapter sa lecture au type de texte qu'il aborde et à l'objectif de sa lecture. Ce sont, en fait, des stratégies pas tout à fait étrangères à l'élève car il ne faut pas oublier qu'il a des expériences de lecture en langue maternelle. L'apprenant sait déjà lire : *en langue étrangère, le lecteur n'apprend pas à lire* (idem : 14). L'élève utilise des stratégies de lecture dans sa langue maternelle même s'il n'en est pas tout à fait conscient et l'importance de l'enseignement/ apprentissage des stratégies de lecture dans une classe de langue est incontestable. De PEMBROKE et LEGROS (2002 : 76) pensent qu'il est *aussi important de développer les stratégies de lecture que d'améliorer les connaissances linguistiques*. C'est pourquoi, il est du devoir de l'enseignant de faire prendre conscience à cet apprenant des stratégies transférables afin qu'il les exploite dans ses lectures en langue étrangère.

Nous tenons à signaler que pour désigner ces stratégies nous avons maintenu la terminologie adoptée par CIGUREL (1991 : 16, 17) à savoir : la lecture studieuse, la lecture balayage, la lecture oralisée et la lecture action. Chacune de ces stratégies ne correspond pas forcément à un type de texte car le lecteur peut avoir recours à plus d'une stratégie pour comprendre un texte et c'est généralement l'objectif de lecture qui déterminera la (les) meilleure (s) stratégie(s) à adopter.

□ **La lecture studieuse** : C'est généralement cette stratégie que les enseignants demandent à leurs élèves d'utiliser dans leurs lectures et ce quel que soit le type de texte ou l'objectif de lecture. La fameuse question «avez-vous terminé de lire le texte ? » est révélatrice de la volonté de l'enseignant de faire lire le texte par les élèves du début jusqu'à la fin (lecture silencieuse ou oralisée). Dans ce type de lecture, le lecteur lit le texte dans son intégralité en essayant d'en extraire le plus grand nombre d'informations ; il veut comprendre le texte dans ses moindres détails. Cette stratégie peut être utilisée, par exemple, par un étudiant qui doit lire pour un sujet d'exposé ou pour préparer un examen.

□ **La lecture balayage** : C'est une lecture pendant laquelle le lecteur ne s'arrête pas dans le détail. Il ne lit pas tout le texte avec le même intérêt. Il choisit, en fait, les éléments susceptibles de l'intéresser et il ignore ce qui n'est pas important pour lui. CIGUREL parle de «stratégies d'élimination» dans ce genre de lecture. *Cette lecture est le fait d'un lecteur exercé car elle exige de lui des stratégies d'élimination* (1991 : 16). Ces stratégies sont utilisées par le lecteur pour écarter un texte ou des passages d'un texte qui ne présentent aucun intérêt pour lui.

□ **La lecture sélective** : Dans ce genre de lecture également, le lecteur utilise des «stratégies d'élimination». Mais contrairement à la lecture balayage dont l'objectif est d'avoir une idée générale sur le texte, la lecture sélective part du fait que le lecteur sait ce qu'il cherche dans le texte. Le lecteur procède à une

lecture rapide du texte et élimine les éléments qui s'éloignent de son objectif jusqu'à ce qu'il arrive à trouver l'information pour laquelle il a décidé de lire. Cette stratégie peut être parfaitement illustrée par le cas d'une personne qui cherche un document dans un fichier ou qui lit les petites annonces pour chercher un emploi.

□ **La lecture oralisée** : Comme l'indique son nom, cette stratégie consiste à oraliser un texte écrit c'est à dire que le lecteur lit le texte à haute voix. Outre son utilisation dans les séances de compréhension écrite dans les classes de langues (à tort ou à raison d'ailleurs), la lecture oralisée est adoptée pour la lecture d'un discours, d'un poème ou pour une représentation théâtrale. C'est une lecture qui est réalisée à l'intention d'une autre personne que le lecteur. Donc, ce dernier lit ou oralise le texte écrit pour les autres.

□ **La lecture- action** : C'est une lecture dont l'objectif et l'aboutissement sont la réalisation d'une tâche. Le lecteur lit un texte qui l'aidera dans l'exécution d'une action : la lecture d'un mode d'emploi pour faire fonctionner un appareil, la lecture de la notice d'un médicament, la lecture d'une règle de jeu... etc.

Toutes ces stratégies vont donc à l'encontre d'une lecture linéaire et fragmentée d'autant plus que les nouvelles recherches en didactique ont montré qu'une approche globale des textes peut être une solution aux problèmes rencontrés par les apprenants dans leurs lectures de textes écrits en langue étrangère.

III. Approche globale et typologie des textes :

Pendant longtemps, le texte en classe de langue s'est limité au genre littéraire. Tout ce qui n'était pas écrit par un «Maupassant» ou un «Balzac» ne pouvait être considéré comme digne de porter l'appellation de texte et était du coup banni du domaine de l'enseignement de la langue. Or, un texte n'est pas seulement l'œuvre d'un écrivain. C'est un fait qui est clairement souligné par l'exemple donné par L. HJELMSLEV (cité dans dictionnaire de linguistique : 486) qui considère que *«Stop» est un texte aussi bien que le Roman de la Rose*¹. En effet, tout ce qui est imprimé ou manuscrit et véhicule un sens peut être considéré comme un texte ; la notice d'un médicament est un texte qui peut être lu, un index téléphonique est également un texte. Un panneau publicitaire aperçu dans la rue peut faire l'objet d'une lecture. Les articles de presse constituent une source de textes très riche. Les tracts, les dépliants les sous- titres des films, les plans et les petites annonces font aussi partie de la liste des textes qui est bien loin d'être complète ici.

Cette richesse que nous offre la réalité communicative ne peut être ignorée au profit du seul genre littéraire. Il serait, en outre, aberrant de prétendre enseigner

¹ Ce sont les auteurs qui soulignent

une compétence de lecture à une personne en limitant son enseignement/ apprentissage aux textes littéraires. Réduire le contact de l'apprenant avec les textes de la langue cible à ce genre fait que l'apprenant ne sait pas comment il doit se comporter devant les autres types de textes. D'ailleurs c'est de textes tels que les modes d'emploi, les articles de presse et les affiches publicitaires que l'apprenant aura besoin de comprendre car il rencontrera ce genre de textes plus souvent que les textes littéraires dans sa pratique de la langue. Il est, par conséquent, impératif de travailler en classe de langue avec différents types de textes et nous rapportons ici les propos de CICUREL (1991 : 09) sur la question :

Faire acquérir une compétence de lecture en langue étrangère ne peut s'envisager sans qu'il y ait exposition des apprenants à des textes divers produits dans la langue cible.

La didactique des langues a tiré profit de cette diversité textuelle dans ses recherches dans le domaine de la lecture et ce en proposant une approche globale des textes basée sur les caractéristiques textuelles. Nous expliquerons donc cette approche avant de parler de la typologie des textes et de son rôle dans l'acquisition/ enseignement/ apprentissage d'une compétence de lecture.

I. Une approche globale des textes écrits :

Les séances de lecture n'ont été que trop longtemps une analyse systématique du texte écrit et l'apprenant en langue étrangère n'a été que trop hanté par la peur de ne pas comprendre le texte dans son intégralité ce qui a souvent débouché sur un blocage chez cet apprenant. Généralement, ce dernier croit qu'il doit tout comprendre dans un texte, oubliant qu'il lui arrive en langue maternelle de ne pas comprendre la totalité d'un texte sans, pour autant, s'en inquiéter.

Devant l'absence de maîtrise d'une compétence linguistique, le lecteur, en situation d'apprentissage, a besoin d'un terrain ferme sur lequel prendre position pour lire un texte. L'approche globale a procuré ce terrain qui donne au lecteur une confiance en soi et qui l'incite à avancer dans sa lecture sans se décourager. Le lecteur pourra formuler des hypothèses à partir des indices textuels repérés lors du premier contact avec le texte. Les indices textuels dont il est question ici peuvent être des indices qui renseignent le lecteur sur la situation d'énonciation (qui écrit ? A qui ? Où ? Quand ? Pourquoi ?). Ils peuvent être aussi des indices iconiques qui fournissent des informations complémentaires à celles du texte (photos, titre, schémas, plans, typographie...). Le lecteur peut, en outre, se servir des indices thématiques (contenu du titre, repérage des sous- thèmes...). Il devra, ensuite, mettre en relation tous ces indices pour formuler des hypothèses sur le contenu et la forme du texte.

Dans une situation scolaire, le rôle de l'enseignant dans cette approche est indéniable car il doit guider l'apprenant dans la recherche de ces indices par le biais de questions clés. Ces dernières doivent être le résultat d'une analyse pré-

pédagogique pour être pertinentes car elles doivent conduire l'apprenant à relever les indices susceptibles de l'aider à formuler des hypothèses et à les vérifier. Et là une typologie textuelle s'avère nécessaire pour trouver les questions clés appropriées à chaque texte étant donné que ces questions² ne sont pas les mêmes pour tous les types de textes.

Ainsi, l'apprenant doit, en premier lieu, utiliser les indices iconiques qu'il a pour formuler ses premières hypothèses ; premières dans la mesure où c'est l'enseignant qui a proposé le texte ce qui implique que l'apprenant n'a pas de projet de lecture et donc ne peut formuler des hypothèses (sauf si l'enseignant a donné des informations relatives au texte avant de le distribuer). Ces premières hypothèses peuvent porter sur le type dominant du texte ou sur la situation de communication. L'enseignant peut aider l'apprenant à vérifier ces hypothèses en leur demandant de lire les débuts de paragraphes ou de faire une première lecture (et expliquer aux élèves que ce sont des stratégies qu'ils peuvent utiliser dans leurs lectures).

L'apprenant répond, ensuite, aux questions clés correspondant au type dominant précédemment déterminé ce qui permet à l'apprenant d'explorer le contenu du texte. Ces questions pourront être regroupées dans un tableau pour faciliter la tâche de l'apprenant dans l'organisation des informations recueillies dans le texte. Les apprenants doivent essayer de répondre aux questions en utilisant les indices qu'ils possèdent. Ces réponses doivent être rappelées aux élèves avant de leur demander de lire ou de relire (s'ils l'ont déjà fait antérieurement) pour confirmer, infirmer ou compléter leurs réponses. Comme dernière étape de l'approche globale, les apprenants peuvent confronter leurs interprétations du texte ce qui ne nécessite aucune compétence en expression orale ou écrite dans la langue étrangère puisqu'ils peuvent le faire en langue maternelle.

Les mérites d'une approche globale des textes sont nombreux mais le plus important à notre humble avis est celui de briser les barrières affectives qui existent entre un lecteur en situation d'apprentissage - donc éprouvant des difficultés- et le texte écrit en langue étrangère. Cette approche donne à l'apprenant une certaine assurance en lui prouvant qu'il n'est pas « nul » mais qu'il a des connaissances sur lesquelles il peut compter pour acquérir de nouvelles compétences. Elle permet de *partir du connu et non de l'inconnu en demandant aux élèves lecteurs de chercher ce qu'ils connaissent afin de réduire par paliers les zones d'opacité* (CICUREL, 1991 : 15)

² Voir tableau n° 1

Types ou séquences de textes	Les questions clés correspondant au type de texte dominant
Texte explicatif	- Sur quoi porte l'explication ? Que nous dit-on ? éventuellement : où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?
Texte descriptif	- Qui/ qu'est- ce qui est décrit ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?
Texte narratif	- Qui ? Fait quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?
Texte scénique ou « dialogal conversationnel »	- Qui parle(nt) ? De quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?
Texte injonctif	- En quoi consiste l'injonction ? Sur quoi porte- t- elle ? Qui concerne- t- elle ? éventuellement : où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?
Texte argumentatif	- Qui plaide ? Quoi ? (Thèse, même implicite dans le texte) éventuellement : A qui fait-il appel pour l'aider à soutenir sa thèse ? A qui s'oppose- t- il ? éventuellement : Qui s'agit-il de convaincre ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?

Tableau 1 : établi à partir des questions clés proposées par WLASSOFF M. (1997)

2. Typologie textuelle et lecture :

Les types de textes ont fait l'objet de plusieurs études en didactique des langues et de nombreuses classifications ont été proposées pour cataloguer ces textes. Or, une telle tâche n'est pas de toute simplicité. Il est, en effet, rare de trouver un texte qui ne relève que d'un seul type.

Prenons à titre d'exemple le cas des textes narratifs qui contiennent presque toujours des passages descriptifs ou encore celui des textes argumentatifs où le scripteur a souvent besoin d'expliquer pour mieux convaincre. La réalité communicative offre une multitude d'exemples comme ceux cités ci-dessus et qui pourraient témoigner de l'hétérogénéité des textes écrits. Cette dernière rend la typologisation de ces textes difficile. Pour pallier cette difficulté, Jean- Michel ADAM propose une approche séquentielle des textes. Selon lui *UN TEXTE³ est une structure hiérarchique complexe comprenant n séquences- elliptiques ou complètes- de même type ou de types différents*(1997 : 34).

³ c'est l'auteur qui souligne

ADAM a donc proposé une typologie basée sur l'objectif du scripteur et sur les indices linguistiques, et la typologie en question concerne non pas le texte mais les séquences qui le composent. Cependant, cette typologie séquentielle n'empêche pas de classer les textes en types car il existe toujours une séquence qui domine dans un texte et qui fait qu'un texte appartienne à un type plutôt qu'à un autre et cette dominance ne peut être déterminée que par l'intention de l'auteur. Aussi, un texte où l'auteur utilise des séquences expositives en vue de convaincre est un texte argumentatif car c'est l'intention de l'auteur (convaincre) qui détermine la dominance de la séquence argumentative.

Nous proposons ci-dessous la typologie des textes d'après ADAM et BOISSINOT (cités par WLASSLOF : 1997). Mais avant de donner cette typologie, nous pensons qu'il est de notre devoir de signaler que nous y avons effectué certaines modifications. Ces modifications ont été faites sur la base des travaux de Jean- Michel ADAM qui a, lui-même, remis en cause certaines parties de cette typologie. Nous y avons ajouté certaines informations sur les différents types de texte. Les changements les plus importants sont ceux effectués sur les textes dits informatifs et injonctifs qu'Adam considérait comme faisant partie des types de séquences mais qu'il rejette dans ses derniers travaux. En fait, il ne relie plus que cinq types de séquences soit les séquences narratives, descriptives, argumentatives, explicatives et dialogales. Selon lui :

... les autres types- envisagés à titre d'hypothèses dans(mes) travaux antérieurs peuvent certainement être abandonnés. Ils se réduisent, en effet, soit à de simples descriptions d'actions(...), soit à des actes de langage(...). Ainsi en va- t- il pour la nature même de l'ordre à base de l'«injonctif»... (1997 : 33)

Concernant le type injonctif cité dans les travaux de Jean- Michel ADAM, nous avons préféré le garder en tant que type de séquence pour des raisons d'ordre pratique. Nous le citerons donc dans la dernière partie du présent travail comme type et cela pour faciliter le travail des élèves en leur évitant de s'embrouiller entre la description d'objets ou de personnes et celle des actions. D'autant plus que c'est un type présent dans le programme des élèves de 3 AS et les activités que nous présenterons seront destinées à ce public.

La typologie que nous allons présenter dans le tableau suivant est donc inspirée de celle proposée dans l'article de WLASSOFF et DELAHOUSSE (1997 : 63), qui se sont inspirés d'anciens travaux d'ADAM et que nous avons rectifiée à partir de travaux plus récents de ce dernier (1997) :

types ou séquences de textes +leurs objectifs	Marques linguistiques probables	Genres de textes susceptibles de relever, ou d'avoir une séquence qui relève d'un type de texte donné
Texte narratif raconter	- connecteurs temporels - progression temporelle, - forte présence d'anaphores pronominales - alternance de l'imparfait et du passé simple ou du passé composé/du présent de narration, etc.	- romans, nouvelles, contes... - faits divers - passages de romans
Texte descriptif Décrire	- connecteurs spatiaux - imparfait ou présent à valeur générale - GN conséquents, etc.	- passages de romans, de nouvelles... - « planches » anatomiques... - Passages de guides touristiques.
Texte scénique ou dialogal conversationnel	- ponctuation spécifique - marques de l'énonciation, etc.	- pièces de théâtre - scénario - conversation littéraire - interviews, la BD
Texte explicatif faire comprendre	- effacement absolu de l'énonciateur - lexique spécifique - nominalisations, - connecteurs logiques : causes/conséquence - présent à valeur générale, etc.	- manuels scolaires - certains ouvrages scientifiques - certains textes publicitaires
Texte argumentatif Convaincre	- énonciation, souvent implicite notamment dans l'appréciation - connecteurs logiques (notamment la concession) - modalisation, etc.	- pamphlet - éditoriaux, chroniques et « commentaires » de presse - tracts politiques et pub.
Texte injonctif faire faire	- impératif, infinitif ou futur etc. - absence énonciative de sujet déterminé	- recettes de cuisine, règles de jeu - modes d'emploi, des notices de médicaments

Tableau 2

Cette typologie est un moyen nécessaire dans une classe de langue notamment pour l'enseignement d'une compétence de lecture. L'acquisition de cette dernière exige d'après MOIRAND (1979 : 22) l'acquisition d'une *compétence linguistique*, d'une *compétence discursive* et d'une *connaissance des références extra-linguistiques des textes*. Les types de texte ou de séquences données dans le tableau ci-dessus sont un moyen pédagogique très pratique pour l'enseignement/ apprentissage de la compétence discursive qui est basée sur la connaissance des types d'écrits et des situations d'écrit.

La connaissance des types d'écrits permet au lecteur d'anticiper sur la forme que va prendre le texte. Ainsi, en sachant que le type de texte qu'il a devant lui est explicatif, par exemple, le lecteur s'attend à y trouver une structure spécifique, des moyens linguistiques propres aux textes de ce type. ADAM (1997 : 8) parle de *la maîtrise des représentations schématiques prototypiques* qui sont enregistrées dans la mémoire à long terme de tout bon lecteur et qui sont rappelées par ce dernier dès qu'il reconnaît le type de texte qu'il lit. Ce rappel des spécificités des textes va lui permettre de formuler des hypothèses et de mieux utiliser sa stratégie d'anticipation.

Par conséquent, il est primordial que les apprenants sachent faire la distinction entre les différents types de textes ou de séquences. La maîtrise de cette typologie peut être acquise par les apprenants si l'enseignant procède à un enseignement systématique des types et de leurs caractéristiques. Pour enseigner la typologie des textes, Marie WLASSOFF (1997) propose de donner aux apprenants un nombre très varié de textes et de leur demander de les classer selon l'intention des auteurs en type sinon de les classer en thèmes et d'étudier différents types de textes traitant du même thème. Il est, en outre, possible de faire acquérir cette compétence textuelle aux apprenants en leur proposant des activités d'apprentissage qui sont basées sur des textes de différents types en vue de leur faire acquérir les stratégies de lecture nécessaires à l'acquisition d'une compétence de lecture.

IV. Les difficultés d'accès au sens du texte écrit :

Nous avons expliqué plus haut le processus de compréhension et les compétences qui entrent en jeu dans l'acquisition d'une compétence de lecture ce qui nous permet de déterminer les raisons des difficultés d'accès au sens d'un texte écrit en langue étrangère. Nous présenterons les sources de difficultés qui nous semblent les plus influentes sur l'acquisition/ apprentissage d'une compétence de lecture c'est à dire les difficultés linguistiques, les problèmes de transfert et l'absence d'objectifs et de motivation. Le premier point sera expliqué plus brièvement que les deux derniers étant donné que nous avons déjà parlé de l'importance des connaissances linguistiques dans l'acquisition d'une compétence de lecture.

1. Les difficultés linguistiques : Comme nous l'avons précédemment signalé, pour lire un texte, tout lecteur a besoin d'une compétence linguistique *minimale*. Or, un apprenant en langue étrangère n'a pas toujours en sa possession ce minimum nécessaire à l'acquisition d'une compétence de lecture. Cet état des choses fait que l'apprenant se sent incapable devant un texte écrit en langue étrangère et cela lui crée souvent un blocage et le pousse à abandonner la lecture. D'autant plus que, généralement, pour lui, lire un texte écrit signifie comprendre tous les mots qui le composent.

L'absence de cette compétence peut constituer un sérieux obstacle dans la mesure où le lecteur n'a pas les données syntaxiques et lexicales nécessaires à l'anticipation du sens. Ainsi, un apprenant qui ne sait pas utiliser les redondances lexicales, la fonction de la suffixation et préfixation, pour ne citer que ces points, pour construire du sens risque d'avoir des problèmes quant à l'interprétation du message. Si par exemple un apprenant ne connaît pas la valeur sémantique que donne les suffixes «eur» et «ation», il ne comprendra pas la différence qu'il y a entre les deux noms : «l'organisateur» et «l'organisation» qui sont construits à partir du même radical et qui peuvent, par conséquent, prêter à ambiguïté pour cet apprenant. Le même problème se pose pour l'apprenant dont les connaissances grammaticales sont inconséquentes. Cette méconnaissance peut entraîner des interprétations erronées d'un texte écrit ou du moins en ralentir la compréhension. Connaître les valeurs des temps verbaux, des articulateurs logiques et des conjonctions, par exemple, peut procurer une aide précieuse à un apprenant en situation de lecture. Savoir repérer la valeur hypothétique du conditionnel dans l'énoncé suivant «la petite fille aurait été kidnappée à la sortie de l'école» peut éviter à l'apprenant de considérer cet énoncé comme une vérité.

Il est, donc nécessaire que cet apprenant suive un enseignement qui lui dispense des connaissances grammaticales et lexicales suffisantes pour aborder les textes écrits dans cette langue. Cependant, il ne s'agit pas de lui donner une maîtrise totale de la structure de la langue ni de lui faire acquérir un vocabulaire exhaustif mais seulement de donner à cet apprenant un bagage minimum nécessaire à son apprentissage/acquisition d'une compétence de lecture. Une fois ce niveau atteint, il faudra faire comprendre à l'apprenant qu'il n'est pas censé avoir de grandes connaissances linguistiques pour pouvoir lire en langue étrangère. Il faudra, par conséquent lui apprendre à tolérer l'ambiguïté et à compter sur ses autres compétences (discursive, stratégique, référentielle) pour contourner les difficultés rencontrées lors de sa lecture et de là lui apprendre à diminuer l'impact de ses déficits linguistiques.

2. Les problèmes de transfert : La notion de transfert des connaissances a fait couler beaucoup d'encre pour tous les domaines d'enseignement/ apprentissage. L'apprenant n'est considéré avoir acquis une compétence quelconque que s'il arrive à transférer les connaissances correspondant à une situation donnée dans une autre situation qui a la même structure que la première. Dans une situation d'acquisition/ apprentissage d'une langue étrangère, ce transfert peut être un transfert d'une langue (éventuellement la langue maternelle ou toute autre langue apprise antérieurement) à une autre (la langue cible) ou bien un transfert concernant d'autres connaissances que celles relatives à un apprentissage d'une autre langue.

En situation de lecture en langue étrangère, un bon lecteur peut facilement (et généralement sans en prendre conscience) se servir des connaissances procédurales utilisées ultérieurement dans ses lectures en langue maternelle. Ce lecteur transfère ses habilités et ses stratégies de lecture pour lire dans une langue étrangère. Ce qui ne veut pas dire que toutes les habilités et les stratégies soient transférables d'une langue à une autre. Une personne, qui suit un enseignement/ apprentissage d'une langue ou qui a tout simplement un contact avec une langue

autre que sa langue maternelle, fait inévitablement une comparaison entre les deux langues et tente de mesurer la distance qui les sépare. Il aura ainsi une idée sur :

- Les éléments qui sont spécifiques à une langue, donc non transférables ;
- Les éléments neutres qui peuvent être utilisés dans la langue cible.

Un apprenti-lecteur⁴ a tendance à croire qu'il ne sait pas du tout lire en langue étrangère ce qui veut dire qu'il estime qu'il est dans la même situation qu'un enfant ou un analphabète, qui apprennent à lire pour la première fois. Cependant cet apprenant a une expérience de lecture dans une autre langue, il ne peut donc être complètement profane dans le domaine de la lecture en langue étrangère. Les représentations que le lecteur possède sur le fonctionnement des langues en général et notamment celui de la langue cible et ses représentations sur l'acte de lecture, sont autant de connaissances qui peuvent l'aider à comprendre un texte écrit en langue étrangère et qui font de lui une personne ayant des connaissances antérieures précieuses dans la construction du sens.

Outre les connaissances qu'il a eues grâce à la pratique d'une autre langue, le lecteur a l'avantage d'utiliser un autre type de transfert c'est à dire celui de ses connaissances linguistiques, discursives et référentielles. Par exemple, un lecteur qui sait utiliser ses connaissances lexicales et syntaxiques pour réduire ses incertitudes pendant ses lectures, est un lecteur qui a su transférer ses connaissances dans l'apprentissage d'une compétence autre que linguistique. De même que l'utilisation d'informations concernant le thème traité dans un texte ou l'exploitation d'une bonne connaissance des types de textes dans un apprentissage d'une compétence de lecture est un transfert de connaissances acquises antérieurement dans un nouvel apprentissage. Il y a, donc, transfert *lorsque des connaissances acquises antérieurement influencent la façon avec laquelle de nouvelles connaissances sont acquises* (CORMIER et HAGMAN cités par TARDIF, 1997:276).

Il serait vraiment dommage pour un apprenant de négliger des connaissances déjà acquises et de se comporter comme s'il ne les avait pas et qu'il devait les apprendre alors qu'il suffirait de les transférer dans son nouvel apprentissage. Le problème qui se pose est que, souvent, cet apprenant ignore qu'il est possible de faire ce transfert. L'enseignant devra, par conséquent, le sensibiliser sur ce point et l'aider à repérer les connaissances qu'il serait pertinent de transférer dans l'apprentissage d'une compétence de lecture. Cette sensibilisation permettra non seulement d'utiliser les connaissances antérieures requises pour de nouveaux apprentissages mais aussi d'écarter les connaissances qui pourraient entraver cet apprentissage.

3. Une lecture sans objectifs et sans motivation : Parmi les facteurs qui ont une grande importance dans la réussite d'un enseignement/apprentissage de n'importe quelle compétence, il y a la motivation. Elle est, en fait, une condition sine qua non pour la réalisation d'une tâche notamment en situation scolaire où l'apprenant suit un enseignement qu'il ne choisit pas généralement. Un apprenant qui n'a aucune volonté de réaliser un travail et qui se sent obligé de le faire risque de ne pas réussir dans son entreprise même s'il est en

⁴ Mot emprunté à GREMMC(1980) et qui signifie lecteur en situation d'apprentissage.

réalité capable de le faire. Nous entendons souvent des enseignants dire que tel élève peut réussir s'il voulait s'en donner la peine ou que tel autre est un élève très intelligent mais il ne veut pas travailler. Cela veut dire que ce ne sont pas les compétences cognitives de l'apprenant qui sont remises en cause mais plutôt une certaine indisposition à suivre un cours pour acquérir une compétence.

En situation d'enseignement/ apprentissage d'une compétence de lecture, à l'instar des autres situations d'enseignement/ apprentissage, l'enseignant se retrouve généralement devant des élèves totalement désintéressés par le contenu de la séance et il est souvent obligé de travailler avec un nombre restreint d'élèves. Et contraindre les autres élèves d'une manière ou d'une autre à lire le texte ne mènerait à rien car cela ne gardera leur attention que pendant un court moment. Il faudrait que le désir de lire émane de l'apprenant. Certes ce désir peut être provoqué grâce à l'intervention de l'enseignant mais il est primordial que l'apprenant ait l'impression qu'il a envie et/ou besoin de lire le texte.

Dans la réalité communicative, le lecteur a toujours un objectif qui l'incite à lire, autrement dit, c'est lui qui prend la décision de lire et qui dit décision dit «conscience». Le lecteur entame sa lecture parce qu'il a un but bien précis et un projet de lecture défini. Il peut, en fait, décider de lire un texte, pour trouver une information bien précise, pour réaliser une tâche ou pour le plaisir. Peu importe la raison pour laquelle un lecteur prend cette résolution, ce qui est important c'est qu'il décide lui-même de le faire. Une décision qui va générer des attentes du point de vue formel et sémantique et qui facilitera la construction du sens par anticipation⁵.

Contrairement à ce qui arrive dans une situation de lecture naturelle, la lecture en situation scolaire manque de cette amorce si nécessaire qu'est la décision de lire. Un apprenant est généralement sommé de lire le texte qu'il a devant lui. L'enseignant se contente généralement d'un «lisez le texte que vous avez devant vous» comme seule consigne de lecture. Ce genre de consigne fait que l'apprenant se retrouve devant une situation tout à fait étrangère à ses habitudes de lecture ce qui fait qu'il ne trouve pas les stratégies à mettre en œuvre pour lire.

Il faut donc procurer à l'élève les données nécessaires à la constitution d'une situation de lecture en classe qui aurait, autant que possible, les caractéristiques d'une situation de lecture naturelle. Or, il n'est pas toujours facile de laisser à l'apprenant la possibilité de choisir ce qu'il va lire vu les contraintes qui pèsent sur l'enseignant (manque de moyens, programme à respecter, volume horaire restreint). Il est, toutefois, possible de créer cette situation en donnant aux élèves des objectifs de lecture qui s'approcheraient des objectifs qu'ils ont dans des situations de lecture authentiques et en choisissant des textes susceptibles de les intéresser.

Laisser l'apprenant patauger dans le flou risque de l'embrouiller et de le déconcentrer voir même de développer chez lui des attitudes négatives vis à vis de

⁵ voir p 17

l'acquisition /apprentissage d'une compétence de lecture. Par contre, si l'apprenant a un objectif de lecture, sa lecture sera ciblée et il saura ce qu'il doit chercher dans le texte et comment il doit le faire. Assigner à l'élèves des objectifs tels que lire le texte ou le comprendre ne l'aide en aucune façon et l'apprenant ne saura pas se situer par rapport à un objectif aussi ambiguë et qui peut lui sembler difficile à atteindre. L'élève est généralement plus motivé à atteindre des objectifs bien précis et bien hiérarchisés. LAVEAUT avance que *l'individu est plus motivé à atteindre des buts rapprochés et qu'il est préférable d'échelonner une tâche en une séquence de buts à atteindre de proche en proche.* (DEPOVER et NOËL, 1999 : 62).

L'objectif de lecture permet à l'apprenant de mesurer la distance qui le sépare de la compétence requise et de ce fait favorise une meilleure régulation de son action par l'enseignant ou par lui-même (autorégulation). De plus, cet apprenant se sentira plus «en sécurité» que celui qui est mis en face d'un texte (surtout si le texte est long) à lire sans objectifs qui puissent guider sa lecture. Il ne faut pas oublier non plus l'impact que la réussite dans sa mission pourrait avoir sur son attitude envers la lecture en langue étrangère. Si le lecteur constate qu'il arrive à atteindre les objectifs de lecture assignés pour les textes étudiés en classe, notamment si ces objectifs sont gradués en difficulté, il reprendra confiance en ses capacités et il se sentira moins «nul» qu'il ne le croyait. Cet état d'esprit lui redonnera confiance en ses capacités et lui permettra de faire plus d'efforts en vue d'acquérir la compétence requise.

V. Conclusion du premier chapitre

Pour conclure ce chapitre, nous dirons que la lecture est un processus qui est extrêmement complexe vu les éléments qui entrent en interaction pour le réaliser. Le lecteur doit concilier plusieurs types de connaissances pour comprendre un texte ce qui n'est pas une aptitude innée chez lui mais apprise. Par conséquent, un lecteur en situation d'apprentissage d'une compétence de lecture en langue étrangère, doit apprendre à mobiliser toutes les connaissances nécessaires à la compréhension d'un texte écrit. Autrement dit, il doit acquérir les différentes compétences requises pour l'acquisition d'une compétence de lecture. De plus, pour arriver à acquérir cette dernière, il faudrait que l'apprenant soit motivé et qu'il ressente le désir de coopérer avec l'enseignant pour l'installation des habilités nécessaires dans la compréhension d'un texte écrit. C'est là que l'intervention de l'enseignant semble être délicate car il aura pour mission d'intéresser à son cours un public hétérogène en proposant des objectifs susceptibles de convenir sinon à tous ses élèves, du moins à la majorité de ses élèves.

Nous avons donc abordé dans ce chapitre le processus de compréhension et les éléments qui peuvent influencer l'acquisition/ apprentissage d'une compétence de lecture entre autres la motivation. Nous essaierons dans le prochain de déterminer le rôle que joue la motivation dans l'acquisition/ apprentissage d'une compétence de lecture dans une situation scolaire. Pas que les autres éléments soient moins importants mais parce que la motivation des élèves est rarement prise en considération dans l'enseignement/ apprentissage des langues. Il est vrai que ce dernier est de plus en plus orienté vers l'apprenant mais cette orientation, qui touche les facteurs cognitifs qui entrent en jeu dans l'acquisition/ apprentissage des langues, reste toujours ambiguë quant aux facteurs motivationnels qui constituent un des éléments les plus importants dans la réalisation de n'importe quel acte.

Nous aborderons donc la motivation comme l'un des aspects qui ont une très grande influence sur l'acquisition/ apprentissage d'une compétence et sans lequel l'apprenant risque de se décourager et de ne pas faire d'efforts en vue d'acquérir ladite compétence. Nous essaierons également de présenter les facteurs qui peuvent influencer la motivation des apprenants dans leur acquisition/ apprentissage d'une compétence en général et de déterminer l'influence de ces facteurs dans l'acquisition/ apprentissage d'une compétence de lecture.

CHAPITRE II

Lecture et motivation

I. Définition de la motivation :

Plusieurs théories psychologiques ont tenté de définir la notion de motivation qui est à l'origine des comportements humains. Les behavioristes considèrent la motivation comme un stimulus qui est la cause de tout comportement et tout spécialement de l'apprentissage. Selon eux, motiver un élève consisterait à lui donner des récompenses lorsqu'il réussit un travail ou à le sanctionner en cas d'échec ce qui créerait chez lui un renforcement positif ou négatif lui permettant de reproduire ou d'éviter le même comportement lorsqu'il se trouve dans une situation identique. Les behavioristes se sont intéressés aux facteurs externes qui provoquent la motivation ; rien de plus naturel vu l'importance qu'ils ont toujours donnée aux comportements observables. Ils ont par conséquent beaucoup travaillé sur ce qui est appelé motivation extrinsèque qui est la motivation résultant d'une influence externe.

Une autre conception de la motivation a vu le jour avec l'avènement de la psychologie humaniste qui a donné une place considérable aux facteurs internes qui provoquent la motivation. Pour eux, ce sont des besoins et des intérêts personnels tel que le désir de réussir et d'être plus habile que les autres, par exemple, qui régissent le comportement humain. Ce courant met donc l'accent sur la motivation dite intrinsèque qui est la conséquence de facteurs internes.

De nouvelles recherches sont venues remettre en cause la conception exclusivement extrinsèque et celle exclusivement intrinsèque de la motivation. Dans le domaine de l'apprentissage, ces recherches suivent l'orientation des études vers l'apprenant et ses caractéristiques cognitives et affectives. La psychologie cognitive a, en effet, vu ces dernières années un intérêt manifeste pour les facteurs affectifs de l'individu après un certain monopole des aspects cognitifs dans les recherches effectuées dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage. Dans ces recherches, la définition de la motivation ne repose plus sur la distinction motivation extrinsèque et motivation intrinsèque car il ne s'agirait plus d'opposer ces deux notions mais d'utiliser les deux et d'en tirer le meilleur profit en situation d'apprentissage.

Parmi les définitions récentes de la motivation figure celle de NUTTIN (2000) qui avance que la motivation découle de la perception d'une situation non satisfaisante (situation de tension, de manque) ce qui mènerait l'individu à penser à adopter un comportement susceptible de transformer cette situation en situation plus satisfaisante. Il faudrait donc que la personne ressente le besoin de changer une situation qui ne la satisfait plus et il faudrait aussi qu'elle ait la capacité de faire ce changement et d'imaginer le profil d'une situation qui serait plus satisfaisante que la première. C'est donc ce qui pousse un individu à adopter un comportement plutôt qu'un autre en vue d'atteindre un objectif. Notons ici l'importance que prend la notion d'objectif ou de but dans la définition de la motivation. NUTTIN souligne l'importance d'un but dans la réalisation de n'importe quel acte dans le passage suivant : *En effet, le comportement étant une activité dirigée- et non pas une réaction quelconque- c'est le but qui, en grande partie, règle cette direction* (idem : 13). Toute action est donc dirigée par un but qui n'est pas seulement le résultat de l'acte même mais aussi son origine. En d'autres

mots, la personne fait une action en vue d'atteindre un but, qui peut être atteint ou non, et qui décide de la nature du comportement de cette personne. Ainsi une personne, qui lit un journal pour avoir les résultats d'un concours qu'elle a passé, n'a pas le même comportement qu'une personne qui lit le journal pour avoir les nouvelles du jour. C'est donc le but de l'action entreprise qui dirigera le comportement de l'individu. Le but est encore plus important dans la réalisation de tâches qui demandent beaucoup de temps et d'efforts comme c'est le cas pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

II. Motivation et acquisition/ apprentissage d'une langue étrangère :

Il est en fait impossible de commencer et d'arriver à terme d'un apprentissage notamment celui d'une langue étrangère, qui est un travail de longue haleine, sans être motivé. D'autant plus que cet apprentissage se fait le plus souvent dans une école c'est à dire que l'apprenant fait partie d'un groupe qui doit suivre le même enseignement que lui, dispensé par le même enseignant. C'est un public hétérogène censé atteindre des buts précis au bout de son apprentissage. Chaque membre de ce groupe doit avoir une raison, un motif qui l'incite à suivre cet apprentissage et à arriver jusqu'à la fin. Il faut donc que ce motif soit assez fort pour lui permettre d'entamer cet apprentissage et d'en arriver à bout.

GARDNER et LAMBERT (cités par BOGAARDS, 1991 : 53) parlent d'une motivation à long terme qui incite une personne à apprendre une langue tel que le désir d'appartenir à une autre communauté linguistique ou de s'en rapprocher, et d'une motivation à court terme qui conviendrait mieux à la réalisation des tâches scolaires. Ainsi, une personne qui désire apprendre une langue doit avoir une raison personnelle, professionnelle ou scolaire qui l'incite à entreprendre la réalisation d'une besogne aussi exigeante en terme de temps et d'efforts. Or, ce type de motivation ne peut pas suffire à la réalisation des tâches scolaires qui nécessitent une motivation plus «immédiate» et plus spécifique dont le but est de maintenir l'intérêt de l'apprenant durant la réalisation d'une activité donnée.

NUTTIN affirme que *la motivation pour les différentes unités de comportement à l'intérieur d'un projet d'action, est réglée par les lois de la motivation instrumentale* (2000 : 337). Cette dernière est la motivation de l'individu pour les *actes-moyens* qui sont supposés mener au but final. Ces actes sont en fait des comportements pour lesquels l'individu peut être motivé notamment s'il est motivé pour le but final. Ainsi un apprenant qui est motivé pour l'apprentissage d'une langue étrangère, sa motivation pour les actes-moyens nécessaires pour cet apprentissage (activités de conjugaison, de lecture ou autres) sera certainement plus grande que celle d'un apprenant qui n'est pas motivé pour l'apprentissage en question. Nous pouvons comparer cette motivation instrumentale à la motivation à court terme puisqu'elle concerne un but intermédiaire. Quel que soit le nom qu'on donne à cette motivation, son importance dans l'enseignement/ apprentissage d'une langue est indéniable car il n'est pas possible de prétendre suivre cet enseignement/ apprentissage sans buts intermédiaires et sans motivation pour ces buts.

A l'instar des autres apprentissages, l'apprentissage d'une compétence de lecture exige de la part de l'apprenant un travail laborieux qui nécessite beaucoup de volonté et de patience. Par conséquent, une motivation à long terme, pour que l'apprenant ait un but à réaliser au bout de cet apprentissage, est plus que nécessaire car ce but donnera un sens à son apprentissage et guidera ses pas jusqu'à la fin. De plus, il faudra que l'enseignant fasse en sorte que l'apprenant ait des objectifs pendant la réalisation des activités nécessaires à l'apprentissage/acquisition d'une compétence de lecture pour ne pas le décourager et l'ennuyer. Il est donc important que l'enseignement de la compétence de lecture soit divisé en plusieurs actes- moyens qui doivent chacun viser un but connu par l'apprenant et dont l'efficacité est perçue par lui afin de l'inciter à fournir l'effort nécessaire à l'accomplissement de la tâche. Cependant, motiver un lycéen apprenant une langue étrangère en classe n'est pas chose facile vu les efforts assez contraignants qu'il doit fournir en vue d'atteindre son but.

III. Motivation et effort :

Selon la définition donnée ci- dessus à la motivation, nous pouvons en déduire qu'une personne motivée serait une personne qui déciderait de s'engager dans la réalisation d'une tâche et qui persévérerait dans sa réalisation jusqu'à ce qu'elle atteigne l'objectif visé. C'est en d'autres termes une personne qui s'engage à fournir l'effort nécessaire à la réalisation de ses objectifs. Or, la notion d'effort est généralement associée à l'idée de souffrance et opposée à celle de plaisir ce qui fait que de prime abord une personne perçoit l'engagement dans une tâche comme un travail pénible. L'effort en classe est perçu par les élèves comme une réelle affliction car c'est un travail quotidien qu'on leur demande de faire et c'est généralement un travail dont les résultats ne sont pas perçus immédiatement. Pour que l'apprenant s'engage dans une tâche, il faudrait qu'il ait quelque chose à gagner ; quelque chose qui puisse lui faire accepter, voire désirer faire des efforts pour réaliser la dite tâche. Cela pourrait paraître utopique que de penser qu'un élève pourra désirer faire des efforts notamment si l'apprenant est un adolescent qui n'a pas l'habitude d'en fournir. Cependant, un apprenant peut accepter de réaliser une tâche ou refuser selon les raisons qui motivent son action.

Ainsi, un apprenant à qui l'enseignant demanderait de lire un mode d'emploi d'une télévision sans lui dire pourquoi, pourrait très bien ne pas faire l'effort de le lire puisqu'il n'en voit pas la raison alors qu'il lirait, volontiers, le même document s'il se trouvait dans une situation où il doit réellement faire marcher l'appareil en question. Malheureusement, il n'est pas toujours possible de reproduire ces situations dans une classe mais il est possible de procurer à l'élève une motivation extrinsèque (récompense/éviter les réprimandes) ou une motivation intrinsèque par exemple en apprenant à cet élève à tirer satisfaction de sa réussite. Certains chercheurs proposent en effet d'apprendre aux élèves à apprécier les efforts c'est à dire développer chez eux le goût de l'effort et ils avancent que ce dernier est :

une compétence qui a des effets à court terme puisqu'elle mène à l'atteinte d'objectifs scolaires, et à long terme, puisqu'elle vise à donner aux jeunes la

confiance en soi et le goût du dépassement de soi. (GARON et THEHORET, 2000 : 31).

Le goût de l'effort est une compétence qui n'est pas tout à fait absente des classes car elle se trouve chez les bons élèves qui savent tolérer la difficulté en vue d'atteindre leurs objectifs. Toutefois, le problème ne se pose pas chez cette catégorie d'élèves qui ne représente qu'une minorité dans la classe. Ce sont des élèves qui s'en sortent généralement bien quel que soit le type d'enseignement qui leur est dispensé. Les élèves qui ont besoin d'apprendre à apprécier l'effort sont ceux qui n'en font pas assez ou ceux qui se croient incapables d'en faire autant que les autres. Pour s'engager dans les activités scolaires, ces élèves doivent percevoir l'effort autrement c'est à dire au lieu de l'opposer à la notion de plaisir, ils devraient penser qu'il est plutôt antérieur au plaisir. Ainsi l'apprenant doit savoir qu'il peut accéder au plaisir après avoir fourni un effort. Et c'est à ce niveau qu'une intervention enseignante adéquate pourrait changer *l'opposition effort/plaisir en couple effort/plaisir*. Une fois que les apprenants auront compris et surtout accepté l'idée de fournir l'effort nécessaire à l'acquisition/apprentissage d'une compétence, ils pourront s'engager dans les tâches scolaires indispensables à l'atteinte de leur but et persévérer quelles que soient les difficultés rencontrées.

Et comme ce sont généralement les bons élèves qui peuvent prétendre se motiver sans l'aide de personne, car le goût de l'effort et le désir de réussir existent chez eux, les autres ont besoin d'aide pour pouvoir être motivés dans la réalisation de leurs tâches scolaires. Cette aide ne peut être fournie que par l'enseignant qui est le principal acteur d'un enseignement/ apprentissage efficace en classe. Il est par conséquent important que cet enseignant sache quels sont les facteurs qui peuvent influencer l'engagement des apprenants et leur persévérance dans leur apprentissage. En d'autres mots les éléments qui ont un impact sur leur motivation.

IV. Facteurs pouvant influencer la motivation :

Avoir des élèves intéressés par son cours est l'idéal de tout enseignant notamment celui qui enseigne une langue étrangère. Il est en fait difficile d'inciter des élèves à apprendre une langue étrangère qu'ils n'ont même pas choisie d'étudier comme c'est le cas pour le français dans l'école algérienne. Ce qui ne veut nullement dire que les élèves ne désirent pas apprendre cette langue mais généralement ces élèves se croient incapables d'arriver à bout de cet apprentissage. En outre, les cours présentés en langue étrangère apparaissent pour ces apprenants comme des énigmes, et bien entendu ce qui n'est pas compris ne peut être intéressant. Il est donc du devoir de l'enseignant de faire en sorte que son cours gagne l'intérêt de ses élèves quels que soient leurs centres d'intérêt et quel que soit leur niveau en langue. Pour arriver à cette fin, il faut que cet enseignant soit informé des facteurs qui peuvent jouer un rôle important dans la motivation de ses élèves. Il pourra, par voie de conséquence, leur préparer un terrain favorable à l'acquisition/ apprentissage de la compétence voulue. Nous présenterons ci dessous les principaux facteurs entrant en considération dans la motivation d'un élève pour l'acquisition/ apprentissage d'une langue étrangère et plus spécialement pour l'acquisition/ apprentissage d'une compétence de lecture.

Certains de ses facteurs sont liés à l'apprenant, d'autres à la situation d'apprentissage et certains autres à l'enseignant. Il va sans dire que dans la réalité, ces facteurs sont indissociables car ils entrent en interaction et ils ne sont présentés séparément que dans une tentative de simplification de l'explication donnée à ces facteurs.

1. Facteurs liés à l'apprenant :

La motivation de l'apprenant est influencée par un certain nombre de facteurs qui régissent son envie de faire des efforts en vue d'atteindre un objectif. Les premiers dont nous voudrions parler sont ceux inhérents à sa personne. Ce sont des facteurs internes qui aiguillonnent le comportement de l'individu et qui font que chaque apprenant a sa spécificité. Les facteurs en question sont ; les attitudes, les centres d'intérêt et les traits de personnalité de l'apprenant.

□ **Les attitudes** : Chaque individu développe des attitudes vis à vis d'objets, d'idées ou de personnes et ces attitudes qui peuvent être négatives ou positives viennent des croyances qu'il a acquises de par son expérience. Ainsi, tout le long de sa vie, l'individu acquiert des croyances et des représentations sur le monde et celles-ci vont lui permettre d'avoir des jugements sur ce monde et d'adapter son comportement à ce jugement. Or, l'élève n'est qu'une personne, qui peut être influencée par ce qui se passe autour d'elle, qui a des croyances et qui développe donc des attitudes. Les attitudes qui nous intéressent dans le présent travail sont celles qui ont une influence sur l'acquisition/ apprentissage d'une compétence de lecture et les apprenants dont nous voudrions parler sont des lycéens en classe terminale(public avec lequel nous avons réalisé l'expérience). Ces apprenants arrivent en classe terminale avec des croyances acquises grâce à (ou à cause de) leur cursus et leur expérience dans le monde. Ils ont des représentations concernant la langue, concernant ce que c'est que l'acte de lire et concernant leur capacité de réussir. Toutes ces représentations font qu'ils ont une attitude positive ou négative envers leur apprentissage.

