

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE  
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA  
RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER -BISKRA  
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES  
DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES  
FILIERE : FRANÇAIS**



**Thèse de doctorat en didactique**

**LE RÔLE DES STRUCTURES COGNITIVES ET  
PSYCHOLOGIQUES DE L'APPRENANT DANS LA  
COMPRÉHENSION EN LECTURE**

**Présentée par :**  
AMEUR Azzedine

**Sous la direction de :**  
Pr. DAKHIA Abdelouahab

**Membres de jury :**

Président	ABDELHAMID Samir	Professeur	Université de Batna
Rapporteur	DAKHIA Abdelouahab	Professeur	Université de Biskra
Examineur	MANAA Gaouaou	Professeur	Université de Batna
Examineur	BAHLOUL Noureddine	M.C.A	Université de Gulema
Examineur	MEKHNECHE Mohamed	M.C.A	Université de Biskra
Examineur	FEMMAM Chafika	M.C.A	Université de Biskra

**Année Universitaire 2016/2017**

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE  
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA  
RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER -BISKRA  
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES  
DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES  
FILIERE : FRANÇAIS**



**Thèse de doctorat en didactique**

**LE RÔLE DES STRUCTURES COGNITIVES ET  
PSYCHOLOGIQUES DE L'APPRENANT DANS LA  
COMPRÉHENSION EN LECTURE**

**Présentée par :**  
AMEUR Azzedine

**Sous la direction de :**  
Pr. DAKHIA Abdelouahab

**Membres de jury :**

Président	ABDELHAMID Samir	Professeur	Université de Batna
Rapporteur	DAKHIA Abdelouahab	Professeur	Université de Biskra
Examineur	MANAA Gaouaou	Professeur	Université de Batna
Examineur	BAHLOUL Noureddine	M.C.A	Université de Gulema
Examineur	MEKHNECHE Mohamed	M.C.A	Université de Biskra
Examineur	FEMMAM Chafika	M.C.A	Université de Biskra

**Année Universitaire 2016/2017**

# **Dédicace**

**Je dédie ce travail à mon fils Wassim, ma femme  
Imen et mes parents.**

## Remerciements

J'adresse mes remerciements à toutes les personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de cette thèse.

En premier lieu, je remercie Pr DAKHIA Abdelouahab, professeur à l'université Mohamed KHIDER de Biskra. En tant que Directeur de mémoire, il m'a guidé dans mon travail et m'a aidé à trouver des solutions pour avancer.

Je remercie aussi Pr Jean-Marc Colleta, directeur de laboratoire LIDILEM de Grenoble, qui m'a aidé en me fournissant des informations et des documents précis sur la lecture.

Je n'oublie pas de remercier tous mes enseignants du primaire à l'université.

Je remercie tous les membres de l'équipe de l'EDAF, pôle EST, Pr. ABDELHAMID SAMIR, Pr. KHADRAOUI Said, Pr. BENSALAH Bachir, Dr. METATHA Mohamed EL Kamel, Pr. MANAA Gaouaou d'avoir été toujours à nos cotés. Je n'oublie pas de remercier aussi, l'équipe de l'EDAF de l'université Stendhal Grenoble 3: Pr. Marinette Matthey, Pr. Christine Barré-De Miniac, Pr. Jaqueline Billiez, Pr. Murielle Rispaïl ; Pr. Françoise Boch de leurs efforts et de tous les moyens qu'ils ont mis à notre disposition lors des stages en France.

Je remercie Madame DAHAMNA Nouara et Pr. HARZALLAH Daoud pour leur soutien.

Je remercie Monsieur CHIHAB Salah, directeur de l'éducation de Bordj Bou Arréridj.

Je remercie Monsieur ABAD Rabah, directeur de l'école 27 martyrs – ElHammadia, Bordj Bou Arréridj.

Je Remercie Madame ZEHAR Imen, Monsieur ACHOUR Mounir et Madame HOUICHE Zahra, professeurs d'enseignement moyen de leur aide et collaboration.

Je remercie Dr BAHLOUL Nouredine, Dr MEKHNACHE Mohamed et Dr FEMMAM Chafika, membres de jury d'avoir accepté d'évaluer le présent travail.

Enfin, je remercie, Tout le staff administratif de la faculté des lettres et langues de l'université de Biskra ainsi que tous mes collègues et responsables, de l'université de M'Sila de leur soutien et compréhension.