Les attitudes des apprenants envers la langue et son apprentissage et envers la lecture et son apprentissage peuvent favoriser l'acquisition d'une compétence de lecture si elles sont positives et elles peuvent constituer un sérieux obstacle dans le cas contraire. Les attitudes ont donc une grande influence sur la motivation de l'élève et si nous nous référons à NUTTIN qui avance que la motivation *concerne la direction active du comportement vers certaines catégories préférentielles de situations ou d'objets* (NUTTIN, 2000 : 13) et à BOGAARD qui définit l'attitude comme une *évaluation ou une appréciation d'un objet*, nous ne pouvons que souligner cette influence car il n'est pas du tout évident d'imposer à un apprenant d'acquérir un objet envers lequel il a une appréciation négative.

Ces attitudes résultent, comme nous l'avons cité plus haut, des croyances et des représentations que l'apprenant a emmagasinées dans la mémoire à long terme et leur influence apparaît lorsque l'apprenant se retrouve devant une situation qui a une relation avec elles. Les représentations, qui influencent la motivation à l'acquisition/

apprentissage d'une compétence à l'école, touchent plusieurs niveaux soit les représentations de l'apprenant sur sa propre capacité, sur la tâche à réaliser et sur la nature des buts de l'école.

❖ **Représentations de l'apprenant sur ses capacités** : Avoir confiance en soi et en ses capacités est l'un des facteurs qui font que certains apprenants persévèrent et continuent à faire des efforts à l'école malgré toutes les difficultés qu'ils rencontrent. Comme nous l'avons signalé dans les lignes précédentes, l'apprenant a des représentations sur son apprentissage et sur sa capacité à suivre cet apprentissage jusqu'à ce qu'il atteigne ses objectifs. Avant de commencer un apprentissage, l'apprenant envisage une possibilité de réussite ou d'échec autrement dit il se juge capable ou incapable d'acquérir la compétence visée. Ce jugement peut également être acquis en situation d'apprentissage lors de la réalisation de tâches scolaires. Certains didacticiens parlent d'une *impuissance apprise* par l'apprenant qui a subi plusieurs échecs dans ses expériences d'apprentissage préalables. Ce dernier apprend à douter de sa capacité à réaliser certaines tâches scolaires et quelquefois, il en arrive à douter de son intelligence. Cette représentation crée chez l'apprenant un sentiment d'impuissance qui l'empêche de s'engager pleinement dans son apprentissage de peur d'un échec. Il préfère donc ne pas prendre de risques inutiles puisque, selon ce qu'il croit, il ne pourra pas atteindre ses objectifs de toutes façons. SELIGMAN souligne l'effet néfaste de cette impuissance apprise en la définissant comme étant :

Les conséquences négatives d'une expérience vécue par l'individu de la non-maîtrise de son environnement. Conséquences se manifestant à trois niveaux :

- au niveau **motivationnel** : le sujet ne manifeste aucune motivation à contrôler la situation, ce qui entraîne une chute de ses performances.

- au niveau **cognitif**(...)

- au niveau **émotionnel**¹ (...) (SELIGMAN cité par RAYNAL et RIEUNIER, 1997 :172)

Un apprenant, qui n'arrive pas à réaliser certains travaux que ses camarades réussissent, peut se croire moins intelligent que les autres ou penser qu'il ne sera jamais capable de mener à bien le travail qu'on lui demande de faire et cela parce qu'il a vécu l'amertume de l'échec. Cette attitude va engendrer chez l'apprenant un manque de confiance en ses capacités ce qui va créer une sorte de barrière affective entre lui et son apprentissage. Sa conception de soi l'empêchera de faire l'effort de réaliser la tâche qui lui est assignée même si en réalité il en est capable.

Il est fréquent de trouver chez des élèves une certaine tendance à baisser les bras quand ils pensent qu'ils ne pourront jamais atteindre un objectif parce qu'ils se croient «faibles» dans une matière donnée. Cette tendance est souvent signalée chez les apprenants du français langue étrangère dans les écoles algériennes et notamment chez les candidats au bac. Ils préfèrent souvent compter sur les autres matières pour compenser leurs lacunes en français au lieu de faire des efforts pour s'améliorer. Les élèves n'éprouvent aucune gêne à dire qu'ils sont faibles et qu'ils ne pourront pas atteindre une meilleure performance même s'ils essayaient et ils avouent qu'ils préfèrent concentrer leurs efforts sur les autres matières. Ce manque de confiance fait

¹ Ce sont les auteurs qui soulignent



que les apprenants ne s'engagent pas dans les activités de classe et ils ne se donnent même pas le bénéfice du doute quant à leur incapacité de réussir

En situation d'acquisition/ apprentissage d'une compétence de lecture, l'apprenant a besoin d'avoir confiance en ses capacités pour arriver à son but et pour affronter les difficultés d'apprentissage. Un apprenant qui sait qu'il est capable de s'approprier la compétence ciblée, ne se découragera pas au premier faux pas qu'il fera et il essaiera autant de fois qu'il sera nécessaire pour réussir. Il tentera par conséquent de conjuguer ses efforts à ceux de son professeur pour arriver à ses fins. Cette confiance en soi doit être renforcée par l'enseignant qui doit sensibiliser l'apprenant sur les points forts de son apprentissage en lui montrant les capacités qu'il a déjà et qui pourraient être exploitées dans son apprentissage. Il faudrait en outre que l'apprenant ressente qu'il est entrain d'avancer dans son apprentissage et ce par une évaluation formative *ainsi appelée car elle fait partie du processus de formation* (PENDANX 1998:49). En effet ce type d'évaluation indique régulièrement la distance qui sépare l'apprenant de son point de départ et de son objectif. Cette évaluation qui vise la régulation de l'apprentissage permet à l'apprenant et à l'enseignant de mesurer les progrès réalisés et de remédier aux problèmes rencontrés pendant l'apprentissage. Cette évaluation a le pouvoir de redonner confiance aux apprenants qui se croient incapables de réussir et de changer la conception qu'ils ont de leurs capacités. Si l'apprenant éprouve le sentiment d'avoir fait des progrès son engagement s'accroîtra et il aura l'envie de persévérer.

❖ **Représentations de l'apprenant sur la tâche :** L'apprenant en langue étrangère a une idée sur ce que c'est que lire un texte puisqu'il a déjà appris à lire en langue maternelle. Cette expérience a laissé dans la mémoire de l'apprenant des représentations sur la lecture et sur l'apprentissage de la lecture. Ces représentations jouent un rôle décisif dans la conduite de l'apprenant lors de son apprentissage d'une compétence de lecture en langue étrangère. Les représentations en question peuvent porter sur l'utilité et l'effet que l'acquisition de cette compétence aura pour cet apprenant ainsi que sur la difficulté ou la facilité de l'acquisition de cette compétence. Elles peuvent également concerner la perception que l'apprenant a du processus de lecture et des stratégies à mettre en œuvre pour acquérir une compétence de lecture. Si cet apprenant sait ce que c'est qu'un acte de lecture et connaît l'utilité que cet acte peut avoir pour lui dans la réalisation des autres tâches scolaires ou dans une éventuelle utilisation personnelle ou professionnelle, il attribuera une signification à son apprentissage et du coup sera plus motivé à le poursuivre.

Un apprenant, qui croit, par exemple, que lire un texte nécessite toujours la compréhension de ce dernier dans son intégralité, sera facilement découragé s'il se trouve dans une situation de lecture où il n'arrive pas à comprendre tout le texte ; Situation que même un natif rencontre sans pour autant se sentir incapable ou découragé. Comme la situation d'acquisition/ apprentissage d'une compétence de lecture en langue étrangère implique la présence de difficultés de compréhension, il faudra que l'apprenant comprenne qu'il est possible de compenser ses lacunes grâce à des stratégies adéquates. Le fait de penser qu'il y a une possibilité de pallier les difficultés de son apprentissage donnera à l'apprenant le courage de s'engager dans les activités susceptibles de lui faire acquérir une compétence de lecture.

Il est en fait tout à fait compréhensible qu'un apprenant ne donne pas d'importance à l'acquisition d'une compétence dont il ne perçoit ni l'utilité ni la possibilité de se l'approprier. Par conséquent, toute activité mise en œuvre pour l'acquisition de cette compétence devient impossible à réaliser et vide de sens, donc dénuée de tout intérêt pour l'apprenant.

❖ **Représentations sur les buts poursuivis en classe :** L'apprenant arrive en classe terminale avec les emprunts des apprentissages qu'il a du suivre dans toutes les disciplines en plus de celui de la langue maternelle. Il a donc une idée sur l'apprentissage en général et sur l'apprentissage d'une langue en particulier. Parmi les idées que l'apprenant garde de son apprentissage, il y a ses représentations sur les buts poursuivis en classe. Ces buts peuvent être perçus par l'apprenant comme étant des buts d'évaluation ou des buts d'apprentissage. Or, généralement les apprenants ont tendance à percevoir les buts des activités scolaires comme des buts d'évaluation. Autrement dit, ils pensent que ces activités sont utilisées par l'enseignant pour évaluer leurs performances et non pour installer des compétences.

Un apprenant qui croit que l'enseignant utilise les activités de classe seulement pour évaluer son apprentissage fera tout pour s'attirer la satisfaction de son professeur et s'occupera beaucoup plus de l'avis de ce dernier que de la pertinence de son apprentissage. Le problème ne se pose pas pour les élèves considérés comme étant de «bons» élèves car le fait de chercher les compliments de l'enseignant constitue un élément motivant pour eux d'autant plus qu'ils réussissent souvent à avoir et les compliments désirés et la compétence visée. Par contre, pour les autres, ceux qui ont des difficultés à suivre, les choses ne sont pas aussi simples. Ils sentiront qu'à partir des activités proposées par l'enseignant, celui-ci va les évaluer, donc confronter leurs performances à celles des autres élèves (les bons). Psychologiquement, c'est un risque à prendre que de s'engager dans une activité où ils peuvent perdre l'estime des autres (l'enseignant et leurs camarades) et leur confiance en leurs capacités au cas où ils échoueraient. Ils préfèrent donc ne pas du tout participer à l'activité que de s'exposer à un tel affront.

Contrairement à ce type d'apprenants qui croit que l'enseignant vise par les tâches scolaires l'évaluation, il existe un autre type qui perçoit la classe comme un lieu où l'enseignant vise l'installation d'une compétence et non pas l'évaluation des performances. Ces apprenants se rendent compte que l'enseignant effectue une évaluation qui mesure leurs connaissances actuelles par rapport à leurs connaissances antérieures et non pas par rapport aux connaissances de leurs pairs. Autrement dit, pour eux l'enseignant les évalue pour mieux guider leur apprentissage et connaître leur degré d'avancement par rapport à leur ancienne performance. Un apprenant qui commence son apprentissage en ayant en possession toutes ces données, n'aura aucune crainte à s'engager pleinement dans les activités de classe même s'il y trouve des difficultés. Il est en fait rassuré par la pensée que même les erreurs font partie de son apprentissage et qu'il doit les exploiter pour atteindre ses objectifs. Et là l'enseignant doit, de par les activités proposées et la conduite évaluative adoptée, montrer à l'apprenant que son rôle est de l'aider à apprendre, que l'école poursuit des buts d'apprentissage et que l'évaluation n'est qu'un des moyens mis en œuvre au profit de cet apprentissage.

Revenons à la situation d'apprentissage d'une compétence de lecture pour donner un exemple concret sur la perception des buts de l'école comme des buts d'apprentissage ou des buts d'évaluation. Si un enseignant donne à ses élèves une batterie de textes et leur demande de repérer ce qui est appelé image du texte (titre, sous titre, chapeau, source...), ou de les classer en types sans leur expliquer la finalité de cette activité, ces élèves risqueront de s'en désintéresser puisqu'ils n'en comprennent pas la pertinence pour leur apprentissage et ils pourront penser que ce sont des activités dont le but est de les sanctionner. Un apprenant qui désire acquérir une compétence de lecture et qui perçoit les activités proposées en classe comme des étapes nécessaires à son acquisition, sera tenté de participer aux activités en question et de persévérer jusqu'à ce qu'il arrive à son but. Il est, par conséquent, primordial d'expliquer les buts des activités aux apprenants pour qu'ils attribuent un sens à ce qu'ils font en classe et pour qu'ils le mettent en relation avec le but final qu'ils poursuivent.

Cependant, avant d'expliquer ces objectifs aux apprenants, il faudrait que les objectifs d'apprentissage soient définis et qu'ils aient une relation avec les besoins des apprenants car c'est cette notion de besoin qui a tendance à motiver tout apprenant, voire même tout être humain. Si l'apprenant voit que ce qu'il apprend à l'école va lui servir dans sa vie professionnelle, scolaire ou personnelle, il aura un but à long terme qui est censé être atteint grâce à des objectifs à court terme donc plus immédiats (objectifs des activités scolaires).

La notion d'objectif ne cesse de refaire surface car c'est cet objectif qui va déterminer le pourquoi et le comment de l'apprentissage d'où la nécessité de préciser et d'explicitier aux apprenants les objectifs qui sont susceptibles de leur faire acquérir la compétence voulue si nous désirons obtenir d'eux un engagement total.

□ **Centres d'intérêt** : Nous aborderons dans ce point seulement les éléments qui pourraient susciter l'intérêt des apprenants ayant le profil des apprenants avec lesquels nous avons réalisé notre travail de recherche soit les élèves algériens inscrits en classe terminale. Les lycées où on enseigne uniquement à des filles ou uniquement à des garçons sont très rares en Algérie ce qui fait que la grande majorité des établissements secondaires sont des établissements mixtes et l'âge des apprenants inscrits en classe terminale varie entre 17 et 20ans. C'est donc un public mixte et jeune. Ces caractéristiques influencent la motivation de ces apprenants étant donné qu'elles les orientent vers des centres d'intérêts spécifiques. Ces derniers sont donc régis par deux variantes importantes à savoir le sexe et l'âge.

❖ **Sexe** : L'existence d'une différence entre les centres d'intérêts des filles et les centres d'intérêts des garçons ne présente plus aucun doute et quelles que soient les raisons de cet état des choses c'est une réalité qu'il faut prendre en considération dans tout apprentissage.

La majorité des recherches effectuées sur les différences qui existent entre les filles et les garçons dans le processus d'acquisition/ apprentissage d'une langue étrangère ont montré que ce sont les filles qui montrent une disposition plus grande à apprendre une langue étrangère. Cette disposition fait que les filles sont plus motivées à

apprendre une langue étrangère, donc plus disposées à s'engager pleinement dans leur apprentissage en participant aux activités scolaires. Des chercheurs ont tenté d'expliquer les raisons de cette différence entre les deux sexes et plusieurs d'entre eux ont opté pour le fait que les filles envisageaient d'exercer un métier où elles auraient éventuellement besoin d'utiliser une langue étrangère. De plus, les garçons, et en particulier les adolescents, ont tendance à croire que l'apprentissage d'une langue étrangère est *souvent l'affaire des femmes pour ne pas dire une affaire efféminée* (BOGAARD, 1991 : 85). BOGAARD a également souligné que les filles pouvaient apprendre la langue uniquement pour le plaisir alors que les garçons avaient besoin de sentir l'utilité de l'apprentissage d'une langue pour décider de s'y investir.

Les préférences des deux sexes concernant les activités scolaires sont également régies par les notions de plaisir et d'utilité. REUCHELIN (1991 : 126) cite les résultats des travaux de S. LARCEBEAU concernant la relation qu'il y a entre les intérêts et les valeurs. Les travaux en question se basaient sur un questionnaire d'intérêt et de valeurs qui a abouti sur la conclusion que les filles obtenaient :

des résultats supérieurs à ceux des garçons en ce qui concerne les valeurs esthétiques et altruistes tandis que les garçons sont supérieurs en moyenne en ce qui concerne les valeurs théoriques et pratiques.

Lors de l'apprentissage d'une compétence de lecture, les centres d'intérêt des deux sexes doivent entrer dans les critères qui permettront de choisir les textes à étudier en classe ainsi que les activités adéquates aux deux sexes. Il faudrait donc mettre à la disposition des apprenants des textes susceptibles de les intéresser tous et cela en leur permettant par exemple de choisir les supports sur lesquelles ils veulent travailler ou bien établir une sorte de contrat entre l'enseignant et l'apprenant pour qu'il accepte de «jouer le jeu » quand le texte n'est pas particulièrement intéressant.

❖ **Age :** Le problème ne se pose pas en terme de différences car en classe les élèves ont presque le même âge et il est plus facile de satisfaire tout le monde. Il faudrait seulement connaître les centres d'intérêt d'un public qu'il est possible de qualifier comme étant en fin d'adolescence. Nous parlerons de ces intérêts sans aborder la question des sexes déjà vue ci-dessus. Ce public est donc jeune et les intérêts des apprenants à cet âge peuvent relever des domaines tels que le sport, la mode, la musique, les voitures, la politique, Internet, les films, la cuisine, écologie...etc. et la liste peut, bien entendu, être complétée car elle est loin d'être exhaustive. Bien au contraire, elle peut varier à l'infini selon les apprenants, le milieu dans lequel ils évoluent et les sujets qui sont d'actualité pendant l'apprentissage. S. LARCEBEAU (citée par REUCHELIN, 1991 : 132) classe ces intérêts en neuf catégories : *littéraires, artistiques, scientifiques, sportifs, altruistes, pour la nature et la vie rurale (ou pour le foyer), pour l'administration, pour les techniques, pour les relations d'affaires.*

Ce classement peut aider l'enseignant à choisir les sujets qui peuvent intéresser mais comme nul n'est mieux servi que par soi-même, l'apprenant est le plus apte à décider des sujets qu'il veut aborder en classe. Il est tout à fait faisable de dresser une liste de centres d'intérêt et de la présenter à l'apprenant pour qu'il y choisisse ceux qui lui conviennent le plus et il pourrait éventuellement la compléter. Une fois cette liste

élaborée, l'enseignant tentera de concilier entre les différents centres d'intérêts de ses élèves de manière à ce que tout le monde trouve les sujets qui l'intéressent.

□ **Traits de personnalité** : Il n'y a plus de doute concernant la pertinence de l'influence des traits caractéristiques de chaque apprenant dans le processus d'acquisition/ apprentissage et il va de soi que les apprenants n'ont pas les mêmes caractéristiques même si certaines d'entre elles peuvent être communes à un nombre d'élèves. Or, les recherches faites, concernant les traits de personnalité de l'apprenant qui ont une importance dans le processus d'apprentissage, ont abouti sur de nombreux traits qui font que les élèves n'apprennent pas de la même façon. Parmi ces traits, ceux qui ont été jugés pertinents dans la motivation des apprenants sont la centration sur la tâche et la centration sur l'ego. Cela veut dire que l'apprenant qui est considéré comme étant centré sur la tâche ne participe pas aux activités scolaires avec la même intensité et la même fréquence que l'apprenant considéré comme un individu centré sur l'ego.

RAYNAL et REUNIER définissent l'individu centré sur la tâche comme étant *un individu qui cherche surtout à se prouver qu'il est compétent et l'individu centré sur l'ego comme quelqu'un qui cherche surtout à prouver aux autres² qu'il fait partie des meilleurs* (1997 : 67, ce sont les auteurs qui soulignent). Cette centration a effectivement un grand impact sur la participation de l'apprenant dans les tâches scolaires et sur sa persévérance dans son apprentissage dans la mesure où elle détermine les raisons qui font qu'un apprenant veut réussir dans son acquisition/ apprentissage d'une compétence (entre autres une compétence de lecture). Un apprenant, qui veut acquérir une compétence pour exceller auprès de ses pairs, peut facilement être découragé s'il se trouve, dans sa classe, des apprenants qui sont meilleurs que lui. De plus, si cet apprenant s'engage dans des activités qui aboutissent sur des échecs, notamment si ces échecs se répètent, il se sentira humilié et développera des attitudes négatives³ envers son apprentissage. Lorsqu'un apprenant perçoit que la tâche qu'il doit réaliser est trop difficile et qu'il risque, en s'y engageant, d'essuyer un échec, il ne prendra pas le risque de faire des efforts qui confirmeront son incapacité devant son professeur et ses camarades.

L'apprenant centré sur la tâche a un comportement tout à fait différent de celui qui a une personnalité centrée sur l'ego. Il se distingue par sa volonté de réaliser les tâches scolaires pour mesurer sa propre capacité sans désir aucun de se mesurer aux autres. Ce genre d'apprenant ne se sentira pas découragé si des camarades arrivent à faire mieux que lui et il ne sera pas intimidé par le fait d'échouer devant les autres (ses camarades et son enseignant). C'est un apprenant qui sait lier entre travail et réussite et qui attribue cette dernière à l'effort comme il attribue l'échec au manque d'efforts. Par conséquent s'il échoue dans une activité scolaire, il ne trouvera aucune difficulté à fournir davantage d'efforts pour réussir.

Nous pouvons donc dire que les apprenants qui ont une personnalité centrée sur la tâche ont tendance, à s'engager dans les tâches scolaires, à poursuivre leurs efforts

² Ce sont les auteurs qui soulignent

³ Voir supra p42

plus longtemps et à ne pas être découragé par l'échec. Par contre, les apprenants centrés sur l'ego ne s'engagent que dans les tâches où ils croient qu'ils seront les meilleurs, n'acceptent pas l'échec et ne persèverent pas dans leurs efforts.

2. Facteurs liés à la situation d'apprentissage :

La motivation d'un apprenant ne dépend pas seulement de facteurs inhérents à sa personne mais d'autres facteurs extérieurs interviennent tels que ceux liés à la situation d'apprentissage et qui participent à l'entretien de la motivation pendant le temps que durera l'apprentissage. Les éléments en question concernent les documents utilisés en classe, les objectifs tracés en début d'apprentissage et le type d'apprentissage.

□ **Documents utilisés en classe** : Des documents accessibles aux apprenants et motivants pour eux sont une condition sine qua non pour la motivation des élèves pendant les séances de compréhension de l'écrit. Ces séances se basent sur des documents écrits sans lesquels il serait aberrant de prétendre enseigner une compétence de lecture. Néanmoins, il ne s'agit pas de présenter n'importe quels documents écrits dans la langue cible. Il est nécessaire que ces documents obéissent à certains critères pour être adoptés par l'apprenant. Le premier critère que nous citerons est l'authenticité du document. Cependant, avant de parler de l'intérêt du document authentique en classe de langue et notamment dans l'enseignement/ apprentissage d'une compétence de lecture, nous donnerons d'abord la définition d'un document authentique.

Selon la définition donnée par D. ABE et alii. (1979 : 2), est dit document authentique tout *énoncé produit dans une situation réelle de communication*. C'est donc un document qui a été pris de la réalité communicative et qui n'a pas été fabriqué seulement pour des raisons didactiques. L'utilisation des documents authentiques en classe de langue est l'un des principes de l'approche communicative et l'importance du recours à ce genre de documents est justifiée à plusieurs niveaux. Dans un article paru dans «mélanges pédagogiques»(1990.a), HOLEC a souligné l'importance de l'utilisation de documents authentiques dans l'acquisition des savoirs et savoir- faire langagiers ainsi que dans l'apprentissage des savoirs et savoir- faire langagiers. Outre l'importance des documents authentiques dans les processus d'acquisition/ apprentissage, BERARD (1991 : 50) ajoute un autre motif qui est la motivation inhérente aux documents authentiques et elle cite COSTE qui avance que *s'il (le document authentique) n'est pas l'unique objet de notre enseignement, nous avons à tirer le meilleur parti possible de sa motivation. Il est en effet pour l'élève récompense et réconfort*.

Le document authentique est un contact avec la langue cible et il est également porteur des caractéristiques linguistiques et culturelles des locuteurs de cette langue ce qui pourrait éventuellement susciter la curiosité des apprenants tout spécialement si ces derniers sont jeunes. Et même si le document est écrit par des non natifs, par la presse francophone du pays de l'apprenant par exemple, il n'en demeure pas moins motivant car c'est toujours un document écrit en langue cible et qui tire son intérêt du fait qu'il

fait partie du même contexte socioculturelle de l'apprenant ce qui favoriserait l'anticipation du sens notamment si le texte traite d'une réalité connue de l'apprenant.

De plus, le document authentique constitue une motivation pour l'apprenant de par le défi qu'il lance à celui-ci d'affronter une situation réelle qu'il rencontrera un jour ou l'autre dans sa pratique de la langue cible. Par conséquent, si l'apprenant est confronté à des documents authentiques en situation d'apprentissage, il percevra l'utilité de travailler sur ce type de documents et il saura que ses efforts ne seront pas inutiles puisque les situations de communication écrite (lecture) qu'il aura à rencontrer ne seront pas étrangères à ce qu'il a connu en situation d'apprentissage.

Le deuxième critère pour lequel nous optons concernant les documents motivants pour les apprenants c'est l'adéquation des sujets traités avec les centres d'intérêt de ces apprenants. Nous pensons qu'il est clair qu'il ne suffit pas que le document soit authentique pour intéresser l'apprenant. Nous ne pouvons par exemple présenter aux élèves des textes qui traitent de sujets qui n'entrent pas dans leurs domaines d'intérêt et espérer qu'ils s'investissent avec plaisir ou avec intérêt dans le travail demandé. Il serait de ce fait préférable de faire un inventaire des sujets qui pourraient intéresser les apprenants et qui pourraient les inciter à s'engager dans leur apprentissage. Même si cet inventaire ne peut être fait, il n'est pas difficile de deviner les sujets qui intéresseraient un public constitué de jeunes filles et de jeunes garçons comme c'est le cas de notre public⁴.

Le troisième et dernier critère concerne la présentation du document écrit. Il faut en effet que le document présenté à des apprenants en langue étrangère (donc à des personnes qui ne maîtrisent pas la langue), contienne des indices de lisibilité qui puissent aider les élèves à comprendre le texte en dépit de leurs difficultés linguistiques. Les éléments périphériques d'un texte constituent une aide précieuse pour l'apprenant en situation d'apprentissage. La présence d'un titre, d'images, de photos, de schémas ou d'autres éléments périphériques, donnera à l'apprenant un terrain sur lequel s'appuyer pour émettre des hypothèses de sens et lui permettra de se sentir sur un terrain familier et cela l'encouragera à participer aux tâches scolaires. Hormis le soutien que donnent les éléments périphériques à l'apprenant pour construire du sens, ils constituent par leur seule présence un facteur motivant. En effet, un texte bien écrit, avec de belles illustrations ou un titre qui interpelle la curiosité du lecteur a de fortes chances de pousser une personne à le lire.

Aussi, un enseignant qui a les moyens de le faire, peut utiliser certains documents audio- visuelles, types de documents qui intéressent toujours les élèves, dans la séance de compréhension de l'écrit, pour faire acquérir certaines compétences telles que la compétence culturelle ou pour faciliter la compréhension d'un texte dont le contenu référentiel est inconnu. Faire passer un documentaire sur le phénomène «Loft Story», à titre d'exemple, peut aider des élèves qui n'ont pas une idée sur ce phénomène à comprendre un texte qui parle de ce sujet. Il est vrai que ce n'est pas évident de trouver dans les écoles algériennes les moyens de présenter des documents audio- visuels alors que le manuel de certains niveaux est inexistant. Mais de temps en

⁴ voir infra p 68.

temps, l'enseignant, avec la coopération de ses élèves, peut faire en sorte que ces moyens soient disponibles.

□ **Les activités d'apprentissage :** La présentation de documents intéressants et qui interpellent la curiosité des apprenants est une condition nécessaire à la réussite d'une séance de compréhension de l'écrit mais elle est loin d'être suffisante. Ces textes pourraient perdre tout intérêt pour des élèves qui ne savent pas comment les aborder. Ils ne seront intéressés que pendant un court moment par une présentation attrayante du texte ou par un titre qui fait appel à leur curiosité. Cette motivation devient d'autant plus difficile à maintenir quand le texte est long ou difficile. C'est pourquoi il est important d'aider l'apprenant en lui donnant des activités qui doivent le guider et l'inciter à lire le texte. Nous ne voulons pas nous étaler sur les particularités des consignes dans les activités de compréhension⁵ mais nous parlerons seulement des aspects de ces activités qui pourront influencer la motivation à la lecture.

Si on lui donne comme seule consigne «Lisez le texte », il est fort possible que l'élève n'arrive pas à maintenir son intérêt pour le texte. De plus, les activités de compréhension de l'écrit doivent avoir comme but la compréhension et l'apprenant ne doit pas être obligé de s'exprimer en français pour réaliser ces tâches. Il est important que l'apprenant se concentre sur la compréhension de son texte et qu'il ne soit pas gêné par des difficultés d'expression. Aussi, les consignes de lecture doivent-elles d'abord se rapprocher des situations de lecture réelles et elles doivent convenir aux objectifs visés par l'activité. Autrement dit, il faut qu'il y ait adéquation entre l'activité réalisée et la compétence requise.

Pour faciliter la compréhension des textes particulièrement difficiles, il est aussi préférable de proposer des activités qui se basent sur *des démarches qui aillent du connu à l'inconnu* (PENDANX ; 1998 : 98). Il est en fait possible d'utiliser des moyens non linguistiques pour faciliter l'accès au sens des textes dont le domaine référentiel est inconnu aux élèves. L'enseignant peut tout aussi bien donner des informations avant de demander aux élèves de lire le texte comme il peut utiliser des supports supplémentaires pour faciliter la compréhension du texte (photos, plans, dessins...etc.). Ainsi un apprenant à qui l'enseignant demande de lire un texte qui traite d'un sujet où il est entièrement profane, sans qu'il lui précise ce qu'il doit chercher ou faire, risque de se perdre dans le texte et de ne pas se donner la peine de le lire car il ne sait pas ce qu'il y cherche ou ce qu'il doit faire au bout de sa lecture.

Afin de persuader l'élève de lire le texte et de le relire s'il le faut, l'activité proposée par l'enseignant doit mettre l'apprenant dans une situation active. Pour mettre l'apprenant dans cette situation, Michel PENDANX (1998) propose de donner aux élèves un projet de lecture traduit par une consigne autre que les consignes classiques telles que «lisez le texte ». Il propose de faire faire des activités non linguistiques pour aider à la recherche du sens ; classer des éléments, faire un plan ou un dessin ou de donner au préalable aux élèves les éléments qu'ils doivent chercher dans le texte. De

⁵ voir annexe n°1

cette façon les apprenants auront en vue un but à atteindre et une idée de la façon de lire le texte.

□ **Objectifs d'apprentissage :** La centration de l'apprentissage sur l'apprenant a touché plus que tout autre chose les objectifs d'apprentissage. Avant, ces derniers étaient définis selon des besoins autres que les besoins réels des apprenants. L'enseignant, l'institution ou l'organisme responsable, fixaient les objectifs du cours de langue sans prendre en compte les motivations des apprenants ou leurs besoins. Les objectifs d'apprentissage influencent la motivation des apprenants dans la mesure où ils sont définis à partir des besoins de ces apprenants. Un apprenant à qui on (l'enseignant ou l'institution) a imposé des objectifs étrangers à ses centres d'intérêt et à ses besoins ne peut que tourner le dos à ces objectifs auxquels il ne s'identifie pas toujours. La théorie de la motivation développée par NUTTIN montre que les *buts et les projets d'action sont les concrétisations cognitives des besoins. Ils sont une espèce de canalisation du besoin dans une forme comportementale au niveau cognitif des relations que l'individu établit avec son monde.* (2000 : 249). En d'autres mots, ce sont les besoins qui deviennent des buts et des projets d'action après leur traitement cognitif pour aboutir enfin sur des comportements. Cela implique que si l'apprenant ne ressent pas de concordance entre les objectifs de son apprentissage et ses propres besoins, la canalisation dont parle NUTTIN risque de ne pas se réaliser et l'individu ne réalisera aucune action en vue de s'approprier l'objet requis (ici une compétence de lecture) RICHTERICH, aussi, souligne dans ce qui suit l'importance de l'identification des besoins des apprenants dans la conception d'un enseignement/ apprentissage motivant :

(...) on reconnaît généralement que plus un individu se sent concerné par ce qu'il apprend, plus il parvient à établir des rapports entre les contenus enseignés et leurs possibilités d'utilisation réelle, plus son action et son comportement seront favorables à l'apprentissage, donc plus les motivations seront grandes. (BOUACHA 1978 : 103)

Un enseignement/ apprentissage basé sur un inventaire des situations de communication réelles que l'apprenant risque de rencontrer dans sa future pratique de la langue, présente l'avantage de développer chez lui la conscience de la pertinence des efforts faits pour acquérir la compétence visée⁶. De plus, si ces objectifs sont bien définis et clairement expliqués aux apprenants, ils constitueront pour eux des objectifs personnels puisqu'ils cadrent avec leurs besoins. Ainsi, si l'apprenant a en vue les situations probables de l'utilisation de la compétence en question, il donnera un sens aux activités scolaires et il s'y engagera avec beaucoup plus d'enthousiasme que s'il en ignorait l'utilité. Ces objectifs peuvent être définis en terme d'objectifs généraux qui donneraient aux apprenants une idée sur leur éventuelle utilisation de la compétence mais ce n'est guère suffisant pour maintenir la motivation pendant tout le temps que dure l'apprentissage. Il faudrait par conséquent définir des objectifs plus immédiats, plus spécifiques pour nourrir la motivation des apprenants pendant la réalisation des activités de classe. De cette façon, tout en ayant des objectifs à long terme qui les poussent à faire des efforts en vue d'acquérir une compétence, ces apprenants auront des

⁶ voir supra p40

objectifs spécifiques pour entretenir leur motivation dans la réalisation des différentes tâches scolaires nécessaires à l'acquisition/ apprentissage de la compétence ciblée.

En situation d'apprentissage d'une compétence de lecture en classe, il manque les paramètres d'une situation de lecture réelle dont le plus important est la présence d'un objectif de lecture ; facteur qui ne manque pratiquement jamais quand une personne lit hors de l'école. L'absence d'un objectif de lecture mettra l'apprenant dans une situation qui n'a rien à voir avec son comportement naturel quand il lit dans sa langue maternelle. Il faudrait donc *proposer à l'étudiant un objectif car, s'il lit sans autre raison que celle d'apprendre à lire, il risque d'être démotivé* (CICUREL, 1991 : 49).

Nous pouvons donc dire que les apprenants d'une compétence de lecture doivent avoir en vue :

a)- des objectifs à long terme qui les motivent pour apprendre une compétence de lecture. Ces objectifs seront définis selon les futures situations de lecture que l'apprenant affrontera, autrement dit les futures mises en œuvre de sa compétence de lecture.

b)- des objectifs à court terme qui font qu'ils s'intéressent à la lecture en classe. Ces objectifs seront traduits par des consignes de lecture adéquates qui doivent remplacer les objectifs de lecture d'une personne en situation de lecture réelle.

□ **Type d'apprentissage :** Ce que nous entendons par type d'apprentissage c'est les conditions dans lesquelles se déroule l'apprentissage et le rôle qui y est assigné à l'apprenant. L'engagement personnel de l'apprenant peut être différent selon que l'enseignement qui lui est dispensé l'implique ou l'exclut de son apprentissage. L'exclure au sens de lui imposer un programme dont la conception n'a pas été faite selon ses motivations et dans lequel il n'a aucun mot à dire. Dans les approches traditionnelles et les approches audio- visuelles, l'apprentissage était axé sur les contenus beaucoup plus que sur l'apprenant. En effet, ce dernier était considéré tantôt comme une personne passive qui absorbait la matière enseignée et tantôt comme une personne réagissant à des stimuli (les exercices) sans être capable d'initiative ou de créativité. L'approche communicative est venue au secours de cet apprenant et elle lui a donné la place qu'il mérite vraiment étant donné qu'il est le premier concerné par son apprentissage. Dans un cours qui s'inscrit dans une approche communicative, les contenus de l'apprentissage, l'organisation de l'apprentissage et son évaluation sont construits en tenant compte des besoins et des capacités de cet apprenant.

L'approche communicative est allée bien plus loin que de proposer un apprentissage qui se base sur les besoins de l'apprenant ou sur ses centres d'intérêts. Elle a, en fait, opté pour un apprentissage autodirigé qui prend en compte les décisions de l'apprenant. Autrement dit l'apprenant prend son apprentissage en main et il devient une personne qui participe à l'élaboration des contenus d'apprentissage et qui a tout à fait le droit de prendre des décisions concernant cet apprentissage. Opter pour ce type d'apprentissage c'est faire sentir à l'apprenant qu'il est capable d'assumer des

responsabilités, c'est aussi lui montrer que l'enseignant a confiance en ses capacités ce qui a un impact considérable sur son investissement. Donc, la motivation des apprenants ne peut être que *plus forte quand les enseignants leur donnent l'occasion de prendre des décisions et d'exercer un contrôle sur leur processus d'apprentissage.* (Mc COMBS. et POPE. 2000 : 26).

Un apprentissage autodirigé implique que l'apprenant sache apprendre ce qui, selon HOLEC (1990.b), voudrait dire qu'il sache se donner des objectifs d'acquisition, se donner les moyens de les atteindre, évaluer les résultats obtenus et organiser son apprentissage. Il est vrai que cela paraît plutôt idéaliste que d'exiger des apprenants «non adultes» d'avoir toutes ces capacités sans l'aide d'une tierce personne mais il n'est pas impossible d'arriver à l'autonomie avec l'aide d'un enseignant bien formé et qui veuille bien tenter l'expérience. Il s'agira non pas de laisser les apprenants libres de faire ce qu'ils veulent mais de négocier avec eux un contenu qui relie leurs besoins et leurs intérêts aux objectifs d'apprentissage. En d'autres termes, les apprenants auront un pouvoir de décision sur certains aspects de leur apprentissage qui doivent être discutés avec leur enseignant.

Pour l'acquisition/ apprentissage d'une compétence de lecture, les apprenants peuvent intervenir pour définir avec leur enseignant les objectifs à atteindre en élaborant par exemple une liste des situations de lecture qu'ils auront à affronter. Ils pourront également intervenir dans les choix des textes à étudier en classe ou dans celui des thèmes abordés. Le choix des activités peut être aussi un terrain où les apprenants pourront exercer leur autonomie. Procurer à l'apprenant la possibilité de participer dans la conception de son apprentissage et d'assumer des responsabilités au sein du groupe classe permet de favoriser son investissement. Les auteurs de «carte sur table» mettent l'accent sur l'importance et surtout sur la possibilité de l'autonomie dans l'apprentissage dans une situation scolaire dans la définition suivante :

(...)l'autonomie, pour nous, consiste justement à prendre d'abord conscience de ce qui est imposé, de ce qui ne peut être changé, pour ensuite faire des choix et prendre des décisions qui, par rapport aux contraintes, sont réalisables. Être autonome ne signifie pas être libre de faire n'importe quoi. C'est au contraire savoir tirer le meilleur parti de ses propres ressources dans un environnement donné. C'est par un effort constant de prise de conscience de ce que signifie apprendre une langue étrangère, c'est par la discussion et la négociation avec tous les partenaires engagés dans un projet d'enseignement/ apprentissage que chaque individu parviendra à l'organiser et à le réaliser le mieux possible, en fonction de ses responsabilités, besoins et désirs. (auteurs de carte sur table cités par BOYER et alii: 1990: 162).

Ce que proposent les auteurs de Carte sur table dans ce passage est une réponse aux enseignants, ou autres personnes, qui douteraient de la possibilité d'appliquer un apprentissage autodirigé dans une école. L'apprenant peut être impliqué dans son apprentissage par l'explication des objectifs déjà assignés par l'enseignant ou l'institution et la négociation de la possibilité de les garder s'ils cadrent avec ses besoins et ses centres d'intérêt sinon de les adapter à ces besoins et à ces intérêts. De plus, les apprenants peuvent choisir du manuel ou parmi les documents proposés par l'enseignant (bien que souvent ce ne soit pas possible d'en proposer plusieurs à cause du manque de

moyens) les textes qu'ils veulent étudier et essayer également de se mettre d'accord sur les types d'activités qu'ils voudraient avoir pendant le cours ainsi que sur les modalités d'évaluation des performances. Il faudrait leur expliquer que l'évaluation formative n'exclut pas d'avoir recours à une évaluation sommative car les élèves doivent avoir des tests notés qui définiront leur passage en classe supérieure. Le plus important est que les apprenants et l'enseignant respectent le contrat qui va gérer le cours et que l'enseignant, dans la mesure du possible, mette à la disposition des apprenants les moyens nécessaires à leur apprentissage ainsi que les conseils susceptibles de les aider à mener à bien leur apprentissage.

L'autonomie des apprenants est considérée par SCHIFFLER (1991: 6) comme l'une des conditions de l'enseignement interactif nécessaire à l'efficacité de l'enseignement d'une langue étrangère. Un cours conçu grâce à une coopération des apprenants et de l'enseignant favorisera l'interaction dans le groupe (interaction apprenant- apprenant et interaction apprenant- enseignant) ce qui créera un environnement sécurisant où l'anxiété et l'ennui trouveront difficilement une place.

En plus d'un apprentissage autodirigé, L. SCHIFFLER propose d'introduire le travail par groupe dans l'enseignement d'une langue étrangère malgré les quelques inconvénients qu'il présente. En réalité, les avantages du travail en groupe sont nombreux et l'un des plus importants est sa valeur motivationnelle que SCHIFFLER (1991 : 94) souligne dans ce passage :

Le rôle que l'élève peut assumer dans le groupe grâce au travail en commun est susceptible d'influencer sa motivation d'une façon déterminante. Il peut s'apercevoir qu'il est capable d'apporter une contribution importante au succès du travail de groupe.

Choisir de réaliser certaines activités par groupe peut inciter les élèves à participer aux tâches demandées pour plusieurs raisons. D'abord, parce qu'ils se sentiront responsables de l'échec de tout le groupe s'ils ne font pas leur part du travail. Ils auront, en outre, moins peur de faire des erreurs devant un groupe plus restreint que le groupe classe et ils accepteront une correction de leurs camarades mieux que celle qui vient de leur enseignant. La dernière raison est que le simple fait de changer la disposition des tables en classe pour travailler en groupe, et par conséquent la position de l'enseignant par rapport aux élèves, peut susciter l'intérêt des élèves car ils n'auront plus un enseignant qui se trouve en face d'eux (du côté opposé) mais avec eux et du même côté qu'eux.

3. Facteurs liés à l'enseignant :

Si nous avons cité le rôle de l'enseignant dans la motivation de l'apprenant en dernier, ce n'est pas du tout par hasard. Nous avons fait ce choix car il peut avoir un rôle à jouer dans les facteurs cités ci-dessus d'où la nécessité de les expliquer avant d'aborder la question de l'intervention de l'enseignant pour entretenir et développer la motivation. Ceci dit, Il est vrai que l'apparition des approches cognitives et communicatives a centré l'apprentissage sur l'apprenant, et ce à juste titre, mais cela

n'amointrit en rien le rôle de l'enseignant en classe de langue. Certes, les apprenants - même ceux qui suivent un apprentissage autodirigé- ont besoin d'un enseignant pour les conseiller et les aider à prendre les bonnes décisions pour leur apprentissage et aussi pour évaluer leur progrès. Mais là ne sont pas les seules vertus de l'enseignant. Il est en réalité beaucoup plus qu'une personne qui dispense un enseignement ou qui donne des recettes pour bien réussir, Il est celui qui peut rallumer cette flamme qu'est la motivation si elle venait à s'éteindre ou à l'allumer si elle n'a jamais existé. L'influence qu'il a sur la motivation de ses élèves n'est plus sujette à caution puisqu'il opère (volontairement ou involontairement) à plusieurs niveaux pour maintenir ou faire naître cette motivation. Mc COMBS et POPE (2000 : 42) avancent que *la manière dont les enseignants assument leur rôle a un impact significatif, non seulement sur la qualité de l'apprentissage, mais aussi sur leur degré de motivation.*

Nous pensons que chaque individu qui est allé à l'école a fait l'expérience de s'intéresser à un cours parce qu'il «aimait bien» le professeur ou de s'en désintéresser totalement parce qu'il «ne l'aimait pas». Les élèves incombent généralement le fait d'être attiré par un enseignant à la bonne méthode que celui-ci utilise en classe. Or, le mot «méthode» ne rend pas clairement compte des interventions de l'enseignant qui peuvent constituer des facteurs motivationnels pour l'acquisition/ apprentissage d'une compétence à l'école. Nous présenterons dans ce qui suit les interventions de l'enseignant qui pourraient être pertinentes dans la motivation des apprenants pour l'acquisition/ apprentissage d'une compétence de lecture en langue étrangère.

□ **Création d'un environnement sécurisant** : Selon Mc COMBS et POPE (2000 : 56) *un sentiment d'insécurité ou d'inquiétude est le dénominateur commun entre mauvaise estime de soi et attitude négative.* Autrement dit un apprenant qui se trouve dans un environnement où il y a absence de sentiment de sécurité et présence d'un état d'inquiétude, risque de perdre confiance en ses capacités et de développer des attitudes négatives vis à vis de son apprentissage. L'enseignant est le premier responsable de procurer en classe le climat sécurisant nécessaire à un enseignement interactif qui encourage la participation de tous les élèves même les plus timides et les plus introvertis. Il peut créer un environnement sécurisant pour l'apprenant s'il rétablit la confiance de l'apprenant en ses propres capacités et s'il adopte une évaluation juste envers les productions de ses apprenants.

L'enseignant peut procéder de plusieurs façons pour que l'apprenant ait confiance en ses propres capacités et pour qu'il croie à sa réussite dans son apprentissage quelles que soient les difficultés rencontrées au cours de cet apprentissage. La première manière de procéder est que l'enseignant montre à l'apprenant qu'il a confiance en lui et qu'il croit à sa réussite. C'est un élément qui favorisera la participation des apprenants dans les tâches scolaires car ils sentiront que l'enseignant leur donne de l'importance et s'intéresse à eux. Cette façon de procéder pour s'assurer la participation des apprenants dans leur travail scolaire, et souvent s'assurer leur réussite, fait appel à ce qui est appelé l'effet Pygmalion. Ce dernier doit être utilisé par l'enseignant d'une façon préméditée et ce en montrant à l'apprenant que pour lui (l'enseignant) sa réussite ne fait aucun doute.

Pour que l'apprenant puisse se sentir en sécurité, il faudrait également que l'enseignant adopte un système d'évaluation qui écarte l'idée de sanction et qui permette de corriger l'apprenant et non de le punir. Le système d'évaluation ne signifie pas seulement les activités de contrôle mais toutes *les conduites évaluatives de l'enseignant* (BOGAARDS : 124) ce qui implique toutes les réactions de ce dernier aux productions de l'apprenant. L'expérience d'un échec suivi d'une sanction dure ou d'une remarque humiliante peut décourager l'apprenant à participer à toute autre activité de peur de subir le même affront. Il est donc nécessaire de faire attention à « ces petites remarques » qui font rire toute la classe au dépend de l'un des apprenants ; chose qui n'est pas vite oubliée par ledit apprenant.

De plus, il est nécessaire que l'évaluation de l'apprenant se fasse par rapport à une performance antérieure et non pas par rapport aux performances de ses pairs. Ce type d'évaluation est connu par le nom d'évaluation formative car son but est de former les compétences de l'élève et non pas de le sanctionner. L'apprenant ressentirait une grande déception si l'enseignant n'apprécie pas les progrès qu'il a réalisés pour la simple raison qu'il n'est pas aussi bon que l'apprenant X ou Y, cela créera un climat compétitif en classe qui n'est pas toujours favorable à l'apprentissage. La présence d'une compétition encouragée par l'enseignant sous-entend qu'il doit toujours y avoir des apprenants condamnés à l'échec ce qui ne peut être bénéfique que pour les bons élèves. L'idée, qu'il doit fatalement y avoir des apprenants qui ne peuvent pas réussir, a une grande influence sur les apprenants qui n'ont pas confiance en eux et peut les déstabiliser dans la mesure où ils se retrouvent entraînés de mesurer la probabilité de faire partie des perdants au lieu de concentrer leurs efforts sur l'amélioration de leurs performances. Il est important de signaler que l'évaluation doit être appliquée après que l'enseignant ait expliqué et négocié les objectifs de l'apprentissage car il serait injuste de juger les apprenants sur la base d'objectifs qu'ils ne comprennent pas.

En situation d'apprentissage de lecture, par exemple, l'apprenant peut avoir peur d'échouer parce qu'il n'a pas bien saisi les objectifs qu'il doit atteindre donc parce qu'il ne connaît pas le seuil de réussite exigé. Cette peur peut augmenter si l'apprenant croit qu'il est loin de réaliser les mêmes performances que ses camarades ; un sentiment qui peut être vite effacé si l'enseignant l'encourage en lui signifiant qu'il a fait des progrès et ce en déterminant la distance qui le sépare de sa performance antérieure. L'enseignant peut aussi lui faire comprendre qu'il a la capacité d'être comme les autres ou encourager le travail de groupe ce qui transformera l'ennemi redouté (le bon élève) en un assistant qui peut l'aider à atteindre de meilleures performances. De cette façon, l'apprenant, qui a besoin d'aide pour la réalisation des tâches censées lui faire acquérir une compétence de lecture, peut compter sur ses camarades et sur son enseignant. Mais le plus important est qu'il n'aura pas peur d'être mal jugé par eux s'il fait des erreurs ce qui l'encouragera à participer dans les activités de classe sans crainte des réactions que peut susciter cette participation.

Etablir un environnement sécurisant est une mission réalisable pour peu que l'enseignant veuille bien se rapprocher de ses apprenants. Rapprochement qui a un grand impact sur la motivation des apprenants et qui nécessite seulement que l'enseignant montre aux apprenants qu'il a confiance en leur capacité d'apprendre et en leur pouvoir d'assumer des responsabilités et qu'il ait du respect pour toutes les productions de ses apprenants.

□ **Organisation de l'apprentissage :** L'enseignant est tenu d'organiser l'apprentissage notamment si l'organisation proposée par l'institution ne convient pas à ses apprenants et ceci même si une grande partie des décisions est laissée à l'initiative des apprenants car ces derniers ne sauront pas organiser leur apprentissage sans un conseiller. Les interventions de l'enseignant dans l'organisation de l'apprentissage ont des conséquences sur le degré de participation et d'investissement de l'apprenant et ces interventions dans le domaine de l'apprentissage d'une compétence de lecture peut toucher à plusieurs niveaux à savoir : les objectifs d'apprentissage, les activités scolaires, les documents et les modalités d'évaluation des performances des apprenants.

Pour qu'un cours soit motivant, il faudrait d'abord qu'il ait un sens pour les apprenants concernés. En d'autres termes, il faut que les objectifs dudit cours cadrent avec les objectifs personnels des apprenants. Et c'est dans les prérogatives de l'enseignant de faire en sorte que les objectifs d'apprentissage aient une relation avec les besoins des apprenants et leurs centres d'intérêt car un apprenant qui ne connaît pas l'utilité d'une activité, il y a de fortes chances qu'il refuse d'y participer. Il est par conséquent impératif que l'enseignant choisisse des objectifs adéquats à l'acquisition de la compétence ciblée et qu'il les explique s'il ne peut pas les négocier avec ses élèves.

Quant aux activités à proposer aux apprenants, il faut que l'enseignant opte pour les activités qui correspondent à leurs capacités, qui les incitent à s'investir personnellement et qui correspondent vraiment aux objectifs fixés. Autrement dit les activités proposées aux élèves doivent réellement faire acquérir à l'apprenant la compétence requise. Le degré de difficulté des activités est aussi important dans la motivation des apprenants car un enseignement où les activités sont graduées en difficulté permet aux apprenants de connaître le goût du succès et il leur permet d'acquérir la confiance en soi nécessaire à leur continuité. Il est donc du devoir de l'enseignant d'organiser les activités de façon à ce que les apprenants commencent par celles qu'ils pourront réussir sans grandes difficultés et il faudrait augmenter les difficultés graduellement jusqu'à ce que l'apprenant acquière la compétence voulue. Il faudrait aussi que les activités aillent dans la même direction que leurs centres d'intérêt pour ne pas les ennuyer (activités ludiques ou qui débouchent sur une action concrète.). L'enseignant peut attirer l'attention de ses élèves et les encourager à lire les textes en mettant à leur disposition des textes intéressants du point de vue contenu et forme.

□ **Modification des attitudes des apprenants :** Nous avons abordé plus haut la question des attitudes négatives et leurs conséquences néfastes sur la motivation des apprenants. Ces attitudes sont le résultat de croyances ou de représentations acquises par les expériences antérieures de l'apprenant. Heureusement pour l'apprenant qui a des attitudes négatives, il est possible de modifier ces attitudes grâce à une intervention appropriée de la part de l'enseignant. Ce dernier peut effectivement opérer au niveau métacognitif de l'apprenant, qui est le niveau de l'analyse des fonctionnements cognitifs, pour changer les représentations de l'apprenant et par voie de conséquence changer ses attitudes. Cette intervention peut se manifester de deux manières soit une intervention verbale et une intervention comportementale. Nous nous référerons à la

situation d'apprentissage d'une compétence de lecture pour expliquer ce que nous venons d'avancer.

Des élèves convaincus qu'ils «sont faibles en français», qu'ils ne pourront jamais apprendre à lire des textes écrits en français et par conséquent persuadés de l'inutilité de faire des efforts pour acquérir une compétence de lecture, sont généralement victimes d'expériences antérieures qui ont débouché sur un échec. Cet état d'esprit des apprenants peut être corrigé si l'enseignant explique à ces élèves l'impact de ces pensées sur leur motivation. Il doit donc leur montrer que ce sont des représentations qui ont une influence funeste sur leur engagement dans leur apprentissage et surtout leur expliquer qu'ils peuvent contrôler leurs pensées, donc leurs représentations et leurs attitudes. Il s'agira de leur faire prendre conscience des processus mentaux qui gèrent les motivations et de la possibilité de contrôler ces processus.

L'enseignant doit en outre corriger les représentations que l'apprenant a de l'acte de lire et le sensibiliser aux stratégies nécessaires à la réalisation de cet acte ainsi qu'aux connaissances antérieures qu'il peut utiliser pendant son apprentissage. Si l'apprenant se rend compte qu'il a un pouvoir sur ses représentations et qu'il a des connaissances utiles pour son apprentissage, il aura le sentiment de pouvoir contrôler la tâche qu'il doit réaliser et, de ce fait, le pouvoir d'écarter toute crainte de l'échec. Ainsi, en prenant conscience de ses propres processus cognitifs et du rôle de ses représentations sur son degré d'engagement, l'apprenant peut arriver à changer ces représentations ; chose qui est tout à fait réalisable car les représentations qu'il a déjà ont été apprises et rien n'empêche qu'il en apprenne de nouvelles plus favorables à son apprentissage. Le tout est donc d'habituer l'apprenant à réfléchir sur ses propres façons de traiter l'information et de lui montrer qu'il contrôle ses pensées et non pas le contraire.

Or, pour certains apprenants une modification de leurs attitudes nécessite beaucoup plus qu'une intervention verbale de la part de l'enseignant c'est pourquoi, il est nécessaire que cette intervention soit appuyée par un comportement adéquat. Le comportement en question concerne tout ce que peut faire l'enseignant depuis le moindre petit geste ou parole jusqu'à l'organisation de l'apprentissage. Aussi un apprenant, qui de part ses expériences antérieures, a appris à ne pas prendre de risques jugés inutiles en classe, peut changer d'attitude si l'enseignant opte pour une évaluation formative et encourage toute participation de l'apprenant aussi modeste soit-elle par une récompense morale ou matérielle (parfois un simple sourire suffit à encourager l'apprenant). L'apprenant aura ainsi la conviction que l'enseignant, en corrigeant ses erreurs, veut l'aider et non l'humilier. Montrer à l'apprenant que même l'enseignant peut ne pas comprendre tout ce qui se trouve dans un texte peut corriger ses représentations sur l'acte de lire mais il faudrait pour cela que l'enseignant accepte l'idée qu'il n'est plus le seul «détenteur du savoir» et qu'il a de ce fait un nouveau rôle à jouer en classe à savoir celui de faciliter l'apprentissage et non pas celui de «dispenser un savoir».



V. Conclusion du chapitre II

En guise de conclusion pour ce chapitre nous voudrions attirer l'attention sur l'importance de la motivation dans tout apprentissage et plus particulièrement dans celui d'une langue étrangère vu les particularités d'une telle situation d'apprentissage. C'est une situation qui implique que l'apprenant change de langue, donc il se sent comme « dépourvu de ses pouvoirs linguistiques » et par conséquent plus vulnérable que dans une situation d'apprentissage où il maîtrise le système linguistique qui véhicule le contenu de l'apprentissage. C'est une situation où l'apprenant a comme objectif de s'approprier une langue par le biais d'un apprentissage dont le contenu est véhiculé par cette même langue. Autrement dit la langue est à la fois un moyen et un but. Cet état des choses fait que l'apprenant se sent souvent découragé par cette situation qui, avouons le, est compliquée. Il serait de ce fait aberrant d'imputer la réussite ou l'échec scolaire à des facteurs exclusivement cognitifs car selon les nouvelles recherches sur l'apprentissage, d'autres facteurs entrent en considération dans ce processus à savoir des facteurs affectifs et des facteurs métacognitifs.

L'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère est une situation spéciale qui implique l'utilisation de moyens spécifiques pour en arriver à bout. C'est pourquoi, il est du devoir des enseignants d'ajouter à leurs préoccupations l'aspect affectif et métacognitif de cet apprentissage. Il est en outre très important que les formateurs qui s'occupent de former les enseignants prennent en compte ces deux aspects et les enseignent au même titre que les aspects cognitifs. Il est important d'avoir le courage de toucher à des domaines de la métacognition pour maintenir et développer la motivation des élèves. Nous disons bien « courage » car d'aucuns pourraient penser que les élèves n'ont pas la capacité d'analyser leur façon de penser et que ce serait une perte de temps que d'essayer de leur expliquer leurs processus mentaux. Nous ne voudrions pas nier la complexité de la situation mais ce n'est pas impossible à faire si les enseignants sont formés pour cela. Ces derniers pourront simplifier pour leurs apprenants en vulgarisant l'information métacognitive qu'ils voudront leur donner. Il ne s'agit, en fait, que de leur faire prendre conscience de processus et de stratégies qu'ils utilisent réellement.

Un apprenant qui veut (ou qui doit) acquérir une compétence de lecture peut se croire incapable d'y arriver ou peut se représenter la lecture en langue étrangère comme un but inaccessible tout simplement parce qu'il l'a toujours pensé et que ses expériences d'échec lui ont confirmé son idée. Par conséquent, l'apprenant refusera de prendre des risques et ne voudra pas participer à son apprentissage. Le simple fait d'expliquer aux apprenants qu'ils sont capables de faire mieux, de leur expliquer que les idées qu'ils ont sur leur capacité et sur la tâche à réaliser peuvent nuire à leur engagement, peut être suffisant pour faire prendre conscience à ces élèves de leur capacité de contrôler leurs pensées, leurs représentations, donc leur motivation.

Nous avons, dans cette première partie de notre travail, tenté de préciser le cadre théorique inhérent à la compréhension de l'écrit et à la motivation en classe de langue.

Les facteurs pouvant influencer cette motivation sont multiples et nous n'en avons donné que celles qui, selon notre humble avis, sont importantes. Nous essaierons en outre d'appuyer cette partie par une recherche sur le terrain. Il va de soi que cette recherche ne touchera pas à tous les points traités dans cette partie théorique. Nous concentrerons ce modeste travail d'investigation au rôle de l'enseignant dans la motivation des élèves pour la lecture en classe et pour l'acquisition/ apprentissage d'une compétence de lecture. En d'autres mots, nous aspirons à découvrir comment un enseignant fait pour motiver ses élèves à lire un texte écrit et à apprendre à lire un texte écrit.

DEUXIEME PARTIE

METHODOLOGIE

CHAPITRE I

Enquête réalisée auprès des élèves

I. Conditions générales de la réalisation du cadre méthodologique :

Avant de commencer la présentation de l'enquête réalisée auprès des élèves, nous pensons qu'il est nécessaire de donner une vue d'ensemble du travail effectué dans cette deuxième partie. C'est pourquoi, nous donnons dans ce qui suit les grandes lignes de notre travail sur le terrain.

Pour réaliser la partie pratique de notre travail, nous avons utilisé trois méthodes de recueil de données à savoir le test, le questionnaire et l'observation directe. Nous avons choisi ces trois méthodes pour mieux cerner le problème qu'est la difficulté d'accès au sens du texte écrit pour les élèves inscrits en classe terminale série Lettres et Sciences Humaines de la wilaya de Tipaza, et pour vérifier les hypothèses que nous avons proposées dans le présent travail. Les hypothèses en question postulent que parmi les principales raisons de ces difficultés figurent la démotivation des apprenants pendant leur lecture et leur démotivation pendant leur apprentissage d'une compétence de lecture, c'est à dire l'absence de raisons qui poussent l'apprenant à lire un texte écrit en français et à apprendre à lire un texte écrit en français.

Pour arriver à vérifier ces hypothèses, nous avons d'abord fait passer à notre public un test dont l'objectif est de vérifier si vraiment il a des difficultés, en d'autres termes faire un constat concernant les difficultés qu'il rencontre dans le domaine de la compréhension écrite. Pour essayer de cerner les raisons de ces difficultés, nous avons proposé deux questionnaires dont l'un est destiné aux élèves et l'autre aux enseignants. Quant à l'observation, c'est une expérience qui concerne un cours de compréhension écrite qui a été présenté par deux enseignants. Par le biais d'une étude comparative des deux cours, nous avons voulu montrer l'influence de l'intervention de l'enseignant dans la motivation de l'élève pour l'acquisition/apprentissage d'une compétence de lecture. Pour compléter notre observation, les élèves qui ont assisté au cours ont dû répondre à un petit questionnaire à la fin de la séance. Ce sont les conditions de réalisation de cette partie pratique ainsi que les résultats de notre enquête que nous présenterons dans ce chapitre et dans celui qui va suivre. Dans ce premier chapitre nous aborderons la partie de la recherche qui a été réalisée auprès des élèves soit le test et le questionnaire (questionnaire n°1). Dans le deuxième, nous présenterons la partie réalisée auprès des enseignants à savoir le questionnaire n° 2 et l'observation directe.

II. La lecture au cycle secondaire de l'école algérienne :

Avant d'aborder le cadre méthodologique de notre travail, nous ne pouvons négliger de préciser la place qu'occupe la compréhension de l'écrit dans le cycle secondaire de l'école algérienne. Il est en fait nécessaire d'éclaircir ce point pour faciliter la compréhension du travail que nous présenterons dans cette partie.

L'enseignement du FLE commence, dans l'école algérienne, à la quatrième année soit la première année du deuxième cycle fondamental. L'enseignement/apprentissage de la lecture est présent dans les programmes des deux cycles de l'école fondamentale et dans celui destiné aux élèves du cycle secondaire. Le programme du cycle secondaire dont nous parlerons dans cette partie est celui destiné à l'enseignement général seulement, celui de l'enseignement technique ne concernant pas le public avec lequel nous avons choisi de travailler (les classes Lettres et Sciences Humaines).

En fait l'un des objectifs terminaux que les concepteurs des programmes de français du cycle secondaire ont fixé pour la fin du cycle secondaire c'est *la maîtrise de la langue(...) pour lui (à l'élève) permettre d'accéder à une documentation diversifiée en langue française*¹. Ce qui est révélateur d'une volonté de doter l'apprenant d'un savoir-faire en compréhension de l'écrit.

Quant au programme de français au cycle secondaire, il est constitué de trois projets qui sont composés d'une ou deux unités didactiques. Ces unités comportent, chacune, trois phases à savoir la phase de compréhension de l'écrit, la phase de fonctionnement de la langue (lexique et syntaxe) et la phase d'expression écrite. La liste des points qui doivent être traités pendant l'année scolaire est donnée aux enseignants dans le programme présenté par le Ministère de l'Education Nationale. Cette liste comprend les objectifs que doivent atteindre les élèves pendant la durée de l'unité didactique en compréhension de l'écrit, en lexique, syntaxe et en expression écrite². Selon les instructions qui accompagnent ce programme, l'enseignant n'est pas obligé de suivre à la lettre la progression proposée, il peut l'adapter au niveau des élèves. Cela revient à dire que l'enseignant a droit d'initiative et qu'il a son mot à dire concernant l'organisation de son enseignement.

Nous avons noté l'emprunte d'une approche communicative dans les instructions concernant l'enseignement/apprentissage du FLE et par contre-coup celui de la compréhension de l'écrit. De plus, les manuels des élèves témoignent d'une volonté de présenter des textes authentiques qui visent à faire acquérir aux élèves une compétence communicative et cela tout spécialement dans le manuel de 2AS. Concernant les classes de 3AS, le manuel qui convient au programme de ce niveau est inexistant. Les enseignants travaillent comme ils peuvent sur des textes photocopiés ou sur les manuels des autres niveaux et cela quand ils n'écrivent pas le texte sur le tableau.

L'absence d'un manuel pour les élèves de classe terminale constitue une sérieuse entrave à l'enseignement/apprentissage d'une compétence de lecture qui présuppose un contact avec une variété de textes écrits en langue cible. Il est en fait difficile pour un enseignant de présenter aux élèves plusieurs textes pendant la séance de compréhension de l'écrit alors qu'il trouve des difficultés à en présenter un seul. Le problème est d'autant plus sérieux que ces élèves doivent passer l'épreuve du Bac en fin d'année sans avoir été confronté à un nombre suffisant de textes écrits en français pendant l'année scolaire. Rappelons que l'épreuve de compréhension

¹ Voir annexe n°2

² voir annexe n°3

écrite est notée sur 8/20 et que le coefficient de la matière est 3 ce qui sous-entend que l'épreuve de compréhension de l'écrit peut faire gagner ou perdre à l'élève 24 points ; un enjeu assez grand pour ces élèves qui « jouent » leur avenir au bac.

Ceci dit, nous voudrions attirer l'attention sur le programme des classes de 3AS qui, à l'instar des deux autres niveaux, a subi les dites réformes mais qui, en plus de l'absence d'un manuel, n'est toujours pas accompagné d'un guide pour les enseignants. Ces derniers se contentent souvent des journées pédagogiques des inspecteurs qui essaient, tant bien que mal, d'informer les enseignants et de leur présenter les nouvelles méthodes de travail. Malheureusement, le nombre de ces journées reste insuffisant (six journées par an et parfois moins). C'est donc dans ces conditions que la compétence de lecture est enseignée dans les lycées algériens et c'est en prenant en considération toutes ces données que nous essaierons, dans notre recherche, de cerner les difficultés d'accès au sens d'un texte écrit en français notamment le problème du manque de motivation des apprenants.

Il est vrai que les manuels et les directives de la Direction de l'Enseignement Secondaire Général sont chaperonnés par les rénovations que connaît chaque jour la didactique du FLE mais qu'en est-il vraiment concernant la pratique de classe ? Nous essaierons dans les pages qui vont suivre d'en savoir plus sur cette pratique.

III. Constitution de l'échantillon :

Le public avec lequel nous avons travaillé est un public constitué d'élèves de la wilaya de Tipaza inscrits en classe terminale série Lettres et Sciences Humaines (LSH). Nous avons comme projet de réaliser le travail avec les élèves algériens inscrits en classe terminale LSH mais la difficulté d'avoir un échantillon représentatif de cette population nous a contraint à travailler avec un public plus restreint soit les élèves de la wilaya de Tipaza inscrits en classe terminale LSH. Nous pensons toutefois que les problèmes rencontrés par les élèves de la wilaya de Tipaza peuvent être les mêmes que ceux des autres régions du pays.

La constitution de l'échantillon avec lequel nous avons réalisé notre enquête se base sur le principe de la méthode des quota qui *consiste à obtenir une représentativité suffisante en cherchant à reproduire, dans l'échantillon, les distributions de certaines variables importantes, telles que ces distributions existent dans la population à étudier* (GHIGHLIONE et MATALON, 1999 : 38).

Pour constituer notre échantillon, nous avons, par conséquent, retenu deux variables à savoir l'âge et le sexe. La première variable a été facile à reproduire car la moyenne d'âge est la même pour tous les groupes d'élèves inscrits en terminale. Nous avons donc reproduit la distribution des élèves par sexe. Aussi notre échantillon a-t-il été constitué de façon à ce qu'il contienne 23,70 % de garçons et 76,29 % de filles ce qui convient à la distribution des deux sexes dans notre population c'est à dire les élèves inscrits en classe terminale LSH³ pendant l'année

³ voir annexe n°4

scolaire 2000/2001. L'échantillon obtenu est donc composé de 50 élèves dont 38 filles et 12 garçons et dont l'âge varie entre 17 et 20 ans. Comme les conditions de passation du test nécessitaient la présence des élèves dans une salle, nous avons été obligée de travailler avec quatre classes de lycées différents et de villes différentes (Hadjout, Cherchell, Bourkika, Ahmeur- El - Ain) puis nous avons divisé les copies en copies de filles et copies de garçons. Nous avons ensuite mélangé les copies du test et nous avons pris au hasard 38 copies de filles et 12 copies de garçons. Les élèves, qui ont été pris pour le test, ont été gardés pour le questionnaire.

La première étape de notre travail a été le test. Ce dernier est censé révéler le niveau des élèves et montrer s'ils ont vraiment des difficultés en compréhension de l'écrit. Nous leur avons, ensuite, fait passer le questionnaire que nous désignerons par le questionnaire n°1 pour le distinguer des autres questionnaires de notre travail.

IV. Le test :

Nous avons réalisé un test⁴ avec les élèves de notre échantillon pour vérifier si vraiment ces élèves ont des difficultés en compréhension écrite. Le test comporte trois activités et il dure une heure. Or, avant de faire passer le test à notre public, nous avons réalisé un pré- test pour vérifier si une heure suffisait pour la réalisation du test, si les items du test étaient discriminatifs et si le degré de difficulté des items était convenable.

1. Le pré- test :

- **La durée du test :** Le dit pré- test a été réalisé avec une classe de 27 élèves dont 18 ont remis leurs copies avant la fin de l'heure et cinq ont terminé en une heure exactement et les quatre derniers n'ont pas pu terminer et ont remis leurs feuilles malgré que nous leur ayons accordé un peu plus de temps. Nous avons donc décidé de maintenir la durée que nous avons choisie dès le début c'est à dire une heure.

□ **L'analyse des items du test :**

Nous avons procédé à l'analyse des items de notre test afin de voir si ces derniers sont discriminatifs c'est à dire s'ils permettent de classer les élèves en deux groupes ; l'un au-dessus de la moyenne donc n'ayant pas de difficulté d'accès au sens de l'écrit et l'autre au-dessous de la moyenne ce qui revient à dire qu'ils

⁴ voir annexe n°5

rencontrent des problèmes dans la compréhension d'un texte écrit en français. Nous avons essayé aussi de mesurer les indices de difficultés de ces items. La version définitive du test contient deux items de moins que la première⁵ en raison de l'absence du pouvoir discriminatif de l'un et de la trop grande facilité de l'autre.

Pour mesurer la puissance discriminative et les indices de difficulté des items de notre test, nous avons divisé les copies des élèves du pré-test en trois parties ; la première contient les copies des élèves qui ont réalisé les meilleurs scores, la deuxième contient les copies des élèves qui ont réalisé des scores intermédiaires et la troisième est composée des copies des élèves qui ont eu les scores les moins élevés. Chaque tiers est donc constitué de 9 élèves. Pour mesurer la puissance discriminative de l'item, nous avons d'abord compté le nombre de réponses correctes dans chaque tiers puis nous avons calculé la différence entre le nombre de réponses correctes données par le tiers supérieur et le nombre des réponses correctes données par le tiers inférieur. Nous avons ensuite divisé la différence par l'effectif de ces tiers c'est à dire par 9. Le résultat constitue l'indice de discrimination de l'item qui peut varier entre 1 et -1. (*indice de discrimination = nbre de rép. correctes du 1/3 sup. - nbre de rép. correctes du 1/3 inf. / 1/3 du nombre total de sujets*). (MOTHE, 1975 : 137).

C'est quand l'indice est nul (même nombre d'items corrects chez les deux tiers) que l'item est considéré comme étant non discriminatif autrement dit les sujets des deux tiers extrêmes réalisent les mêmes scores. L'item est aussi considéré comme étant non valide quand l'indice est négatif c'est à dire que les élèves du tiers inférieur ont répondu mieux que les élèves du tiers supérieur ce que nous n'avons pas rencontré lors de notre analyse, ce qui revient à dire que les items du test sont valides.

Quant à l'indice de difficulté, nous l'avons calculé en additionnant le nombre de réponses correctes données pour chaque item par nos sujets, divisé par l'effectif c'est à dire les 27 élèves. Cet indice est limité entre 1 et 0. L'indice 1 montre que l'item est trop facile et l'indice 0 qu'il est très difficile. (*Indice de difficulté = nombre de réponses correctes / nombre de sujets*) (*idem*).

Après l'analyse des items⁶, nous sommes enfin parvenue à avoir la version définitive de notre test et qui est constituée de 18 items alors que la version originale contenait 20 items. L'analyse des items nous a donc permis d'éliminer l'item n°1 de l'activité 1 dont l'indice de difficulté était de 1 ce qui signifie qu'il était trop facile et qu'il n'avait aucun pouvoir discriminatif. L'item n°6 a aussi été supprimé du test en raison de sa difficulté puisque personne n'a pu y répondre. Nous avons par conséquent présenté à notre échantillon un test contenant 18 items.

⁵ voir annexe n°6

⁶ voir annexe n°7

2. Réalisation du test :

Le test comporte trois activités de compréhension écrite qui ne nécessitent chez l'apprenant l'utilisation d'aucune autre aptitude que la compréhension de l'écrit. Autrement dit, à aucun moment l'apprenant n'est amené à utiliser une compétence en expression écrite ou orale ni même en compréhension orale car nous avons recommandé aux enseignants qui ont encadré le test de bien expliquer les questions et au besoin de traduire en arabe celles qui n'étaient pas comprises par les élèves et de ne commencer à comptabiliser le temps que quand tout le monde aura saisi ce qu'il fallait faire.

Nous avons essayé de faire en sorte que les textes soient du domaine d'intérêt des élèves et qu'ils ne soient pas des textes de spécialité pour que les élèves ne se sentent pas tout à fait étrangers au domaine référentiel traité dans les textes. Ce sont donc des articles de presse que nous avons choisis pour les trois activités. Le premier texte traite d'un acte de violence dans un lycée, le deuxième parle de cinéma et le dernier est un fait divers qui relate un événement inhabituel.

Quant à la nature des consignes, elles sont différentes dans les trois activités. Les questions de la première activité sont du type «vrai/faux» sauf pour la question n°5 qui est une question de repérage et la question n°8 qui est une question aux choix multiples. Notons que les items des questions vrai/ faux ont été accompagnés d'une demande de justification du choix de la réponse par des passages pris du texte afin d'éviter d'avoir des réponses aléatoires. Nous avons posé des questions dont les réponses se trouvaient dans les éléments paratextuels (la légende de la photo, le titre et les sous titres) dans le but de savoir si les apprenants exploitent ces éléments dans le traitement du sens. Nous avons également posé des questions qui obligeaient les élèves à parcourir le texte dans tous les sens afin de trouver les réponses qui s'y trouvaient à divers endroits. Le but de ces items est de savoir si l'élève pense à parcourir le texte dans tous les sens au lieu de faire une lecture studieuse. La deuxième activité est une activité de repérage qui vise à trouver les jugements de valeurs émis par l'auteur et de les classer dans le tableau proposé. La dernière activité est un texte lacunaire qui doit être complété par les mots ou expressions proposés et il s'agira pour l'apprenant d'utiliser le contexte pour trouver la bonne réponse. Le test a donc été élaboré de façon à nous permettre de connaître le niveau des élèves en écartant autant que possible le rôle du hasard dans les réponses.

Le test a été noté et les élèves savaient qu'il serait noté mais que la note ne serait pas comptabilisée avec les autres épreuves de français réalisées antérieurement avec leur professeur. Cependant, pour s'assurer que les apprenants prennent les choses au sérieux et pour qu'ils s'engagent pleinement dans leur travail, les enseignants leur ont expliqué le but du test et leur ont demandé de travailler seul sans essayer de se communiquer les réponses. Les enseignants ont quand même fait travailler les élèves sous une surveillance rigoureuse pour plus de précautions.

Le barème de notation a été choisi en fonction du nombre d'items qui est de dix-huit⁷. Donc le test a été noté sur dix-huit (18/18) et la moyenne est de 09/18.

⁷ voir annexe n°5

Nous avons par conséquent considéré les élèves qui avaient moins de 09/18 comme ayant des difficultés en compréhension écrite et ceux qui avaient une note au-dessus de la moyenne comme ayant une performance acceptable ou plus qu'acceptable en compréhension écrite.

Rappelons que ce test a deux objectifs ; l'un est de faire un état des lieux concernant les difficultés d'accès au sens chez notre public, l'autre est de vérifier si les deux groupes avec lesquels les deux enseignants ont présenté le cours ont le même profil.

3. Résultats du test :

Les résultats du test⁸ ont confirmé l'existence de difficultés d'accès au sens du texte écrit en français chez notre population. Le test a en effet révélé des difficultés chez ces élèves à comprendre un texte écrit puisque 74% des élèves n'ont pas pu avoir la moyenne. Ces notes sont révélatrices de lacunes chez la population avec laquelle nous avons choisi de travailler.

Comme le test ne visait que la compréhension de l'élève et que la possibilité de l'incompréhension des items a été écartée par une bonne explication avant le commencement du test, nous pouvons dire que ces élèves ont réellement des difficultés à comprendre les textes écrits en français. Cette difficulté est représentée dans le tableau 1 et la figure 1 qui illustrent clairement le grand nombre d'apprenants qui ont eu moins de 9/18.

Notes	Moins de 9	Plus de 9
Nombre d'élèves	37	13
Pourcentages	74%	26%

Tableau 1

⁸ voir annexe n°8

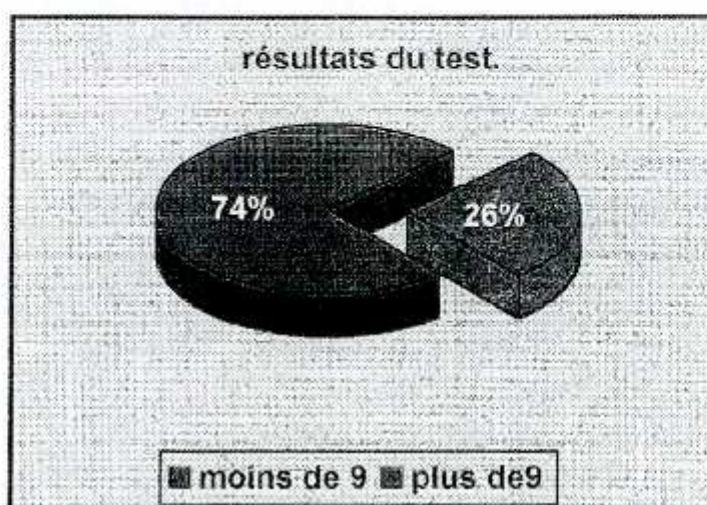


Figure 1

Après avoir constaté la présence de difficultés d'accès au sens chez les élèves de notre public, nous avons tenté de connaître les raisons qui sont à l'origine de ces difficultés. Le premier pas que nous avons fait dans ce sens c'est le questionnaire auquel les élèves de notre population ont répondu.

V. Le questionnaire n° 1:

1. Conditions de réalisation du questionnaire :

Avant de présenter le questionnaire n°1⁹ aux élèves, nous leur avons expliqué le but de notre travail afin qu'ils écartent de leur esprit toute idée de sanction ou de jugement. Ayant remarqué une certaine méfiance à l'égard du questionnaire, nous leur avons clairement expliqué que leurs réponses ne seront pas notées.

Après la distribution des questionnaires, nous avons lu et expliqué les questions. Nous avons même traduit en arabe certaines questions pour des élèves qui n'arrivaient pas à comprendre ce qui leur était demandé. Pendant qu'ils répondaient aux questions, nous avons remarqué que certains d'entre eux hésitaient devant certaines questions et nous pensons que cela était dû à la crainte d'être mal jugés par leurs professeurs. Nous avons par conséquent essayé de les mettre en confiance en insistant sur le fait qu'ils pouvaient répondre sans crainte aucune d'un quelconque jugement ou d'une quelconque sanction. Il arrivait que certains élèves demandent que nous leur expliquions encore une fois ou que nous retraduisions une question, ce que nous faisons sans hésitation.

Il est à signaler, en outre, que nous leur avons permis de répondre en arabe s'ils n'arrivaient pas à le faire en français. Nous pensons que les questions ont été suffisamment expliquées et que les élèves les avaient bien comprises. Il est vrai que notre public a été d'abord étonné par ce questionnaire (c'est la première fois qu'ils

⁹ voir annexe n°9

répondent à ce genre de questionnaire) mais ils ont, tout de suite, coopéré quand ils ont su la finalité du travail demandé et qu'ils ont chassé de leurs pensées la possibilité d'une notation ou d'un jugement. Quant aux objectifs des items du questionnaire, nous les avons regroupés dans le tableau suivant :

QUESTIONS	OBJECTIFS
Item n°1	- connaître le milieu où habite l'apprenant (milieu rural/citadin)
Items n°2, 3	- connaître l'attitude des apprenants vis à vis de l'apprentissage des langues étrangères en général et celui de la langue française spécialement.
Item n°4	- connaître les expériences antérieures de l'apprenant dans le domaine de l'apprentissage des langues
Items 5, 6, 7, 8, 9, 10	- déterminer le contact que les élèves ont avec la langue cible à l'extérieur de l'école notamment leur contact avec les textes écrits en français.
Item n° 11	- connaître les représentations des apprenants sur l'apprentissage de la langue française.
Items n° 12, 17, 18	- connaître les représentations des apprenants concernant le processus de lecture.
Item n°13	- déceler la capacité des apprenants à prévoir ou à imaginer les éventuelles situations où ils pourraient utiliser la compétence de lecture hors contexte scolaire.
Items n° 14, 15	- connaître les stratégies utilisées par l'apprenant dans ses lectures.
Item n°16	- connaître les représentations des apprenants sur les difficultés qui peuvent être des obstacles à la lecture et par conséquent inciter l'apprenant à abandonner la lecture.
Items n° 19, 20	- connaître les raisons de l'intérêt ou du désintérêt des apprenants pour les séances de compréhension écrite.
Items n° 21, 22	- connaître le degré d'intérêt des textes étudiés en classe et les caractéristiques qui font qu'un texte soit considéré par l'apprenant comme étant intéressant ou non.

Tableau 2

Nous pouvons donc dire que le but de ce questionnaire est de connaître les représentations et les attitudes des apprenants concernant l'acquisition/ apprentissage de la langue française et l'acquisition/ apprentissage d'une compétence de lecture ainsi que l'intérêt qu'ils portent aux activités de classe censées leur faire acquérir cette compétence.

2. Analyse des résultats du questionnaire :

Nous avons regroupé les résultats du questionnaire¹⁰ présenté aux élèves dans les tableaux 3 et 4. Nous avons été contrainte de coder les réponses des élèves et nous les avons classées selon leur signification. Aussi, quand nous trouvions par exemple des réponses telles que « je ne comprends pas le français » et « je suis faible en français » nous codions ces réponses par NF qui signifie niveau faible. Nous procédons dans ce qui suit à une analyse des résultats du questionnaire par items.

□ **Item n°1** : Les élèves avec lesquels nous avons réalisé notre enquête habitent dans la région de Tipaza notamment les villes de Hadjout, Bourkika, Cherchell et Ahmeur El Ain . Ce ne sont pas de grandes villes et c'est le cas de toutes

¹⁰ voir annexe n°10,B.

les villes de la wilaya de Tipaza. Généralement les lycées de ces régions accueillent les élèves qui habitent la ville en question, donc dans une zone urbaine (ZU), et des élèves qui habitent aux alentours de la ville et qui n'ont pas de lycée chez eux, venant donc de zones rurales (ZR). Nous avons constaté que notre échantillon était constitué de 48 % d'élèves habitant dans une zone rurale et de 52 % habitants dans les villes mentionnées¹¹.

□ **Items n°2, 3 et 4 :** Ces élèves sont, tous, conscients de la nécessité d'apprendre une langue étrangère (100 %) et 98 % croient à la nécessité d'apprendre le français. Tous maîtrisent l'arabe et 60% croient qu'ils maîtrisent le français, 42 % l'anglais et 10 % le kabyle. Nous avons également trouvé 4 % qui pensent maîtriser l'espagnol (probablement des élèves qui ont étudié l'espagnol en 1^{ère} année secondaire). Ces élèves apprennent donc en même temps le français, l'anglais et l'arabe classique. *Le kabyle est aussi langue maternelle pour certains de nos sujets mais c'est une langue qui ne fait pas objet d'un apprentissage scolaire et elle n'est connue que dans sa forme orale (l'écrit n'étant connu que par une minorité).*

□ **Items n°5, 6, 7, 8, 9, 10 :** Le contact «extra- scolaire» de ces élèves avec la langue française est limité à celui des mas médias. En fait, une grande partie des élèves (70%) ont la parabole chez eux (ils reçoivent les chaînes étrangères) mais environ la moitié seulement (54,28%) arrive à citer les programmes suivis sur ces chaînes.

Une grande partie des élèves (76%) regardent les programmes présentés en français à l'ENTV (Entreprise Nationale de Télévision). Parmi eux, 64% lisent le sous-titrage (traduction des propos en arabe) des films, feuilletons ou documentaires. Concernant les autres moyens d'information, l'enquête a révélé que 60 % des élèves écoutent les stations radio qui émettent en français et 58% lisent la presse francophone.

□ **Items n°11, 12, 18 :** Nous avons trouvé que 20 % des élèves estiment qu'il est difficile d'apprendre le français, 34 % pensent que c'est une tâche plus ou moins facile, 40% que c'est une tâche facile et enfin 6 % qui pensent qu'elle est très facile. Dans l'ensemble, nos sujets ne considèrent pas l'apprentissage du français comme une chose difficile. Quant au degré de difficulté de la compréhension d'un texte écrit, plus de la moitié de nos sujets pensent que c'est une tâche plus ou moins facile par rapport aux autres aptitudes. En effet, 56% de nos élèves jugent la compréhension de l'écrit comme étant la tâche la moins difficile parmi les autres aptitudes et elle n'est jugée comme étant la tâche la plus difficile que par 20 % de nos sujets alors que les 24 % restants la classent entre l'une ou l'autre aptitude (compréhension orale et expression écrite). De plus, 58% des élèves pensent qu'il est plus ou moins facile de comprendre un texte écrit et 24% que c'est une tâche facile contre seulement 18 % qui croient qu'il est difficile de comprendre un texte écrit en français.

¹¹ voir annexe n°10.C.

□ **Items n° 13** : La majorité des élèves arrivent difficilement à imaginer des situations dans lesquelles ils auront besoin de lire un texte écrit en français. Généralement, ils citent des situations scolaires notamment les examens de français (38 %). Certains d'entre eux citent des situations extra- scolaires telles que : la lecture d'une notice de médicaments (58%), la lecture pour le plaisir (22%), la lecture des modes d'emploi (38%), la lecture pour s'informer 14%...etc. Quatorze pour cent des élèves n'ont cité aucune situation de lecture. Nous avons constaté que les élèves n'avaient pas une vision très claire de ce qu'ils pourraient faire avec une compétence de lecture en langue française hors de l'école.

□ **Items n°14, 15** : Les questions qui visaient les habitudes et les stratégies de lecture chez nos sujets ont montré que la plupart d'entre eux préféreraient utiliser le dictionnaire (50%) ou demander l'aide d'une tierce personne (48%) lorsqu'ils ne comprennent pas le sens d'un mot et seulement 28% de nos sujets envisageraient la poursuite de la lecture sans se soucier des mots difficiles s'ils jugeaient que le sens global était saisi. Aussi, 66% des élèves interrogés ont répondu qu'ils liraient intégralement un texte long si on leur demandait d'y chercher une information et 34% des élèves penseraient à survoler le texte dans tous les sens pour y trouver l'information en question.

□ **Items n° 16** : Concernant les éléments qui peuvent constituer un obstacle à la compréhension d'un texte écrit : 42% considèrent les difficultés lexicales comme une entrave à la compréhension, 30% des élèves butent devant la méconnaissance du thème, 28% devant la longueur du texte et enfin 16% considèrent la syntaxe comme un obstacle.

□ **Item n°17** : Les réponses à cette question ont révélé que ces élèves ne trouvaient aucune relation entre leur façon de lire un texte écrit en français et leur façon de lire un texte écrit en arabe. En effet, 94% d'entre eux n'établissent aucune relation entre ces deux processus et ils pensent que le processus de compréhension est différent selon qu'on lit en arabe ou en français.

□ **Item n°19, 20** : Une grande partie des élèves de notre échantillon (64%) disent s'intéresser aux séances de compréhension de l'écrit et ils justifient leur point de vue différemment. Dans la majorité des cas, ils attribuent leur intérêt pour les séances de compréhension de l'écrit à l'acquisition d'autres compétences ou connaissances que la lecture elle-même telles que l'acquisition d'une compétence en expression orale(15,62%), en expression écrite (09,56%) ou l'acquisition de connaissances lexicales (25%) ou grammaticales (3,12%). Vingt-cinq pour cent affirment aussi qu'ils s'intéressent aux séances de compréhension de l'écrit par envie d'acquérir une culture générale, donc des connaissances du monde. Par ailleurs, certains de nos sujets (15,62%) expliquent leur intérêt pour les séances de compréhension de l'écrit par leur désir de comprendre les textes étudiés en classe et 9,37% par l'intérêt des textes présentés pendant les séances de lecture.

Quant aux élèves qui ne s'intéressent pas à ces séances, ils attribuent ce désintérêt surtout à la difficulté du vocabulaire utilisé dans les textes (22,22%), au manque d'intérêt des textes proposés (22,22%). Cependant la majorité d'entre eux (61,11%) expliquent leur désintérêt par leurs propres lacunes en langue française tandis que 5,55 % croient que c'est dû à la difficulté de la lecture. Nous pouvons conclure que les élèves ont, dans leur majorité, un intérêt pour les séances de compréhension de l'écrit.

□ **Items n°21, 22 :** Les mêmes remarques peuvent être faites pour l'intérêt que portent les élèves aux textes étudiés pendant la séance de compréhension de l'écrit puisque la plupart d'entre eux déclarent qu'ils s'y intéressent (64%). Le point qui suscite en premier lieu leur intérêt pour un texte c'est l'appartenance du sujet traité à leur domaine d'intérêt(37,5%). Ils citent aussi la bonne explication de leur professeur(18,75%), la nouveauté du sujet (18,75%) ainsi que la possibilité d'avoir le sujet traité en classe le jour du bac(15,62%). Certains élèves (15,62%) invoquent aussi les textes qui traitent des sujets ayant une relation avec leur vie quotidienne et la facilité des textes étudiés en classe comme raisons de leur intérêt pour ces textes.

3. Commentaire :

Le questionnaire a révélé que la moitié des élèves interrogés habite dans une zone urbaine et l'autre moitié vient de régions éloignées de la ville. Plus de la moitié d'entre eux déclarent écouter les chaînes de radio qui émettent en français et lire les journaux qui paraissent en français. De plus, la plupart d'entre eux disent suivre les programmes des chaînes de télévision étrangères. Ces données montrent que le contact des élèves avec les médias d'expression française est assez conséquent. Pourtant, nous pensons que les élèves n'en profitent pas pleinement. Nous avons, en effet, noté que la moitié des élèves qui ont une parabole ne peuvent pas citer les programmes qu'ils regardent. Nous en avons déduit qu'ils se contentent de l'information visuelle et s'intéressent peu au contenu. Par ailleurs, même les élèves qui suivent la chaîne algérienne affirment qu'ils lisent généralement le sous-titrage des programmes présentés en français (films, documentaires...) et qu'ils n'essaient pas de comprendre les propos des personnages ou des commentateurs qui s'expriment en français. Les élèves qui disent lire la presse écrite en français constituent un peu plus de la moitié de notre échantillon. Cependant, le test a démontré que ces élèves rencontrent des difficultés dans la compréhension des textes écrits en français. C'est pourquoi nous pensons que même ceux qui affirment lire les journaux en français ne saisissent pas très bien ce qu'ils lisent.

Le questionnaire a aussi dévoilé que, dans l'ensemble, ces élèves ont une envie d'apprendre la langue française et de lire des textes écrits en français. Ils ignorent toutefois comment se comporter devant un texte écrit en français et ils ne sont pas conscients qu'ils ont des connaissances stratégiques acquises dans leur apprentissage d'une compétence de lecture en langue maternelle, et qu'ils pourraient utiliser dans leur acquisition/ apprentissage de la langue étrangère. Ainsi la majorité des élèves optent pour une lecture intégrale d'un texte long pour retrouver une information précise et ils ne pensent pas à faire une lecture balayage ; stratégie qui est utilisée

dans leur lecture en langue arabe. Les élèves ne tolèrent pas non plus l'ambiguïté lexicale et ils cherchent à comprendre tous les mots d'un texte alors qu'il arrive souvent qu'on ne comprenne pas tous les mots d'un texte même dans la lecture en langue maternelle.

Nous avons constaté que ces élèves n'envisagent que de rares utilisations d'une compétence de lecture ce qui revient à dire qu'ils ne savent pas vraiment à quoi pourraient bien leur servir une compétence de lecture en français en dehors de l'école. Aussi, leur intérêt pour la compréhension de l'écrit et pour les textes écrits en français est-il motivé par des raisons scolaires. En effet, ils aspirent généralement à acquérir une autre compétence à partir de la lecture telles que l'expression orale et l'expression écrite. Les élèves pensent que la séance de compréhension de l'écrit est une occasion pour eux de discuter en français. Ils croient également que ce n'est qu'une phase de préparation à l'écrit puisqu'elle fournit le modèle à reproduire en fin de l'unité didactique. Rares sont les élèves qui sont conscients du fait que la compréhension de l'écrit peut être, non pas un moyen pour acquérir une autre compétence (compétence linguistique, compétence référentielle, compétences rédactionnelles...etc.), mais une fin en soi. Les élèves ne savent pas pourquoi ils font de «la lecture», ils n'ont pas une idée claire et précise sur le but poursuivi pendant une séance de CE.

Nous voudrions attirer l'attention sur les réponses des élèves qui ne manifestent aucun intérêt pour les séances de compréhension et pour les textes écrits étudiés en classe. La majorité de ces élèves attribuent ce manque d'intérêt à la difficulté lexicale ou à leur manque de performance ce qui revient à dire qu'ils ne se croient pas capables de comprendre les textes proposés en classe. Notons toutefois que les élèves qui ne s'intéressent pas aux textes écrits et aux séances de compréhension ne sont pas nombreux par rapport aux autres (ceux qui s'y intéressent).

Le questionnaire a montré que les élèves ne considèrent pas la compréhension de l'écrit comme une tâche difficile et ils pensent aussi qu'ils comprennent facilement ce qu'ils lisent ; affirmation qui a été contredite par les résultats du test qui montrent que ces élèves ont de réelles difficultés à comprendre les textes écrits en français. Ces élèves ne sont donc pas conscients des difficultés qu'ils ont en compréhension. Nous pensons que cette inconscience est due au fait qu'ils comparent entre les difficultés rencontrées en compréhension écrite et celles rencontrées dans les autres aptitudes ce qui leur fait croire que leurs difficultés en compréhension de l'écrit sont insignifiantes. Outre cette raison, nous pensons que le fait que les élèves considèrent la compréhension de l'écrit comme un moyen pour acquérir une autre compétence peut être à l'origine de leur incapacité à mesurer l'étendue des difficultés qu'ils rencontrent dans cette aptitude.