## SOMMAIRE

### **PREMIERE PARTIE : LA LECTURE ET LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT DE LA THÉORIE À L'EXPLOITATION**

#### **Chapitre 1**

*Eléments clés et évolution de la conception de la lecture*.....11

#### **Chapitre 2**

*La compréhension de l'écrit*.....41

#### **Chapitre 3**

*Enseignement stratégique et compréhension de l'écrit*.....73

#### **Chapitre 4**

*La lecture dans les programmes de l'école algérienne* .....100

### **DEUXEME PARTIE : VERS UN ENSEIGNEMENT EXPLICITE DE LA COMPREHÉNSION EN LECTURE**

#### **Chapitre 1**

*Environnement de l'enfant et sa relation avec la lecture*.....138

#### **Chapitre 2**

*La classe de langue et pratique de lecture*.....180

#### **Chapitre 3**

*Connaissances de base pour la lecture*.....193

#### **Chapitre 4**

*Vers un enseignement stratégique de la compréhension de l'écrit*.....218

# **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

## Introduction générale

*« Mais ne lisez pas, comme les enfants lisent, pour vous amuser, ni comme les ambitieux lisent, pour vous instruire. Non. Lisez pour vivre. Faites à votre âme une atmosphère intellectuelle qui sera composée de l'émanation de tous les grands esprits. Étudiez, à fond, Shakespeare et Goethe. Lisez des traductions des auteurs grecs et romains, Homère, Pétrone, Plaute, Apulée, etc., et quand quelque chose vous ennuiera, acharnez-vous dessus. Vous le comprendrez bientôt, ce sera une satisfaction pour vous. Il s'agit de travailler, me comprenez-vous ? »(Flaubert cité par (Philippe, 2009)*

C'est à partir de cette citation de Gustave Flaubert que nous commençons notre réflexion. Cette dernière qui résume en elle-même toute une philosophie de l'un des leaders de la littérature française, représente un appel franc par l'auteur à lire. Cette maxime se réfère à une littérature qui témoigne d'une civilisation qui a fourni au monde contemporain un modèle à suivre sur tous les plans, entre autres, culturels et intellectuels. Ce modèle ne va pas loin d'une doctrine qui incite à puiser dans le fond primitif de l'humanité pour comprendre le monde. La lecture, selon l'auteur, ne se limite jamais dans les simples faits de s'amuser ou de s'instruire, bien au contraire c'est une essence pour vivre, pour que l'humanité tienne des liens de continuité entre elle, quelques soient la doctrine, l'époque ou la religion.

La lecture tient son importance du rôle qu'elle joue dans le développement intellectuel de l'individu notamment celui de l'enfant. James Hillman, un psychologue américain voit que les enfants qui lisent ou à qui on lit à un âge précoce *« se trouvent dans une situation psychologique mieux et peuvent développer des capacités d'imagination mieux que les enfants à qui on lit les contes et les histoires à un âge tardif... »* (James Hillman cité par (Manguel, 2001, p. 23) Selon lui, les expériences de la lecture précoce deviennent parmi les choses dans les quelles l'enfant vit, c'est une voie où se trouve son âme. (James Hillman cité par (Manguel, 2001, p. 23)

D'après les deux auteurs cités ci-dessus, nous constatons que la lecture est une activité vitale qui assure le transfert des savoirs d'une personne à l'autre, d'un pays à un autre et d'une civilisation à une autre. Elle contribue au développement de l'individu, notamment celui de l'apprenant sur différents plans : psychologique, social, éducatif...Le domaine de lecture est donc le plus important parmi les disciplines enseignées à l'école. Il dépasse dans son appréhension la notion d'une activité scolaire, bien au contraire, il demeure le moyen par excellence pour l'acquisition des savoirs. Nous trouvons dans ces citations assez d'arguments qui renforcent notre motivation du choix. Cette dernière qui naît aussi d'un amour sincère que nous éprouvons envers cet acte, et qui nous incite à s'intéresser à son enseignement-apprentissage à l'école.

Le palier primaire est la première phase d'instruction pour l'enfant. C'est la phase durant laquelle les enfants acquièrent les habiletés de bases et installent les principales compétences nécessaires pour leur développement mental, intellectuel et personnel. L'enfant y acquiert les modalités de réflexion, la bonne conduite, les compétences linguistiques de bases. En matière de lecture, l'enfant est censé apprendre les principes de base permettant la compréhension et la production.