En définitive, nous pouvons avancer que ce questionnaire a infirmé notre hypothèse qui soutenait que les élèves n'avaient pas de motivation pour l'acquisition/apprentissage d'une compétence de lecture. Ils sont en fait intéressés par ce qui se fait pendant les séances de compréhension de l'écrit et ils ont envie d'apprendre à lire en français. Même si à l'origine de cet intérêt il y a l'envie d'acquérir une autre compétence cela n'exclue en rien l'existence d'une envie d'apprendre la langue

française ce qui prouve que l'élève a une motivation à long terme qui le pousse à faire l'effort d'acquérir une compétence de lecture ou du moins à ne pas montrer de résistance à son apprentissage.

VI. Conclusion du Chapitre I :

Le travail réalisé auprès des élèves nous a permis de constater qu'ils ont vraiment des difficultés d'accès au sens de l'écrit bien que la majorité d'entre eux pense que la compréhension de l'écrit n'est pas une tâche difficile. Le test a en effet permis de constater que notre population a des difficultés à comprendre les textes écrits en français mais le questionnaire a prouvé que cette population n'est pas consciente de l'existence de ces difficultés ou du moins de l'importance de ces difficultés. Le test a, donc, aidé à montrer que les représentations des élèves sur leurs capacités sont loin d'être justes.

De plus, le questionnaire a révélé que les élèves avaient une motivation à apprendre à lire des textes écrits en français mais c'est une motivation à long terme qui ne suffit pas à maintenir leur intérêt pendant la réalisation des activités d'apprentissage. Ainsi, la plupart des élèves qui ont répondu au questionnaire affirment vouloir apprendre le français mais ils n'expliquent leur intérêt pour la séance de compréhension de l'écrit que dans la mesure où cette dernière leur permet d'acquérir une autre compétence. En d'autres termes, la compréhension de l'écrit ne figure pas parmi les buts à atteindre par l'apprenant.

Dans le présent chapitre, nous avons pu vérifier la première hypothèse qui a été, rappelons-le, infirmée. Nous essaierons dans le chapitre suivant de vérifier la deuxième hypothèse qui postule que les élèves ont des difficultés à lire des textes écrits en français parce qu'ils n'ont pas d'objectifs de lecture c'est à dire qu'ils n'ont pas une motivation à court terme qui les incite à lire les textes écrits en français. C'est pourquoi nous tenterons, dans ce chapitre, de connaître les représentations des enseignants et leurs opinions sur les difficultés que rencontrent leurs élèves à comprendre un texte écrit, ainsi que leurs propres difficultés à enseigner la compétence de compréhension de l'écrit et nous essaierons de connaître la manière dont ils s'y prennent pour motiver leurs élèves pendant la séance de compréhension de l'écrit.

CHAPITRE II

Enquête réalisée auprès des enseignants

L'Enquête réalisée auprès des enseignants est constituée de deux parties ; un questionnaire et une expérimentation. Nous avons fait passer le questionnaire (questionnaire n°2) aux enseignants de la wilaya de Tipaza afin de connaître leurs représentations sur la compréhension de l'écrit et sur son enseignement/ apprentissage ainsi que la démarche suivie dans l'enseignement de cette compétence dans leur pratique de classe. Nous avons aussi assisté chez deux enseignants pendant qu'ils présentaient un cours de compréhension de l'écrit pour essayer de repérer les éléments susceptibles de maintenir la motivation de l'apprenant pendant la séance et afin de voir si cette motivation a un impact sur la compréhension des élèves. Nous avons complété notre observation par un questionnaire (questionnaire n°3) rempli par les élèves qui ont participé à l'expérimentation.

I. Questionnaire n°2 :

1. Constitution de l'échantillon et conditions de passation du questionnaire :

Nous avons distribué le questionnaire n°2¹ à des enseignants de français au cycle secondaire de la wilaya de Tipaza. Ces enseignants sont au nombre de 18 soit un échantillon de 20% de la population intégrale qui est composée de 89 enseignants. Les questionnaires ont été distribués lors d'une journée pédagogique sans qu'il y ait de discrimination c'est à dire que nous avons distribué les 18 exemplaires aux enseignants au hasard et tous les enseignants avaient les mêmes chances d'en recevoir un. Nous avons opté pour un questionnaire anonyme afin de permettre aux enseignants de livrer le fonds de leurs pensées librement et sans contraintes. Le but de ce questionnaire est de révéler les éléments qui pourraient entrer en jeu dans l'enseignement/ apprentissage d'une compétence de lecture notamment les représentations de ces enseignants et le comportement qu'ils adoptent en classe lors de cet enseignement/ apprentissage. Nous présentons dans le tableau ci- dessous les objectifs des questions posées aux enseignants :

¹ Voir annexe n°11

Items	Objectifs
Age, sexe et Diplôme + Items 1 et 2	- connaître le profil des enseignants interrogés.
Items n°3, 4, 5	- Savoir si les enseignants suivent des formations après obtention de leurs diplômes et s'ils prennent connaissance des nouvelles recherches dans le domaine de l'enseignement du FLE.
Items n°6 et 7	- connaître les représentations des enseignants sur le programme de 3 AS.
Items n° 8, 9, 10, 18, 19, 22 et 23	- connaître les représentations des enseignants concernant le processus de lecture.
Item n°11	- connaître le temps consacré à l'enseignement/ apprentissage d'une compétence de lecture.
Item n°12, 13 et 14	- connaître le nombre de textes travaillés pendant la phase de CE et le genre de documents choisis.
Item n°15	- connaître les types de textes étudiés en classe.
Items n°16, 17	- connaître les démarches d'enseignement utilisées par l'enseignant lors de l'enseignement/ apprentissage d'une compétence de lecture.
Item n°21	- connaître la finalité de l'enseignement/ apprentissage d'une compétence de lecture (dans quel but est enseignée la compétence de lecture ?).
Items n°24, 25 et 26	- Connaître la démarche choisie par l'enseignant pour motiver ses élèves ou quelles sont les interventions de l'enseignant qui peuvent créer et maintenir la motivation des élèves pendant la séance de CE.

Tableau 1

Pour résumer le contenu du tableau ci dessus, nous pouvons dire que les objectifs de ce questionnaire touchent trois niveaux : les représentations de l'enseignant concernant le processus de lecture, les démarches d'enseignement utilisées par l'enseignant et les interventions de l'enseignant au niveau de la motivation de ses élèves.

2. Analyse des résultats du questionnaire :

Nous avons regroupé les résultats du questionnaire n°2 dans des tableaux² qui contiennent les réponses des enseignants interrogés. Notons que nous avons été contraint de coder la majorité des réponses données pour les questions ouvertes afin de pouvoir les porter sur les tableaux. A la suite des résultats détaillés du questionnaire, nous présentons aussi les résultats regroupés par pourcentages³ et nous présentons dans ce qui suit l'analyse détaillée des réponses des enseignants interrogés.

□ **Informations personnelles et items 1 et 2 :** Les informations personnelles et les deux premiers items nous ont donné l'occasion d'avoir un aperçu sur le profil des personnes interrogées. Ce sont tous des enseignants de français dans le cycle secondaire à la Wilaya de Tipaza. La moyenne d'âge chez ces enseignants est de 36,5. La première remarque que nous avons faite à partir du questionnaire présenté aux enseignants est que le nombre de personnes qui ont été formées pour enseigner le français est nettement supérieur à celui des personnes qui ne sont pas du domaine. En effet, le questionnaire a révélé que 68% des enseignants sont titulaires d'une licence de français et seulement 32% ont d'autres diplômes (voir figure 1). De plus, 71,22% d'entre eux ont choisi d'enseigner le français et ils bénéficient dans leur majorité (61,10%) de plus de dix ans d'expérience. Les 38,88 % restants ont une expérience assez conséquente dans le domaine puisque seulement 16,66% d'entre eux ont moins de cinq ans de pratique sur le terrain.



Figure 1

Items 3,4 :

La moitié des 00enseignants interrogés disent qu'ils n'ont jamais participé à des stages de formation. Quant aux stages auxquels l'autre moitié a pris part, il ne dépasse généralement pas le nombre de deux. De plus, 50 % des enseignants interrogés jugent que ces stages ne leur ont servi à rien alors que les autres pensent qu'ils sont satisfaisants. Toutefois, notons que même ceux qui ont jugé que les stages

² voir annexe n°12.B.

³ voir annexe n° 12.C.

en question étaient satisfaisants ont tout de même signalé que le nombre de ces stages restait insuffisant.

□ **Items 6, 7 :** Nous avons compté 38,88% des enseignants qui considèrent que le programme de 3AS prépare l'élève à affronter des documents écrits en français et le même nombre qui pense le contraire. Le reste des enseignants ne donne pas d'opinion sur cette question.

□ **Item 8, 9 et 10 :** Concernant les représentations des enseignants sur le processus de compréhension, il semble que ces enseignants ont des connaissances assez justes sur ce que c'est que lire un texte et ce que c'est qu'un lecteur. En effet, la plupart d'entre eux (83,33 %) ont une idée juste de ce que c'est qu'un processus de lecture et de ce qu'on pourrait considérer comme un bon lecteur.

□ **Items 11 et 12 :** la moitié des enseignants (55,55 %) affirment qu'ils travaillent avec 2 textes par unité, seulement 22,22 % avec 3 textes et 5,55 % avec un seul texte. La moyenne des heures consacrées à la séance de compréhension de l'écrit ne dépasse pas les deux heures. Cela revient à dire que les élèves ont approximativement 15 heures de compréhension écrite par an et pendant ces heures, ils doivent étudier 10 textes en moyenne.

□ **Items 13, 14 et 15 :** Nous avons compté 55,55 % d'enseignants qui affirment utiliser seulement des documents authentiques, 22,22% qui utilisent des documents authentiques et des documents fabriqués et 16,66% qui disent n'utiliser que des documents fabriqués. Notons toutefois que 50% ont donné une définition incorrecte du document authentique et 22,22% n'ont pas répondu à cette question. Ce qui revient à dire que seulement 27,77% savent ce que c'est qu'un document authentique ce qui est bien loin des 77,77% (55,5 + 22,22) qui déclarent utiliser ce type de document en classe. Nous pouvons en conclure qu'une grande partie de ces enseignants ne sait pas ce que c'est qu'un document authentique. Quant aux types de textes travaillés pendant les séances de compréhension de l'écrit, il y a unanimité puisque tous les enseignants disent respecter les consignes du programme de 3AS. Ce sont donc les textes argumentatifs, exhortatifs, expositifs (explicatifs), descriptifs et narratifs qui sont abordés avec les classes terminales.

□ **Item 16 :** Les réponses à cette question montrent qu'il y a quelques points communs dans la façon dont ces enseignants présentent une séance de compréhension de l'écrit. Parmi les étapes du cours qui ont été citées par les enseignants, nous avons remarqué qu'une grande partie d'entre eux (88,88%) exploitent l'image du texte afin d'aider les élèves à formuler les hypothèses de sens. Nous avons en outre enregistré 38,88% qui commencent leur cours par une phase d'imprégnation, 61,11% qui demandent à leurs élèves de faire une lecture silencieuse du texte sans aucune consigne, seulement 16,66% qui accompagnent leur requête d'une consigne et 22,22% qui passent par une étape de vérification des hypothèses formulées au début du cours. Nous avons également remarqué que rares sont les enseignants qui passent par la lecture dite magistrale et que nombreux sont ceux qui

terminent leur cours par une étape de synthèse (66,66%). Cette dernière étape est généralement un tableau récapitulatif des caractéristiques du type de texte étudié. Une grande partie des enseignants soit 77,77% parlent d'une phase d'analyse. Les enseignants appellent phase d'analyse la phase qui suit la lecture silencieuse du texte et qui est généralement une série de questions données aux élèves pour vérifier leur compréhension.

□ **Items 17 :** Cet item nous a permis d'avoir plus de détails sur les différentes étapes de la séance de compréhension de l'écrit et sur les techniques utilisées par l'enseignant pour installer les stratégies nécessaires à la compréhension d'un texte écrit. Ces techniques sont en grande partie des techniques utilisées dans les approches globales d'un texte écrit. En effet, nous avons trouvé que 83,33 % des enseignants ont recours à l'étude de l'image du texte afin de formuler des hypothèses de sens. Nous avons également trouvé que 83,33% d'entre eux aident leurs élèves à formuler des hypothèses de sens par des questions sur le thème traité et 50 % donnent des informations relatives au thème traité dans le texte (imprégnation). Nous avons, par ailleurs, remarqué que les enseignants n'acceptent pas facilement le fait d'expliquer les mots difficiles dans un texte puisque seulement 16,66 % affirment le faire. Parmi les enseignants interrogés, nous avons dénombré 33,33 % qui utilisent la lecture à haute voix (LHV) au début de la séance et 5,5% qui ont recours à la traduction du texte écrit en arabe.

□ **Item 18 :** Comme nous venons de le constater, la lecture à haute voix n'est utilisée que par un nombre restreint des enseignants interrogés. Or, les réponses de ces derniers à la question 18 ont révélé que 72,22 % d'entre eux considèrent la lecture à haute voix comme une technique favorisant la compréhension. Nous avons expliqué le fait qu'ils croient à la nécessité d'une lecture à haute voix pour arriver à comprendre un texte et qu'ils n'aient, tout de même, pas recours à ce type de lecture par le fait qu'ils essaient de respecter les directives des inspecteurs qui commencent à demander aux enseignants de bannir cette technique du cours de compréhension de l'écrit.

□ **Item 19 :** Une partie des enseignants (46,16%), qui ont affirmé que la LHV favorise la compréhension, ont expliqué leur point de vue en disant que sans oralisation, il ne pouvait y avoir de compréhension. Le même nombre soit 46,16% des enseignants l'ont expliqué en soutenant que la LHV permettait d'apprendre la prononciation aux élèves. D'autres (15,38%) ont avancé que La LHV permettait aux élèves de mieux se concentrer. Il y a enfin ceux qui disent que la LHV favorise une compréhension globale du texte (7,69%).

□ **Item 20 :** La majorité des enseignants interrogés (77,77%) considèrent les difficultés lexicales comme un sérieux obstacle à la compréhension d'un texte écrit, 27,77% d'entre eux citent les difficultés syntaxiques comme obstacle et 11,11% considèrent qu'un texte écrit dans un registre de langue soutenu peut être une entrave à la compréhension. D'autres difficultés sont citées par un nombre assez limité d'enseignants tels que la longueur du texte (5,55%), la présentation du document (5,55%), l'intérêt du thème (5,55%), la lecture sans objectifs (5,55%) et le refus des élèves d'apprendre la langue (5,55%).

□ **Item 21** : La lecture est vue par la plupart des enseignants (83,33%) comme une phase de préparation à l'expression écrite et 27,77% pensent qu'elle est un prétexte pour étudier des points de langue. C'est pourquoi, les enseignants font une séance de compréhension de l'écrit qui vise à connaître les caractéristiques du type de texte abordé afin de mieux reproduire ce type en phase d'expression écrite. Ils utilisent également les textes étudiés en compréhension de l'écrit comme support pour étudier des points syntaxiques ou lexicaux. Les enseignants qui visent, par la séance de compréhension de l'écrit, à faire acquérir aux élèves une compétence de lecture, ne dépassent pas les 27,77%.

□ **Item 22 et 23** : Le processus de lecture est conçu comme étant différent selon que la lecture se fait en langue française ou en langue arabe. En effet, 77,77% des enseignants pensent que le processus n'est pas le même et ils expliquent cela par la différence des types et des structures des textes ainsi que la différence des systèmes phonétiques dans les deux langues en question. Les 22,22% des enseignants qui jugent le processus de lecture identique dans les deux langues, avancent que le processus mental est le même (50%), que le fonctionnement linguistique est identique (50%).

□ **Items 24 et 25** : Cinquante pour cent de notre échantillon estiment que leurs élèves s'intéressent aux textes étudiés pendant la séance de compréhension de l'écrit et 44,44% avancent qu'il arrive que leurs élèves s'y intéressent. Seulement 5,55% d'entre eux affirment que leurs élèves sont complètement désintéressés par les textes abordés en classe. Nous pouvons donc dire qu'il n'y a pas une indifférence totale de la part des élèves et qu'il arrive qu'ils soient intéressés par les textes étudiés comme il arrive qu'ils ne le soient pas. Quant aux raisons qui gèrent l'intérêt des élèves, les enseignants pensent dans leur majorité (61,11%) que c'est l'intérêt des thèmes traités dans les textes étudiés. Les autres(16,66%) estiment qu'une bonne méthode d'explication du texte est susceptible d'éveiller l'intérêt des élèves. Certains(11,11%) pensent que ce sont des raisons politiques et idéologiques qui font que les élèves ne veulent pas apprendre la langue et de ce fait, ne manifestent pas d'intérêt pour les textes écrits dans cette langue.

□ **Item 26** : Les enseignants procèdent de façons différentes pour motiver leurs élèves. Certains (22,22%) essaient de choisir des thèmes qui font partie du domaine d'intérêt de leurs élèves, d'autres (16,66%) disent qu'une phase d'imprégnation bien préparée peut suffire à motiver les élèves et 11,11% d'entre eux proposent aussi d'utiliser d'autres documents que le texte écrit tels que des plans, des photos ou des documents sonores. Certains autres (5,55%) disent qu'ils multiplient les supports afin de motiver leurs élèves et il y en a (11,11%) qui pensent qu'en simplifiant leur langage quand ils expliquent le texte, les élèves sont plus motivés. Nous avons compté 11,11% d'enseignants qui expliquent aux élèves les objectifs des activités à faire pour qu'ils s'engagent pleinement dans leur travail. Il y a aussi des enseignants(5,55%) qui optent pour le choix des textes faciles parce que, selon eux, les élèves sont moins découragés par les textes faciles. L'apprentissage des éléments de base de la langue (acquisition d'une compétence linguistique) est considéré par quelques enseignants(5,55%) comme une façon d'intéresser les élèves aux textes.

3. Commentaire des résultats du questionnaire 2 :

Le questionnaire n°2 nous a donné l'occasion de connaître quelques aspects de la pratique de classe des enseignants de français au cycle secondaire notamment des aspects qui concernent l'enseignement de la compétence de lecture. Il nous a également permis d'avoir une idée sur certaines représentations qui peuvent jouer un rôle assez important dans cette pratique.

La première remarque que nous avons faite lors de l'analyse des réponses des enseignants interrogés est que ces derniers sont, dans leur majorité, des gens qui ont été initialement formés pour enseigner le français et qui ont derrière eux un certain nombre d'années d'expérience. Ce sont aussi des personnes qui ont choisi d'enseigner la langue ce qui revient à dire qu'ils sont motivés pour ce travail. Ce n'est donc ni l'expérience ni la volonté qui leur manque dans leur pratique. Nous avons, cependant, remarqué que ces enseignants sont un peu livrés à eux-mêmes puisqu'ils ont eu rarement l'occasion de participer à des stages de formation. Notons que ces enseignants ont droit à six jours de séminaire par an avec leur inspecteur mais le nombre des séminaires est jugé insuffisant.

Ce que nous pouvons avancer c'est que les connaissances théoriques des membres de notre échantillon sont assez justes dans l'ensemble sauf pour quelques questions telles que la différence entre document authentique et document fabriqué. Ce qui a l'air de faire défaut chez ces enseignants c'est de mettre en pratique ces connaissances théoriques. Ainsi les enseignants qui, dans leur grande majorité, ont des représentations assez correctes de ce que c'est qu'un processus de lecture et de ce que c'est qu'un lecteur, dans leur pratique de classe donnent de mauvaises habitudes à leurs élèves. Cette condition de l'enseignement des langues étrangères dans les écoles algériennes est soulignée par MILIANI (1998 : 14) qui avance que :

la routine méthodologique continue de plus belle car soumise seulement à l'habillage superficiel de labels nouveaux dont les philosophies ne sont que rarement intériorisées par les enseignants.

En effet, ces enseignants essaient, presque tous, de travailler avec les nouvelles approches telle que l'approche globale des textes. Le recours à l'image du texte pour formuler des hypothèses de sens ainsi que le rejet de la LHV chez ces enseignants sont autant de preuves de l'influence d'une approche globale des textes écrits sur leur pratique de classe. Or, les enseignants ne vont pas plus loin dans leur approche car dès qu'ils dépassent le stade de la formulation d'hypothèses de sens à partir de l'image du texte, ils reviennent vers les anciennes méthodes de travail qui consistent à demander aux élèves de lire le texte silencieusement sans aucune autre consigne. Ils procèdent ensuite à une vérification de la compréhension par le biais d'une série de questions. Une minorité des enseignants accompagne la requête de lecture avec des consignes qui peuvent, dans une situation scolaire, se substituer aux objectifs de lecture dans une situation de communication réelle.

En outre, l'item n°26 a dévoilé que seulement un nombre très restreint des enseignants interrogés pensent à l'explication des objectifs des activités - quand activité il y a - à leurs élèves comme un moyen de les motiver.

Certains professeurs croient que l'intérêt des élèves repose sur leur façon d'expliquer le texte ce qui a été clairement reflété par leur proposition de simplifier leur langage pour motiver les élèves. Nous pensons que, dans ce cas, l'intérêt en question va concerner le discours oral de l'enseignant et non pas le texte écrit. De plus, en expliquant le texte, l'enseignant en fait une reproduction qu'il essaie de faire découvrir à l'élève et il ne laisse pas à cet élève l'initiative de découvrir le texte. C'est pourquoi, nous pensons que la séance de compréhension de l'écrit devient une séance de compréhension orale ou d'expression orale ce qui est loin de donner aux élèves les moyens de lire un texte écrit. Rappelons ici que le questionnaire n°1 avait révélé qu'une partie des élèves s'intéressait à la séance de compréhension écrite parce que cela leur permettait d'acquérir une compétence en expression orale ou parce que leur professeur «expliquait bien»⁴.

Certains enseignants affirment que la multiplication des supports écrits et l'utilisation des supports autres que le texte (plans, schémas, dessins...) peut éveiller l'intérêt des élèves. Ce sont effectivement des procédés qui peuvent motiver les élèves mais ce sont aussi des procédés qui ne sont pas toujours pratiques pour des enseignants qui ne disposent pas des moyens nécessaires pour procurer tous ces supports. Soulignons ici la difficulté pour ces enseignants de trouver des supports intéressants et de les photocopier puisque les classes terminales n'ont pas de manuel de français. Cela explique que les enseignants ne peuvent pas diversifier les supports et qu'ils travaillent généralement avec deux textes au maximum.

La plus grande partie des propositions des enseignants reste au niveau des textes puisqu'ils avancent que pour motiver leurs élèves, ils doivent leur procurer des textes qui traitent de thèmes intéressants ou des textes faciles. Ce qui n'est pas faux puisque le centre d'intérêt et la perception de la faisabilité de la tâche sont des éléments qui influencent la motivation des élèves⁵. Néanmoins ce n'est pas toujours possible étant donné que l'enseignant doit aborder un certain nombre de types de textes qu'il ne trouve pas facilement et quelque fois il se voit obligé de travailler un texte non pas parce qu'il est intéressant mais parce qu'il fait partie du type de textes programmés pour les classes de 3 AS. L'enseignant a, en outre, la responsabilité de préparer ses élèves à comprendre des textes qui ne sont pas toujours faciles dans les sujets de bac. Présenter des textes faciles n'est, par conséquent, pas une solution pratique pour ces élèves. De plus, il n'est pas aisé de trouver des documents authentiques qui ne soient pas difficiles ou d'essayer de simplifier les documents sans pour autant risquer de faire perdre au texte son originalité.

Signalons que les enseignants n'acceptent pas aisément d'expliquer les mots difficiles dans un texte alors que, dans une situation de lecture authentique, l'explication des mots difficiles est un comportement normal. Il est vrai qu'il est très

⁴ voir supra p 77

⁵ voir supra p 44-46

possible de comprendre un texte sans en comprendre tous les mots mais il existe toujours des mots clé autour desquels se forme tout le sens du texte.

Un lecteur qui ne comprend pas un mot dans un texte cherche le mot dans un dictionnaire ou en demande l'explication à une autre personne, ce qui ne veut nullement dire qu'il ne sait pas lire. Refuser d'expliquer les mots difficiles est un comportement contre nature qui peut décourager les élèves et les rendre indifférents au texte même si le thème est intéressant. D'autant plus que les résultats des questionnaires 1 et 2 montrent que la difficulté lexicale est considérée et par les élèves et par les enseignants comme l'obstacle le plus important à la compréhension d'un texte. Cependant, c'est un obstacle qui est tout à fait surmontable par l'adoption d'un comportement normal à savoir l'explication des mots difficiles du texte à condition de ne pas en abuser.

Nous avons enregistré la suggestion des quelques enseignants qui disent qu'ils motivent leurs élèves en leur expliquant les objectifs des activités et en leur donnant des consignes avant de leur demander de lire afin qu'ils sachent pourquoi ils doivent lire le texte. C'est une proposition qui ne coûte pas grand chose à l'enseignant et qui peut donner un sens aux activités de classe. L'élève pourrait s'engager dans les tâches qui lui sont assignées et il consentirait à faire l'effort de lire le texte proposé même s'il est difficile ou pas particulièrement intéressant.

Les enseignants interrogés pensent que le processus de lecture est différent selon que le lecteur lit en français ou en arabe vu la différence des statuts des deux langues (langue étrangère /langue maternelle). Or, ils oublient que c'est un processus mental qui diffère dans la mesure où le lecteur a moins de connaissance en langue étrangère qu'en langue maternelle (à supposer que l'arabe classique soit une langue maternelle) mais le processus mental reste le même. En séparant les deux processus de lecture, les enseignants ignorent une partie importante des connaissances stratégiques de leurs élèves. Ainsi, la lecture d'un article de presse en arabe appelle les mêmes stratégies que celles utilisées en français et la tolérance des ambiguïtés lexicales est une stratégie employée aussi bien en arabe qu'en français. L'enseignant se doit, donc, de sensibiliser ses élèves à la possibilité de transférer certaines stratégies utilisées en arabe dans leurs lectures en français. Il serait aberrant de faire comme si ces stratégies n'existaient pas. De plus, l'enseignant algérien a l'avantage de connaître la culture et la langue maternelle de son élève ce qui lui permet d'avoir une idée sur les expériences d'apprentissage de ce dernier et de les exploiter en cours ; chose qui rassurera certainement l'apprenant car il aura un bagage avec lequel affronter son apprentissage d'une compétence de lecture en langue étrangère.

Nous pouvons dire pour clôturer l'analyse de ce questionnaire que l'enseignement d'une compétence de lecture est toujours relié à des habitudes d'enseignement qui donnent à l'enseignant un statut d'orateur et aux élèves le rôle de spectateurs qui doivent écouter les explications du «maître». Cependant, rendons justice à ces enseignants qui ont tout de même des connaissances théoriques et cela témoigne d'une volonté de connaître les nouvelles méthodes de travail. Cette volonté transparait des opinions de ces enseignants qui, connaissant les nouvelles théories en didactique des langues étrangères, ne savent toujours pas comment les appliquer dans le terrain. C'est précisément dans le dit terrain que nous tenterons de compléter les

résultats de ce questionnaire par une observation directe réalisée dans des classes de langue.

II. Observation directe :

1. Conditions de réalisation de l'observation :

L'observation porte sur un cours de compréhension écrite présenté par deux enseignants qui ne sont pas du même lycée. En fait, les deux enseignants qui ont bien voulu participer à l'observation (plusieurs enseignants ont refusé de présenter le cours) avaient toutes les classes de terminale du lycée où ils travaillaient ce qui fait que nous n'avons pas pu réaliser l'observation dans le même lycée. Nous avons néanmoins essayé de nous assurer que les élèves avaient le même profil en leur faisant passer un test (le même que celui présenté aux élèves de notre échantillon). Le test a, en effet, montré que les élèves des deux groupes, qui ont assisté au cours de compréhension de l'écrit, ont plus ou moins le même niveau en compréhension de l'écrit puisque nous avons noté que 25 % des élèves du G1 ont eu la moyenne contre 30,43 % dans le G2⁶. La différence entre les deux groupes n'étant pas très grande, nous pouvons dire que les élèves des deux groupes ont les mêmes compétences en compréhension de l'écrit. Le tableau et le graphe, qui suivent, illustrent la quasi-similitude des niveaux des élèves des deux groupes :

Notes	Moins de 9		Plus de 9	
	G01	G02	G01	G02
Groupes				
Nombres d'élèves	18	16	6	7
Pourcentages	75%	69,56%	25%	30,43%

Tableau 2

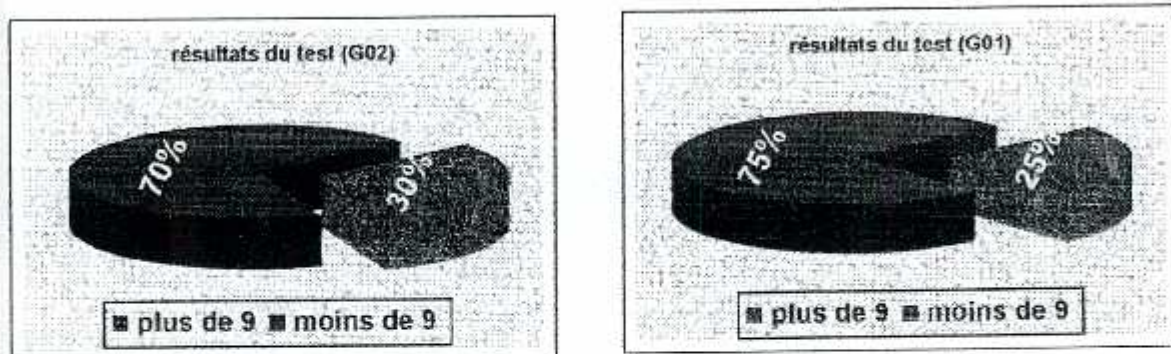


Figure 2

⁶ voir annexe n°13

Nous avons voulu que les enseignants présentent le cours devant leurs propres élèves pour que l'observation se fasse sur un cours présenté dans son contexte naturel. Nous pensons que le fait de changer de classe aurait pu modifier le comportement de l'enseignant ainsi que celui des élèves. Nous avons assisté à ces cours et nous étions assise au fond de la classe. Nous avons opté pour ce type d'observation parce que les enseignants et les élèves en ont déjà fait l'expérience lors des visites d'inspection ou lors des journées pédagogiques internes. Par conséquent, la présence d'une personne au fond de la classe n'est une situation inconnue ni pour l'enseignant ni pour l'élève. Malgré les avantages qu'offre l'utilisation d'une caméra pour l'observation, nous pensons qu'une observation directe est meilleure en situation de classe car la présence d'une caméra risque d'intimider non seulement les élèves mais aussi l'enseignant. Le point de vue de SIROTA plaide en faveur de l'observation directe puisque selon elle *seule l'observation directe, dans les classes, sans intervention aucune, permet de repérer minutieusement les interactions entre élèves et enseignant* (citée par KHON ET NEGRE. 1991 : 121).

Nous avons proposé un texte aux deux enseignants qui devaient préparer le cours de compréhension de l'écrit et nous leur avons donné comme seule recommandation de présenter un cours de compréhension écrite comme ils ont l'habitude de le faire dans leur pratique de classe. Les enseignants ont eu le texte une semaine avant le jour de la présentation du cours. Le texte proposé (le même pour les deux enseignants) a été pris du site Internet du journal «monde- diplomatique ». Le texte est intitulé «Pokémon»⁷. Le choix de ce texte n'était pas aléatoire. Nous avons, en fait, plusieurs raisons de le proposer.

La première, c'est le titre. En réalité, nous avons remarqué que pendant cette période (avril/mai 2001) le «Pokemon» est devenu un vrai phénomène social en Algérie. Outre le dessin animé suivi par la majorité des jeunes, voire des adultes, des produits « Pokémon » envahissaient le marché algérien (des pulls, des porte-clés, des peluches...etc.) et des émissions de télévision essayaient d'expliquer ce phénomène. Les «Pokemon» ont atteint les lycéens comme la majorité des jeunes algériens et tout enseignant a dû remarquer les graffitis et dessins illustrant ces petites créatures sur les tables des salles de cours et quelques fois même sur les cahiers et les livres des élèves.

Notre but était de proposer un texte qui ne décourage pas trop l'élève dès le premier contact et dont le sujet pourrait faire partie de leur centre d'intérêt et qui permettrait de faire appel à des connaissances antérieures. Nous avons d'ailleurs remarqué que dès qu'ils ont eu le texte sous les yeux, les élèves étaient ou bien agréablement surpris par le titre ou bien un peu «offensés» parce qu'ils croyaient qu'ils étaient pris pour des enfants mais sans que cela les empêche d'essayer de savoir ce qu'il y a dans le texte ne serait-ce que par simple curiosité. En tous cas, ils n'étaient jamais indifférents.

La deuxième raison qui justifie notre choix ce sont les types de séquences de ce texte. C'est un texte expositif à visée argumentative ; types de séquences présentes dans les programmes de deuxième année et de troisième année. Et comme le cours a

⁷ voir annexe n°14

été présenté en mai, période où le programme est généralement terminé, les deux types de textes ont déjà été étudiés par les deux groupes.

La troisième raison qui a motivé notre choix est que le texte traite d'un sujet d'actualité «le clonage». Il est connu que les élèves de classe terminale s'intéressent aux sujets d'actualité notamment en cette période de l'année (approche de la date du bac) de peur qu'un de ces thèmes ne soit proposé dans l'épreuve de français au bac.

Les personnes qui, peut être, liront ce travail, pourront objecter qu'avec des élèves en branche Lettres et Sciences Humaines, il aurait mieux valu choisir un texte «moins scientifique». A cela, nous répondrons que ces élèves étudient ce type de texte en classe et que dans les épreuves de français au bac ils ont autant de textes scientifiques qu'en ont les élèves des classes scientifiques. De plus, les réponses des élèves et des enseignants aux questionnaires ont démontré que ces derniers considéraient les difficultés lexicales comme des obstacles très sérieux à la compréhension d'un texte. Aussi, avons-nous opté pour un texte scientifique qui contient des mots scientifiques et des mots assez difficiles pour voir comment les enseignants pourraient contourner ces difficultés.

Pour réaliser la dite observation, nous avons utilisé une grille dont l'objectif est de révéler les éléments de l'intervention de l'enseignant susceptibles de jouer un rôle dans la motivation des élèves pendant une séance de compréhension de l'écrit. A partir de cette grille, nous observons seulement la démarche de l'enseignant et les comportements des élèves laissant la réaction des élèves pour le questionnaire que nous avons distribué en fin de séance et qui a été comme complément à l'observation étant donné qu'il est difficile de juger si les apprenants ont été intéressés par le cours en se fiant seulement à l'observation directe.

La grille d'observation a été conçue de façon à collecter des informations sur la démarche suivie par l'enseignant lors d'une séance de compréhension écrite. Ces informations concernent la conduite évaluative de l'enseignant, les tâches qu'il propose et la façon dont il procède pour inciter les élèves à lire le texte. Nous présentons les résultats de l'observation dans une même grille dans le but de faciliter la comparaison entre le déroulement des deux cours. La grille que nous avons utilisée pour l'observation en question est celle présentée en annexe⁸.

2. Résultats de l'observation :

Nous rapportons ci-dessous les résultats de l'observation des deux cours ainsi que l'analyse des résultats du questionnaire³. Nous procéderons ensuite à une analyse comparative des résultats de cette observation. Quant à la description détaillée du déroulement des deux séances, nous avons préféré la mettre en annexe⁹.

⁸ voir annexe n°15

⁹ voir annexe n°16

Grille d'observation :

Points observés	Cours 1	Cours 2
- l'enseignant utilise un autre support que le texte écrit	Non	Non
- l'enseignant met en situation ses élèves (rappel des connaissances que les élèves pourraient avoir sur le thème traité dans le texte)	Oui	Oui
- cette mise en situation est réalisée : avant /après la distribution des textes.	Après	Avant
- l'enseignant utilise la langue maternelle pour donner les consignes de travail.	Quelque fois	Non
- L'enseignant confie des activités aux élèves	Oui	Oui
- Quels types d'activités ?	QCM, repérage et reformulation.	Repérage.
- Quand le fait-il ?	Au fur et à mesure qu'il avance dans le cours	/
- L'enseignant procède à un questionnaire linéaire (qui suit l'enchaînement des paragraphes)	Non	Oui
- tolérance d'interventions en langue maternelle de la part des élèves.	Oui	Non
- tolérance des réponses non élaborées	Oui	Non
- l'enseignant explique les mots jugés difficiles	Souvent	Rarement
- l'enseignant explique d'une manière linéaire tous les passages du texte.	Non	Non
- implication de l'élève dans le sujet : (lui faire sentir qu'il est concerné par le thème ou qu'il a des informations le concernant)	Oui	Oui
- comment ?	Leur demande de citer des produits pokémon.	Leur demande de dire ce qu'ils savent sur les pokémon.
- l'enseignant suggère à ses élèves l'utilisation de connaissances linguistiques ou stratégiques antérieures.	Oui	Non
- lesquelles ?	- connaissance du système lexical/ connaissance du système syntaxique et stratégies de lecture.	/

Points observés	Cours 1	Cours 2
- recours à l'humour	Oui	Non
- attitude de l'enseignant	Détendu	Tendu
- participation des élèves	Très bonne	Faible
- étapes du cours	Distribution des textes/ hypothèses concernant le genre de texte/ vérification des hypothèses/ exploitation du texte à partir d'activités de repérage et de classification /résumé du texte / lecture à haute voix.	Imprégnation (éveil de l'intérêt)/ distribution des textes/ lecture silencieuse et intégrale /compléter une grille récapitulative à partir des réponses aux questions posées.
- autres remarques	- les activités de repérage sont beaucoup plus nombreuses que les questions ouvertes. - Climat de la classe positif et sécurisant	- les questions ouvertes sont beaucoup plus nombreuses que les activités de repérage. - Climat de la classe négatif et non sécurisant

□ **Questionnaire n°3 :**

Pour vérifier si le cours a intéressé les élèves et s'ils ont compris le texte, nous avons élaboré un petit questionnaire (questionnaire n°3) qui a été donné aux élèves tout de suite après la séance de compréhension écrite. Il n'est en fait pas possible de juger le degré de compréhension du texte et le degré d'intérêt que le cours a suscité chez les élèves rien qu'en observant leurs réactions. Il est probable que des élèves s'intéressent au cours présenté sans pour autant avoir envie de participer par leurs réponses aux questions de l'enseignant. Ils peuvent également avoir compris le texte sans pouvoir répondre aux questions à cause des problèmes d'expression notamment si l'enseignant exige des réponses élaborées ou formulées dans la langue étrangère. Le dit questionnaire¹⁰ est composé des cinq questions suivantes :

1. Avez- vous aimé le texte que votre professeur vous a présenté ? *Oui (un peu, beaucoup)/ Non.*
2. Pourquoi ?
3. Est- ce que vous avez compris le texte ? *oui (passez à 4), non (passez à 5)*
4. Essayez de dire en quelques lignes de quoi parle le texte.
5. Qu'est- ce qui vous paraît difficile dans ce texte ?

Nous voudrions préciser que pour les questions 2, 4 et 5, nous avons dit aux élèves qu'ils pouvaient répondre en arabe s'ils le désiraient pour leur permettre d'exprimer leur point de vue sans être gênés par des difficultés d'expression en langue française.

¹⁰ voir annexe n°17

❖ Analyse des résultats du questionnaire n° 3 :

Comme nous l'avons expliqué précédemment, l'expérience a comme but de mettre en évidence le rôle de l'enseignant dans la motivation de ses élèves, l'impact de cette dernière sur la compréhension du texte ainsi que les moyens utilisés pour motiver ces élèves. En nous appuyant sur les résultats du questionnaire proposé à la fin de la séance, nous pouvons constater que les élèves des deux groupes étaient intéressés par le texte proposé avec des degrés différents. Les résultats du questionnaire¹¹ montrent que le texte a plu à tous les élèves (100%) de la classe «1» dont 66,66% ont déclaré avoir beaucoup aimé le texte. Quant au groupe 2, 91,30% des élèves ont déclaré avoir aimé le texte mais seulement 19,04% ont beaucoup aimé le texte contre 80,95% qui disent l'avoir un peu aimé.

L'intérêt des élèves du groupe 1 a été principalement expliqué par l'intérêt du sujet (62,50%) et le désintérêt relatif des autres élèves de ce groupe (33,33%) a été justifié par la nature scientifique du thème traité dans ce texte chez 29,16% d'entre eux et par la difficulté des termes chez 16,66% des élèves. Nous avons noté que malgré les 33,33% qui ont dit avoir un peu aimé le texte, seulement 4,16% estiment que le sujet est ennuyeux.

Les mêmes raisons sont données par les élèves du groupe 2 mais le nombre d'élèves qui disent que le texte est intéressant est moins important que dans le groupe 1 (26,08%) et le nombre de ceux qui affirment que le texte est ennuyeux est plus important soit 17,39%. Certains élèves (21,73%) avancent qu'ils s'intéressent au texte parce qu'il aborde un thème connu, 26,08% d'entre eux déclarent le texte difficile et 17,39 % estiment qu'ils n'aiment pas beaucoup le texte parce que c'est un texte scientifique. Nous pouvons donc dire que, dans l'ensemble, les élèves des deux groupes ont été intéressés par le sujet puisque même dans le groupe 2 il n'y a pas eu un désintérêt absolu.

Nous avons toutefois noté une différence entre le nombre d'élèves qui ont compris le texte dans les deux groupes puisque dans le premier groupe 95,83% des élèves disent avoir compris le texte contre seulement 43,47 % dans le deuxième. Les résumés donnés par les élèves du premier groupe confirment les dires des élèves car ils ont réussi à résumer le contenu du texte dans leur majorité (50% de résumés réussis et 20,83% qui sont plus ou moins réussis). La plupart des résumés présentés par les élèves du groupe 2 sont des résumés qui ne rendent pas compte du contenu du texte. En effet, 60% des élèves ont donné un résumé qui n'a presque aucune relation avec le sens du texte. Notons la différence qu'il y a entre le nombre d'élèves qui disent avoir compris le texte et le nombre de ceux qui arrivent à en reformuler le contenu. Nous avons, en fait, remarqué, après l'analyse des réponses données à la question n°4, que la compréhension des élèves s'est limitée à la définition du «pokémon» et que pour eux le texte ne parle que du dessin animé. Rappelons que nous avons permis aux élèves de résumer le texte en arabe afin de leur éviter tout soucis d'expression.

Concernant les raisons auxquelles ils attribuent leur échec ou leurs difficultés de compréhension, elles sont différentes. Dans le groupe 2, les élèves incombent leur

¹¹ voir annexe n°18

incompréhension du texte à la présence de termes scientifiques difficiles (43,47%), certains autres (21,73%) à des «phrases incomprises» ce qui peut relever aussi bien du lexique que de la syntaxe et quelques-uns (26,08 %) à la présence de mots scientifiques dans le texte. Dans ce groupe, même les élèves qui ont déclaré avoir compris le texte ont noté la difficulté des termes scientifiques. Nous voudrions mentionner aussi certaines réponses des élèves du groupe 2 qui ont expliqué que leur incompréhension du texte était due à sa longueur (4,34%%).

Pour le groupe 1, la plupart des élèves (75%) n'ont pas répondu à la dernière question car ils ont affirmé avoir compris le texte ce qui a été confirmé pour la majorité d'entre eux par un résumé fidèle au contenu du texte. Quelques élèves (16,66%) de ce groupe ont tout de même signalé la difficulté des mots du texte et 4,16% la difficulté des mots scientifiques. Parmi les élèves qui ont déclaré qu'ils n'avaient pas compris le texte, certains (4,16 % dans le groupe 1 et 4,34%et dans le groupe 2) n'ont pas répondu à cette question.

❖ **Commentaire des résultats du questionnaire n°3 :**

Nous pouvons constater que les élèves du groupe 1 ont pu s'intéresser au texte et le comprendre malgré la présence de termes scientifiques difficiles alors que les élèves du groupe 2 n'ont pas pu le comprendre et leur intérêt pour le texte s'est vite dissipé quand ils ont commencé à rencontrer des difficultés linguistiques. D'ailleurs, nous avons pu remarquer que la compréhension des élèves du groupe 2 s'est limitée à la définition d'un Pokémon et ils ont cru que le texte ne parlait que du dessin animé. Nous pouvons donc avancer que les élèves qui ont été intéressés par le texte ont pu le comprendre et cela veut dire qu'il existe une relation entre l'intérêt des élèves et la compréhension du texte. Cette relation est illustrée dans le tableau et les graphes suivants (tableau3 et figure2) qui ont été réalisés à partir des réponses aux questions 1 et 3 du questionnaire n°3 :

Groupes	Oui	Non	Beaucoup (bcp)	Peu (p)
GO1	95,83 %	4,16 %	66,66 %	33,33%
GO2	43,47 %	56,52 %	19,04 %	88,95 %

Tableau 3

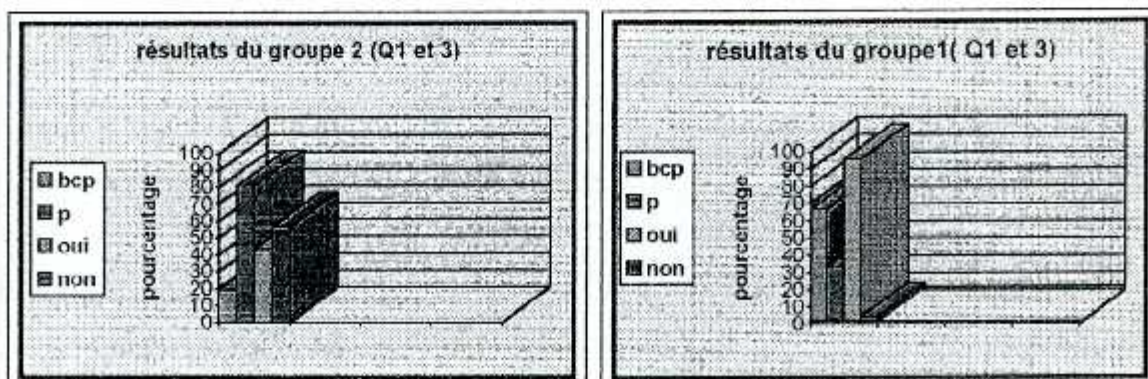


figure 3

Ces deux graphes montrent que le groupe où les élèves ont déclaré avoir beaucoup aimé le texte est le groupe où nous avons trouvé les meilleurs résultats en compréhension. Or, nous avons remarqué que les deux groupes ont été intéressés par le thème même si l'intérêt des élèves était plus important chez les élèves du groupe 1. Nous en avons déduit que la motivation des élèves a duré plus longtemps chez ce groupe et les a incités à découvrir le contenu du texte en dépit de sa difficulté. Nous pensons qu'à partir du moment où l'auteur a commencé à parler du clonage, les élèves du groupe 2 ont perdu contenance et ils n'arrivaient plus à suivre le raisonnement de l'auteur.

Rappelons que les élèves des deux groupes sont inscrits dans la même branche et font partie de la même catégorie d'âge. Ils ont, en outre, étudié le même programme et le texte support de la séance était le même. Mis à part les différences individuelles qui existent entre les élèves - différences qui existent, d'ailleurs, au sein même de chaque groupe- nous pouvons dire que les élèves des deux groupes ont le même profil. De plus, ces élèves ont passé un test dont le but est de s'assurer qu'ils ont à peu près le même niveau et qui a effectivement révélé un niveau semblable chez les deux groupes. La seule variable qui peut expliquer la différence qu'il y a eu dans les résultats du questionnaire n°3 c'est la démarche de l'enseignant ; ce que nous tenterons de tirer au clair dans ce qui suit en soulignant les points de différence entre les deux cours. La question qui se pose et à laquelle nous essaierons de répondre à partir de l'analyse du déroulement des deux séances de compréhension de l'écrit est la suivante : Pourquoi les élèves du groupe 1 ont-ils été plus motivés que les élèves du groupe 2 et pourquoi ont-ils mieux compris le texte présenté ?

3. Analyse comparative des résultats de l'observation :

Avant d'analyser les résultats de l'observation, nous voudrions expliquer que ce n'est pas pour remettre en question la compétence de l'enseignant que nous exposerons les points négatifs qui ont été notés pendant notre observation car l'enseignant peut très bien avoir été intimidé par notre présence. Ce que nous tentons de faire dans ce travail c'est de mesurer l'étendu de l'influence du comportement et de la démarche de l'enseignant sur la motivation des élèves et leur investissement dans les tâches scolaires. C'est pourquoi, nous prenons les deux cours tels qu'ils ont été présentés sans essayer de savoir ce qui a influencé le comportement des enseignants mais seulement comment ce comportement a influencé la motivation et la compréhension des élèves.

Nous avons constaté que le climat de la classe dans le groupe n°1 était plutôt sécurisant pour les élèves et il leur procurait un cadre de travail agréable. Ce qui nous a permis de juger de la nature des deux climats de la classe, ce sont les réactions des élèves aux tâches proposées par l'enseignant. En effet, la majorité des élèves du premier groupe participait à ces tâches et les élèves n'étaient pas découragés lorsqu'ils donnaient des réponses incorrectes car nous les voyions essayer de donner d'autres réponses et essayer de participer aux tâches ultérieures. De plus, le sens de l'humour de l'enseignant créait une atmosphère de travail très agréable qui le

rapprochait de ses élèves. Mais nous pensons que le comportement qui a contribué à créer cette atmosphère, c'est la conduite évaluative de l'enseignant qui donnait aux élèves l'impression d'avoir «bien fait » même quand ils se trompaient de réponse car il leur permettait de se corriger ou bien les corrigeait tout en leur montrant qu'il appréciait leur tentative.

L'enseignant a adopté une conduite évaluative qui visait la formation de ses élèves (évaluation formative) et non pas la vérification de leurs connaissances ou de leur niveau. Les élèves n'avaient pas l'air de se sentir vexés quand ils se trompaient ou quand leur professeur leur signifiait qu'ils s'étaient trompés. Nous voudrions, à titre d'exemple, signaler que les élèves ont, tous, opté pour considérer le texte comme une critique d'une œuvre cinématographique et l'enseignant a accepté la réponse sans les contredire ou même faire la moindre remarque concernant cette réponse. Ce n'est qu'à la fin du cours qu'il a reposé la question à ses élèves qui ont corrigé leur réponse. Il les a donc laissé vérifier eux même leur hypothèse ce qui convient parfaitement au comportement d'un lecteur qui formule des hypothèses et les vérifie en lisant le texte.

En plus de la conduite évaluative de l'enseignant qui encourage les élèves à s'engager dans le travail, nous avons noté la nature des consignes de travail qui correspondent aux objectifs que pourraient avoir un lecteur en situation de lecture réelle. Ainsi, quand l'enseignant demande aux élèves de «balayer » le texte, il les encourage à utiliser une stratégie de lecture qu'un lecteur qui aborderait un article de presse aurait certainement utilisé pour savoir si le texte parle vraiment des pokémon et pourrait selon ce qu'il y trouverait décider de lire ou d'abandonner la lecture. Grâce aux consignes qu'il a choisies, l'enseignant a permis à ses élèves d'entrer en interaction avec le texte et de faire un mouvement de «va et vient » entre leurs connaissances et les informations du texte. En demandant, par exemple, à ses élèves de trouver les mots de la même famille que «gêne », il leur a permis d'utiliser une connaissance linguistique (connaissance du système lexical) pour expliquer une grande partie des mots scientifiques qui se trouvaient dans le texte. Il leur a aussi suggéré d'avoir recours à une lecture sélective. Il a suffi que l'un des élèves donne l'équivalent du mot clonage en arabe pour que les autres soient mis sur la route qui les a menés vers le sens du texte. En fait, dès que les élèves ont compris que le texte parlait du clonage et qu'ils ont compris la relation entre les pokémon et le clonage, leur participation a commencé à augmenter. Cela signifie qu'un certain nombre de connaissances référentielles s'est activé chez les élèves ce qui a permis de formuler des hypothèses concernant le sens des mots et des phrases du texte.

Les élèves n'étaient presque jamais inactifs car les tâches que l'enseignant leur confiait n'étaient pas difficiles. Cela a donné à la majorité des élèves la possibilité de participer et surtout de réussir dans leur mission. Par conséquent, les élèves avaient de plus en plus confiance en leurs capacités ce qui les encourageait à faire plus d'efforts pour comprendre tout le texte. De plus, les consignes de l'enseignant permettaient aux élèves de passer d'un paragraphe à un autre, de faire des sauts en avant ou en arrière à chaque fois qu'il était nécessaire de le faire. A aucun moment l'enseignant n'a imposé ou suggéré à ses élèves d'aborder le texte linéairement, il a au contraire permis à ses élèves «d'aller et venir » dans le texte jusqu'à ce qu'ils le comprennent.

Nous avons remarqué que l'enseignant acceptait les réponses non élaborées et celles formulées en arabe, ce qui mettait les élèves en confiance et permettait à ceux qui ne savaient pas s'exprimer en français de participer au travail. Un autre point important a attiré notre attention à savoir l'utilisation de l'arabe pour expliquer certains mots difficiles tel que le mot «clonage», ou des fois pour complimenter les élèves. Ce comportement a permis aux élèves de ne pas se sentir sur un terrain tout à fait étrangers.

Pour le groupe n°2, les choses ont été complètement différentes de ce que nous avons observé dans le groupe n°1. L'enseignant dans ce groupe avait l'air très tendu et les élèves ne participaient pas beaucoup aux tâches qui leur étaient assignées. La conduite évaluative de ce dernier et la démarche qu'il a adoptée pour présenter son cours n'aidaient pas les élèves à comprendre le texte et ne les encourageaient pas beaucoup à s'engager dans leur travail. Le comportement qui nous a interpellée et qui, à notre avis, a été l'une des principales raisons que ces élèves n'aient pas compris le texte et qu'ils ne s'y soient pas intéressés c'est le refus catégorique des réponses non élaborées ou des réponses formulées en arabe. Ce refus a marginalisé une grande partie des élèves qui ne savaient pas s'exprimer en français. L'enseignant, avec les réprimandes qu'il faisait aux élèves qui ne donnaient pas des phrases grammaticalement correctes, a fait que tous les élèves qui avaient des difficultés d'expression (et ils sont nombreux) n'ont pas essayé de participer et ceux qui ont essayé et qui ont été sanctionnés verbalement se sont abstenus de répondre aux questions suivantes. L'enseignant s'est retrouvé entrain de travailler avec un nombre restreint d'élèves (3 ou 4) et il s'est, chaque fois, heurté au mutisme des autres, qu'il a essayé d'interpeller pour répondre.

Le cours avait plutôt bien commencé car l'enseignant a tenté de mettre en situation ses élèves avant de leur distribuer le texte ce qui leur a permis de formuler des hypothèses sur le contenu et la forme du texte qu'ils allaient avoir entre les mains. Il a également mis ses élèves dans la bonne voie en leur demandant de formuler des hypothèses à partir de la forme du texte avant de le lire.

Cependant, dès que les élèves ont eu le texte entre les mains, l'enseignant a commencé à leur poser des questions qui ne nécessitaient de leur part aucun effort. Les questions posées suivaient l'ordre des idées du texte et les élèves n'avaient qu'à passer d'un paragraphe au paragraphe suivant pour trouver la réponse qui n'était en fait qu'une sorte de réaction à certains mots utilisés pour formuler la question. La réponse se présentait généralement sous la forme d'une oralisation d'un passage pris du texte et il arrivait que l'enseignant refuse des réponses correctes mais qui se trouvaient loin du passage qu'il était entrain d'expliquer. Cette façon de poser les questions créait l'illusion que les élèves avaient compris le texte alors qu'ils ne faisaient que donner la réplique à certains mots utilisés pour la formulation des questions.

Hormis la première partie du cours, l'enseignant n'a pas favorisé l'interaction entre les connaissances antérieures des élèves et les informations contenues dans le texte. Il a laissé la difficulté de quelques mots entraver la compréhension du texte et la motivation à la lecture de celui-ci. Les élèves avaient été enthousiastes au début de la séance mais dès qu'ils ont commencé à lire le texte, ils se sont laissés rebuter



par la difficulté des mots scientifiques utilisés par l'auteur et ils ont commencé à percevoir la compréhension du texte comme une entreprise difficile. Ils se sont, par conséquent, bornés à donner la réplique à leur enseignant en lisant les phrases qui devaient correspondre à ses questions, rappelons - le, linéaires.

4. Commentaire des résultats de l'observation :

D'après ce que nous avons pu observer dans les deux cours, nous pouvons avancer que la motivation des élèves en classe de langue et spécialement en séance de compréhension de l'écrit repose sur certaines conditions. Nous voudrions préciser que la motivation en question pendant une séance de compréhension de l'écrit est une motivation à court terme c'est à dire un motif ou des motifs qui peuvent maintenir l'attention des élèves pendant une heure et qui peuvent les inciter à s'engager dans les activités de classe.

Nous avons dénombré dans la partie théorique de notre travail les facteurs qui peuvent influencer la motivation des élèves dans une situation d'acquisition/apprentissage d'une compétence de lecture et nous avons choisi de traiter quelques-uns de ces facteurs dans notre travail d'investigation car il est pratiquement impossible de les traiter tous.

C'est pourquoi nous avons essayé de mettre le doigt sur les éléments qui ont influencé la motivation de nos élèves pendant la séance de compréhension de l'écrit sans tenir compte des autres facteurs externes qui pourraient éventuellement faire objet d'un autre travail de recherche. Selon les résultats de notre observation, nous pouvons résumer les conditions qui ont influencé la motivation des apprenants dans quatre points à savoir l'intérêt du sujet, la perception du degré de difficulté du texte, les consignes de lecture et la conduite évaluative de l'enseignant.

L'intérêt du sujet : L'intérêt du sujet est une condition qui va de soi dans la motivation des élèves à la lecture d'un texte écrit en langue étrangère. Nous avons, dans notre expérience, essayé de présenter un texte qui traite d'un thème intéressant pour les élèves et nous pensons avoir réussi à le faire puisque la majorité des élèves ont aimé le sujet traité dans ce texte. Même ceux qui ont déclaré n'être que peu intéressés par le sujet ont précisé que c'était à cause de la difficulté des termes scientifiques et non pas à cause de leur indifférence envers le thème traité. Nous avons noté chez les deux groupes un intérêt manifeste pour le texte dès qu'ils l'ont eu quoique cette motivation initiale n'ait pas été maintenue pendant toute la séance dans le groupe 2. Cette motivation a été déclenchée par les éléments paratextuels qui ont suscité la curiosité des élèves (titre du dessin animé et source du document «www»). Cependant l'intérêt suscité par le thème n'est qu'une motivation initiale qui ne peut suffire à inciter les élèves à fournir l'effort nécessaire à la compréhension du texte, fait qui a été confirmé avec les élèves du groupe 2 qui étaient motivés au début de la séance mais qui ont vite perdu cette motivation.

Perception du degré de difficulté du texte : En lisant les réponses des élèves du groupe n°1 et 2, nous avons constaté qu'ils étaient intéressés par le sujet traité

mais que la perception du degré de difficulté du texte était différente entre les deux groupes. En fait, les élèves du groupe 2 avaient trouvé beaucoup plus de difficultés à comprendre le texte que les élèves du groupe 1. Les difficultés en question se sont révélées aux élèves du groupe 2 après leur première lecture du texte. Ils n'ont pas pu comprendre le texte et ils ont, presque tous, jugé qu'il était difficile. Cette représentation acquise à partir de leur première lecture du texte, qui était linéaire et sans aucune orientation de la part de l'enseignant, et à partir de leur expérience des textes scientifiques généralement perçus comme étant des textes difficiles, a renforcé chez ces élèves l'idée que la compréhension du texte qu'ils avaient entre les mains était une tâche difficile. En effet, les élèves ont tendance à croire que le texte où l'auteur utilise beaucoup de mots scientifiques est un texte difficile à comprendre ce qui n'est pas tout à fait faux mais ce n'est qu'une situation-problème parmi tant d'autres qu'affronte le lecteur dans une situation de lecture authentique. C'est l'un des problèmes à résoudre dans une situation de communication réelle mais ce n'est ni un obstacle insurmontable ni une situation exceptionnelle. D'ailleurs l'enseignant du groupe 1 a pu tourner la situation à son avantage en utilisant ces mêmes mots «difficiles» pour aider les élèves à tirer profit de leurs connaissances antérieures pour comprendre le texte. L'enseignant 2 aurait tout aussi bien pu expliquer les mots ou demander à des élèves d'utiliser le dictionnaire pour trouver l'explication de ces mots. Le fait de croire que le texte était difficile a mis les élèves dans une situation où ils se sont sentis impuissants devant la tâche qu'ils avaient à réaliser. Nous voudrions signaler la présence de réponses telles que «texte difficile parce que c'est un texte scientifique» comme si le mot scientifique était synonyme de difficile. Les élèves des deux groupes ont signalé la présence des mots scientifiques mais les élèves du groupe 2 ont été plus nombreux à souligner la difficulté du texte. Dans le groupe 1, l'enseignant a su écarter le problème des termes scientifiques en adoptant le comportement naturel que prendrait n'importe quel lecteur en situation de lecture réelle : c'est à dire en expliquant les mots qui posaient problème. De plus, l'enseignant 1 n'a pas demandé à ses élèves de faire une lecture linéaire au début ce qui a permis aux élèves de découvrir le texte au fur et à mesure qu'il leur donnait des tâches à accomplir. Cela a évité aux apprenants de se rendre compte de la difficulté du texte puisqu'ils ne l'ont lu dans son intégralité et linéairement qu'à la fin de la séance.

Les consignes de lecture : Les consignes de travail que l'enseignant 1 donnait à ses élèves pendant la séance étaient des consignes très précises et qui ne nécessitaient pas une compétence en expression orale. Les élèves se trouvaient donc concentrés sur la compréhension du texte et non pas sur la formulation des réponses aux questions. Par conséquent, la majorité des élèves ont pu participer aux tâches proposées. De plus la nature des consignes qui étaient généralement des activités de repérage donnait aux apprenants la possibilité de voir le fruit de leurs efforts et de sentir qu'ils ont réussi dans leur entreprise. Le sentiment de réussite procurait à ces élèves un excellent motif pour persévérer et tenter de faire mieux afin d'avoir encore la satisfaction de réussir. Confier aux élèves des tâches qui ne soient pas trop difficiles ni trop faciles, et dont le résultat est immédiat, a donné à ces élèves une confiance en leurs capacités et les a encouragés à fournir plus d'efforts. Les consignes de l'enseignant 1 étaient beaucoup plus proches des objectifs de lecture dans une situation de lecture authentique que celles proposées par l'enseignant 2 qui,

mis à part les deux premières consignes, posait des questions généralement ouvertes et qui vérifiaient la compréhension des élèves. De plus, les consignes proposées par l'enseignant 2 n'inspiraient pas aux élèves des stratégies de lecture sauf peut être pour la question 4 où il oriente la recherche des élèves en donnant le paragraphe à lire afin de vérifier si l'auteur parle toujours des pokémon dans ce paragraphe. Il demande également de citer des exemples de clonage d'animaux ce qui pourrait pousser les élèves à utiliser une lecture sélective.

L'enseignant 1, par contre, proposait des activités qui suggéraient des stratégies de lecture (lecture balayage pour la question n°7, une lecture studieuse pour les questions 6 et 19 et une lecture sélective pour les questions 8, 9,10,12, et 16). Il donnait également à ses élèves des activités dans lesquelles ils devaient avoir recours à des connaissances linguistiques antérieures telles que les connaissances lexicales (questions n°8 et 10) ou syntaxiques (question 21). Ces consignes ont le même rôle que les objectifs de lecture qui, dans une situation de lecture authentique, déterminent la manière que le lecteur choisit pour lire le texte. A défaut d'objectifs personnels de lecture, ces consignes ont permis aux élèves de choisir les stratégies qui convenaient pour accéder au sens du texte.

La conduite évaluative de l'enseignant : Les conduites évaluatives des deux enseignants ont eu un impact considérable sur le degré d'engagement des élèves dans les tâches proposées pendant la séance. Dans le groupe 2, la plupart des élèves ont refusé de participer après avoir constaté que leur enseignant jugeait leur compétence en expression orale. Le perfectionnisme de l'enseignant et sa volonté d'avoir des réponses grammaticalement correctes l'ont poussé à refuser fermement les réponses mêmes correctes sémantiquement. Ce comportement a créé un climat assez tendu en classe et a incité la majorité des élèves à s'enfermer dans leur coquille de peur de donner des réponses incorrectes et d'être, par conséquent, sanctionnés par l'enseignant. La conduite évaluative de l'enseignant1, en revanche, favorisait les initiatives des élèves pour deux principales raisons. La première est que l'enseignant encourageait toutes les tentatives même celles qui n'étaient pas pertinentes ce qui donnait aux élèves le sentiment d'avoir bien fait et d'être estimé de l'enseignant. La deuxième raison est que l'évaluation était ciblée c'est à dire qu'elle ne concernait que la compréhension. L'enseignant ne prêtait aucune attention aux fautes d'expression et il jugeait bonnes toutes les réponses qui montraient que l'élève avait compris le texte.

III. Conclusion du chapitre II :

Le questionnaire n°2, l'observation des deux cours présentés par les enseignants et le questionnaire n°3, ont éclairé notre travail sur les questions que nous nous sommes posées avant d'entamer ce chapitre à savoir si la motivation a un impact sur la compréhension et quel rôle joue l'enseignant dans la motivation des élèves. Le travail présenté dans le premier chapitre a infirmé l'hypothèse qui postulait que les élèves ne voulaient pas apprendre la langue française puisque l'enquête a révélé que la plupart des élèves interrogés ont une motivation à long terme. C'est à dire qu'ils ont envie d'apprendre la langue française même s'ils n'arrivent pas tous à envisager une utilisation de cette dernière dans des situations extra-scolaires.

Nous avons par contre confirmé notre hypothèse qui supposait que les élèves n'arrivaient pas à comprendre les textes écrits en français parce qu'ils lisaient sans consignes susceptibles de jouer le rôle des objectifs de lecture dans une situation de lecture réelle, autrement dit qu'ils n'avaient pas de motivation pour lire les textes. En effet, les résultats du questionnaire 1 et de l'observation directe ont montré qu'il existe chez nos apprenants un intérêt initial pour ce qui se fait en classe. Or cet intérêt à lui seul, ne peut suffire à pousser l'apprenant à participer aux tâches scolaires malgré les éventuelles difficultés qu'il peut rencontrer pendant son apprentissage. L'absence de motifs susceptibles de guider les pas de l'apprenant dans son approche du texte peut facilement le décourager car elle le met dans une situation contre nature. Les résultats du questionnaire n° 2 ont, en effet, démontré que la plupart de nos enseignants ne donnent pas de consignes de lecture. Au lieu de cela, ils se contentent de poser des questions pour vérifier la compréhension du texte. Or, nous avons noté l'importance de ces consignes lors de l'analyse des résultats de notre observation des deux cours de compréhension de l'écrit. L'enseignant qui a réussi à avoir de meilleurs résultats de compréhension avec ses élèves est celui qui leur a donné des activités qui étaient autant de buts à atteindre. Des buts qui donnent confiance à l'élève s'il réussit à les atteindre et qui lui permettent de mesurer la distance qui le sépare de la compréhension s'il échoue.

La motivation par la définition de buts clairs et précis à atteindre, pendant la séance de compréhension de l'écrit, peut donner confiance à l'élève qui aborde un texte long et difficile comme c'est le cas pour le texte que nous avons proposé aux enseignants et aux élèves. L'enseignant 1 a donné aux élèves des petites tâches à accomplir ce qui a rendu le texte plus facile à aborder et dès lors les difficultés lexicales ou syntaxiques sont devenues insignifiantes pour ces élèves. Rappelons que ce sont surtout les difficultés lexicales et syntaxiques qui ont été mentionnées par les élèves et par les enseignants comme étant de sérieux obstacles à la compréhension d'un texte écrit.

Les bons résultats constatés avec l'enseignant 1 témoignent d'une bonne préparation pré-pédagogique du cours. L'enseignant a bien étudié les entrées qui pouvaient faciliter l'accès au sens du texte et il a su donner les consignes adéquates.



Il a également suggéré des stratégies à ses élèves pour ne pas les laisser désarmés devant le texte proposé.

Par conséquent, nous pouvons avancer qu'une bonne préparation pédagogique est la clé de la réussite d'un cours de compréhension de l'écrit. Il faut donc que l'enseignant pense à toutes les activités qui peuvent faire comprendre le texte par les élèves et à toutes les stratégies à installer chez eux pour qu'ils puissent contourner toutes les difficultés inhérentes à une situation de lecture en langue étrangère. Dans ce cas, l'enseignant occupera une place plus qu'importante dans le processus d'enseignement/ apprentissage car il deviendra le principal actant de ce processus. Il aura en fait à choisir des textes intéressants pour ses élèves et à proposer les activités qui persuaderont l'élève de faire l'effort de lire le texte et de le relire autant de fois qu'il le faudra afin de réaliser les tâches attendues. Il aura en outre la responsabilité de donner des consignes censées installer des stratégies de lecture chez les élèves dans le but d'en faire des lecteurs autonomes qui pourront se débrouiller seuls dans d'autres situations de lecture.

Le travail sur le terrain nous a permis de démontrer que les élèves avaient une volonté à apprendre la langue française et à apprendre à lire dans cette langue ce qui veut dire qu'ils ont une motivation à long terme. En fait, la motivation qui fait défaut chez ces apprenants est la motivation à court terme ou la motivation instrumentale¹². Cette dernière constitue toutes les raisons qui peuvent inciter l'apprenant à lire les textes qui lui sont présentés pendant son apprentissage et à participer aux activités de classe susceptibles de lui faire acquérir une compétence de lecture.

Pour ne pas rester dans les constats et la détection des problèmes que rencontrent les élèves, nous essaierons dans la partie qui va suivre de proposer quelques activités de lecture que nous voulons motivantes et dont le but est d'installer les stratégies nécessaires à l'acquisition/ apprentissage d'une compétence de lecture.

¹² voir supra p 39

TROISIEME PARTIE

PROPOSITIONS D'ACTIVITES

Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, notre public est un public motivé pour un objectif final et il est motivé pour son projet mais ce qui lui manque c'est la motivation instrumentale c'est à dire la motivation pour les actes moyens susceptibles de le conduire vers son but. Cette motivation se trouve donc au niveau des activités d'apprentissages et pour remédier à ce problème, il est nécessaire d'agir au niveau de ces activités. C'est pourquoi nous avons voulu conclure notre travail par une proposition d'activités de compréhension de l'écrit qui pourraient peut être donner quelques pistes aux enseignants de français qui veulent motiver leurs élèves pour la lecture.

Nous voudrions signaler que pour réaliser ces activités, nous nous sommes largement inspirés des travaux de l'équipe du CRAPEL (1991). Nous avons toutefois essayé de fournir des textes qui conviennent au niveau de nos élèves, qui font dans la mesure du possible partie de leur centre d'intérêt, qui ne sont pas trop difficiles ni trop faciles. De plus, ce sont tous des documents authentiques. En effet, la majorité de ces documents ont été pris de la presse algérienne francophone ou de la presse française (sauf pour les textes narratifs) et nous avons essayé de garder la forme de ces documents afin de permettre aux élèves d'exploiter les éléments paratextuels.

Nous proposons, en tout, douze activités dans lesquelles nous avons tenté de respecter les centres d'intérêt d'un public mixte et jeune et de proposer des consignes susceptibles de se substituer aux objectifs de lecture dans une situation de lecture réelle.

Activité 1




Objectifs :

- Repérer les protagonistes de l'argumentation
- Repérer les arguments utilisés pour appuyer chaque thèse.

Durée : 45 minutes

Consigne :

1. Ce texte parle de l'interdiction de la publicité pour les enfants à la télévision. L'auteur expose trois avis différents concernant cette question. Classez les personnes et les organismes proposés ci- dessous, dans le tableau, selon leur point de vue concernant l'interdiction de la pub pour enfants à la télévision.
2. Soulignez en :
 - vert les arguments donnés pour soutenir le premier point de vue ;
 - bleu les arguments donnés pour soutenir le deuxième point de vue ;
 - rouge les arguments donnés pour soutenir le troisième point de vue.

Pour l'interdiction de la pub pour enfants à la télé 	Pour garder la pub pour enfants à la télé mais avec des conditions 	Contre l'interdiction de la pub pour enfants à la télé. 

- Nathalie Guichard, professeur de gestion à la Sorbonne.
- : Parents - enseignants- psychologues
- : les annonceurs et les producteurs de films d'animation
- : Jacques Bille.
- : Jean Marie Le Guen
- : Association des Agences- Conseils en Communication (AACC)
- : la psychologue Monique Brachet- Lehur
- : René Blind.
- : les mères de famille.
- : la confédération nationale des familles catholiques.
- : Patrick Sérog.
- : Joël- Yves le Bigot, président de l'Institut de l'enfant.
- : les publicitaires.
- : Syndicat National de la Publicité Télévisée (SNPTV)

MODE DE VIE

Les enfants privés

Le député Jean-Marie Le Guen préconise l'interdiction des coupures publicitaires pendant les émissions pour la jeunesse. A tort ou à raison ?

Les poupées Barbie seront-elles privées de pub à la télé ? Les Pokémon, bannis des écrans sous prétexte qu'ils poussent les enfants à la consommation ? Pour la première fois en France, un député, Jean-Marie Le Guen, préconise, dans un rapport sur la télévision rendu public au début d'avril, l'interdiction des coupures publicitaires pendant les émissions destinées à la jeunesse. Les zappeurs juniors subissent aujourd'hui une avalanche de spots : les 4-14 ans ingurgitent deux heures de télé par jour, dont un quart d'heure de publicité. Elle a sur eux une forte emprise : 42 % des 8-10 ans trouvent que la réclame « donne envie d'acheter plein de choses » et 26 % qu'elle aide à « convaincre les parents », selon une enquête Conso-juniors. « Ce matraquage crée des besoins inutiles

et des frustrations chez les plus défavorisés, lance Jean-Marie Le Guen. Il faut les préserver des outrances de la société de consommation ! »

Doit-on protéger les enfants contre un flot de spots ou, au contraire, faire confiance à leur esprit critique ? Depuis plusieurs années, le camp des antipub – parents, enseignants, ou psychologues – dénonce l'influence grandissante de la publicité sur les consommateurs en culottes courtes : avant l'âge de 10 ans, un petit ne peut pas faire la différence entre un spot et une émission, martèlent-ils. Déjà, en Belgique, la promo pour enfants est interdite cinq minutes avant et après les programmes qui leur sont desti-

nés. En Suède, la publicité pour les moins de 12 ans est refusée à la télévision. Aux Pays-Bas, les chaînes publiques ne peuvent pas couper par des écrans de pub des programmes s'adressant aux enfants.

Evidemment, les publicitaires crient à la censure. « C'est d'une hypocrisie totale ! s'insurge Jacques Bille, à la tête de l'Association des agences-conseils en communication (AACC). Les enfants de 8 à 14 ans se promènent dans la rue, voient toutes les vitrines : on ne va quand même pas fermer les Galeries Lafayette à Noël pour éviter de créer des frustrations ! » Mobilisés au côté de l'AACC, le Syndicat national de la pu-

“Ce matraquage crée des besoins frustrations chez les plus



de pub à la télé?

blicité télévisée (SNPTV), les annonceurs et les producteurs de films d'animation militent ces jours-ci contre toute interdiction de la pub TV pour les enfants.

En quelques années, l'enfant est devenu la cible la plus prisée des hommes du marketing, tant la puissance d'achat qu'il représente impressionne. Ce minicheteur impose ses marques, choisit la couleur du break familial, donne son avis sur la couleur du produit à vaiselle, et gère une petite fortune: plus d'un tiers des 2-10 ans reçoivent de l'argent de poche pour une somme globale annuelle de 1,2 milliard de francs. Une manne dont les publicitaires n'ont pas envie de se priver. Depuis 1995, les

marques dépensent plus de 1 milliard de francs en achat d'espaces télé pour séduire les moins de 12 ans, soit 2,9 % du total des investissements publicitaires à la télévision. « La publicité leur assure: "Si tu veux être aussi costaud que le héros, il faut manger telle barre chocolatée", c'est du racket organisé! s'énerve René Blind, enseignant et coauteur d'*Eduquer l'Homo « Zappiens »* (Jouvence), qui milite pour une limitation de la publicité destinée aux enfants. Les plus petits n'ont même pas conscience du caractère mercantile des messages publicitaires. »

L'enfant ne se contente pas de choisir des objets pour son propre usage, il influence aussi 45 % de la consommation de toute la famille: la nourriture, les vêtements, la voiture, le lieu des vacances, etc. Du coup, les publicitaires flattent la cible des juniors, qui permet de toucher les adultes par ricochet. « Dès la maternelle, l'enfant est prescripteur, et son champ d'influence va s'élargissant, observe Joëly Yves Le Bigot, président de l'Institut de l'enfant, qui étudie les petits et aide les entreprises à mieux les cerner. C'est devenu un partenaire. Les parents d'aujourd'hui l'écoutent beaucoup plus qu'on ne le faisait autrefois. » Selon l'Institut de l'enfant, 80 % des mamans accordent de l'importance à l'avis de leur progéniture, et les deux tiers achètent le produit que celle-ci réclame. Plus étonnant, pour 93 % des mères de famille, il n'est pas question d'interdire la publicité télévisée destinée aux enfants.

« La pub entraîne des frustrations chez les jeunes qui, de plus en plus, veulent tout et tout de suite, dit à L'Express la psychologue Monique Brachet Lehur (*Les écrans dévorent-ils vos enfants?*,

Alertez les bébés!

La pub veut les conquérir avec des arguments pour adultes

« Dans dix ans, on prévoit que 1 enfant sur 5 sera obèse », annonce une voix grave, à la télévision, entre deux dessins animés. Campagne de santé publique? Non, publicité. Pour Danone. Les petites filles n'ont plus rien à envier à leurs grandes sœurs. Elles aussi ont leur pub minceur, qui, cautionnée par la nutritionniste maison, leur

suggère de manger des petits-suisseurs pour garder la ligne. Avec cet argument diététique: le Petit Gervais contiendrait « aussi peu de calories qu'une pomme ». Patrick Sérog, nutritionniste et auteur d'ouvrages sur l'obésité des enfants, s'insurge contre cette comparaison entre deux produits si éloignés. « Contrairement à ce que pourrait laisser

croire la publicité, objecte-t-il, il n'existe aucun aliment qui ne fasse pas grossir. » Mais il s'attend déjà à voir ses jeunes patients réclamer leurs Petit Gervais au supermarché. Il faut une bonne dose de cynisme pour jouer sur la corde minceur quand on sait qu'une des principales causes de l'obésité infantile est le gavage télé. ●

Nathalie Tiberghien

utiles et des favorisés"



Pour la puissance d'achat qu'il représente, l'enfant est devenu la cible la plus prisée des hommes du marketing.

E. BERGASTROFF

Fleurus). Mais la prohiber ne sert à rien. Il vaut mieux montrer aux enfants que toute image porte un message de consommation. » Dans cet esprit, la Confédération nationale des familles catholiques a créé un groupe de travail, « Publicité et enfant », au Conseil national de la consommation. Composé de professionnels et de consommateurs, le groupe a rendu ses conclusions au ministère de l'Économie et des Finances en octobre dernier. Parmi ses propositions: une Semaine de la pub dans les écoles, et la création d'une commission de concertation entre téléspectateurs et professionnels au Bureau de vérification de la publicité. « C'est un leurre de vouloir supprimer la réclame, affirme Nathalie Guichard, professeur de gestion à la Sorbonne, auteur de *Publicité télévisée et comportement de l'enfant* (Economica). Si ce n'est pas à la télé, les enfants la trouveront ailleurs, sur des af-

fiches ou dans les magasins. Mieux vaut leur donner des armes pour la maîtriser et la décrypter. »

Pour l'instant, en France, un décret de 1992 interdit à un spot d'« inciter les mineurs à persuader leurs parents ou des tiers d'acheter les produits ou les services concernés ». Mais la directive Télévision sans frontières, qui définit le cadre réglementaire de la publicité télévisée en Europe et sera ré-examinée au printemps 2002, pourrait durcir la législation. Déjà, les publicitaires affûtent leurs arguments: selon le SNPTV, 94 % des recettes des campagnes télévisées visant les enfants sont investies dans la production de programmes pour la jeunesse. « Sans les revenus de la publicité enfantine, prévient Jacques Bille, à la tête de l'AACC, les chaînes se mettront à importer des programmes japonais de moins bonne qualité, certainement plus agressifs que la publicité pour enfants. » ●

Marie Huret

Document 2 :



Photo n°2



Photo n°3



Photo N°4



photo n°5

Activité2:

Objectif : Repérer la distribution de l'information dans un texte

Durée : 45 minutes

Consignes :

1. Observez la photo 1 et dites ce qu'elle illustre ? (avant la distribution du texte)



Photo n°1

2. Relevez tous les mots en italique dans le texte et essayez de les expliquer.
3. Si vous n'y arrivez pas, cherchez les mots dans un dictionnaire bilingue (anglais- français ou anglais- arabe).
2. Repérez dans le texte les trois composantes du hip hop annoncées dans le titre du texte.
3. Dites à quelle composante correspond chacune des photos proposées.
Vous devez obtenir deux photos pour chaque composante.
Attention ! Il y a deux photos qui n'ont aucune relation avec le hip hop.

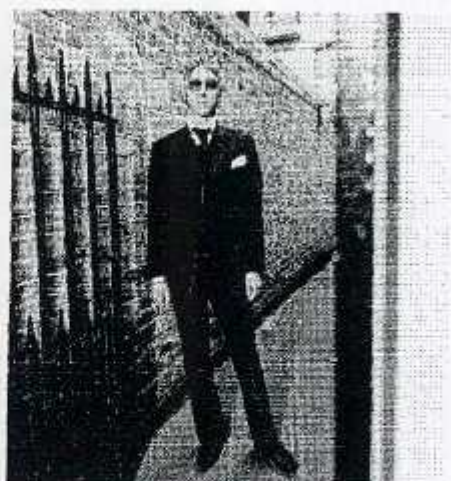


photo n°6



photo n°7



Photo n°8



Photo n°9

Document 2 :

Les trois composantes du mouvement hip-hop

La spécificité du hip-hop est de regrouper plusieurs disciplines artistiques. La musique réunit D.J. et rappers. À l'origine, le rappeur (le chanteur, le tchatcheur) commente les figures et les mouvements du danseur. Le D.J. manipule les platines pour créer différents styles : des percussions break qui évoquent des racines africaines, à la musique électronique qui accompagne la danse *electric boogie* ou la danse robotique ; des musiques d'ambiance pour les ralentis à des musiques plus *funky*.

Le dialogue est constant entre la musique et la danse, qui combine *break dance* et *smurf*. Le break est composé de multiples figures au sol. Le danseur, par des pas de base (le *top rock* ou le *up rock*), semble chauffer le sol avant de l'attaquer, puis il exécute différentes figures, dont certaines très acrobatiques : tour sur la tête, tour sur la main... Le *smurf* exige d'autres qualités. Le terme *smurf* vient du mot «schtroumpf», et il a été adopté par les danseurs qui portaient des gants blancs et des bonnets blancs comme les personnages de la célèbre bande dessinée qu'ils imitaient. La danse debout fait appel à la technique du mime: le *pointing*, par exemple, s'inspire d'une affiche de propagande américaine montrant l'Oncle Sam pointer du doigt les passants pour recruter les soldats pour la guerre du Vietnam. La troisième composante du hip-hop regroupe les arts graphiques avec le *graff* et le *tag*. Le *graff* est une peinture sur les murs, une fresque, un tableau ; le *tag* est une signature. Si aujourd'hui *tagueurs* et *graffiteurs* peuvent s'exprimer sur des murs «officiels» mis çà et là à leur disposition, leur activité reste majoritairement illégale dans la mesure où ils s'approprient les murs des cités vendus à la publicité.

Marie-Christine VERNAY
Encyclopaedia Universalis

Activité 3

Texte : « La maison »,

André Marurois, nouvelle intégrale publiée dans « toujours l'inattendu arrive », 1946, DR.

Objectifs :

- Repérer la suite chronologique des événements dans un récit.
- Anticiper la suite des événements à partir de la première partie de la nouvelle

Durée : 60 minutes

Consignes :

1. Repérez les indicateurs de temps utilisés dans ce texte et dites à quels événements ils conviennent.
2. Imaginez une suite à ce récit. Que va trouver la jeune femme derrière la porte de cette maison ? (Les propositions peuvent être faites en langue arabe).
3. En sachant que cette nouvelle est un récit fantastique, choisissez une suite parmi les trois proposées ci- dessous.

La maison

Il y a deux ans, dit-elle, quand je fus si malade, je remarquai que je faisais toutes les nuits le même rêve. Je me promenais dans la campagne ; j'apercevais de loin une maison blanche, basse et longue, qu'entourait un bosquet de tilleuls. A gauche de la maison, un pré bordé de peupliers rompait agréablement la symétrie du décor, et la cime de ces arbres, que l'on voyait de loin, se balançait au-dessus des tilleuls.

Dans mon rêve, j'étais attirée par cette maison et j'allais vers elle. Une barrière peinte en blanc fermait l'entrée. Ensuite on suivait une allée dont la courbe avait beaucoup de grâce. Cette allée était bordée d'arbres sous lesquels je trouvais les fleurs du printemps : des primevères, des pervenches et des anémones, qui se fanaient dès que je les cueillais. Quand on débouchait de cette allée, on se trouvait à quelques pas de la maison. Devant celle-ci s'étendait une grande pelouse, tondue comme les gazons anglais et presque nue. Seule y courait une bande de fleurs violettes.

La maison, bâtie de pierre blanche, portait un toit d'ardoises. La porte, une porte de chêne clair aux panneaux sculptés, était au sommet d'un petit perron. Je souhaitais visiter cette maison, mais personne ne répondait à mes appels. J'étais profondément désappointée, je sonnais, je criais, et enfin je me réveillais.

Tel était mon rêve et il se répéta, pendant de longs mois, avec une précision et une fidélité telles que je finis par penser que j'avais certainement, dans mon enfance, vu ce parc et ce château. Pourtant, je ne pouvais, à l'état de veille, en retrouver le souvenir, et cette recherche devint pour moi une obsession si forte qu'un été, ayant appris à conduire moi-même une petite voiture, je décidais de passer mes vacances sur les routes de France, à la recherche de la maison de mon rêve.

Je ne vous raconterai pas mes voyages. J'explorai la Normandie, la Touraine, le Pitou ; je ne trouvai rien et n'en fus pas étonnée. En octobre je rentrai à Paris. Un jour, comme je traversais une vallée voisine de l'Isle-Adam, je sentis tout un coup un choc agréable, cette émotion curieuse que l'on éprouve lorsqu'on reconnaît, après une longue absence, des personnes ou des lieux que l'on a aimés.

Bien que je ne fusse jamais venue dans cette région, je connaissais parfaitement le paysage qui s'étendait à ma droite. Des cimes de peupliers dominaient une masse de tilleuls. A travers le feuillage encore léger de ceux-ci, on devinait une maison. Alors, je sus que j'avais trouvé le château de mes rêves. Je n'ignorai pas que, cent mètres plus loin, un chemin étroit couperait la route. Le chemin était là. Je le pris. Il me conduisit devant une barrière blanche.

De là partait l'allée que j'avais si souvent suivie. Sous les arbres, j'admirai le tapis aux couleurs douces que formaient les pervenches, les primevères et les anémones. Lorsque je débouchai de la voûte des tilleuls, je vis la pelouse verte et le petit perron, au sommet duquel était la porte de chêne clair. Je sortis de ma voiture, montai rapidement les marches et sonnai.

J'avais grand-peur que personne ne répondit, mais, presque tout de suite...

Les trois propositions :

• Première proposition :

...un domestique parut. C'était un homme au visage triste, fort vieux et vêtu d'un veston noir. En la voyant, il parut très surpris, et la regarda avec attention, sans parler.

- Je vais, lui dit-elle, vous demander une faveur un peu étrange. Je ne connais pas les propriétaires de cette maison, mais je serais heureuse s'ils pouvaient m'autoriser à la visiter.

- Le château est à louer, Madame, dit-il comme à regret, et je suis ici pour le faire visiter.

- A louer ? dit-elle. Quelle chance inespérée... Comment les propriétaires eux-même n'habitent-ils pas une maison si belle ?

- Les propriétaires l'habitaient, Madame. Ils l'ont quittée depuis que la maison est hantée.

- Hantée ? dit-elle. Voilà qui ne m'arrêtera guère. Je ne savais pas que, dans les provinces françaises, on croyait encore aux revenants...

- Je n'y croirais pas, Madame, dit-il sérieusement, si je n'avais moi-même si souvent rencontré dans le parc, la nuit, le fantôme qui a mis mes maîtres en fuite.

- Quelle histoire ! dit-elle en essayant de sourire.

- Une histoire, dit le vieillard d'un air de reproche, dont vous au moins, Madame, ne devriez pas rire, puisque ce fantôme, c'était vous.

• Deuxième proposition :

... un domestique parut. C'était un homme au visage joyeux, très jeune et vêtu d'un veston noir. En me voyant, il parut très surpris, et me regarda avec attention, sans parler.

- Je vais, lui dis-je, vous demander une faveur un peu étrange. Je ne connais pas les propriétaires de cette maison, mais je serais heureuse s'ils pouvaient m'autoriser à la visiter.

- Le château est à louer, Madame, dit-il comme à regret, et je suis ici pour le faire visiter.

- A louer ? dis-je. Quelle chance inespérée... Comment les propriétaires eux-même n'habitent-ils pas une maison si belle ?

- Les propriétaires l'habitaient, Madame. Ils l'ont quittée depuis que leur fille a disparu.

- Disparue ? dis-je. Elle est morte ?

- Non elle a été kidnappé il y a vingt ans de cela.

- Et on ne l'a jamais retrouvé ?

- Si je crois que je viens de la retrouver. Regardez le tableau qui est en face de vous.

- Mais c'est moi !

- Non c'est la propriétaire de la maison.

- Quelle histoire ! dis-je en essayant de sourire.

- Une histoire, dit le jeune homme d'un air de reproche, dont vous au moins, Madame, ne devriez pas rire, puisque cette femme c'est votre mère.

- Troisième proposition :

...un domestique parut. C'était un homme au visage triste, fort vieux et vêtu d'un veston noir. En me voyant, il parut très surpris, et me regarda avec attention, sans parler.

- Je vais, lui dis-je, vous demander une faveur un peu étrange. Je ne connais pas les propriétaires de cette maison, mais je serais heureuse s'ils pouvaient m'autoriser à la visiter.

- Le château est à louer, Madame, dit-il comme à regret, et je suis ici pour le faire visiter.

- A louer ? dis-je. Quelle chance inespérée... Comment les propriétaires eux-même n'habitent-ils pas une maison si belle ?

- Les propriétaires l'habitaient, Madame. Ils l'ont quittée depuis que la maison est hantée.

- Hantée ? dis-je. Voilà qui ne m'arrêtera guère. Je ne savais pas que, dans les provinces françaises, on croyait encore aux revenants...

- Je n'y croirais pas, Madame, dit-il sérieusement, si je n'avais moi-même si souvent rencontré dans le parc, la nuit, le fantôme qui a mis mes maîtres en fuite.

- Quelle histoire ! dis-je en essayant de sourire.

- Une histoire, dit le vieillard d'un air de reproche, dont vous au moins, Madame, ne devriez pas rire, puisque ce fantôme, c'était vous.

Activité 4 :

Objectifs : Utiliser le contexte pour saisir le sens

Durée : 30 minutes

Consigne :

1. Remettez les passages donnés dans le désordre à la place qui leur convient dans le texte.

Passages manquants :

- ✿ A : je changerai de nom
- ✿ B : prononcer
- ✿ C : Fils de serviteur d'Allah
- ✿ D : les cheveux blancs
- ✿ E : ces mélanges
- ✿ F : dans la classe
- ✿ G : tout le monde
- ✿ H : et des mosquées
- ✿ I : pour la première fois
- ✿ L : s'arracherait les cheveux
- ✿ M : Béni
- ✿ N : Ben Abdallah et France

Document 04 :

Béni ou le Paradis privé

"- Ben Abdallah Bellaouina est-il présent ?

- Présent, m'sieur !

Il se moquait. Ça se voyait bien que j'étais *********, non ? J'étais facilement reconnaissable !

Les autres profs étaient moins vicieux. Au début de l'année, l'un avait demandé quel était le nom de famille dans les deux morceaux, l'autre la signification, comme si moi je me cassais la tête de savoir ce que voulait dire Thierry Boidard ou Michel Faure.

********* : voilà la définition de Ben Abdallah. Fils élevé à la puissance deux d'Allah. Ça devrait impressionner, normalement, mais voilà, comme on n'est pas au pays des djellabas *********, ça n'impressionne pas le Lyonnais des Terreaux ou de la Croix-Rousse. Au contraire, ça fait rire. Qu'Allah me pardonne, mais quand j'aurai les moyens et quand je serai plus sûr de moi, *********. Je prendrai André par exemple. Parce que franchement, faut avouer que ça sert strictement à rien de s'appeler Ben Abdallah quand on veut être comme *********.

Bien sûr, les profs pourraient m'appeler ********* et je serais mieux dans ma peau, mais ils n'aiment pas les familiarités avec les élèves.

Abboué ne serait pas content du tout s'il apprenait le fond secret de mes pensées. Jamais de la vie il ne pourrait m'appeler André, sa langue elle-même refuserait de ********* ce nom de traître. Certaines choses ne méritent pas d'être dites aux parents. Alors s'ils savaient aussi que je suis tombé amoureux fou de France dès la première heure de cours, mon père m'expédierait illico au bled et ma mère, comme d'habitude, se déchirerait les joues, *********, avant d'aller consulter un marabout.

France, c'est un joli prénom, comme le pays qui lui aussi est joli. Mais qui aurait l'idée de rire de ce prénom ? Habiter à Lyon, avoir ********* et les yeux bleus, tout en s'appelant France n'a rien de surprenant. André et France... France et André, ou Dédé pour les amis : voilà un accord naturel et harmonieux. *********! tout de suite, ça sent l'agression, l'incompatible.

Quant elle m'a parlé *********, elle m'a demandé comment je m'appelais et avant qu'elle ait fini de poser la question je lui ai lancé :

- Béni !

- C'est joli ! elle a dit. Ça vient d'où ?

- De partout. Mon père est africain et ma mère anglaise ! j'ai ajouté pour conserver mes chances.

- Ah bon ! C'est marrant *********"

Azouz Begag

Paris : Le Seuil, Coll. 'Virgule', Paris 1989, pp. 43-44.



Activité 5 :

Objectifs : Parcourir un texte afin d'y trouver des informations et de les vérifier.

Durée : 30 minutes

Consigne :

Les passages présentés ci-dessous ont été pris de la rubrique «Le magazine de la femme» du journal «Le Soir d'Algérie». Il s'agit de quatre informations données sur «**la toux**» et que l'auteur confirme ou infirme. Nous avons enlevé les sous-titres qui contenaient les informations en question. A vous de les retrouver à partir de la liste donnée ci-dessous.

Attention ! Les sous-titres sont donnés dans le désordre et il y a deux intrus dans cette liste.

Les sous-titres :

1. Une toux qui change de sonorité doit inquiéter.
2. Un sirop contre la toux n'est pas toujours indiqué.
3. Tousser la nuit est normal.
4. Il faut boire lorsqu'on tousse.
5. Un sirop contre la toux est toujours indiqué.
6. Tousser le matin est normal

SANTÉ

LA TOUX

Vrai/faux

❶ ??????????
?????