A l'école algérienne, l'enfant commence son apprentissage, dès l'âge de 6 ans, en langue arabe, dans laquelle, il commence à construire sa personnalité scolaire et intellectuelle. Il se trouve, par la suite, confronté à une situation d'apprentissage d'une première langue étrangère, le Français, qui est à son tour une langue d'une grande importance dans le contexte algérien. Durant cette phase de l'enseignement primaire, l'élève commence à maîtriser plusieurs savoirs en langue arabe, mais en langue française, la majorité commence à éprouver des difficultés d'apprentissage dès le début.

Durant trois ans d'enseignement-apprentissage et avec un volume horaire qui paraît insuffisant pour une matière aussi importante comme le Français ( 3 heures en 3<sup>ème</sup> année, 4 heures 30 en 4<sup>ème</sup> année et 4 heures 30 en 5<sup>ème</sup> année) et selon l'OTI<sup>1</sup>, « *au terme de la 5<sup>ème</sup> année primaire, l'élève sera capable de produire à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.* » (Ministère de l'éducation nationale, 2009)

---

<sup>1</sup> Objectif terminal d'intégration.

Parmi les compétences essentielles qui mènent à réaliser cet OTI, dans le guide des programmes, on cite : « lire et comprendre un texte d'une certaine de mots, d'une manière plus ou moins personnelle, à partir d'indices textuels et du contexte » (Ministère de l'éducation nationale, 2009). A partir de ces deux points, nous constatons que l'institution en Algérie met la compréhension de l'écrit en langue française comme habileté indispensable pour tout apprenant.

Selon les programmes officiels, chaque année complète l'autre et chaque palier complète l'autre palier. Dans les documents décrivant les programmes les descriptions des profils d'entrée ou de sortie d'une année à une autre où d'un palier à un autre paraissent loin d'une réalité caractérisée par l'échec. A la fin de chaque palier un examen national qui se fait à l'écrit est organisé, les résultats demeurent en dessous de la moyenne. Chacun accuse l'autre d'être à l'origine de l'échec ; les inspecteurs accusent les enseignants, les enseignants du secondaire accusent les enseignants de l'enseignement moyen, ces derniers accusent, à leur tour, et les élèves et les enseignants du primaire d'être derrière cet échec en matière de langue française.

A cet effet, les statistiques démontrent que l'échec en examens officiels est très grand par rapport aux examens semestriels. Dans plusieurs écoles moyennes, les résultats en matière de langue française dépassent la moyenne en examens semestriels. A titre d'exemple, L'année scolaire 2014/2015, le taux de réussite en langue française en examens trimestriels, pour les classes de 4<sup>ème</sup> année moyenne dépasse les 50% avec une moyenne générale de la classe dépassant 10/20 (Ecole BOUSSAID Kameleddine, BBA). Cependant, à la fin de la même année scolaire, en examen de BEM<sup>2</sup>, le taux de réussite n'a pas dépassé les 28,89% avec une moyenne de 7,89/20. C'est un phénomène qui incite à chercher où réside le problème et de s'interroger est-ce vrai, les élèves sont –ils les premiers responsables de cet échec ? Sont-ils arrivés en première année moyenne avec un profil insatisfaisant ? Si non, y a-t-ils d'autres problèmes ?

A l'arrivée en première année moyenne, à l'âge de 11 ans ou 12 ans, l'apprenant a déjà fait 03 ans de Français. Cet âge est très important dans la vie de l'enfant notamment en matière d'acquisition des savoirs. Piaget, affirme que « dès le niveau de 11-12 ans, la pensée formelle naissante restructure les opérations concrètes en les subordonnant à des

---

<sup>2</sup> Brevet d'Enseignement Moyen

*structures nouvelles, dont le déploiement se plongera durant l'adolescence et toute la vie ultérieure* » (Piaget, 1966, p. 121). C'est donc une phase où l'enfant s'appuie sur ses connaissances antérieures pour construire de nouvelles connaissances. L'échec en matière de langue française et notamment en matière de lecture continue et les enseignants accusent encore les élèves d'incompétence, notamment lorsqu'il s'agit d'un milieu rural ou semi-urbain. Cette situation pousse à s'interroger sur ce que les enfants ont fait durant trois ans d'enseignement- apprentissage de langue française. N'ont-ils vraiment rien fait, comme le prétendent certains enseignants, durant les trois années d'apprentissage de Français? Si oui, pourquoi savent- ils écrire leurs noms, les mots usuels et des phrases en quatre écritures ? Pourquoi savent-ils décoder les mots ? Pourquoi connaissent-ils les actes de paroles de base ?