Faux. En dehors d'une période d'infection (grippe, rhinopharyngite), il n'est jamais normal de tousser au saut du lit. Les personnes qui toussent et crachent tous les matins sont bien souvent des fumeurs en train de développer une bronchite chronique. La toux n'est pas une maladie : c'est un symptôme dont il faut toujours chercher la cause. Le tabac en est une.

❷ ??????????
?????

Vrai. Au cours des infections respiratoires, il arrive souvent que la toux sèche se transforme en toux grasse au bout de quelques jours. Elle s'arrête ensuite parce que l'infection (grippe, bronchite, laryngite)

guérit. Mais si une toux grasse dure plus de deux semaines, une surinfection est possible. Il faut donc revoir son médecin traitant. Chez l'enfant, une toux qui devient rauque annonce parfois une laryngite. Il faut humidifier la pièce et consulter un médecin.

❸ ??????????
????

Vrai. Les quintes de toux ont tendance à dessécher les muqueuses respiratoires et à favoriser leur inflammation secondaire. Humidifier les voies respiratoires permet de limiter cet inconvénient. Trois moyens sont disponibles : installer des saturateurs sur les radiateurs ; dormir dans une chambre aérée et pas trop chauffée (18° C maximum) ; boire beaucoup, de préférence

des boissons chaudes. Le lait au miel reste souverain contre les toux d'origine haute (gorge larynx).

❹ ??????????
????

Faux. Seules les toux sèches qui fatiguent et empêchent de dormir doivent être calmées par un médicament antitussif. En sirop, en gouttes ou en comprimé, ces médicaments agissent sur la commande cérébrale de la toux. Lorsqu'ils contiennent des neuroleptiques ou des antihistaminiques, ils ont tendance à faire dormir. Il faut donc les prendre de préférence le soir. Les toux grasses, elles, doivent être respectées : elles constituent le seul moyen de se débarrasser des sécrétions purulentes.

Le soir d'Algérie
Jedi 24/10/02

Activité 6

Objectifs : Parcourir un texte afin d'y chercher une information précise.

Durée : 45 minutes

Consigne : Les annonces suivantes ont été publiées dans le journal hebdomadaire «Détective » édition du 19/26 octobre 2002.

1. Essayez de lire ces annonces sans voir les explications des abréviations proposées à la suite du texte et trouvez les annonces qui pourraient convenir aux 5 femmes présentées sous la rubrique «Femmes». Deux de ces femmes ne trouveront pas ce qu'elles cherchent dans ces annonces.
2. Si vous y êtes arrivés, vous n'aurez pas besoin des explications des abréviations (p127). Sinon consultez-les et faites l'activité qui vous est demandée.

CONTACTS :



Tiaret. F.39 ans, cél., brune, allure très jeune, charm, élégante, mûre, dynamique, sens des responsabilités, dés. renc. H.45/56 ans, div., résidant à l'étranger, en vue mariage, tél., phot. souh. Non sérieux s'abstenir.

Réf. 01

Alger. J.F. 34 ans, div. s.enfants, sér., bon. fam., dés. renc.H. 34/42 ans, cél., div., 1 enfant, sens des responsabilités, stable et bon. situation,

en vue mariage, et si c'est possible vivre à l'étranger. Aventurier, non sérieux s'abstenir.

Réf.02

Constantine. F.45 ans, cél., allure très jeune, ex secrétaire de direction, brune, charm, sér., inst., franche, bon. fam., dés. renc. H. 46/55 ans, cél., div., veuf, de l'est, en vue mariage, phot. Souh. Aventurier, non sérieux s'abstenir.

Réf. 03

Annaba. F.52 ans, paraît moins, div. 2 enfants, teint clair, yeux verts, sér., sympathique, agréable, bon. fam., prof., libérale, dés. renc., cél., div., veuf, hon., sér., résidant à l'étranger, poss. Logt., accepte enfants, en vue mariage. Non sérieux s'abstenir.

Réf.04

Alger. F.div. s. enfants, universitaire., dés. renc. H. 48/58 ans, habitant uniquement Alger, en vue mariage

Réf.05

H ommes ♥♥♥

Alger. H. 50 ans, paraît moins, cél., gde. Taille, allure jeune, bon physique, vécu à Paris, dés. renc. F. 35/50 ans, de préf. IMM ou binationale, poss. Logt. si possible, en vue mariage, tél. souh., rép., disc. Assur.

Réf.A

Constantine. H. 58 ans, commerçant, inst., cult., pieux, aimable, bon. éducation, dés. renc. F. 40/50 ans, vve, div., modeste, pieuse, médecin, disposé à lui ouvrir cabinet médical en plein centre-ville, en vue mariage, phot. Souh, disc. assur.

Réf. B

Laghouat. H. 48 ans, paraît beaucoup moins, Algérois, div., cadre à la SH au Sud, charm.,tol.,

dés.,renc. F. 30/43 ans, cél., div., chrm.,tol., en vue mariage si affinités, tél., phot. souh., rép. assur.

Réf.C

Relizane. H. 46 ans, div. s. enfants, 1.67m, 75kg, poss logt., dés. renc. F. 32/40 ans, cél., div., avec ou s. enfants, en vue mariage. tél., phot. souh., rép. assur.

Réf.D

France. H. 54 ans, fonctionnaire, vit seul, dés. renc. F. 38/50 ans, en vue mariage, de préf.gde. taille, phot. souh., rép. assur.

Réf.E

Tipaza.J.H. 31 ans, attaché commercial, dés. renc. F., cél., div., vve., gent., esprit ouvert, bon.

fam., en vue mariage, tél., phot. souh., disc. assur.

Réf. F

Bouira. H. la quarantaine, enseignant, doux, gent., compréh., sens des responsabilité, poss. Logt., dés. renc. F. 28 ans et plus, de forte corpulence, mûre, charm, esprit ouvert, active, du Centre et l'Est, en vue mariage 2003, tél., phot. souh., rép., discr. Assur.

Réf.G

Tizi Ouzou. H. 56 ans, Kabyle, veuf s.enfants, entrepreneur, dés. renc. F.40/56 ans, cél., div., vve. Avec ou s.enfants, en vue mariage, tél. souh.

Réf.H

Explication des abréviations :

j : jeune
f : femme
h : homme
dés : désire
renc : rencontrer
cél : célibataire
poss : possédant
lgt : logement
sér : sérieux
vve : veuve
div : divorcé
phot : photo
souh : souhaitée
discr : disgression
rép : réponse
assur : assurée
charm : charmant
gent : gentille
compréh :compréhensif
s. : sans
bon : bonne
fam : famille
inst : instruit
cult : cultivé
imm : immigré
prof : profession
hon : honnête
tol : tolérant
gde : grande
de préf : de préférence

Activité 7

Objectifs :

- Reconnaître des personnalités à partir des informations données sur elles

Durée : 45 minutes

Consignes :

1. Dans les textes qui vont suivre, la journaliste parle de personnalités algériennes très connues. Essayez de deviner le nom qui se cache derrière les pseudonymes donnés en gras dans les textes 1 et 2.
2. Une fois le nom de la personnalité trouvé, soulignez en rouge les informations que vous ne connaissez pas la concernant, et en vert les informations que vous connaissiez avant de lire le texte.

♪ QUI SONT -ILS ? ♪

Texte 1 :

Souilah

Raï, je crie ton nom !

Si la notoriété de **Souilah** a dépassé les frontières de l'Algérie, c'est en partie parce qu'il a su moderniser la musique oranaise. Né le 29 février à Oran d'un père policier et d'une mère au foyer, le bambin se voyait régulièrement affubler de l'étiquette de petit garnement. Passionnée, il n'hésitait pas à franchir le mur de la bâtisse familiale pour aller dans les mariages. Avec son accordéon, il régalaient les convives d'airs empruntés à Brahim el -Alami ou à Nassel- Ghiwan.

Sa jeunesse sera celle d'un adolescent chanteur et «grande gueule ». En 1976, il sort son premier 45

tours sur la route du lycée. En 1986, pour sa première visite en France, il donne un concert à Bobigny.

Le succès est immédiat. La consécration viendra en 1992, avec «Didi ». Ce petit bonhomme débarque sur toutes les radios et donne au raï ses lettres de noblesse... françaises. La chanson est sur toutes les lèvres et certains se surprennent à chanter ce rythme endiablé au bureau, dans le métro ou sous la douche. **Souilah** a réussi son pari. Contre toute attente- surtout celle de son père -, il est devenu une star. Pourtant l'homme n'est pas apaisé. Il a peur. Peur de se faire assassiner par lesGIA,

peur de ne plus jamais revoir sa famille ses amis, restés à Oran. L'Algérie lui manque. Et il ne peut s'empêcher de caresser le rêve de retrouver sa terre natale et d'y vivre, enfin, en toute quiétude. Un jour, peut- être, son rêve prendra forme... ■

Marwane Ben Yahmed.

Texte2 :

Aïcha al- Djazairia

Une rose d'Alger sur les rives du Nil

Avec plus de trois cents titres à son actif et des dizaines de millions de disques et cassettes vendus, la chanteuse algérienne **Aïcha** est l'un des derniers monstres sacrés du panthéon musical arabe. Son itinéraire de Barbès au Caire en passant de Beyrouth et Alger s'apparente à un véritable conte des Mille et Une Nuits.

Née en 1939 d'un cafetier qui tenait dans le Quartier latin de Paris un cabaret oriental, le Tam- Tam (initiales de Tunisie, Algérie, Maroc), **Aïcha** voit défiler les grands de la chanson maghrébine. Les ténors de la scène tunisienne de l'époque, Zaki Khrief, Mohamed Jammoussi et Hédi Jouini, lui écrivent les chansons de ses débuts. A 11 ans, elle enregistre son premier titre, un chant patriotique algérien, genre qui va lui coller à la peau jusqu'en 1962.

En 1956, la police française découvre au Tam-Tam des armes destinées au FLN. La famille s'exile alors au Liban d'où est originaire la mère de

Aïcha. Le père consent à laisser sa fille se reproduire dans les clubs de Beyrouth. Sa voix chaude et vibrante, son engagement pour la cause algérienne sont le point de départ d'une carrière panarabe. Deux rencontres vont lui ouvrir, dès 1959, les portes de Caire. Helmi Rafla, célèbre réalisateur de comédies musicales, vient en personne lui faire signer un contrat. Elle tournera sous sa direction Amirat al- Arab et Al- Maz, qui font d'elle la coqueluche des Cairotes. La même année, elle chante devant Nasser, qui la reçoit en tant qu'ambassadrice de la cause algérienne. Deux soirs d'affilée, un visiteur de marque vient l'écouter. Flairant le talent de la jeune femme, Mohamed Abdelwahab, compositeur génial et prolifique, la prend sous son aile et l'initie au chant classique. Il met en musique pour

elle une qassida du prince des poètes, Ahmed Chawqi, « Bi- Omri Kullo habbitek ». Succès. Puis, c'est autour du compositeur exclusif d'Oum Kalthoum, Riadh al-Sombati de lui ciseler le bijou « La betel-Ayyam ».

En 1962, elle décide de rejoindre la patrie qu'elle n'avait jamais vue et interrompt sa carrière artistique. Un jour de 1972, le coup de téléphone d'un fan pas comme les autres va être à l'origine de son come-back. Houari Boumedienne veut qu'elle donne un récital pour le 10^e anniversaire de l'indépendance du pays. Elle retourne ensuite au Caire où elle épouse en secondes noces Baligh Hamdi, le compositeur attiré des dernières années d'Oum Kalthoum. Les enregistrements

s'enchaînent et **Aïcha** explose les charts. Son jeu de scène tout en mouvement, fait inhabituel chez les chanteurs arabes à qui il est recommandé d'observer une attitude quasi prostrée, lui rouvre les portes du 7^e art.

Arrivent alors les années quatre-vingts. Le goût du public a changé. Ce sont désormais les chansons courtes aux paroles légères, au rythme effréné et aux arrangements électriques qui font fureur. Out, **Aïcha** ? C'est bien mal la connaître. Elle fait équipe avec le jeune compositeur Salah Charnoubi qui, avec «Bet wanes Bik » et «Haramt ahibbek », la propulse de nouveau au sommet en 1993. Depuis une opération au cœur subie en 1996, elle ne monte plus sur scène que très rarement, mais continue d'enregistrer un album par an. ■

Afafe Ghechoua

Activité 8

Objectif : Classer les énoncés proposés selon leurs sens.

Durée : 15 minutes

Consigne :

1. Lisez votre horoscope et mettez devant les rubriques, travail, amour et forme, les signes qui conviennent.

Signes	Sens
☆☆☆☆	Bien
☆☆☆	Assez bien
☆☆	Plutôt mauvais
☆	Très mauvais

Octobre 2002



SIGNE
VEDETTE
DU MOIS

Balance

24 SEPTEMBRE - 22 OCTOBRE
PLANÈTE PROTECTRICE VÉNUS

Travail Une petite rentrée d'argent inattendue viendra mettre du beurre dans les épinars. La présence de Mercure vous invite à profiter au maximum de ce mois pour faire des démarches professionnelles et planter des jalons pour l'année prochaine. Soyez, pour la circonstance, opportuniste, et n'hésitez pas à tirer parti de toutes les occasions qui vont se présenter. Par ailleurs, ne vous noyez pas dans de faux problèmes, allez plutôt de l'avant et ayez confiance en votre étoile.

Amours Rien de tel qu'une discussion franche pour que l'harmonie revienne. Célibataires : attention, vous pourriez faire une rencontre bouleversante. Eh oui, c'est toujours lorsque le désespoir s'installe qu'une lueur apparaît au bout du tunnel... Prince charmant ou Belle au bois dormant, les perspectives sont donc bonnes.

Forme Un vrai boute-en-train ! Votre enthousiasme et votre dynamisme seront communicatifs. Cela dit, un petit bilan de santé serait une excellente idée. À vous de voir...

BÉLIER

22 MARS - 20 AVRIL

PLANÈTE PROTECTRICE MARS

Travail Pas trop la tête au travail ! Un peu dans la lune. Du 21, jour de pleine lune, au 28, faites un « bilan de vie », afin de trier l'essentiel du superflu. Une initiative d'autant plus salutaire que Jupiter vous soutient.

Amours Excellente ambiance à tous points de vue. Vous vous sentirez aimé et soutenu. Célibataires : ce sera bientôt la fin de votre solitude...

Forme Petites crises d'angoisse passagères, morosité, tracasseries, etc. La pleine lune en est sans doute la cause, mais n'en rajoutez pas. Retrouvez vos manches et foncez bille en tête !

TAUREAU

21 AVRIL - 21 MAI

PLANÈTE PROTECTRICE VÉNUS

Travail L'appui de Mars, jusqu'au 16, va vous redonner du mordant ! Il était temps, car vous aviez un peu tendance à vous relâcher. Cela tombe bien, puisque la tâche ne va pas manquer ; vous allez devoir en faire pour dix ! Une pile impressionnante de travail en retard vous attend, et vous avez de l'ordre à mettre chez vous. Faites le plein d'énergie.

Amours Pourquoi tout compliquer ? Votre jalousie et votre possessivité sont insupportables et n'ont pas de raison d'être. Calmez-vous ! Célibataires : pas génial. Cette relation est compliquée. Orage dans l'air...

Forme Un peu de détente serait nécessaire. Prudence au volant.

GÉMEAUX

22 MAI - 21 JUIN

PLANÈTE PROTECTRICE MERCURE

Travail Malgré le soutien solaire, vous n'aurez pas trop le sourire. Des petits tracassés financiers assombriront ce mois. Vous devrez prendre les devants. Le sextile de Jupiter devrait vous aider à trouver une solution, mais à condition que, dorénavant, vous mettiez de l'ordre dans vos papiers.

Amours Couples : tout va pour le mieux... Célibataires, vous aurez la cote. Quelle chance mais quelle complication aussi ! Dans quels bras se blottir ? Écoutez votre cœur, il ne vous mentira pas.

Forme Les voies respiratoires sont fragiles chez vous, ne l'oubliez pas. Donc, diminuez les cigarettes, si possible.

CANCER

22 JUIN - 22 JUILLET

PLANÈTE PROTECTRICE LUNE

Travail Votre moral sera au beau fixe et votre optimisme à la hausse. Votre priorité en octobre ? Améliorer votre vie, sur tous les plans. Un conseil : n'al-

lez pas trop vite et réfléchissez bien : il y a des objectifs qui ne sauraient être considérés comme secondaires.

Amours Plutôt compliqués, vos états sentimentaux ! Pour les couples : la relation amoureuse passera par des hauts et, souvent, des bas. Rien de catastrophique. Mais ne laissez pas ce climat s'installer. Célibataires : non, tout n'est pas fini ! Allons, surmontez cette déception et tournez-vous vers demain !

Forme Sautes d'humeur.

LION

23 JUILLET - 23 AOÛT

PLANÈTE PROTECTRICE SOLEIL

Travail Votre savoir-faire sera sollicité et vous réglerez une situation complexe avec maestria ! Votre curiosité sera insatiable. Pour les entretiens importants, attendez la pleine lune du 21 pour agir.

Amours Oui, vous avez du magnétisme, de la présence, mais revenez sur terre. Gare aux illusions ! Vivez le présent. Ce conseil vaut pour les célibataires. Pour les couples : rien à signaler. Mais c'est peut-être ça, le problème : il ne se passe pas grand-chose...

Forme Une petite cure de vitamines.

VIERGE

24 AOÛT - 23 SEPTEMBRE

PLANÈTE PROTECTRICE MERCURE

Travail Durant ce mois, vous vous sentez l'âme d'un combattant et vous ne laissez rien passer qui ne soit en accord avec vos idées. Et, hélas, cela n'ira pas sans quelques conflits que vous prendrez un malin plaisir à régler de façon radicale. Toutefois, un peu de tact et de diplomatie feraient bien dans le décor...

Amours Passage à vide. Vous serez absent et votre partenaire fera en sorte de ne pas s'en rendre compte. Seulement, il ne faudrait pas que cela dure trop longtemps. Célibataires : soyez fidèles à vos engagements et ne cédez pas aux influences. Sinon, vous le regretterez amèrement.

Forme Grande résistance physique.

SCORPION

23 OCTOBRE - 22 NOVEMBRE

PLANÈTE PROTECTRICE PLUTON

Travail Le carré de Jupiter va vous rendre encore plus véhément. Les choses seront donc rondement et, parfois, rudement menées et les quelques obstacles placés sur votre route seront facilement franchis. Ne confondez pas énergie et agressivité...

Amours C'est le moment de la mise au point pour repartir sur de nouvelles bases plus solides. Pour les célibataires : clarifiez votre vie. Faute de quoi, vous risqueriez de passer à côté d'une belle rencontre.

Forme Beaucoup de nervosité.

SAGITTAIRE

23 NOVEMBRE - 21 DÉCEMBRE

PLANÈTE PROTECTRICE JUPITER

Travail Vous aurez envie d'être présent sur plusieurs fronts mais, hélas, vous n'avez que deux bras, deux jambes et une tête. En conséquence, que d'énergie gaspillée pour un faible résultat ! Faites la part des choses entre vos aspirations et vos obligations. Beaucoup de dépenses énergétiques, mais avec l'aide de la chance...

Amours C'est pas la joie ! Toujours « jamais là ». Ça commence à coincer. Revoyez votre façon de vivre avant que ça ne casse... Pour les célibataires : situation conflictuelle avec votre partenaire. Faites des concessions.

Forme Votre mode d'alimentation demande à être revu, et soyez plus discipliné dans vos horaires de repas.

CAPRICORNE

22 DÉCEMBRE - 20 JANVIER

PLANÈTE PROTECTRICE SATURNE

Travail Tout va bien, mais, en revanche, le secteur financier présentera quelques faiblesses. Qu'il s'agisse d'une petite rentrée d'argent escomptée ou d'une promesse d'augmentation, il vous faudra prendre votre mal en patience. Bref, les choses n'iront pas comme prévu. Pas de panique, tout rentrera dans l'ordre d'ici peu. Sachez attendre et cessez de broyer du noir.

Amours Une véritable merveille ! Épanouissement amoureux, stabilité, constance et fidélité répondront présents. Célibataires : bonne période pour convoler en justes noces ou faire un enfant.

Forme Sommeil agité et système nerveux fragile. Ne restez pas comme ça, consultez un médecin. Vous n'êtes pas indestructible...

VERSEAU

21 JANVIER - 18 FÉVRIER

PLANÈTE PROTECTRICE URANUS

Travail Les perspectives sont excellentes, mais vous allez devoir mettre de l'eau dans votre vin. En effet, l'opposition de Jupiter risquerait de vous faire voir les choses... trop en grand ! En revanche, période intéressante sur le plan financier pour effectuer des placements, par exemple, ou pour améliorer votre cadre de vie. Vous pouvez envisager quelques dépenses ou même l'achat d'un appartement.

Amours Vous et votre satané besoin d'indépendance ! Tout va bien, mais pourtant vous ressentirez une grande envie d'évasion qui pourrait perturber la stabilité de votre couple. Célibataires : rencontre amoureuse, mais vous aurez du mal à vous engager.

Forme Mal de dos. Consultez un rhumatologue.

POISSONS

19 FÉVRIER - 21 MARS

PLANÈTE PROTECTRICE NEPTUNE

Travail On aura envie de vous dire : « Allô, ici la Terre, vous nous recevez ? » Attention aux conséquences ! Fournant, vous avez du pain sur la planche. Par exemple, mettre de l'ordre dans vos affaires privées ou dans vos dossiers professionnels. Il s'agit, en effet, de sauver les apparences, pour ne pas être déprécié aux yeux de certains.

Amours Là aussi, le terrain est fragile. Malgré le soutien de Vénus, vous serez très vulnérable et très sensible aux belles paroles. Prudence ! Gardez, autant que possible, les pieds sur terre. Ce n'est pas le moment de vous lancer dans une aventure sans lendemain.

Forme Chevilles fragiles.

Activité 09 :

Objectif : - Parcourir rapidement un texte afin d'y trouver une information

Durée : 20 minutes



Consigne : Replacez chacun des titres proposés ci- dessous devant le texte qui lui convient.

Titres :

- Un hooligan se blesse
- Des Chnaoua ratent le second but.
- Le Dr Messaoudi absent
- Une tribune pour les Chnaoua
- Des absences à la pelle.
- L'unique supporter blidéen a été agressé.
- ...Et subitement les gradins affichent complet
- Huit supporters blessés
- Le public n'était pas au rendez- vous.

Document 09 :

Texte 1 :

Durant la première mi- temps, il y avait encore des places vides, mais au moment de l'entame de la seconde manche, le stade était plein à craquer. Il est vrai que l'horaire choisi (14 h 30) pour vendredi ne permet pas à ceux qui font la prière d'arriver à temps. Ces derniers ont dû se contenter d'assister uniquement à la 2^e mi-temps du match.

Le Buteur 26/10/02

Texte 2 :

Huit fans du Mouloudia ont été touchés par des projectiles lors des échauffourées qui ont eu lieu entre les supporters des deux camps.

Le Buteur 26/10/02

Texte3 :

Environ 400 supporters mouloudéens ont effectué le déplacement à Tiaret pour prêter main- forte à leur équipe. Une tribune du virage leur a été réservée pour les séparer des supporters de l'équipe locale, afin d'éviter qu'il y ait des dépassements entre les deux galeries.

Le Buteur 26/10/02

Texte 4 :

Un supporter de Annaba, qui suivait le match avec un groupe d'amis sur l'un des murs qui cernent le stade Seflouhi, est tombé et a perdu connaissance. Il sera transporté d'urgence par l'ambulance de service à l'hôpital de la ville.

Le Buteur 26/10/02

Texte 5 :

Le seul supporter blidéen à avoir accompagné son équipe à Bordj Bou-Arréridj a été agressé par un groupe de fans bordjis. Le malheureux s'en est sorti avec des blessures au niveau des bras et de l'œil.

Le Buteur 26/10/02

Texte 6 :

A un quart d'heure de la fin de la partie, des supporters du MCA ont commencé à quitter les tribunes pour éviter la foule à la sortie du stade, croyant que leur équipe allait rentrer avec le point du match nul. Finalement, ils n'ont pu voir le second but inscrit par Messaoud au profit de la JSMT.

Le Buteur 26/10/02

Texte 7 :

Le stade de Boumerdes a été loin d'afficher complet à l'occasion de ce huitième derby Kabyle dont le moins qu'on puisse dire est qu'il n'a pas drainé la grande foule. Il faut dire que la retransmission en direct du match sur le petit écran a sûrement dissuadé beaucoup à oser le déplacement.

Le Buteur 26/10/02

Texte 8 :

L'entraîneur de l'USMB, Ificen, nous a déclaré que son équipe était amoindrie par l'absence de plusieurs éléments titulaires, ce qui a influé négativement sur le rendement général de la formation blidéenne. En effet, l'équipe de la ville des roses a évolué sans Fatahine, Aoun Seghir, Maouche, Zouaoui et Badache.

Le Buteur 26/10/02

Texte 9 :

Contrairement à ses habitudes, le président de section du MCA n'a pas effectué de déplacement avec son équipe. Selon les dirigeants, il a été retenu par certaines obligations personnelles.

Le Buteur 26/10/02

Activité 10 :

Objectifs :

- Utiliser les éléments paratextuels dans la formulation d'hypothèses de sens.
- Repérer les jugements de valeur émis par l'auteur.

Durée : 45 minutes

Consigne :

1. En observant le texte sans le lire, pouvez-vous dire de quoi parle ce texte ?
2. Lisez la phrase en gras dans ce texte. Est-ce qu'elle confirme vos hypothèses ?
3. Lisez le 1^{er} paragraphe et dites de quoi parle ce texte.
4. Lisez le texte et soulignez les passages qui mettent l'accent sur les points forts de la pièce théâtrale dont il est question dans ce texte.

Document 10 :

Culture

“Ubu roi” au TNA Une parodie fantaisiste

Un délirant jeu de massacres bourré de gags et d'inventions burlesques mené tambour battant par l'excellent Mohamed Boualleg.

Le Théâtre national algérien (TNA) présente, en ce moment, une pièce théâtrale, intitulée Ubu Roi, œuvre d'Alfred Jarry et mise en scène par Ahmed El Khoudi.

Cette pièce comporte divers aspects provocateurs et fantaisistes, une belle mixture entre la parodie burlesque et la tragédie. Elle raconte la prise du pouvoir et la chute du grotesque personnage d'Ubu. En effet, celui-ci prend le pouvoir en Pologne et devient tyran. Il assassine, pille sans états d'âme et sans scrupule.

Pourchassé ensuite par les Russes, il retrouve la terrible mère Ubu qui, elle aussi en fuite, a tout perdu. Elle se fait alors passer pour l'archange Gabriel et veut ainsi se faire pardonner du père Ubu qu'elle a trahi et volé.

Ubu Roi est en fait la plus franche partie de rigolade de cette rentrée théâtrale “Saison des poètes” 2002-2003. Un délirant jeu de massacres bourré de gags et d'inventions burlesques mené tambour battant par les excellents Mohamed Boualleg et Rym Takoucht dans les rôles principaux, à l'unisson avec une troupe non moins créative.

Venus tout droit de l'Inad de Bordj Ménail, ces interprètes ont réussi le tour de force de s'imposer dès leur première représentation avec un dialecte et une façon de jouer très populaire agrémentés d'un langage assez “osé” répondant à la nouvelle liberté de ton du texte d'Alfred Jarry.

Rappelons que la pièce à la fin de sa traduction, il y a trois ans de cela, a été interdite de passage à cause des phrases crues qu'elle employait sur scène. Aujourd'hui cette pièce est sélectionnée pour l'année de l'Algérie en France. “Sur le plan de la forme, c'est une pièce qui met à nu la nature humaine dans l'assouvissement de ses appétits”, explique le metteur en scène Ahmed Khoudi.

Mettre en scène Ubu, c'est échafauder une pyramide de morales, de valeurs et d'interdits pour les transgresser allègrement. Dans ce spectacle théâtral, l'auteur condamne et dénonce les injustices sociales et les faiblesses humaines. Son originalité réside dans une nouvelle forme d'écriture et de représentation. Un spectacle satirique, audacieux et libre, qui s'échappe des conventions du théâtre classique. Cette pièce est, somme toute, un magnifique feu d'artifice de mise en scène. Ubuesque est le véritable compliment que nous puissions faire pour qualifier le jeu des acteurs.

**Par Anissa Berzane
Liberté : Edition du 24/10/2002**

Activité 11



Objectif : Accomplir des actions en suivant des consignes écrites

Durée : 30 minutes

Consigne :

1. Préparez le gâteau qui est donné dans la recette suivante.

Remarque : Ce travail peut être fait par groupe dans le foyer de l'établissement, la cuisine ou le laboratoire.

Recette

Halouet El- Halkoum

Ingrédients :

- 500 g de sucre en morceaux
- 350 g de fécule (maïzéna)
- 100 g de cacahuètes grillées
- 1 verre d'eau
- 1 verre d'eau de fleurs d'oranger
- 2 c de jus de citron

Préparation :

1 Mettez le sucre en morceaux, le citron et l'eau dans un récipient sur le feu *en remuant de temps en temps* jusqu'à ce que le sirop devienne très épais.

2 Faites diluer la maïzéna dans l'eau de fleurs d'oranger, filtrez et versez dans le sirop en remuant sans arrêt jusqu'à obtention d'une pâte qui se roule en boule autour de la cuillère en bois et qui n'attache plus au fond de la marmite.

3 Ajoutez les cacahuètes concassées en remuant.

4 Versez dans un récipient saupoudré de sucre glace, lissez pour avoir une couche de 1,5 cm à 2 d'épaisseur, laissez refroidir complètement avant de couper en losanges ou en carrés.

5 Vous pouvez colorer la halkouma de vert ou de rose.

Pâtisserie Exquise, Pour toutes occasions
Mme BOUHAMED. p. 26,27.

Activité 12

Objectifs : - Dégager un scénario narratif à partir du récit par l'image.
Durée : 20 minutes

A CAUSE D'UN PROBLEME
D'IMPRESSION, LES LEGENDES DE LA
BANDE DESSINEE DE SLIM SONT
ILLISIBLES. NOUS VOUS PRESENTONS
CES LEGENDES DANS LE DOCUMENT
SUIVANT MAIS ELLES SONT DONNEES
DANS LE DESORDRE. EN VOUS
AIDANT DES DESSINS ET DES BULLES,
ESSAYEZ DE RETROUVER L'ORDRE
CORRECT DES LEGENDES.

Consigne :

A L'APPROCHE DU
GUICHET, BEAUCOUP
RETROUVENT UNE
SECONDE
NATURE

Légende A

MAIS IL Y A TELLEMENT DE
PISTONNES QU'IL Y A
QUAND MEME LA QUEUE...

Légende D

DANS LA QUEUE, ON TROUVE
AUSSI DES ESPIONS FRANÇAIS
DEGUISES EN DEMANDEURS DE
VISA. LEUR ROLE EST DE
DEBUSQUER CEUX QUI OSENT
CRITIQUER CE BEAU PAYS QUI
EST LA FRANGE...

Légende G

LES HABITANTS DE TLEMEN (510 KMS) NE
DESEPERENT PAS : ILS SAVENT QU'UN
JOUR OU L'AUTRE, LA QUEUE VIENDRA
JUSQU'À EUX, ET CE SERA L'APOTHEOSE. SI
VOUS N'ALLEZ PAS EN FRANCE, LA FRANCE
IRA CHEZ VOUS OU TOUT AU MOINS SA
QUEUE.

Légende B

LES AUTRES LE SONT
NETTEMENT MOINS...

Légende E

EN FIN D'APRES MIDI,
QUAND LE CONSULAT FERME,
LA QUEUE EST TOUJOURS LÀ.
PLUS LONGUE QUE JAMAIS.
LA QUEUE NE FERME PAS

Légende H

DANS LA QUEUE LE GENS
SONT ENTASSÉS PAR
RANGÉES. LE TEMPS EST SI
LONG QU'ON LIE
FACILEMENT
CONNAISSANCE...

Légende C

CERTAINS FONT LA QUEUE POUR
D'AUTRES, C'EST LEUR METIER.
POUR 500 DINARS, CES «FAISEURS
DE QUEUE » FONT LA QUEUE POUR
VOUS JUSQU'À LA PORTE DU
CONSULAT. ENSUITE, ILS VOUS
CEDENT «VOTRE » PLACE...

Légende F

TOUS LES ARGUMENTS SONT
BONS...

Légende I



AU CONTRAIRE ? ELLE S'ALLONGE ENCORE
DAVANTAGE POUR D2PASSER BLIDA ET
ARRIVER A CHLEF (230 KMS).
NATURELLEMENT C'EST AU TOUR DES
HABITANTS DE CHLEF D'ETRE CONTENTS : ILS
N'AURONT PAS A ALLER JUSQU'A ALGER
POUR DEMANDER LE VISA.

Légende L

LES PISTONNES NE FONT PAS LA QUEUE,
C'EST CONNU...

Légende M

CEUX QUI ARRIVENT A AVOIR LE VISA SONT
HEUREUX...

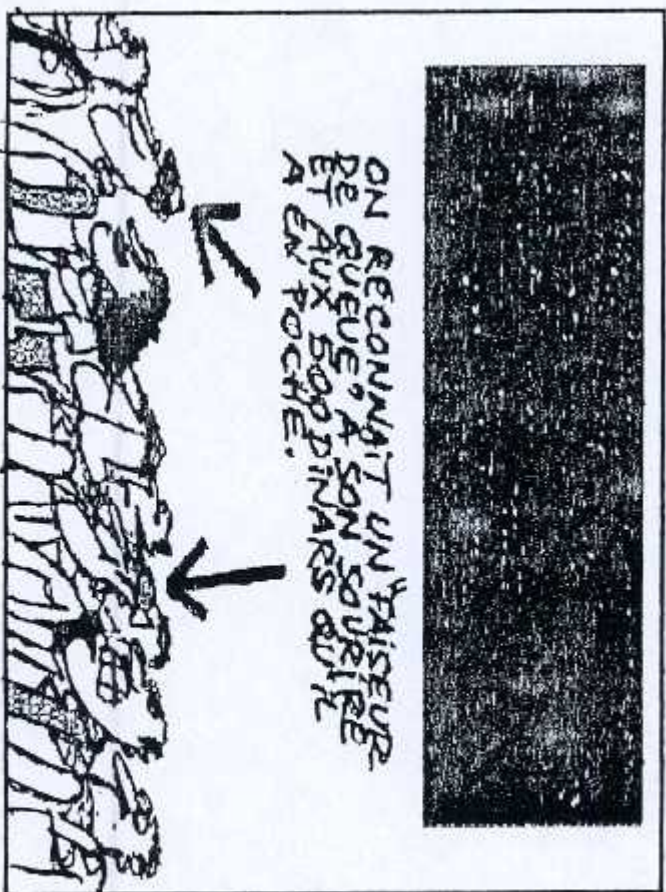
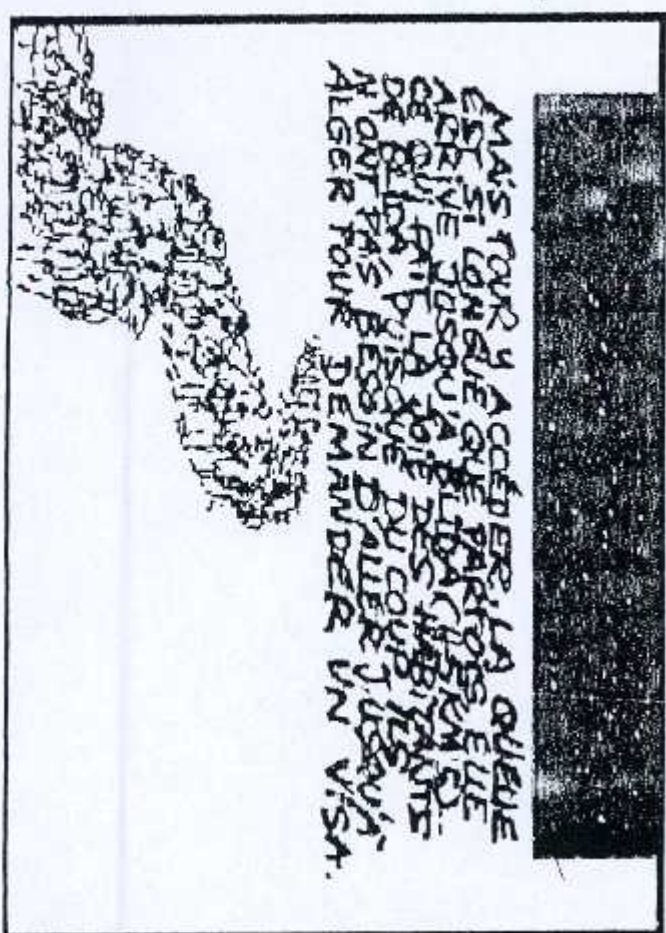
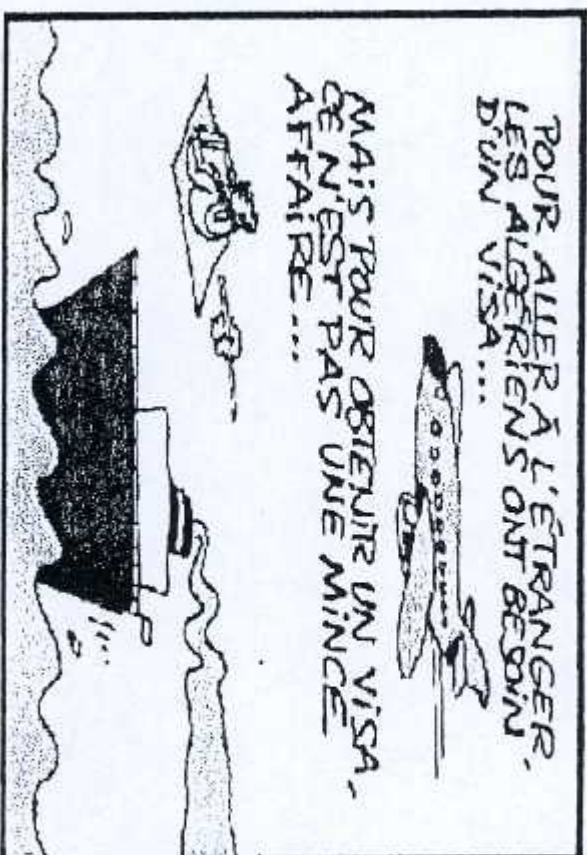
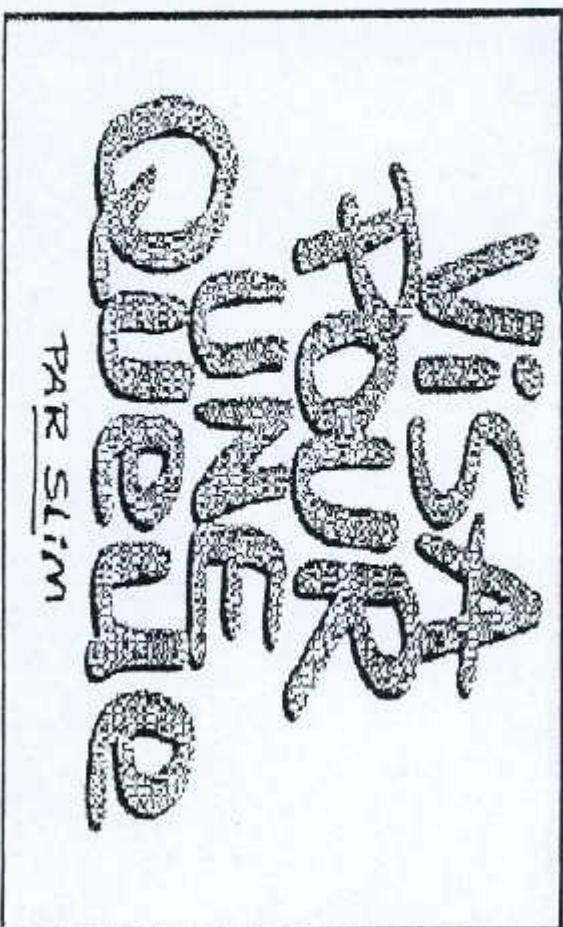
Légende N

DE TOUS LES CONSULATS PRESENTS A ALGER,
CELLI DE LA FRANCE EST LE PLUS SOLICITE
LOIN DEVANT CELUI DU BOURKINA FASO...

Légende O

AU BOUT DE LA QUEUE, ON EST TOUJOURS PAS AU
BOUT DE SES PEINES...

Légende P





5



6



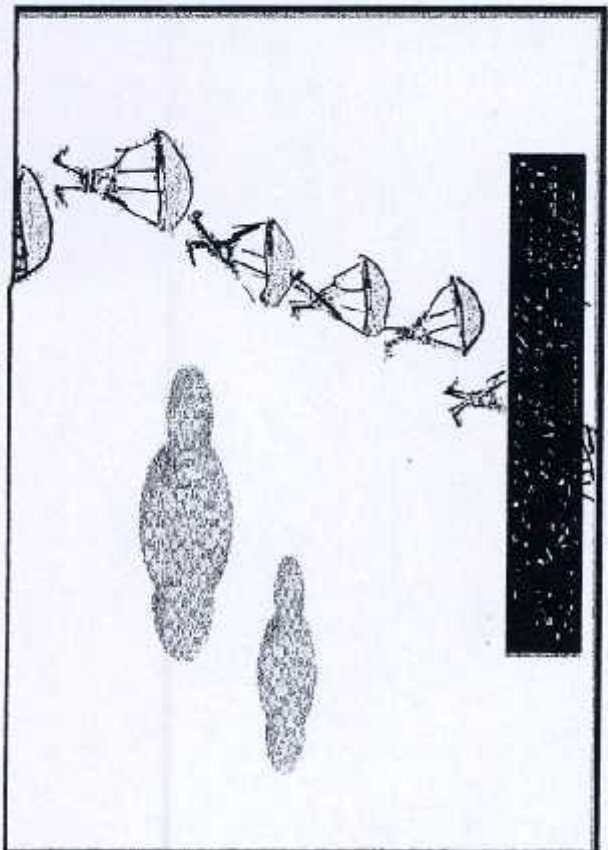
4



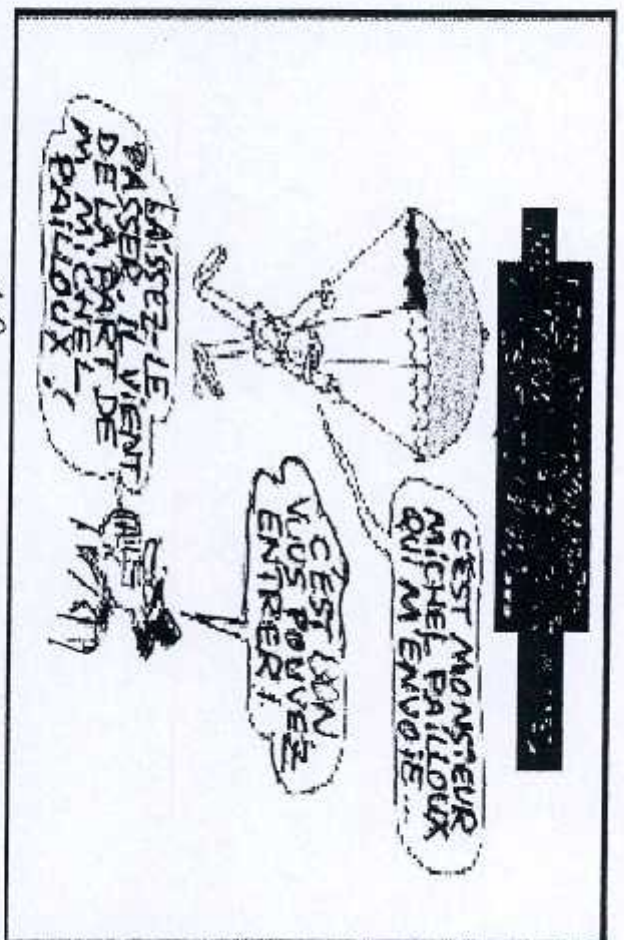
7



9



11



10



12

Conclusion Générale :

Nous ne voudrions pas revenir sur les résultats de notre travail qui ont été rappelés à plusieurs reprises dans ce document, car nous voulons clôturer notre thèse par un regard porté vers l'avenir.

Nous avons noté que les méthodes d'enseignement/ apprentissage des langues ainsi que les méthodes d'enseignement/ apprentissage de la compétence de lecture n'ont pas cessé de se développer. Or ces dernières années et à l'instar de tous les domaines de la vie, les développements se sont accélérés dans les recherches inhérentes au domaine de l'enseignement du FLE. Nous assistons aujourd'hui à une entrée en force du matériel informatique dans nos vies et cette incursion a touché, plus que tout, les domaines didactiques. Cette utilisation présente toutefois certains inconvénients car elle n'a pas toujours été modérée. En effet, dès son avènement, les enseignants ont crié au miracle qui allait résoudre leur problème de classe. Heureusement ce n'était qu'une étape passagère.

Aujourd'hui, nous sommes témoins d'une utilisation plus rationnelle et plus réfléchie de cet outil qui au début avait été considéré comme le «Sésame ouvre-toi» de la nouvelle didactique du FLE. Or, «la caverne» n'a pas pu être ouverte et cet outil n'a pas donné la clé du problème de l'enseignement/ apprentissage du FLE car comme tout autre outil, il ne pouvait être que ce que ces utilisateurs voulaient bien en faire. Néanmoins, cet outil a des vertus qu'il serait ingrat de nier notamment dans l'enseignement/ apprentissage d'une compétence de lecture. Il peut en fait être une source intarissable de documents intéressants d'autant plus s'il est consolidé par un réseau Internet. La présence de documents multiples et divers et qui peuvent être choisis par les apprenants est une manière de les motiver car ils auront décidé eux même de lire tel ou tel texte.

L'outil informatique peut ainsi être utilisé comme une «banque de documents» mise à la disposition des élèves qui auront à prendre la décision de lire les textes et qui sauront dès lors quelle stratégie adopter pour les lire. Il est vrai que l'abondance des textes pourrait avoir des inconvénients puisque l'enseignant sera «embarrassé» devant une multiplicité et une diversité pas toujours facile à gérer dans une classe. Cependant, cet inconvénient peut être écarté grâce à une négociation avec les élèves au début de l'enseignement/ apprentissage qui sera sous forme de contrat postulant qu'une fois les textes choisis, les élèves doivent participer à toutes les tâches qui leur sont assignées.

Certains logiciels présentent aussi des activités de compréhension de l'écrit avec leurs corrigés et avec des liens hypertextes qui mettent à la disposition des apprenant une aide considérable. D'aucuns pourraient dire que ce sont des moyens trop coûteux ou qui ne sont pas toujours disponibles dans les lycées algériens mais nous pouvons constater que ces dernières années l'outil informatique entre petit à petit dans nos écoles et nous pensons que dans quelques années, nous pourrions profiter pleinement des services de cet outil dans l'enseignement/ apprentissage du FLE.

Toutefois, en attendant que ces moyens soient disponibles, les enseignants doivent penser déjà à une utilisation plus adéquate des moyens dont ils disposent. Pour arriver à cette fin, il faudrait que ces enseignants soient formés pour gérer une situation qui n'est plus ce qu'elle était avant c'est à dire une situation d'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère et non une

situation d'enseignement/ apprentissage d'une langue maternelle. Ils doivent commencer par exiger de leurs apprenants moins que ce qu'ils exigeraient d'un petit Français.

Il faudrait peut être penser aussi à travailler au niveau métacognitif de nos apprenants afin de leur permettre de s'engager dans leurs activités de classe malgré toutes les difficultés qu'ils pourraient rencontrer. Nous pensons que le domaine métacognitif peut aider à accomplir des exploits remarquables avec des apprenants en difficultés comme c'est le cas pour nos apprenants. Il est juste que c'est un domaine pratiquement inconnu par nos enseignants, donc inexploité dans nos classes mais il est tout à fait possible d'étudier l'éventualité d'apprendre aux élèves à réfléchir sur leurs stratégies et sur leurs représentations afin de leur donner l'occasion de changer certaines idées qui entravent leur acquisition/ apprentissage.