Selon notre constat, nous ne pouvons pas dire que les élèves sont incompetents ou qu'ils n'ont aucun savoir, bien au contraire, ils ont des savoirs de base considerables. Malgré l'échec en compréhension, les élèves arrivent à la fin du palier primaire à un stade satisfaisant en matière de connaissances linguistiques (connaissances du code et des règles grammaticales de la langue française), cognitives (connaissances des mots de la langues, mémoriser des mots, les utiliser dans quelques situations, connaissances sur le monde en langue maternelle et en langue nationale) et sociales (savoir faire et savoir être au niveau de l'école et au niveau de la famille, lier chaque objet à son lieu naturel...).

Malgré le bagage qu'ils ont, la plupart des élèves ne savent pas lire. Ils ne comprennent pas en lisant c'est pour cela, l'échec est remarquable en examen officiel, en dépit des orientations générales de l'école. Depuis 2003, l'Etat algérien s'est engagé dans une série de réformes du système éducatif. Un grand intérêt est accordé à la compréhension en lecture. Cela paraît très clair dans l'adoption de la pédagogie de l'approche par compétence. Dans le cadre de cette dernière, l'enseignement de la lecture est passé d'une approche linéaire qui consiste à enseigner la lecture sous forme d'habiletés séparées à une approche se basant sur un modèle interactif qui consiste à enseigner la lecture dans l'interaction entre les différentes habiletés de lecture en prenant en considération trois variables à savoir le texte, le lecteur et le contexte.

Selon les spécialistes, l'interaction entre les trois variables rend meilleure la compréhension. Le lecteur présente le maillon fort de ce modèle interactif de compréhension en lecture. Grâce à ses structures cognitives (connaissances sur la langue et

ses connaissances sur le monde), ses structures psychologiques (attitudes et intentions envers le texte) et les processus qu'il met en œuvre il peut aborder un texte et il peut lui accorder un sens.

Nous avons constaté à partir de nos observations et nos entretiens avec les enseignants du palier moyen qu'il y a une grande rupture entre l'enseignement de la compréhension et le niveau réel des apprenants. On enseigne la compréhension d'une manière linéaire sans tenir compte du vrai profil des apprenants. La lecture est enseignée dans son volet oral, c'est-à-dire, une centration sur le déchiffrage des mots sans aider les apprenants à utiliser leurs connaissances antérieures à comprendre. Les apprenants lisent sans savoir pourquoi lire avec des représentations négatives à propos de l'acte. La majorité pense que l'acte de lire est difficile en langue Française et ne leur sert à rien.

Cette situation nous incite à s'interroger sur la manière adéquate qui pourrait aider les apprenants à comprendre les textes qui leur sont programmés, en utilisant leurs structures cognitives et en ayant de bonnes attitudes psychologiques.

Dans notre quête de recherches de solutions nous formulons les hypothèses suivantes qui seraient, à notre humble avis les pistes susceptibles de résoudre le problème de compréhension en lecture chez les apprenants de première année moyenne. Il s'agit en premier lieu de l'adoption d'un enseignement explicite de la lecture qui consisterait à motiver les apprenants sur le plan psychologique, de banaliser l'activité de lecture en les aidant avec des consignes et des tâches à retrouver les solutions avec leurs propres connaissances sur la langue et sur le monde. De plus, nous supposons que l'enseignement stratégique basé sur les pratiques enseignantes responsables et conscientes conduirait à la mise en place d'une compétence en rapport avec la lecture et surtout la compréhension en lecture. Dans une vision un peu claire, le recours à cet enseignement explicite des habiletés et des stratégies essentielles permettrait à l'apprenant d'utiliser à bon escient ses connaissances antérieures en matière de lecture.

Comme objectif principal, notre travail vise à réhabiliter l'enseignement stratégique au sein de la classe de langue. Nous visons également à réaliser les objectifs suivants :

- Eliminer du répertoire des enseignants, la notion de milieu favorisé et milieu défavorisé.

- Démontrer aux enseignants, aux inspecteurs de Français ainsi qu'à tous les partenaires de l'école que l'élève n'est plus un vase à remplir et qu'il a des connaissances sur lesquels les apprentissages devraient se faire.
- Considérer les élèves comme acteurs sociaux actifs autour desquels se font les apprentissages.
- Démontrer l'importance d'un enseignement stratégique dans la consolidation des acquis et l'acquisition de nouveaux savoirs.
- Valoriser le travail des autres et assurer la continuité des enseignements et des apprentissages en se basant sur les étapes précédentes.