Un jour peut être, nous arriverons à un enseignement/ apprentissage autodirigé où les apprenants auront le droit de prendre des décisions qui concernent leur apprentissage et pourquoi pas organiser et évaluer eux même leur apprentissage ; l'enseignant aura le rôle de conseiller qui est loin d'être un rôle insignifiant ou secondaire.

Les possibilités de remédier aux problèmes de l'enseignement/ apprentissage d'une compétence de lecture en FLE existent mais il faudrait que nous pensions à nous rapprocher de nos apprenants et de nos enseignants pour connaître les vrais problèmes des élèves algériens et des enseignants algériens dans ce domaine, loin d'expériences «parachutées» d'un autre monde et en prenant nos distances avec une théorie qui ne rend pas toujours compte de la réalité.

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J. M. (1997) : « Les textes : types et prototypes », Paris, 3^e éd, NATHAN.
- Berard, E. (1991) : « L'approche communicative. Théorie et pratiques », Paris, CLE International.
- Bogaards, P. (1991). « Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères », Paris, CREDIF. Didier- Hatier, collection LAL.
- Bouacha, A.M.A (sélection et introduction). (1978) : « La pédagogie du français langue étrangère ; Orientations théoriques, pratiques dans la classe », Paris, Hachette
- Boyer, H. et Butzbach, M. et Pendanx, M. (1990) : « Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère », Paris, CLE International.
- Cicurel, F. (1991) : « Lectures interactives en langue étrangère », Paris, Hachette, collection F/ autoformation.
- Cornaire, C. (1999) : « Le point sur la lecture », Paris, CLE International. Edité avant au Anjou (Québec) 1991, les éditions CEC inc.
- Holec, H (1988) : « Autonomie et apprentissage autodirigé : terrains d'application actuels », Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CRAPEL. (1991) : « Lire :objectif comprendre », Paris, Didier.
- Depover, C. et Noël, B. (sous la direction de). (1999) : « L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes », Bruxelles, De Boeck Université.
- Galisson, R. et Coste, D (sous la direction de) (1976) : « Dictionnaire Didactique des Langues », Paris, Hachette.
- Gaonac'h (coordonné par). (1990) « Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive », Rennes, Hachette.
- Garon, R. et Théorêt, M. (2000) : « L'effort à l'école, un goût à développer », Québec, Logiques.
- Ghiglione, R. et Matalon, B. (1999) : « Les enquêtes sociologiques, théories et pratique », Paris, Armand Colin.
- Kohn, R.C. et Nègre, P. (1991) : « Les voies de l'observation, repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines », Paris, Nathan- université.
- Lieury, A. (1992) : « La mémoire, résultats et théories », Liège, Mardaga, 4^{ème} édition entièrement renouvelée.
- McCombs, B. L. et Pope, J. E. (2000) : « Motiver ses élèves. Donner le goût d'apprendre », Bruxelles, De Boeck Université. Traduction de : « Motivating Hard to Reach Students », 1996, USA, American Psychological Association.
- Ministère de l'éducation nationale. (1995) : « Programmes de français, enseignement secondaire (1AS - 2AS -3AS) », Alger, O.N.P.S.
- Moirand, S. (1979) : « Situations d'écrit : compréhension, production en langue étrangère », Paris, CLE International.
- Mothe, J. C. (1975) : « L'évaluation par les tests dans la classe de français », Paris, Hachette/ Larousse, collection le français dans le monde.
- Nuttin, J. (2000) : « Théorie de la motivation humaine », Paris, 5^{ème} édition PUF, collection psychologie aujourd'hui.
- Pendanx, M. (1998) : « Les activités d'apprentissage en classe de langue », Paris, Hachette F.L.E. collection autoformation.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (1997) : « Pédagogie : dictionnaire des concepts clés », Paris, ESF éditeur

- Reed, S. K. (1999) : « Cognition, théories et applications », Bruxelles, De Boeck Université.
- Reuchelin, M. (1991) : « Les différences individuelles à l'école », Paris, PUF, collection Psychologie D'aujourd'hui.
- Schiffler, L. (1991) : « Pour un enseignement interactif des langues étrangères », Paris, Hatier/ Didier, collection Langues et apprentissage des langues.
- Tardif, J. (1997) : « Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive », Québec, logiques. (édité pour la première fois en 1992)

Articles :

- Abe.D, Billant.J, Duda.R, Gremmo. M-J, Moulden.H et O. Regent. (1975) : *Vers une redéfinition de la compréhension écrite en langue étrangère*. Mélanges pédagogiques, CRAPEL, université Nancy2.
- De Pembroke, E.M et Legros, D. (2002) : *Les TICÉ et l'aide à la compréhension de textes en langue étrangère : quelles perspectives ?* Le français dans le monde, numéro spécial, CLE International.
- Gremmo.M-J. (1980) : *Apprenant en langue ou apprenti lecteur ?* Mélanges pédagogiques, CRAPEL, université Nancy2.
- Holec.H. (1990.a) : *Des documents authentiques pourquoi faire ?* Mélanges Pédagogiques, CRAPEL, université Nancy2.
- Holec.H.(1990.b) : *Qu'est ce qu'apprendre à apprendre ?* Mélanges pédagogiques, CRAPEL, université Nancy2.
- Miliani, M. (1998) : *L'innovation en didactique des langues, une illusion ?* Didacstyle, ILE, université de Blida.
- Walssoff, M. (août /septembre1997) : *Approche globale et typologie des textes*. Le français dans le Monde n° 291.

Annexes

Table des annexes :

Annexe n° 1	
Démarches pour la formulation des consignes des activités de compréhension écrite. Michel PANDANX (1998 : 102).....	01
Annexe n°2	
Objectifs terminaux de l'enseignement secondaire.....	02
Annexe n°3	
Un exemple d'une unité didactique dans le programme de 3AS.....	03
Annexe n°4	
A. La photocopie du document original des statistiques de la Direction de l'Éducation de la wilaya de Tipaza	04
B. La traduction du document original des statistiques.....	05
Annexe n°5	
• La version définitive du test d'évaluation présenté aux élèves et le barème de notation	
A. Exemplaire du test d'évaluation et barème.....	06
B. Copie du test réalisé par l'élève 01	10
Annexe n°6	
A. La version originale du test (pré- test).....	13
B. Copie du pré-test réalisé par un élève.....	14
Annexe n°7	
• Analyse des items du test	
A. Légende pour lire les résultats de l'analyse des items du test.....	17
B. Exemples du calcul des indices de difficulté et des indices de discrimination des items du test.....	17
C. Résultats de l'analyse des items.....	18
Annexe n°8	
Les résultats détaillés du test réalisé avec les élèves de notre échantillon.....	19
Annexe n°9	
A. Exemplaire du questionnaire n°1.....	20
C. Questionnaire rempli par l'élève 01.....	23
Annexe n°10	
• Les résultats du questionnaire n°1 :	
A. Légende pour la lecture des résultats du questionnaire n°1.....	27
B. Résultats détaillés du questionnaire n°1.....	28
C. Résultats du questionnaire n° 1 par pourcentages.....	32

Annexe n°11

A. Exemple du questionnaire n°2.....	33
B. Questionnaire rempli par un enseignant.....	37

Annexe n°12

• Les résultats du questionnaire n°2 :	
A. Légende pour la lecture des résultats du questionnaire n°2	41
B. Les résultats détaillés du questionnaire n°2.....	42
C. Résultats du questionnaire n°2 par pourcentages.....	44

Annexe n°13

Résultats du test réalisé avec les élèves des deux classes de l'expérience.....	45
---	----

Annexe n°14

Texte support de l'expérience réalisée Pokémon	46
--	----

Annexe n°15

Grille d'observation.....	48
---------------------------	----

Annexe n°16

Description détaillée du déroulement des deux cours de compréhension de l'écrit.....	50
--	----

Annexe n°17

A. Exemple du questionnaire n°3.....	53
B. Questionnaire rempli par un élève du groupe 01.....	54
C. Questionnaire rempli par un élève du groupe 02.....	55

Annexe n°18

• Les résultats du questionnaire n°3 :	
A. Légende pour la lecture des résultats du questionnaire n°3.....	56
B. Résultats du questionnaire n°3 avec le groupe 01.....	57
C. Résultats du questionnaire n°3 avec le groupe 02.....	57
D. Résultats du questionnaire n°3 par pourcentages	58

Annexe 1 :

Démarches pour la formulation des consignes des activités de compréhension écrite.

Michel PENDANX (1998 : 102)

Formuler des consignes pour un traitement du sens du texte

Objectifs

- Poser des questions d'élucidation qui obligent à rechercher le sens du texte.
- Aider à construire une démarche de recherche.

Démarches

- Employer dans les questions un lexique différent de celui du texte(...).
- *Pour éviter les réponses trop aléatoires dans les activités à question fermée du type Vrai/ Faux, on peut ajouter un troisième item : « l'auteur du texte ne le dit pas », ou demander d'écrire à côté de la réponse cochée le fragment de texte qui la justifie.*
- Dans les exercices consistant à appairer deux types d'énoncés ou des énoncés avec des textes, ou encore dans les exercices à choix multiple, il est préférable d'introduire *quelques éléments de distorsion ou de polysémie, pour éviter une réponse mécanique chez l'apprenant.*
- Poser des questions obligeant à associer des éléments présents à divers endroits dans le texte et à parcourir le texte ou à réentendre le document oral.
- Poser des questions, dont la réponse donne lieu à une discussion en classe, sur des *détails qui ne sont pas explicites et qu'il faut déduire, ou sur des éléments sur lesquels on ne peut se prononcer, on peut aussi poser des questions acceptant plusieurs réponses : cela permet de créer des échanges sur le sens en classe, échanges fructueux et qui montrent comment se construit le sens.*

Annexe 2 :
Objectifs de l'enseignement au secondaire

**I OBJECTIFS TERMINAUX DE L'ENSEIGNEMENT
DU FRANÇAIS DANS LE CYCLE SECONDAIRE**

A la fin du cycle secondaire l'élève doit avoir une maîtrise de la langue (code et emplois) suffisante pour lui permettre de :

- accéder à une documentation diversifiée en langue française.
- utiliser le français dans des situations d'enseignement (cours magistral, travaux pratiques et dirigés, conférences de méthode, etc.) en prenant une part active à l'assimilation de l'information scientifique, (en prenant des notes de manière organisée et réfléchie pour réutiliser les connaissances enregistrées dans des situations diverses).
- prendre conscience dans des situations d'interlocution concrètes ou de lecture des dimensions informatives, argumentatives et littérairement marquées des textes écrits ou oraux, que ces textes traitent de phénomènes, de faits ou d'événements, décrivent des objets, des lieux ou des personnes ou bien relatent des propos ou des arguments avancés par des tierces personnes ou par le scripteur lui même.

En résumé, nous dirons qu'à la fin du cycle secondaire, l'élève sera un utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure, professionnelle, les entreprises utilisatrices et les contraintes de la communication sociale.

Direction de l'Enseignement Secondaire Général
Programmes de Français (1995 : 06)

Annexe 3

Projet : construire un texte argumentatif en fonction d'un destinataire précis
UD.1 : Le pour et le contre

Compréhension	Grammaire	Vocabulaire	Expression
<ul style="list-style-type: none"> - Repérer l'organisation spatiale du texte. - Repérer les marques du texte argumentatif - Repérer : <ul style="list-style-type: none"> • Le thème • les arguments • les exemples - Dégager la thèse, l'antithèse - Discriminer les articulateurs logiques, chronologiques. - Repérer les modalités appréciatives. - Repérer les marques de l'énonciation: <ul style="list-style-type: none"> • Verbes introducteurs • Ponctuation 	<ul style="list-style-type: none"> - Les modes et les temps (étude de leurs valeurs) - Les articulateurs - L'opposition - La concession - La condition - La cause/ La conséquence - L'addition - La confirmation avec changement de point de vue (d'ailleurs, du reste...) - La terminaison (les introducteurs de conclusion) 	<ul style="list-style-type: none"> - L'opposition (à travers des champs lexicaux opposés) - L'antonymie - Les verbes d'opinion (penser, juger, croire....) 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborer des plans dialectiques - Constituer des champs lexicaux sur un thème donné. - Remettre en ordre des textes puzzles. - Présenter et développer une idée argument. - Illustrer une idée argument par : <ul style="list-style-type: none"> • Un exemple • Une citation - Sur des thèmes variés, trouver des arguments pour un débat, une discussion. - Compléter un texte par des connecteurs.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تيبازة
مصلحة التكوين و التفتيش

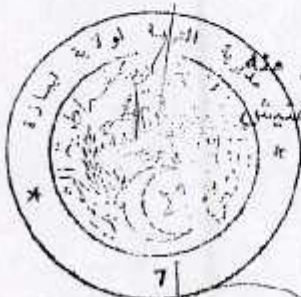
احصائيات

عدد التلاميذ المشاركون في امتحان البكالوريا للسنوات التالية : شعبة الآداب و العلوم

الإنسانية .

المجموع	عدد المرشحين		السنة الدراسية
	إناث	ذكور	
1120	861	259	99
1251	979	272	2000
1240	946	294	2001

مدير التربية



هن مدير التربية و بتفويض
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
م. بـ كـ رـ ي

2. Traduction du document

République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'éducation nationale

Direction de la wilaya de Tipaza
Service de la formation et de l'inspection

Statistiques :

Nombre des élèves candidats au bac série **Lettres et Sciences Humaines** pour les années suivantes :

Année scolaire	Nombre de candidats		Total
	Garçons	Filles	
99	259	861	1120
2000	272	979	1251
2001	294	946	1240

Annexe 5 :

La version définitive du test présenté aux élèves et le barème de notation

A. Exemple de test d'évaluation

Barème : 18/18

Activité 1 :

Texte :

**Tuerie à Littleton
Où étaient les parents ?**

Instructions: Répondez aux questions suivantes et dites quel est le passage qui vous permet de répondre (sauf les questions 8 et 5). Barrez le terme inutile (vrai/faux).

1/ Les deux lycéens ont commis le massacre parce qu'ils vivaient dans un milieu pauvre.

Vrai/ Faux

Lignes : **1pt**

2/ Les deux lycéens ont amorcé leurs 31 engins explosifs avant de se donner la mort.

Vrai/ Faux

Lignes : **1pt**

3/ Plusieurs personnes savaient ce que préparaient Eric et Dylan

Vrai/ Faux

Lignes : **1pt**

4/ La mère de Dylan est une personne handicapée.

Vrai/ Faux

Lignes : **1pt**

5/ Relevez dans le texte trois éléments qui auraient pu prévenir les parents de ce que leurs enfants préparaient :

1-

2-

3-

..... **1,5pt**

6/ Eric et Dylan avaient de bons résultats à l'école.

Vrai/ Faux

Lignes : **1pt**

7/ Le 20 avril, Dylan était de mauvaise humeur parce qu'il avait une interrogation écrite.

Vrai/ Faux

Lignes : **1pt**



8/ «...l'emploi assuré de papa et de maman garantissait à ces jeunes un train de vie de nabab ».

l'expression soulignée signifie :

- Une vie de riche ?
- Une vie misérable ?
- Une vie de solitaire ?1,5 pt

Activité2 :

Texte :

Mon père, ma mère, mes frères et mes sœurs

Instructions :

Ce texte est une critique de film. Relevez dans le texte des expressions qui sont favorables au film et d'autres qui sont défavorables.

Expressions favorables au film	Expressions défavorables au film
1).....0,5pt	1).....0,5pt
2).....0,5pt	2).....0,5pt
3).....0,5pt	3).....0,5pt

Activité 3 :

Texte :

Gracié parce qu'il était inconscient de sa mort

Instructions : Certains passages du texte sont illisibles à cause des tâches d'encre. Choisissez l'expression qui manque parmi celles proposées.

1- « Pas elle pense qu'Anthony Porter... »1,5pt
Parce que- afin que- bien que

2- «parce que..... - seize ans après- n'est pas persuadée... »1,5pt
la victime- le suspect- la cour suprême

3- « ...elle n'est pas..... de plusieurs années... » 1,5pt
suivie- accompagnée- précédée.

4- « d'une mort ? » 1,5pt
possible- certaine- probable.

DÉLINQUANCE

Tuerie de Littleton Où étaient les parents ?

Eric et Dylan, les lycéens américains qui ont fait feu sur leurs camarades de classe, préparaient leur méfait depuis un an. Personne ne s'en doutait...

De notre correspondant

Monsieur Klebold, businessman accompli, se souvient bien d'avoir remarqué une « légère tension » chez son fiston Dylan dans les jours précédant le 20 avril. « J'en ai pris note en me disant que je m'en occuperais plus tard », a-t-il confié... plus tard, à un pasteur chargé des funérailles. Mme Klebold, thérapeute pour handicapés, avait bien, le matin même, trouvé un « côté bizarre, un rien fataliste » au *bye-bye* de son garçon de 17 ans. « Je me suis dit, explique-t-elle, qu'il était de mauvaise humeur, qu'il avait une interro écrite ou quelque chose du genre. » Du genre... Dylan, sur la route du lycée Columbine de Littleton, près de Denver (Colorado), allait chercher son copain Eric Harris, élève de 18 ans de la même classe de terminale, fils d'un pilote de fret aérien et d'une employée. Tous deux attendront 11 h 15, la pause-déjeuner, en ce jour anniversaire de la naissance de Hitler, pour entamer leur baroud de massacreurs, déchiqueter en ricanant, au fusil à canon scié, à la carabine, au pistolet-mitrailleur et à la bombe artisanale, 12 adolescents et un prof, en blesser grièvement 26 autres, avant de se donner la mort, trop tôt pour



Eric Harris et Dylan Klebold (en haut), dans leur classe, en mars dernier.

pouvoir amorcer leurs 31 engins explosifs disséminés dans l'école. Littleton, calme banlieue un rien bourgeoise, enterré trois de ses enfants chaque jour depuis dimanche, tandis que le pays entier, mains sur les tempes devant sa télé, semble autant pleurer sa jeunesse que se mortifier de son incurie.

Leurs sites Web suintaient la haine

Parler de signes avant-coureurs serait trop facile. Mais les deux déments avaient de quoi susciter l'intérêt de leur entourage. L'Amérique entière s'offusque aujourd'hui de leur penchant « gothique » pour le chanteur androgyne Marilyn Manson et pour les groupes de rock germanique et sadomaso. Leurs manteaux noirs fétiches, signes d'appartenance à leur club romantico-vampirique, Trench Coat Mafia, ne pouvaient occulter des fêlures manifestes : les devoirs d'anglais des deux bons élèves regorgeaient de tant d'appels

au meurtre que leur prof avait transmis les copies à la psychologue scolaire. Sans suite. Leurs sites Web suintaient la haine et affichaient au vu de tout le lycée des plans de fabrication de bombes enluminés de dessins d'ossements. Au bowling, on ne s'étonnait plus de l'habitude de Dylan, rejeton d'une famille juive, de crier « Heil Hitler ! » à chaque *strike*. Le quartier entier les avait entendus, des jours durant, piler du verre, la mitraille de leurs bombes, sans que leurs parents se formalisent. Chez Eric, les policiers apercevront sans mal, en perquisitionnant, du bas de l'escalier, par la porte de sa chambre entrebâillée, le canon d'un fusil. Ils trouveront aussi un journal intime, détaillant minutieusement les préparatifs du carnage, dont la première mention remonte à un an. Un an durant lequel les deux jeunes psychotiques n'ont pu échapper à leur délire à huis clos. Un an pendant lequel ils n'ont à aucun moment

été confrontés à la curiosité, sinon au bon sens, d'un adulte.

Un syndrome national et, dans leur cas, fatal. On disait la génération X – la masse des marmots nés entre 1965 et 1978 – angoissée et blessée par la vie morose de leurs parents, divorcés ou mal payés. Au moins connaissaient-ils leur famille. La génération Y, éclose plus tard, dans l'opulence de la croissance des années 90, est celle de l'isolement – au mieux, de la coexistence indifférente. Le double salaire, l'emploi assuré de papa et maman garantissent à ces jeunes un train de vie de nabab, contribuant à un marché de 122 milliards de dollars annuels claqués en joujoux technos qui n'appartiennent qu'à cette génération : jeux vidéo, ordinateurs et connexions Internet, fringues, voyages et presse spécialisée. Une caverne d'Ali Baba techno ludique muée en identité culturelle, totalement distincte de celle de leurs vieux. Si fous fussent-ils, Eric et Dylan paraissaient vivre la vie normale de leur génération. Une existence quasi indépendante, totalement parallèle à celle de leurs parents, rebutés par cette culture inconnue. Des filles auraient, certes, parlé chiffons avec leur mère. Dylan discutait-il de sa BMW noire avec son père ? Il préférerait l'ordinateur, le jeu sanglant *Doom*, une boucherie qu'il répétait des nuits durant, dans le sanctuaire de sa chambre, ou Internet, ce monde sans friction avec le monde adulte, ce réseau de teen-agers qui depuis un an, sans broncher, observent les détails d'un meurtre annoncé. Dylan, par ce biais, aurait publié sa lettre de suicide. La police enquête encore. Est-ce vraiment la lettre de Dylan – ou celle d'un émule ? ● Philippe Coste

2

Comédie

Mon père, ma mère, mes frères et mes sœurs...
de Charlotte de Turckheim



Anne a eu trois enfants de trois hommes différents. Victor, le plus jeune, décide qu'il est temps de rencontrer ces trois papas qui ignorent tout de leur paternité. Il provoque une confrontation générale dans un club de vacances au Mexique.

Voilà un film qui avait des atouts : un point de départ prometteur, une comédienne épatante (Victoria Abril), un décor de rêve. Tout a imploré au tournage. Gags débiles, dialogues minables, mise en scène inexistante. La fantaisie de Charlotte de Turckheim, si drôle et décapante dans ses one-woman-show, n'a pas passé l'écran.

B.G.

Titre Orig. (D) : Real. - Charlotte de Turckheim. Scén. : Charlotte de Turckheim et Philip Giangreco. Victoria Abril (Anne), Charlotte de Turckheim (Jeanne), Alain Bashung (Guy), Pierre-Jean Chéret (Victor), Rudi Rosenberg (Julien).



Mon père... et Victoria Abril.

3

Gracié parce qu'il était inconscient de sa mort

Justice

La Cour suprême de l'Illinois, aux Etats-Unis, a décidé de repousser l'exécution d'un retardé mental condamné à mort. Pas elle pense qu'Anthony Porter, débile léger de 40 ans, n'était peut-être pas en possession de toutes ses facultés lorsqu'il a commis en 1982 le double meurtre qui lui a valu la peine capitale. Non : si Porter bénéficie

d'un sursis, c'est parce que seize ans après - n'est pas persuadée que cet homme au QI de 51 (la norme est de 100) s'est rendu compte qu'il va bientôt mourir! Que vaut en effet la peine capitale si elle n'est pas de plusieurs années de torture psychologique dans l'attente d'une mort ? Rien. Cela ne peut même pas servir de leçon pour l'avenir... □

Zest

NOM: Belalva.....

PRENOM: Zest.....

AGE: 18.....

DATE:

09

18

Activités 1 :

Texte :

Tuerie de Littleton
Où étaient les parents ?

Instructions : Répondez aux questions suivantes et dites quel est le passage qui vous permet de répondre (sauf les questions 8 et 5). Barrez le terme inutile (Vrai/Faux).

1/ Les deux lycéens ont commis le massacre parce qu'ils vivaient dans un milieu pauvre

Vrai/~~Faux~~

Lignes : 2

2/ Les deux lycéens ont amorcé leurs 31 engins explosifs avant de se donner la mort

Vrai/~~Faux~~

Lignes : ... 42-43 1

3/ Plusieurs personnes savaient ce que préparaient Eric et Dylan

Vrai/~~Faux~~

Lignes : ... 50 1

4/ La mère de Dylan est une personne handicapée

Vrai/~~Faux~~

Lignes : ... 13 1

5/ Relevez dans le texte trois éléments qui auraient pu prévenir les parents de ce que leurs enfants préparaient :

1- ... 11

2- ... 19

3- ... 22

1,5

6/ Eric et Dylan avaient de bons résultats à l'école

Vrai/~~Faux~~

Lignes : ... 134 1

7/ Le 20 Avril, Dylan était de mauvaise humeur parce qu'il avait une interrogation écrite.

Vrai/~~Faux~~

Lignes : ... 19 1

8/ « ... l'emploi assuré de papa et maman garantissent à ces jeunes **un train de vie de nabab** ».

L'expérience soulignée signifie :

- Une vie de riche
- ✗ Une vie misérable
- Une vie de solitaire

0

Activité 2 :

Texte :

Mon père, ma mère, mes frères et mes sœurs.

Instructions :

Ce texte est une critique de film. Relevez dans le texte des expressions qui sont favorables au film et d'autres qui sont défavorables.

+	-
Expressions favorables au film	Expressions défavorables au film
1) Un décor de rêve	1) Une comédienne épatante
2) Un point de départ prometteur	2) dialogue minables
3) un plaisir au tournage	3) mise en scène inscriptible

2

Activités 3 :

Texte

Gracié parce qu'il était inconscient de sa mort.

Instructions : Certains passages du textes sont illisibles à cause des tâches d'encre. Choisissez l'expression qui manque parmi celles proposées.

1- « Pas... parce que elle pense qu'Anthony Porter... »

Parce que – afin que – bien que.

2- « ... parce que... la cour suprême - seize ans après – n'est pas persuadée... »

la victime – le suspect – la cour suprême

3- « ... elle n'est pas... précédée de plusieurs années... »

suivie – accompagnée – précédée.

4- « d'une mort... parabolique ? »

possible – certaine – probable.

4,5

Annexe n°6
La version originale du test

La version originale du test est la même que celle du test de l'annexe n°5 à l'exception des deux items suivants qui ont été annulés après l'analyse des items :

Activité 1 :

Item 1 :

Le texte parle de :

- La violence dans les écoles
- La violence dans les stades
- La violence des parents

Recopiez la bonne réponse.

Item 6

Les policiers ont prouvé que Dylan avait écrit une lettre de suicide avant d'exécuter son plan.

Vrai/ faux

PRE-TEST

Nom	:	Slimane.....
Prénom	:	Benhamida.....
Date	:	le 18/04/2001.....

$$\frac{6,50}{20}$$

Activité 1 :

Texte :

Tuerie à Littleton Où étaient les parents ?

Instructions: Répondez aux questions suivantes et dites quel est le passage qui vous permet de répondre (sauf les questions 1, 7 et 10). Barrez le terme inutile (vrai/faux).

1/ Le texte parle de :

- La violence dans les écoles
- La violence dans les stades
- La violence des parents

(1)

2/ Les deux lycéens ont commis le massacre parce qu'ils vivaient dans un milieu pauvre.

Vrai/ ~~Faux~~

Lignes : 45

3/ Les deux lycéens ont amorcé leurs 31 engins explosifs avant de se donner la mort.

~~Vrai~~/ Faux

Lignes : 48

(7)

4/ Plusieurs personnes savaient ce que préparaient Eric et Dylan

Vrai/ ~~Faux~~

Lignes : 43

5/ La mère de Dylan est une personne handicapée.

Vrai/ ~~Faux~~

Lignes :

6/ Les policiers ont prouvé que Dylan avait écrit une lettre de suicide avant d'exécuter son plan.

Vrai/ ~~Faux~~

Lignes :

7/ Relevez dans le texte trois éléments qui auraient pu prévenir les parents de ce que leurs enfants préparaient :

- 1- *angoissée et blessée par la vie marseaise de leurs parents divorcés au mal payés*
- 2- *un mains connaissent ils leur famille*
- 3- *l'emploi assuré de papa et de maman garantissait à ces jeunes un train de vie de nabab*

8/ Eric et Dylan avaient de bons résultats à l'école.

Vrai/ ~~Faux~~

Lignes : 68

9/ Le 20 avril, Dylan était de mauvaise humeur parce qu'il avait une interrogation écrite

Vrai/ ~~Faux~~

Lignes : 7

10/ « L'emploi assuré de papa et de maman garantissait à ces jeunes un train de vie de nabab »

l'expression soulignée signifie :

- Une vie de riche
- Une vie misérable
- Une vie de solitaire

15

Activité 2 :

Texte :

Mon père, ma mère, mes frères et mes sœurs

Instructions :

Ce texte est une critique de film. Relevez dans le texte des expressions qui sont favorables au film et d'autres qui sont défavorables.

Expressions favorables au film	Expressions défavorables au film
1)... <i>partenariats</i>	1)... <i>partenariats</i>
2)... <i>prometteurs</i>	2)... <i>décor de rêve</i>
3).....	3)... <i>prometteurs</i>

Activité 3 :

Texte :

Gracié parce qu'il était inconscient de sa mort

Instructions : Certains passages du texte sont illisibles à cause des tâches d'encre. Choisissez l'expression qui manque parmi celles proposées.

- 1- « Pas... *parce qu'il* elle pense qu'Anthony Porter... »
Parce que- à fin que- bien que
- 2- « ... parce que *la cour suprême*- seize ans après- n'est pas persuadée... »
la victime- le suspect- la cour suprême
- 3- « ... elle n'est pas *accompagnée* de plusieurs années... »
suivie- accompagnée- précédée.
- 4- « d'une mort ... *probable* ? »
possible- certaine- probable.

Annexe n°7
Analyse des items du test

1. Légende des symboles :

Expressions	Symboles
Total de l'effectif (élèves qui ont passé le test)	TE (= 27)
Nombre de réponses correctes dans le tiers supérieur	A
Nombre de réponses correctes dans le tiers intermédiaire	B
Nombre de réponses correctes dans le tiers inférieur	C
Total des réponses correctes	TC
Tiers du nombre total de l'effectif	Tt (= 9)
Indice de discrimination	$D = (A-C) : Tt$
Indice de difficulté	$ID = TC : TE$

Tableau 1

2. Exemples du calcul de l'indice de discrimination et de l'indice de difficulté :

Exemple 1 :

Item 1 (activité 1) :

a- Indice de difficulté :

Nombre d'élèves qui ont donné des réponses correctes (TC) : 27

Tiers du total de l'effectif (TE) : 27

L'indice de difficulté est : $27/27 = 01$

b- indice de discrimination :

Nombre des réponses correctes dans le tiers supérieur : 9

Nombre de réponses correctes dans le tiers inférieur : 9

Tiers du total de l'effectif : 9

L'indice de discrimination : $(9- 9) / 9 = 00$

Conclusion : l'indice de difficulté est **1** cela veut dire que l'item est trop facile et l'indice de discrimination est **00** cela signifie que l'item n'a aucun pouvoir discriminatif puisque tous les élèves ont pu y répondre.

Exemple 2 :

Item n° 5 (activité 2) :

a. indice de difficulté :

Nombre d'élèves qui ont donné des réponses correctes (TC) : 9

Total de l'effectif (TE) : 27

L'indice de difficulté est : $9 / 27 = 00,33$

b- indice de discrimination :

Nombre des réponses correctes dans le tiers supérieur : 4

Nombre de réponses correctes dans le tiers inférieur : 1

Tiers du total de l'effectif : 9

L'indice de discrimination : $(4- 1) / 9 = 00,33$

Conclusion : l'indice de difficulté étant entre 01 et 00, nous pouvons dire que la difficulté de l'item est acceptable. De plus, il a un pouvoir discriminatif puisque l'indice de discrimination est un **nombre positif et non nul**.

3. Résultats de l'analyse des items :

Items	A	B	C	TC	$D = (A-C) : 9$	$ID = TC : TE$
Activité 1						
Item 1	9	9	9	27	00	01
Item 2	8	3	2	13	0.66	0.48
Item 3	5	4	2	11	0.33	0.40
Item 4	3	2	1	6	0.22	0.22
Item 5	7	2	1	10	0.66	0.37
Item 6	0	0	0	0	00	00
Item 7	3	3	1	7	0.22	0.25
Item 8	8	5	2	15	0.66	0.55
Item 9	4	2	0	6	0.44	0.22
Item 10	5	2	2	9	0.33	0.33
Activité 2						
Item 1	5	5	2	12	0.33	0.44
Item 2	4	2	1	7	0.33	0.25
Item 3	5	5	0	10	0.55	0.37
Item 4	6	3	0	9	0.66	0.33
Item 5	4	4	1	9	0.33	0.33
Item 6	5	4	1	10	0.44	0.37
Activité 3						
Item 1	7	3	5	15	0.22	0.55
Item 2	2	3	3	8	0.22	0.25
Item 3	5	2	0	7	0.55	0.25
Item 4	4	1	1	6	0.33	0.22

Tableau 2

Conclusion de l'analyse :

1. Les items 1 et 6 de l'activité 1 ont été éliminés du test car le premier est trop facile et le second est trop difficile
2. Les items du test sont valides.

Annexe8

Résultats détaillés du test réalisé avec les élèves de notre échantillon

N° Elèves	Note	N° Elèves	Note
01	16.5	26	07
02	15.5	27	07
03	15	28	07
04	14.5	29	07
05	13.5	30	6.5
06	13	31	6.5
07	12.5	32	06
08	10.5	33	06
09	10	34	06
10	10	35	06
11	10	36	06
12	09.5	37	05.5
13	09	38	05.5
14	08.5	39	05
15	08.5	40	04.5
16	08.5	41	04.5
17	08.5	42	04.5
18	08	43	04
19	08	44	03.5
20	08	45	03
21	7.5	46	03
22	7.5	47	02.5
23	7.5	48	02
24	7.5	49	01.5
25	7.5	50	01.5

- Le Test a été noté sur 18, la moyenne est donc 09.
- Nombre d'élèves qui ont obtenu la moyenne : 13 élèves soit 26%
- Nombre d'élèves qui n'ont pas obtenu la moyenne : 37 élèves soit 74%

Annexe 9 :
Questionnaire n°1

A. Exemple du questionnaire n°1:

Questionnaire pour les élèves

- 1- Où habitez-vous ?
.....
.....
- 2- Croyez-vous qu'il soit nécessaire d'apprendre une langue étrangère ?
Oui
Non
- 3- Croyez-vous qu'il soit nécessaire d'apprendre le français ?
Oui
Non
- 4- Quelles sont les langues que vous maîtrisez ?
Arabe
Kabyle
Français
Anglais
Autres :
- 5- Avez- vous la parabole à la maison ?
Oui
Non
- 6- Quels sont les programmes que vous regardez dans les chaînes étrangères ?
.....
.....
- 7- Regardez- vous les programmes présentés en français à L'E.N.T.V?
Oui
Non
- 8- Lisez-vous la traduction des propos prononcés dans les films et dans les documentaires ?
Oui
Non
- 9- Ecoutez- vous les stations radio qui émettent en français (chaîne III par exemple) ?
Oui
Non



10- Lisez-vous les journaux qui paraissent en français ?

Oui

Non

11- A votre avis, apprendre le français est une chose :

- Très facile

- Difficile

- Facile

- Très difficile

- Plus ou moins facile

12- Qu'est-ce qui vous paraît le plus difficile parmi les tâches suivantes ? (numérotez selon le degré de difficulté de 1→3)

- Lire un texte écrit en français

- Comprendre des propos dits en français

- Ecrire un texte en français

13- Pouvez-vous citer des situations dans lesquelles vous avez besoin de lire un texte écrit en français ?

.....
.....

14- Que faites-vous quand vous ne comprenez pas un mot dans un texte ?

a- Vous cherchez le mot dans le dictionnaire

b- Vous demandez l'aide de votre professeur ou de quelqu'un d'autre

c- Vous poursuivez la lecture si vous jugez avoir saisi le sens général

d- Vous abandonnez la lecture

15- On vous donne un texte long (2 pages) et on vous demande d'y chercher une information bien précise :

a- Vous lisez le texte du début à la fin jusqu'à ce que vous trouviez l'information en question

b- Vous survolez le texte dans tous les sens pour trouver l'information qui vous intéresse

16- Quand vous lisez un texte, ce qui vous décourage le plus c'est :

a- Le lexique (vous ne comprenez pas le sens des mots)

b- La syntaxe (vous ne comprenez pas le sens des phrases)

c- La longueur du texte

d- Méconnaissance du sujet traité

17- Est-ce que vous croyez qu'on lit de la même façon un texte écrit en français et un texte écrit en arabe ?

Oui

Non

18- La compréhension d'un texte écrit en français est une tâche :

- Très facile
- Facile
- Plus ou moins facile
- Difficile
- Très difficile

19- Aimez-vous les séances de compréhension de l'écrit (lecture) ?

- Oui
- Non

20- Pourquoi ?

.....
.....

21- Est-ce que les textes que vous étudiez pendant les cours de français sont intéressants ?

- Oui
- Non

22- Pourquoi ?

.....
.....

Questionnaire
pour
les élèves

01

Nom : AIDAT
Prénom : IMOUAR
Age : 20 ans

Date de réception du questionnaire : 28/04/2021

1- Où habitez-vous ?

FADJANA

2- Croyez-vous qu'il soit nécessaire d'apprendre une langue étrangère ?

Oui

Non

3- Croyez-vous qu'il soit nécessaire d'apprendre le français ?

Oui

Non

4- Quelles sont les langues que vous maîtrisez ?

Arabe

Kabyle

Français

Anglais

Autres :

5- Avez-vous la parabole à la maison ?

Oui

Non passez à (7)

6- Quels sont les programmes que vous regardez dans les chaînes étrangères ?

la f. bonnes, SPART, les feuilletons

7- Regardez vous les programmes présentés en français à l'E.N.T.V ?

Oui

Non

8- Lisez-vous la traduction des propos prononcés dans les films et dans les documentaires ?

Oui

Non

9- Ecoutez-vous les stations radio qui émettent en français (chaîne III par exemple) ?

Oui

Non

10- Lisez-vous les journaux qui paraissent en français ?

Oui

Non

11- A votre avis apprendre le français est une chose :

- Très facile

- Difficile

- Facile

- Très difficile

- Plus ou moins facile

12- Qu'est ce qui vous paraît le plus difficile parmi les tâches suivantes ?
(numérotez selon le degrés de difficulté de 1 \longrightarrow 3)

- Lire un texte écrit en français

- Comprendre des propos dits en français

- Ecrire un texte en français

13- Pouvez-vous citer des situations dans lesquelles vous avez besoin de lire un texte écrit en français ?

Situations de la vie, mode d'emploi

14- Que faites-vous quand vous ne comprenez pas un mot dans un texte ?

a- Vous cherchez le mot dans le dictionnaire

b- Vous demandez l'aide de votre professeur ou de quelqu'un d'autre

c- Vous poursuivez votre lecture si vous jugez avoir saisi le sens général

d- Vous abandonnez la lecture

15- On vous donne un texte long (2 pages) et on vous demande d'y chercher une information bien précise :

a- Vous lisez le texte du début à la fin jusqu'à ce que vous trouviez l'information en question

b- Vous survolez le texte dans tous les sens pour trouver l'information qui vous intéresse.

16- Quand vous lisez un texte, ce qui vous décourage le plus c'est :

a- Le lexique (vous ne comprenez pas le sens des mots)

b- La syntaxe (vous ne comprenez pas le sens des phrases)

c- La longueur du texte

d- Méconnaissance du sujet traité

17- Est-ce que vous croyez qu'on lit de la même façon un texte écrit en français et un texte écrit en arabe ?

Oui

Non

18- La compréhension d'un texte écrit en français est une tâche :

- Très facile

- Difficile

- Facile

- Très difficile

- Plus ou moins facile

19- Aimez-vous les séances de compréhension de l'écrit (lecture) ?

Oui

Non

20- Pourquoi ?

... parce que à l'examen on a une seule chance de réussir.

21- Est-ce que les textes que vous étudiez pendant les cours de français sont intéressants ?

Oui

Non

22- Pourquoi ?

... parce que je cours pas bien le français.

Annexe 10 :
Résultats du questionnaire n° 1

A. Légende des symboles utilisés dans les tableaux 1,2,3,4 et 5 :

N° de question	Symboles	Explication des symboles
Tableau	Q E	- Questions - Elèves
1	Z.R Z.U	- zone rurale - zone urbaine
4	- Ar - Fr - K - Ag - Esp	- arabe - français - kabyle - anglais - espagnole
6	+ - ∅	- l'élève a cité certains programmes suivis dans les chaînes françaises - l'élève n'a pas pu citer des programmes suivis dans les chaînes françaises - pas de réponse
11 et 18	T.F F ± F D T.D	- très facile - facile - plus ou moins facile - difficile - très difficile
12	Le classement	- un classement qui va du plus difficile au plus facile : 1 → le plus difficile 3 → le plus facile
13	- SC - jnl - N.M - M.E - Bq - Etr - FA - Lett - Inter	- Situation scolaire (examens, cours de français) - Journal - la notice d'un médicament - mode d'emploi - lire pour le plaisir (bouquiner) - voyage à l'étranger - documents et fiches administratifs. - lire des lettres - Internet (pour surfer, lire les emails)
20 et 22	- EN - VocD - NF - SI - Bac - EO - EE - CF - Comp - VocR - Cult - Synt - TF - TD - SE - SR - Sact - Bprof	- Les séances de CE sont ennuyeuses - Vocabulaire difficile - Niveau faible en français - Thèmes et sujets intéressants - Se préparer pour le bac (parce que cela fait partie du programme) - La séance de CE favorise l'expression orale - La séance de CE prépare à l'expression écrite - Facilité de la compréhension d'un texte - Désir de comprendre les textes - Les séances de lecture (ou les textes) permettent d'enrichir le vocabulaire - permettent de se cultiver, d'enrichir ses connaissances du monde. - Les séances de CE (ou les textes) permettent d'acquérir des connaissances syntaxiques. - Textes faciles - Textes difficiles - Sujets ou thèmes ennuyeux - Sujets en relation avec le vécu, avec la réalité de l'apprenant - Sujets d'actualité - Bonne explication de l'enseignant.

B. Résultats détaillés du questionnaire n° 1 (questionnaire pour les élèves)

Q/E	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15
01	ZR	ZR	ZU	ZR	ZR	ZU	ZU	ZU	ZR	ZU	ZU	ZR	ZU	ZR	ZU
02	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
03	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
04	Ar/Fr	Ar	Ar/Fr	Ar	Ar/Fr/ Ag	Ar/Fr/ Ag/Esp	Ar/Fr/ K/Ag	Ar/Fr/ Ag	Ar/Ag	Ar/Ar	Ar/ Fr/Ag	Ar/Fr/ K/ Ag	Ar/Fr	Ar/Fr/ Ag	Ar/Fr
05	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non
06	-	-	+	/	/	/	-	+	-	+	+	/	-	-	/
07	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
08	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	/	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non
09	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui
10	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui
11	F	D	F	D	±F	F	±F	±F	±F	F	±F	±F	F	±F	F
12	2,3,1	2,1,3	2,1,3	3,2,1	3,1,2	3,1,2	2,1,3	3,1,2	2,3,1	3,2,1	3,2,1	3,2,1	2,3,1	3,2,1	3,2,1
13	SC / ME	NM/ SC/ME	Eir/boq	Bq	Bq	Ø	SC/ME/ NM	NM/ ME/FA	Jnl	Jnl/boq/NM	NM	Ø	SC/NM	Jnl/NM	Jnl/boq
14	b	B	a/b/c/d	b	A	a	b	c	a	a	b	B/c	a/b	B/d	c
15	b	A	a	b	b	a	a	a	b	b	b	A	a	B	b
16	b/c	A	d	a	a/b	a	d	d	d	c	d	B/c	a	a/d	d
17	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non
18	±F	±F	±F	D	F	±F	±F	±F	D	F	D	+F	±F	±F	±F
19	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui
20	Emui	CF	Comp/cult	NF	Cult	Cult	Emui	VocR	bac	VocR/cult	bac	Emui	EO	NF	Cult
21	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui
22	NF	Bprof	SI	NF	bac	SI	SI	SI	Sact	SI/Sact	SI/cult	SI	NF	TD	SI/Sact

Tableau 1

Q/E	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
1	ZR	ZU	ZU	ZU	ZR	ZU	ZR	ZU	ZR	ZR	ZU	ZR	ZR	ZR	ZR
2	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
3	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
4	Ar/Fr/ Ag	Ar	Ar/Fr	Ar/Fr/ Ag	Ar/Fr	Ar/Fr/ Ag	Ar/Fr/ Ag	Ar/K/Fr Ag	Ar/K	Ar/	Ar	Ar/K/Fr	Ar/Fr/ Ag	Ar/Fr	Ar
5	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non
6	+	-	+	+	+	+	+	+	-	/	+	+	+	/	/
7	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
8	Oui	Oui	/	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
9	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non
10	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non
11	±F	F	TF	F	±F	TF	F	F	±F	±F	±F	F	TF	F	D
12	3,2,1	2,1,3	3,1,2	1,3,2	1,2,3	3,2,1	2,1,3	1,3,2	3,2,1	3,2,1	3,1,2	3,2,1	2,1,3	2,3,1	3,2,1
13	∅	SC/ NM	∅	NM/ Eur	∅	NM/bq/ Jnl	NM/ME	NM/lett	SC	∅	SC/NM	SC/ME	Etr/NM/ bq	SC/NM/ ME	SC/Jnl
14	a	C	a	a/b	a/b	a/b	c	a	a/b	c	c	A	a	c	A/b
15	b	A	a	a	B	a	a	a	a	a	a	B	a	b	A
16	a/b	B	a	a	A	d	c	a/d	a	C	a	C	c	C	A/c
17	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
18	±F	±F	F	F	D	F	F	±F	±F	D	±F	±F	F	±F	D
19	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
20	Voc D	Cult	VocR/ Synt/cult	SI	NF	Comp/ EE	EO	VocR/ EE	EO	NF	CF	NF	Cult	SI/EO	NF
21	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non
22	Bac	Sact	Sact / SR	SR	TTD	SR / TF	Sact/SI/ culti	SR/ cult	SE	NF	Bprof	NF	bac	SI/ bac	TD/NF

Tableau 2

Q/E	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
1	ZU	ZR	ZR	ZR	ZU	ZU	ZU	ZR	ZU	ZU	ZU	ZR	ZR	ZR	ZR
2	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
3	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
4	Ar	Ar/Fr/ Ag	Ar	Ar	Ar/Ag	Ar	Ar	Ar	Ar	Ar	Ar/Fr/ Ag	Ar/Fr/ Ag	Ar/Fr/ Ag	Ar/Fr	Ar
5	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non
6	-	+	-	/	/	-	+	/	-	-	+	-	/	-	/
7	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui
8	Oui	/	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	/	Oui	/	Oui	Oui	Oui	/	Oui
9	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non
10	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non
11	±F	F	±F	D	+F	D	F	D	D	D	F	F	±F	F	±F
12	2,3,1	3,2,1	3,2,1	3,1,2	3,2,1	2,3,1	2,3,1	3,2,1	3,1,2	2,3,1	1,2,3	3,1,2	3,1,2	2,1,3	3,2,1
13	∅	SC	SC	ME	Bq	SC/NM	SC/NM/ ME	SC/NM/ ME	∅	SC/NM/ ME	Etrobq	∅	SC	SC/NM/ ME	SC/NM/ ME
14	B	A/b	B	A	b	c	a	c	a	b	a	A/c	A/b	a	b
15	A	A	A	A	a	a	a	a	a	b	a	A	A	b	b
16	D	C	A	A	d	c	c	a	a	a	c/d	C/d	A	a	d
17	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
18	±F	D	±F	±F	±F	±F	±F	F	D	D	F	±F	±F	F	±F
19	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non
20	SI	CF	VocR	Voc D NF	VocR/ Comp	NF	CF	VocD	Comp	Ennuic	Comp	VocR	NF	NF	NF
21	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui
22	Bac	NF	TD/NF	TD /VocD	NF	SE/NF	Bprof	NF	Bprof/SI	TM	culP	SR	VocD/TD	SE/ vocD	Bprof

Tableau 3

O/E	46	47	48	49	50
1	ZR	ZR	ZU	ZU	ZU
2	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
3	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
4	Ar	Ar/Ag	Ar/Fr	Ar/Fr/Ag/ Esp	Ar/Fr/Ag
5	Non	Non	Oui	Oui	Oui
6	/	/	.	+	+
7	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
8	Oui	Oui	Oui	Oui	/
9	Non	Non	Oui	Oui	Non
10	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
11	F	D	F	F	D
12	3.2,1	2.3,1	2.3,1	3.2,1	1,2,3
13	SC/NM/ME	SC/NM/ME	NM/ME/ Inter	Letu/jul	Let/inter/FA
14	a/b	b	c	b	c
15	A	b	b	a	a
16	C	b	c	a/b	A/b
17	Non	Non	Non	Oui	Non
18	± F	± F	± F	F	F
19	Oui	Oui	Non	Non	Oui
20	Comp	CF	CD	VocD	VocR/EO
21	Oui	Oui	Oui	Non	Non
22	SI	Bprof	TF / SI	NF	VocD/ TD/ SE

Tableau 4

C. Résultats du questionnaire n°1 par pourcentages :

Questions	Résultats (pourcentages)			
Q1	ZR : 52 %	ZU : 48 %		
Q2	Oui : 100 %	Non : 00 %		
Q3	Oui : 98 %	Non : 02 %		
Q4	Ar : 100 % Fr : 60 % Esp : 4 %	Ag : 42 % K : 10 %		
Q5	Oui : 70 %	Non : 30 %		
Q6	+ : 54,28 %	- : 45,71 %		
Q7	Oui : 76 %	Non : 24 %		
Q8	Oui : 64 %	Non : 36 %		
Q9	Oui : 60 %	Non : 40 %		
Q10	Oui : 58 %	Non : 42 %		
Q11	F : 40 % ±F : 34 %	T.F : 06 % D : 20 %	T.D : 00 %	
Q12	3,2,1 : 38 % 2,1,3 : 14 %	1,2,3 : 6 % 3,1,2 : 18 %	2,3,1 : 20 % 1,3,2 : 4 %	
Q13	SC : 42 % Bq : 18 % Jnl : 12 % FA : 04%	M.E : 32 % N.M : 48 % Etr : 08 % lett : 6 %	Inter : 4 % ∅ : 18 %	
Q14	a : 50 %	b : 48 %	c : 28 %	d : 4 %
Q15	a : 66 %	b : 34 %		
Q16	a : 46 %	b : 16 %	c : 32 %	d : 28 %
Q17	Oui : 06 %	Non : 94 %		
Q18	F : 24 % T.F : 00 %	±F : 58 % T.D : 00 %	D : 18 %	
Q19	Oui : 64 %	Non : 36 %		
Q20	EN : 22,22 % VocD : 22,22% CF : 15,62 % SI : 09,37 %	bac : 06,25 % EO : 15,62 % VocR : 25 %	Comp : 15,62 % EE : 09,56 % Synt : 03,12 %	cult : 25 % NF : 61,11 % CD : 05,55%
Q21	Oui : 64 %	Non : 36 %		
Q22	SI : 37,5% Cult : 12,5 % T.F : 6,25 %	bac : 15,62% SR : 15,62% T.D : 38,88%	Bprof : 18,75 VocD : 22,22% S.E : 22,22%	Sact : 18,75% NF : 66,66%

Tableau 5

Annexe 11 :
Questionnaire 2

A. Exemple du questionnaire n°2

Questionnaire pour les enseignants

Age :ans

Sexe : F M

Diplôme (s) :

Lieu de travail :

- Commune :.....
- Wilaya :.....

Date de réception du questionnaire :.....

- 1- Avez- vous choisi d'enseigner le français ?
 Oui
 Non
- 2- Pendant combien de temps avez- vous enseigné le français ?

- 3- Avez- vous déjà suivi des recyclages qui vous ont mis au courant des nouvelles méthodes de l'enseignement du français langue étrangère(FLE) ?
 Oui
 Non
- 4- Combien de fois ?

- 5- Etes- vous satisfait de ces recyclages ? (Est- ce qu'ils vous ont permis d'en connaître plus dans le domaine de l'enseignement du FLE ?)
 Oui
 Non
- 6- A votre avis, le programme du cycle secondaire et notamment celui de 3AS prépare- t- il les élèves à affronter une documentation majoritairement rédigée en français à l'université ?
 Oui
 Non
- 7- Pourquoi ?

- 8- A votre avis, savoir lire un texte c'est :
 a- comprendre tous les mots du texte
 b- retrouver l'information qu'on cherche et pour laquelle on a décidé de lire le texte
- 9- A votre avis, un lecteur est une personne :
 a- qui doit absorber le sens du texte qu'il lit
 b- qui construit le sens et qui entre en interaction avec le texte
 c- qui choisit de traiter les informations qu'il veut comprendre et refuse celles qu'il ne désire pas comprendre
- 10- D'après vous, on peut comparer un lecteur à :
 a- une coupe qui reçoit un flot d'informations
 b- un micro- ordinateur qui reçoit des données
- 11- Combien d'heures dure la séance de compréhension écrite (CE) pour les classes de 3AS?

- 12- Combien de textes proposez- vous aux élèves pendant la phase de CE ?

13- Croyez-vous qu'il est préférable de travailler en phase de CE avec :

a- des documents authentiques

b- des documents fabriqués

14- Pouvez-vous dire en 1 ou 2 phrases ce que c'est qu'un document authentique ?

.....

15- Quels types de textes proposez-vous aux élèves de 3AS ?

.....

16- Quelles sont les étapes du déroulement d'une séance de CE ?

.....

.....

.....

17- Parmi les techniques suivantes, quelles sont celles que vous utilisez en séance de CE ?

a- lire ou faire lire le texte à haute voix au début de la séance

b- expliquer tous les mots difficiles

c- traduire le texte

d- amener l'élève à remarquer la forme du texte avant de le lire

e- donner des informations relatives au thème abordé dans le texte

f- cibler la lecture en posant des questions sur le thème

g- utiliser d'autres supports que le texte écrit (cassettes- images...) avant de distribuer le texte

18- Croyez-vous que la lecture à haute voix favorise la compréhension ?

Oui

Non

19- Pourquoi ?

.....

20- Quels sont, à votre avis, les éléments qui constituent un obstacle à la compréhension d'un texte ?

.....

21- A votre avis, la compréhension d'un texte écrit est :

a- un objectif en soi

b- un support pour aborder des points de langue

c- une phase qui sert à préparer l'élève à produire un texte écrit

22- Pensez-vous que le processus de lecture est le même pour les textes écrits en français et les textes écrits en arabe ?

Oui

Non

23- Pourquoi ?

.....

24- Est- ce que les élèves s'intéressent aux textes étudiés pendant la séance de compréhension de l'écrit ?

Oui

Non

Des fois

25- Pourquoi ?

.....

26- Si oui :

Comment procédez- vous pour les motiver, pour éveiller leur intérêt ?

.....

Questionnaire pour les enseignants

Age : 41 ans

Sexe : F M

Diplôme (s) : licence

Lieu de travail : Cherchel

• Commune : Cherchel

• Wilaya : Tipaza

Date de réception du questionnaire : 05 / 05 / 2021

1- Avez-vous choisi d'enseigner le français ?

Oui

Non

2- Pendant combien de temps avez-vous enseigné le français ?

..... Un an et demi

3- Avez-vous déjà suivi des recyclages qui vous ont mis au courant des nouvelles méthodes de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) ?

Oui

Non (passez à la question N°6)

4- Combien de fois ?

.....

5- Etes-vous satisfait de ces recyclages ? (Est-ce qu'ils vous ont permis d'en connaître plus sur le domaine de l'enseignement du FLE ?)

Oui

Non

6- A votre avis, le programme du cycle secondaire et notamment celui de 3AS prépare-t-il les élèves à affronter une documentation majoritairement rédigée en français à l'université ?

Oui

Non

Ne sait pas ? (N.S.P)

f Pourquoi ?

.....
.....
.....

g- A votre avis, savoir lire un texte c'est :

a- comprendre tous les mots du texte

b- retrouver l'information qu'on cherche et pour laquelle on a décidé de lire le texte

h- A votre avis, un lecteur est une personne :

a- qui doit absorber le sens du texte qu'il lit

b- qui construit le sens et qui entre en interaction avec le texte

c- qui choisit de traiter les informations qu'il veut comprendre et refuse celles qu'il ne désire pas comprendre

10- D'après vous, on peut comparer un lecteur à :

- a- une coupe qui reçoit un flot d'informations
- b- un micro-ordinateur qui reçoit des données et qui les traite à la lumière de données qu'il avait antérieurement

11- Combien d'heures dure la phase de compréhension écrite (CE) pour les classes de 3.AS ?

2 H

12- Combien de textes proposez-vous aux élèves pendant la phase de CE ?

2

13- Croyez-vous qu'il soit préférable de travailler en phase de CE avec :

- a- des documents authentiques
- b- des documents fabriqués
- c- des documents didactisés

14- Pouvez-vous dire en 1 ou 2 phrases ce que c'est qu'un document authentique ?

15- Quels types de textes proposez-vous aux élèves de 3.AS ?

16- Quelles sont les étapes du déroulement d'une séance de CE ?

- phase d'impregnation (thème abordé)
- Image du texte (formulation de hypothèses de sens)
- Lecture silencieuse
- Vérification des hypothèses de sens
- Balayage du texte par une série de questions / réponses

17- Parmi les techniques suivantes, quelles sont celles que vous utilisez en séance de CE ?

- a- lire ou faire lire le texte à haute voix au début de la séance
- b- expliquer tous les mots difficiles
- c- traduire le texte
- d/x- amener l'élève à remarquer la forme du texte avant de le lire
- e/x- donner des informations relatives au thème abordé dans le texte
- f/x- cibler la lecture en posant des questions sur le thème

17/ utiliser d'autres supports que le texte écrit (cassettes-images) avant de distribuer le texte

18- Croyez-vous que la lecture à haute voix favorise la compréhension ?

Oui

Non

19) Pourquoi ?

20) Quels sont, à votre avis les éléments qui constituent un obstacle à la compréhension d'un texte ?

21- A votre avis, la compréhension d'un texte écrit est :

a- un objectif en soi

b- un support pour aborder des points de langue

c- une phase qui sert à préparer l'élève à produire un texte écrit

22/ Pensez-vous que le processus de lecture est le même pour les textes écrits en français et les textes écrits en arabe ?

Oui

Non

23- Pourquoi ?

24/ Est-ce que les élèves s'intéressent aux textes étudiés pendant la séance de compréhension de l'écrit ?

Oui

Non

Des fois

25) Pourquoi ?

Le choix de textes est pertinent

26) Si oui :

Comment procédez-vous pour les motiver, pour éveiller leur intérêt ?

En choisissant des textes qui traitent de thèmes d'actualité, de domaines qui intéressent les élèves.

Annexe n°12 :
Résultats du questionnaire 2

A. Légende des symboles utilisés dans les tableaux 1,2 et 3 :

N° de question	Symbole	Explication du symbole
N°2	-10 +10 - 5	- Moins de 10 ans d'enseignement de français - Plus de 10 ans d'enseignement de français - Moins de 5 ans d'enseignement de français
N° 7	- TV - P/Niv - NMI - PA - Obj/bes - AMA	- Types de textes variés - Programme inadapté au niveau des élèves (trop difficile pour eux) - Nouvelle méthode d'enseignement de la lecture inadéquate (partisan de l'école traditionnelle) - Programme ancien et dépassé - Objectifs du programme sans relation avec les besoins des élèves - Autres matières étudiées en arabe.
N° 12	- 1 à 2 (+)	- 1 à deux textes et des fois plus.
N° 14	+ -	- La définition donnée est correcte - La définition donnée est incorrecte
N° 15	- 3AS	- Les types de textes programmés pour les classes de 3AS c'est à dire les textes : argumentatif, exhortatif, expositif, narratif, descriptif.
N° 16 (les phases ont été mentionnées dans les tableaux n°1,2 dans l'ordre donné par les enseignants)	- PI - HS - LS - LM - LC - AT - VH - Syt	- Phase d'imprégnation/éveil de l'intérêt - formuler des hypothèses de sens à partir de l'image du texte - Lecture silencieuse - Lecture magistrale - Lecture silencieuse orientée par des consignes. - Analyse du texte - Vérification des hypothèses de sens - Synthèse (plan, grille récapitulative, résumé)
N° 19	- LHV - Conc - CGL - Phon - O=C - O ≠C	- Lecture à haute voix - La LHV permet à l'élève de se concentrer - La LHV facilite la compréhension globale du texte - La LHV apprend à l'élève la prononciation - La compréhension d'un texte présuppose son oralisation. - La compréhension d'un texte ne présuppose pas son oralisation.
N°20	- DL - DS - TL - TN - TE - RL - LNO - P - RAL	- Difficultés lexicales - Difficultés syntaxiques - Longueur du texte - Thème nouveau (inconnu des élèves) - Texte ennuyeux - Registre de langue soutenu - Lecture non orientée par des consignes (lecture sans objectifs) - Présentation du document. - Rejet de l'apprentissage de la langue
N°23	- FLE - DST - DTT - PMI - DSP - FLI	- Processus différents car le français est une langue étrangère - Différence dans la structure des textes - Différence dans les types de textes - Processus mental identique - Différence dans les systèmes phonétiques. - Fonctionnement linguistique identique.
N° 25	- RPI - BM - IT - DT	- Raisons politiques et idéologiques (refus de la langue) - Bonne méthode d'explication - Intérêt du sujet abordé dans le texte - Difficulté du texte.
N° 26	- SL - CTI - CTF - MS - PI - Exp/obj - AD - AL	- Simplifier le langage lors de l'explication - Choisir des textes qui traitent de thèmes intéressants - Choisir des textes faciles - Multiplier les supports - Phase d'imprégnation pour éveiller l'intérêt - Expliquer aux élèves les objectifs de la séance - Utiliser d'autres documents que le texte écrit (plan, schémas, dessin...) - Apprendre aux élèves les éléments de base de la langue.



B. Résultats détaillés des réponses des enseignants au questionnaire n°2 :

Q/S	01	02	03	04	05	06	07	08	09
01	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui
02	20	26	12	06	3	27	10	3	5
03	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui
04	/	/	Ø	/	/	1	/	/	1
05	/	/	Ø	/	/	Oui	/	/	Non
06	NSP	Non	Non	NSP	NSP	Non	Oui	Oui	Non
07	/	P/niv	P/niv	/	/	PA	Ø	Ø	NMI
08	B	B	A	B	B	B	A	B	B
09	B	B	A	A	B	B	B	B	B
10	A	B	B	B	B	B	C	C	B
11	2	4	2	2	Ø	1a2	2a3	3	1.30 a2
12	2	2	2	1a2	2a3	1a2	2	2	1
13	A/B	A	A/B	A	A	A/B	Ø	B	A/B
14	Ø	-	-	Ø	+	-	-	+	-
15	3as	3as	3as	3as	3as	3as	3as	3AS	3as
16	PI/HS/L/S/VH/AT	HS/L/S/LC	PI	HS/L/S/LM/AT	HS/L/S/Syl	HS/L/S/VH/AT/Syl	HS/LM/AT/Syl	HS/L/S/AT/Syl	HS/L/S/AT/VH
17	d/e/f	a/d/e/f	d/f/g	D/e/f	D/f	D/e/f	A/d/f/g	E	A/b/d/e/f
18	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non
19	Ø	O=C	O=C	Conc	Ø	O=C	CGL	Phon	Phon
20	Ø	DL/TL	DL/DS/TE	Ø	Ø	DL	DL	DL	RAL
21	C	C	B/c	A	C	C	C	A	A
22	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non
23	Ø	PMI	FLE	Ø	FLE	PMI	DST	Ø	FLE
24	Oui	Des fois	Oui	Oui	Des fois	Oui	Oui	Des fois	Des fois
25	IT	RPI	Ø	IT	DT	IT/BM	IT	Ø	IT
26	CTI	SL	SL	FP	CTF	Exp-obj	PV/AD	AD	MS

Tableau 1

Q/S	10	11	12	13	14	15	16	17	18
01	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
02	2	13	6	14	27	19	16	6	18
03	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui
04	/	1	/	3	Ø	2	3	/	2
05	/	Non	/	Non	Oui	Oui	Non	Ø	Oui
06	Oui	Oui	NSP	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui
07	TV	Obj/bes	/	P/niv	TV	TV	P/niv, Obj/bes	AMA	Ø
08	B	B	B	B	B	E	B	A	B
09	B	B	B	B	B	B	B	A	B
10	B	B	B	B	B	B	B	B	B
11	2	1a2	3	2a3	2a3	2a3	2	2	1a2
12	1a2	2a3	2	2	2	2	2	2a3	2a3
13	B	A	A	A	A	A	A	B	A
14	-	Ø	-	-	+	+	-	Ø	+
15	3as	3as	3AS	3as	3as	3as	3as	3as	3as
16	PI/AT/S yt	PI/HS/LC/VH LM/Syt	PI/HS/AT/Syt	PI/HS/LS/AT /Syt	HS/LC/ VH/AT/Syt	HS/LS/VH/ AT/Syt	HS/LS/AT/ Syt	HS/AT/Syt	PI/HS/LS/A T/Syt
17	A/b/c/c	D/c	D/f/g	A/f	D/f	A/d/f	A/b/d/e/f	A/d/f	D/e/f/g
18	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non
19	Phon	Phon	Phon	C-O	O≠C	Phon	C-O	Canc	C=O
20	DL/TN	DL/DS	DL/DS/	DL	DL/RL/ LNO/P	DL	D./RL	DS/DL	DS/DL
21	A/b/c	B/c	C	C	A/b/c	C	B/C	C	C
22	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui
23	FLE	DTT	Ø	FLE	FLI	FLE	Ø	DSP	FLI
24	Des fois	Oui	Des fois	Non	Oui	Des fois	Des fois	Oui	Oui
25	IT	Ø	DT/IT/BM	RPI	BM	IT	IT	IT	IT
26	Ø	Ø	Ø	AL	PI	CTI	CTI	CTI	PI/exp1-obj

Tableau 2

C. Résultats du questionnaire n°2 par pourcentages :

Questions	Résultats par pourcentage			
Q N°1	Oui : 71,22%		Non : 33,33%	
Q N°2	- 5 : 16,66%	5/10 : 22,22 %	10/ 20 : 38,88 %	+ 20 : 22,22%
Q N°3	Oui : 50 %		Non : 50 %	
Q N°4	1 fois : 33,33 %	2 fois : 44,44 %	+ : 00 %	Ø : 22,22 %
Q N°5	Oui : 44,44 %		non : 44,44%	Ø : 11,11%
Q N°6	Oui : 38,88 %		non : 38,88 %	NSP : 22,22 %
Q N°7	TV : 42,86%	P/niv : 57,14%	NMI : 14,28 %	
	PA : 14,28%	Obj/bes : 28,57%	Ø : 42,87 %	
Q N°8	A : 16,66 %		B : 83,33 %	
Q N°9	A : 16,66 %		B : 83,33 %	
Q N°10	A : 5,66 %		B : 83,33 %	C : 11,11 %
Q N°11	1à 2h : 22,22%	2h : 33,33 %	3h : 11,11%	
	2à 3h : 22,22 %	Ø : 5,55%		
Q N°12	1T : 5,55%			2T : 55,55%
	2à3T : 22,22%	1à2T : 16,66%		
Q N°13	A : 55,55 %	B : 16,66%	A/B : 22,22 %	Ø : 5,55 %
Q N°14	+ : 27,77 %		- : 50 %	Ø : 22,22 %
Q N°15	3AS : 100 %			
Q N°16	PI : 38,88%	HS : 88,88%	LS: 61,11%	
	LC: 16,66%	LM: 16,66%	AT: 77,77%	
	VH: 22,22%	Syt: 66,66%		
Q N°17	A : 33,33 %	B : 16,66 %	C : 5,55 %	D : 83,33 %
	E : 50 %	F : 83,33 %	G : 22,22 %	
Q N°18	Oui : 72,22 %		Non : 27,77 %	
Q N°19	Phon : 46,16 %	o = c : 46,16 %	conc : 15,38 %	
	o≠c : 20 %	CGL : 7,69 %	Ø : 11,11% ? ? ? ? ?	
Q N°20	DL : 77,77 %	DS : 27,77%	RLS : 11,11%	
	LNO : 5,55%	P : 5,55 %	TN : 5,55%	
	TL : 5,55%	TE : 5,55%	Ø : 16,66%	
	RAL : 5,55%			
Q N°21	A : 27,77 %		B : 27,77 %	C : 83,33 %
Q N°22	Oui : 22,22 %		Non : 77,77 %	
Q N°23	FLE : 42,85%	PMI : 50%	FLI : 50%	DTT : 7,14%
	DSP : 7,14%	DST : 7,14%	Ø : 28,58 %	
Q N°24	Oui : 50 %		Non : 5,55 %	Des fois : 44,44 %
Q N°25	IT : 61,11 %	BM : 16,66 %	DT : 11,11 %	
	RPI : 11,11 %	Ø : 16,66 %		
Q N°26	CTI : 22,22 %	SL : 11,11 %	MS : 5,55 %	
	PI : 16,66 %	CTF : 5,55 %	AL : 5,55 %	
	Exp- obj : 11,11%	A.D : 11,11%	Ø : 16.66 %	

Tableau 3

Annexe 13 :
Résultats du test réalisé avec les deux classes de l'expérience

G01		G02	
N°Elèves	Notes	N° Elèves	Notes
01	15.5	01	17
02	14.5	02	15,5
03	13.5	03	13,5
04	13	04	12
05	12.5	05	11,5
06	09.5	06	10
07	08.5	07	09
08	08.5	08	08.5
09	08	09	08.5
10	08	10	08
11	07.5	11	08
12	07	12	07
13	06.5	13	06,5
14	06.5	14	06.5
15	06	15	06
16	05.5	16	05.5
17	05.5	17	05.5
18	05.5	18	05
19	05	19	04
20	04.5	20	03.5
21	04.5	21	03.5
22	04	22	02
23	03	23	02
24	02.5		

- Les élèves qui ont eu la moyenne dans le groupe 1 : 6 élèves soit 25%
- Les élèves qui ont eu la moyenne dans le groupe 2 : 7 élèves soit 30.43%
- Les élèves qui n'ont pas eu la moyenne dans le groupe 1 : 18 élèves soit 75%
- Les élèves qui n'ont pas eu la moyenne dans le groupe 2 : 16 élèves soit 69.56%

Pokémon

Par IGNACIO
RAMONET

- Biotechnologie
- Technologie
- Science
- Mutation
- Génétique
- Bio-éthique
- Propriété intellectuelle
- Propriété industrielle

Qui ne connaît Pokémon ? A la fois jeu vidéo sur Game Boy de Nintendo, dessin animé et jeu de cartes à collectionner, Pokémon et sa myriade de sous-produits marchandisés ont envahi le monde à la vitesse de l'éclair.

Formé de la contraction des mots pocket monster (monstre de poche), le terme Pokémon désigne des sortes d'elfes transgéniques, des lutins de l'ère biotech, des « créatures qui vivent dans les herbes, les fourrés, les bois, les cavernes, les lacs (1) ». Il y en a 150 différents. Ils sont tous uniques, avec leur propre caractère génétique. Certains sont très rares, d'autres difficiles à attraper. Le jeu consiste à s'emparer des Pokémon. Après les avoir capturés, il faut les domestiquer, les entraîner, pour qu'ils opèrent une mutation d'espèce. Ils peuvent alors changer d'aspect, se métamorphoser, bref, « évoluer » (c'est de concept darwinien qui est utilisé dans le jeu), et avoir de nouvelles aptitudes, plus de pouvoirs...

A l'heure de la révolution des biotechnologies, du clonage et de l'invasion des organismes génétiquement modifiés (OGM), est-il étonnant que cette épopée de « mutants gentils » fascine les enfants ?

Les capacités d'intervention sur le patrimoine génétique ne cessent de croître. Et la production d'animaux transgéniques, le clonage, le séquençage du génome humain, la thérapie génique, la brevetabilité du vivant, le dépistage génétique des maladies héréditaires et l'utilisation de tests génétiques soulèvent de sourdes inquiétudes. (2)

Depuis le clonage de la brebis Dolly, en février 1997, on sait que celui de l'homme est à portée d'éprouvette. La science a dépassé la fiction dans la mesure où elle fait plus fort que le « procédé Bokanosky », imaginé par Aldous Huxley dans *Le Meilleur des mondes*. Car Dolly ne résulte d'aucune fécondation : son embryon a été créé par simple fusion du noyau d'une cellule adulte avec l'ovule énucléé d'une brebis porteuse. On a cloné, depuis, des souris à Hawaï, des moutons en Nouvelle-Zélande et au Japon, des chèvres en Amérique du Nord, etc. Dès 1998, la revue scientifique britannique *The Lancet* estimait que, malgré les mises en garde morales et

mondiales, la création d'êtres humains par clonage était devenue « inévitable », et elle appelait la communauté médicale à « l'admettre dès maintenant ».

C'est dans cet esprit que les médias ont annoncé la naissance d'une nouvelle ère le 26 juin 2000, date du décodage des quelques trois milliards de paires de bases, enchaînées le long des vingt-trois chromosomes qui composent notre patrimoine héréditaire. Cela va permettre le séquençage des gènes impliqués dans des maladies. Potentiellement, les bénéfices pour l'humanité sont énormes, l'identification d'un gène responsable d'une maladie héréditaire ouvrant la voie à la découverte d'un possible traitement et à sa guérison.

Mais on est loin d'avoir pris l'exacte mesure des conséquences de cette découverte, qui peut déboucher sur de dangereuses dérives. La génétique permet désormais à l'homme de procéder, comme jamais, à « une appropriation sauvage du monde, la version moderne de l'esclavagisme ou de la mise en coupe des ressources naturelles, comme l'ont montré les entreprises coloniales (3) ». Car breveter des gènes revient à privatiser un patrimoine commun de l'humanité. Et vendre l'information à l'industrie pharmaceutique – qui la réserverait à quelques privilégiés – risque de transformer cette avancée scientifique majeure en nouvelle source de discrimination. (4)

(1) Cf. le site
<http://WWW.Pokemon.tm.fr/>

(2) Cf. *Transversales*
Sciences Culture, janvier-
Février 1999.

(3) Jean-Yves Nau,
« Brevets industriels pour
matériau humain ? », *Le*
Monde, 22 juillet 2000.

(4) Cf. *The Economist*, 1^{er}
juillet 2000.

Annexe n°15 :
La grille d'observation

Grille d'observation

1. L'enseignant utilise un autre support que le texte écrit :
Oui
Non
2. Si oui, lequel ?
.....
3. L'enseignant met en situation ses élèves (rappel des connaissances que les élèves pourraient avoir sur le thème traité)
Oui
Non
4. Si oui, cette mise en situation est réalisée :
Avant la distribution des textes
Après
5. L'enseignant utilise la langue maternelle pour les consignes de travail :
Oui
Non
6. L'enseignant confie des activités aux élèves :
Oui
Non
7. Si oui, quels types d'activités leur confie-t-il ?
.....
.....
8. Quand le fait-il ?
 - au fur et à mesure qu'il avance dans le cours
 - avant la lecture du texte
 - avant la fin du cours
9. L'enseignant procède à un questionnement linéaire
Oui
Non
10. Tolérance d'interventions en langue maternelle de la part des élèves
Oui
Non
11. Tolérance des réponses non élaborées ?
Oui

Non
12. L'enseignant explique les mots jugés difficiles :

Oui

Non

Quelque fois

13. L'enseignant explique d'une manière linéaire tous les passages du texte :

Oui

Non

14. Implication des élèves dans le sujet (leur faire sentir qu'il est concerné par le thème)

Oui

Non

15. Comment ?

.....
16. L'enseignant suggère à ses élèves l'utilisation de connaissances linguistiques ou stratégiques antérieures :

Oui

Non

17. Lesquelles ?

.....
Recours à l'humour :

Oui

Non

18. Attitude de l'enseignant :

Tendu

Détendu

19. Participation des élèves :

Très bonne

faible

Bonne

très faible

Moyenne

20. Etapes du cours (grands moments du cours)

.....
21. Autres remarques :

.....
.....
.....
.....
.....

Annexe n° 16 : Description détaillée des deux cours de compréhension de l'écrit

Cours n°1 :

Durée : 1 heure.

Nombre d'élèves : 24

♦ **Distribution des textes :**

- 1)- Qui a écrit ce texte ?
- 2)- *Est-ce un : un article de presse, un extrait de roman ou une critique cinématographique ?* (propositions portées sur le tableau) les élèves optent pour une critique cinématographique.
- 3)- Cela ne vous rappelle pas un grand événement cinématographique qui a lieu ces jours-ci ? (mentionner le festival de Canne)
- 4)- A partir des informations de gauche, dites à quel domaine du savoir appartient le thème de ce texte.
- 5)- La question du premier paragraphe est posée pour permettre de donner la réponse que tout le monde connaît. Quelle est cette réponse ? Reformulez la question de façon à avoir une phrase déclarative.
- 6)- Relevez dans le 2^{ème} paragraphe les différentes définitions de « pokémon ».
- 7)- Balayez le texte du regard (ne lisez pas tout le texte) et dites si on parle encore des pokémon dans les paragraphes : 3, 4, 5 et 6.
- 8)- Relevez dans le 4^{ème} paragraphe des mots dérivés de « gène ». (L'enseignant explique et écrit le mot en arabe au tableau).
- 9)- Relevez un autre mot dans le 3^{ème} paragraphe.
- 10)- Retrouvez les mots qui ont le même sens que « modifier ».
- 11)- Quel est le but recherché par ces transformations génétiques ?
- 12)- L'un des dérivés de « gène » se trouve dans le 2^{ème} paragraphe. Retrouvez-le.
- 13)- Quel est alors le rapport qui existe entre les Pokémon et la génétique ?
- 14)- Le texte parle donc de quoi ? Pas seulement des pokémon ?
- 15)- Donc, quel est le rapport entre le clonage, les O.G.M et les pokémon ?
- 16)- Quels sont les exemples de clonage cités dans le texte ?
- 17)- Que reste-t-il à cloner aujourd'hui ?
- 18)- Que veut dire cloner ?
- 19)- Retrouvez une explication scientifique du clonage dans le 5^{ème} paragraphe.
- 20)- Comment a-t-on fait pour créer Dolly ?
- 21)- Dans quel paragraphe se trouve la phrase qui annonce le but recherché par le clonage humain ? Relevez cette phrase. Reformulez-la avec « parce que ». (remplacer le participe présent par la conjonction)
- 22)- Est-ce que tout le monde est d'accord pour la création d'êtres humains par clonage ?
- 23)- Quel est le mot qui montre cette opposition ?
- 24)- De quoi ont-ils peur ?
- 25)- Pourquoi cette crainte de privatisation ?
- 26)- Est-ce que c'est une critique d'une œuvre cinématographique ?
- 27)- Alors c'est quoi ?
- 28)- Dans quel journal et quand est-il (l'article de presse) paru ?
- 29)- « www » représente quoi ?

♦ **Synthèse :** (Résumé réalisé collectivement)

Depuis 1997, la recherche génétique a réalisé de grands progrès. Après le clonage des animaux, elle se prépare à cloner l'homme. Mais, si ce procédé va permettre le « dépistage de maladies héréditaires », ses conséquences morales sont dangereuses. En effet, il y a le risque d'une « appropriation sauvage du monde », d'une « privatisation d'un patrimoine commun ».

Lecture magistrale : L'enseignant demande un volontaire pour lire le texte à haute voix afin de, selon les propres paroles de l'enseignant, « vérifier si rien n'a été oublié ».

Cours n°2 :

Durée : 1 heure.

Nombre d'élèves : 23

Avant la distribution des textes : (éveil de l'intérêt)

- 1)- Quels sont les programmes que vous regardez à la télévision ?
- 2)- Qui peut me dire ce que c'est qu'un pokémon ?

Après distribution des textes :

- 1)- Observez le texte sans le lire et dites comment il est présenté. (repérer les éléments paratextuels).
- 2)- D'après les éléments que vous venez de relever, est-ce que vous pouvez dire de quoi parle le texte ?
- 3)- Lisez le texte maintenant. (L'enseignant demande plusieurs fois à ses élèves de se dépêcher parce qu'ils ne disposent pas de beaucoup de temps). Pendant que les élèves lisent le texte, l'enseignant dessine la grille récapitulative proposée donnée ci- dessous (tableau n°1) et qu'il complète au fur et à mesure que les élèves répondent aux questions.
- 4)- Alors de quoi s'agit-il dans ce texte ?
- 5)- Qui peut me dire ce que veut dire le mot pokémon ?
- 6)- Que désigne le mot Pokémon ?
- 7)- Quelles sont les règles du jeu Pokémon ?
- 8)- Connaissez-vous la théorie de Darwin ? (Ayant obtenu une réponse négative, l'enseignant explique lui-même la théorie.)
- 9)- Est- ce que l'auteur parle toujours des Pokémon dans le quatrième paragraphe ?
- 10)- A quoi sert le troisième paragraphe ? (Que représente-t-il par rapport au reste du texte ? (La réponse que les élèves devaient trouver c'était «transition »).
- 11)- Qui peut m'expliquer ce que veut dire le mot clonage ?
- 12)- A quel point l'homme a-t-il avancé dans ses recherches dans le domaine génétique et qu'est-il arrivé à réaliser ? (degré de perfectibilité de la génétique).
- 13)- Donnez-moi des exemples de clonages d'animaux.
- 14)- A quoi correspond la date du 26 juin 2000 ?
- 15)- Quelles sont les conséquences de cette découverte ?
- 16)- Est- ce que ces découvertes plaisent à tout le monde ? Quelle est l'expression qui le montre ?
- 17)- Pourquoi ces découvertes sont-elles inquiétantes ?
- 18)- Est- ce que l'auteur est pour ou contre le clonage ?
- 19)- Donc de quel type de texte s'agit-il ?

Le tableau, qui va suivre, a été complété au fur et à mesure que les élèves répondaient aux Questions de l'enseignant.

Formation du mot	Sens	Ce qu'il désigne	Règles du jeu	Degré de perfectibilité de la génétique	Sens des termes	Exemples	Effets inquiétants et dangereux	
Terme anglophone : Combinaison de deux mots	-Jeu vidéo -dessin animé -jeu de carte	-Des elles trans-géniques -Les lutins	-il faut les capturer -les domestiquer -entraîner -faire se métamorphoser -faire avoir plus de pouvoir	Transition				
				1. la production d'animaux transgéniques. 2. le clonage : a)- animalier b)- humain inévitable 3. séquençage du génome humain Thérapie génique Brevetabilité du vivant 6. dépistage génétique des maladies héréditaires	2. absence de fécondation « création par simple fusion... porteuse »	Des souris à Hawaï, des moutons des chèvres... etc	Appropriation sauvage du monde esclavagisme	

Tableau n1°

Annexe n° 17 :
Questionnaire n°3

A. Exemple du questionnaire n°3

Questions distribuées après le cours de C.E

1. Avez- vous aimé le texte que votre professeur vous a présenté ?

Oui :

un peu

beaucoup

Non

2. Pourquoi ? (vous pouvez répondre en arabe si vous le désirez)

.....
.....

3. Est- ce que vous avez compris le texte ?

Oui passez à (4)

Non passez à (5)

4. Essayez de résumer en quelques lignes le contenu du texte.

.....
.....
.....
.....
.....

5. Qu'est- ce qui vous paraît difficile dans ce texte ?

.....
.....
.....

Questions distribuées après le cours de C.E

1- Avez-vous aimé le texte que votre professeur vous a présenté ?

Oui : un peu
 beaucoup

Non

2- Pourquoi ? (vous pouvez répondre en arabe si vous le désirez)

... parce que ... c'est un Texte intéressant, qui parle de la science et
 ... parce que nous étions curieux et on s'est amusé.

3- Est-ce que vous avez compris le texte ?

Oui passez à (4)

Non passez à (5)

4- Essayez de résumer en quelques lignes le contenu du texte.

Dans ce texte on parle de l'élevage et que des
 animaux et les animaux et les humains et
 les connaissances qui de ce premier.

5- Qu'est ce qui vous paraît difficile dans ce texte ?

.....

G.02

Questions distribuées après le cours de C.E

1- Avez-vous aimé le texte que votre professeur vous a présenté ?

Oui : un peu
beaucoup

Non

2- Pourquoi ? (vous pouvez répondre en arabe si vous le désirez)

parce que c'est un texte compliqué et scientifique

3- Est-ce que vous avez compris le texte ?

Oui passez à (4)
Non passez à (5)

4- Essayez de résumer en quelques lignes le contenu du texte.

.....
.....
.....
.....
.....

5- Qu'est ce qui vous paraît difficile dans ce texte ?

Les mots scientifique.

Annexe 18
Résultats du questionnaire n°3

A. Légende pour lire les tableaux 1 et 2 des résultats de l'observation :

Symboles	Explications
S 1	Sujet (élève) n° 1
Q 1	Question n°1
P	Un peu
bp	Beaucoup
T	Texte
+	Résumé fidèle au contenu du texte (l'élève a bien compris le texte)
+ ou -	Résumé plus ou moins fidèle au contenu du texte (l'élève a plus ou moins compris le texte)
-	Résumé infidèle au contenu du texte (l'élève n'a pas compris le texte).
Ø	Aucun résumé présenté malgré une réponse positive à la question n°3. (l'élève affirme avoir compris sans avoir donné de résumé)
/	Pas de réponse (l'élève affirme avoir compris le texte).
MS	Mots scientifiques
MD	Mots difficiles
TL	Texte long
PI	Phrases incomprises
TS	Texte scientifique
TF	Texte facile
ID	Texte difficile
SI	Sujet intéressant, texte amusant, attirant, agréable.
SC	Sujet connu (parle des pokémon)
SINC	Sujet inconnu
SE	Sujet ennuyeux
EE	Explication de l'enseignant



B. Résultats du questionnaire n°3 réalisé avec le groupe n° 1 :

S\Q	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
S1	P	SI	Oui	+	/
S2	Bcp	TS	Oui	!	/
S3	Bcp	SI, TS, EE	Oui	+	/
S4	Bcp	SI	Oui	+	/
S5	Bcp	SI	Oui	-	/
S6	Bcp	EE	Oui	±	/
S7	Bcp	SI	Oui	+	MS
S8	bcp	SI	Oui	+	/
S9	p	SINC	Oui	+	MS
S10	p	TL, TD, SE	Non	/	MD, MS
S11	bcp	SI	Oui	∅	∅
S12	bcp	TS	Oui	+	/
S13	bcp	SI, EE	Oui	∅	/
S14	bcp	SI, SC, EE	Oui	∅	/
S15	p	TS, TD, EE	Oui	±	/
S16	p	TS, TD	Oui	+	/
S17	bcp	SI	Oui	±	Certaines PI
S18	p	SI, TD	Oui	-	/
S19	bcp	SI, EE	Oui	∅	MS
S20	bcp	SI	Oui	±	/
S21	bcp	SI	Oui	+	/
S22	p	SC	Oui	+	/
S23	bcp	TS, SI	Oui	+	/
S24	p	TS	Oui	∅	/

tableau n°1

C. Résultats du questionnaire n°3 réalisé avec le groupe n°2 :

S\Q	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
S1	bcp	SC	Non	/	MD
S2	p	SE	Non	/	MD, TL
S3	p	TS, TD	Oui	+	/
S4	p	TF	Oui	±	MS
S5	Non	TS, TD	Non	/	MS
S6	bcp	TD, TS	Oui	±	MS
S7	p	TD	Non	/	MS
S8	bcp	SI	Oui	-	/
S9	Non	SE	Oui	-	PI
S10	p	TD, SI	Non	/	∅
S11	bcp	SI, SC	Oui	∅	/
S12	p	SC	Non	/	MD, MS
S13	p	SC, SI	Non	/	MD, MS
S14	p	SC	Non	/	MD, PI
S15	p	SI	Oui	-	/
S16	p	TS	Non	/	MD, PI
S17	p	SE	Oui	-	/
S18	p	SI	Oui	-	MD
S19	P	SI	Oui	-	/
S20	P	TD	Non	/	MD, PI
S21	P	SINC	Non	/	MD
S22	P	SI	Non	/	MD
S23	p	SE	Non	/	PI

tableau n°2

D. Résultats du questionnaire n° 3 par pourcentages :

Questions	Groupe n°1	Groupe n°2
Q1	<p>Oui : 100 % P : 33,33 % Bcp : 66,66 % Non : 00%</p>	<p>Oui : 91,30 % P : 80,95 % Bcp : 19,04 % Non : 8,69 %</p>
Q2	<p>TS : 29,16 % TD : 16,66 % SI : 62,50 % SE : 04,16 % SC : 04,16 % SINC : 04,16 % TL : 04,16 % TF : 00,00 %</p>	<p>TS : 17,39 % TD : 26,08 % TF : 04,34 % SI : 26,08 % SE : 17,39 % SC : 21,73 % SINC : 04,34 % TL : 00 %</p>
Q3	<p>Oui : 95,83 % Non : 04,16 %</p>	<p>Oui : 43,47 % Non : 56,52 %</p>
Q4	<p>+ : 50,00 % ± : 20,83 % - : 08,33 % Ø : 20,83 %</p>	<p>+ : 10 % ± : 20 % - : 60 % Ø : 10 %</p>
Q5	<p>MD : 16,66 % MS : 04,16 % PI : 04,16 % TL : 00,00 % Ø : 04,16 % / : 75,00 %</p>	<p>MD : 43,47 % MS : 26,08 % PI : 21,73 % TL : 04,34 % Ø : 04,34 % / : 26,08 %</p>

Sommaire

Dédicaces	3
Remerciements	4
Introduction.....	6

PREMIERE PARTIE

CADRE THEORIQUE

CHAPITRE I :

La compréhension de l'écrit

I. La lecture dans les différentes approches didactiques :.....	13
1. La lecture dans les approches traditionnelles.....	13
2. La lecture dans les approches audiovisuelles.....	13
3. La lecture dans les approches communicatives.....	14
II. Le processus de lecture.....	15
1. Les modèles de lecture.....	15
□ les modèles du bas vers le haut.....	15
□ les modèles du haut vers le bas.....	16
□ les modèles interactifs	16
2. Le rôle de la mémoire dans le processus de lecture	18
□ La réserve sensorielle.....	18
□ La mémoire à court terme.....	18
□ La mémoire à long terme.....	19
3. L'acquisition/ apprentissage d'une compétence de lecture.....	20
□ compétence linguistique.....	20
□ compétence discursive	20
□ compétence référentielle	21
□ compétence sociolinguistique	21
□ compétence stratégique	22

4. Les stratégies de lecture.....	22
□ La lecture studieuse.....	23
□ La lecture balayage	23
□ La lecture sélective.....	23
□ Lecture oralisée.....	24
□ La lecture- action.....	24
III. Approche globale et typologie des textes.....	24
1. Approche globale des textes écrits.....	25
2. Typologie textuelle et lecture.....	27
IV. Les difficultés d'accès au sens du texte écrit.....	30
1. Les difficultés linguistiques.....	30
2. Les problèmes de transfert.....	31
3. Une lecture sans objectifs et sans motivation.....	32
V. Conclusion du chapitre I.....	35

CHAPITRE II : **Lecture et motivation**

I. Définition de la motivation.....	38
II. Motivation et acquisition/ apprentissage d'une langue étrangère.....	39
III. Motivation et effort.....	40
IV. Facteurs pouvant influencer la motivation.....	41
1. Facteurs liés à l'apprenant.....	42
□ Les attitudes.....	42
❖ Représentations de l'apprenant sur ses capacités.....	43
❖ Représentations de l'apprenant sur la tâche.....	44
❖ Représentations de l'apprenant sur les buts poursuivis en classe.....	45

□ Centres d'intérêt.....	46
❖ Age.....	46
❖ Sexe.....	47
□ Traits de personnalité	48
2. Facteurs liés à la situation d'apprentissage.....	49
□ Documents utilisés en classe.....	49
□ Les activités d'apprentissage.....	51
□ Objectifs d'apprentissage.....	52
□ Type d'apprentissage.....	53
3. Facteurs liés à l'enseignant	55
□ Création d'un environnement sécurisant.....	56
□ Organisation de l'apprentissage.....	58
□ Modification des attitudes des apprenants	58
V. Conclusion du chapitre II.....	60

DEUXIEME PARTIE

METHODOLOGIE

CHAPITRE I :

Enquête réalisée auprès des élèves

I. Conditions générales de la réalisation du cadre méthodologique.....	66
II. La lecture dans le cycle secondaire de l'école algérienne.....	66
III. Constitution de l'échantillon.....	68
IV. Le test	69
1. le pré- test	69
□ Durée du test	69
□ Analyse des items du test.....	69

2. Réalisation du test.....	71
3. Résultats du test.....	72
V. Le questionnaire n°1.....	73
1. Conditions de passation du questionnaire n°1.....	73
2. Analyse des résultats du questionnaire n°1.....	74
<input type="checkbox"/> Item n°1.....	74
<input type="checkbox"/> Items n°2, 3 et 4.....	75
<input type="checkbox"/> Items n°5, 6, 7, 8, 9, 10.....	75
<input type="checkbox"/> Items n°11, 12, 18.....	75
<input type="checkbox"/> Item n°13.....	76
<input type="checkbox"/> Items n°14 et 15.....	76
<input type="checkbox"/> Item n°16.....	76
<input type="checkbox"/> Item n°17.....	76
<input type="checkbox"/> Items n°19 et 20.....	76
<input type="checkbox"/> Items n°21 et 22.....	77
3. Commentaire	77
V. Conclusion du chapitre I.....	79

CHAPITRE II :

Enquête réalisée auprès des enseignants

I. Questionnaire n°2.....	82
1. Constitution de l'échantillon et conditions de passation du questionnaire n°2.....	82
2. Analyse des résultats du questionnaire n°2.....	84
<input type="checkbox"/> Informations personnelles et items 1 et 2.....	84
<input type="checkbox"/> Items n°3 et 4.....	84
<input type="checkbox"/> Items n°6 et 7.....	85
<input type="checkbox"/> Items n°8, 9 et 10.....	85
<input type="checkbox"/> Items n°11 et 12.....	85
<input type="checkbox"/> Items n°13, 14 et 15.....	85
<input type="checkbox"/> Item n°16.....	85
<input type="checkbox"/> Item n°17.....	86

□ Item n°18.....	86
□ Item n°19.....	86
□ Item n°20.....	86
□ Item n°21.....	87
□ Items n°22, 23.....	87
□ Items n°24 et 25.....	87
□ Item 26.....	87
3. Commentaire des résultats du questionnaire n° 2.....	88
II. Observation directe	91
1. Conditions de réalisation de l'observation.....	91
2. Résultats de l'observation	93
□ Grille d'observation.....	94
□ Questionnaire n°3	95
❖ Analyse des résultats du questionnaire n°3.....	96
❖ Commentaire des résultats du questionnaire n°3.....	97
3. Analyse comparative des résultats de l'observation.....	98
4. Commentaire des résultats de l'observation.....	101
III. Conclusion du chapitre II	104

TROISIEME PARTIE
PROPOSITION D'ACTIVITES

Activité 1	109
Document 1.....	110
Activité 2	112
Document 2.....	113
Activité 3	116
Document 3.....	117
Activité 4	120
Document 4.....	121

Activité 5	122
Document 5.....	123
Activité 6	124
Document 6.....	125
Activité 7	128
Document 7.....	129
Activité 8	131
Document 8.....	132
Activité 9	133
Document 9.....	134
Activité 10	136
Document 10.....	137
Activité 11	138
Document 11.....	139
Activité 12	140
Document 12.....	143
Conclusion générale	148
Bibliographie	151
Annexes	154



233 A
 16/09/03
 كلية الآداب والعلوم الإنسانية