La nature de notre travail qui s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit, nous oriente vers l'adoption d'une démarche méthodologique à des fondements descriptifs et expérimentaux. Dans son volet descriptif (théorique), nous allons présenter des informations sur la lecture, la compréhension en lecture et l'enseignement stratégique. Dans son volet expérimental, nous allons présenter, un questionnaire vérifiant la relation des enfants avec l'écrit dans deux milieux différents, décrire des séances d'observation dans deux classes appartenant à deux milieux différents, présenter un test de connaissances en lecture inspiré de l'outil MEDIAL, présenter une expérimentation qui porte sur la compréhension en lecture.

Afin de bien présenter notre démarche méthodologique, notre thèse est scindée en deux parties, chaque partie est constituée de 04 chapitres. La première partie comporte des données théoriques, elle débute par un premier chapitre intitulé *éléments clés et évolution de la conception de la lecture*. Il comportera un panorama historique sur l'évolution de l'acte de lire, quelques définitions de la lecture, termes et notions relatifs au domaine de la lecture, les stades d'acquisition de la lecture, la place de la lecture dans les différentes méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues, les différentes méthodes d'enseignement de la lecture et un aperçu sur les différentes difficultés de lecture chez les apprenants.

Le deuxième chapitre sera réservé à la compréhension de l'écrit. Nous y présentons des définitions de la notion de compréhension, la compréhension en lecture, les modèles de lecture, le modèle interactif de compréhension en lecture et ses composantes, le rôle du vocabulaire dans la compréhension en lecture, la lecture en langue maternelle et la lecture en langue étrangère.

Dans le troisième chapitre intitulé *enseignement stratégique et compréhension de l'écrit*, nous allons aborder les notions de stratégies, stratégies de lecture, lecture et sciences cognitives, la notion de mémoire, et l'enseignement stratégique de lecture.

Le quatrième chapitre intitulé, *la lecture dans les programmes de l'école algérienne*, comprendra un aperçu historique sur l'enseignement de Français en Algérie, les approches adoptées actuellement dans l'enseignement de Français, la place de la lecture dans les programmes de la 1<sup>ère</sup> année moyenne, le profil d'entrée en 1 AM et le profil de sortie de la 1 AM.

La deuxième partie qui est entièrement pratique est composée aussi de quatre chapitres. Le premier chapitre intitulé *environnement de l'enfant et sa relation avec la lecture*, va exposer des résultats d'un questionnaire mesurant l'état de lecture chez les apprenants de 1<sup>ère</sup> année moyenne et vérifiant cet état en relation avec le milieu. Cela va se faire dans la comparaison des résultats des élèves appartenant à deux écoles différentes, la première se situant dans un milieu à 100% urbain, et la deuxième est à caractère rural.

Le deuxième chapitre intitulé *la classe de langue et pratique de lecture*, sera réservé aux résultats des séances d'observations des séances de compréhension de l'écrit dans deux écoles différentes.

Le troisième chapitre intitulé *connaissances de bases pour la lecture*, présentera les résultats d'un test mesurant les connaissances des apprenants en matière de lecture.

Le dernier chapitre intitulé, *vers un enseignement stratégique de la compréhension de l'écrit*, sera réservé à l'expérimentation et à l'analyse de ses résultats. Dans ce chapitre, nous allons vérifier nos hypothèses émises à propos de notre question centrale voire notre problématique.

# **PREMIÈRE PARTIE**

**LA LECTURE ET LA  
COMPRÉHENSION DE  
L'ÉCRIT DE LA  
THÉORIE À  
L'EXPLOITATION**

## Introduction

Les personnes de notre ère partagent des idées, des croyances, des valeurs, des comportements et même des pratiques différentes de la vie courante. L'école c'est la première institution qui permet ce partage en donnant aux individus les outils permettant l'échange en toute liberté et fluidité. Parmi les outils que l'école enseigne à l'individu pour qu'il puisse par la suite s'intégrer dans l'échange des valeurs et des conduites avec ses pairs, la lecture. A l'école, c'est une activité dont on fait apprendre les principes de bases aux élèves, futurs citoyens utiles, d'une manière progressive ; elle est aussi un moyen pour apprendre. Dans la vie courante, c'est une pratique essentielle pour l'acquisition de tout type de savoir et des valeurs.

La pratique de la lecture est sans conteste liée à l'écrit qui a joué un rôle crucial dans l'évolution des civilisations humaines depuis l'antiquité. Cela est parmi les raisons qui ont attiré l'attention des chercheurs dans différents domaines, notamment en didactique des langues et en psychologie. Cette attention accordée à la matière nous permet aujourd'hui de disposer d'une base de données théoriques considérables qui offre à tout étudiant ou chercheur la matière brute pour monter un projet de recherche en toute aisance.

Dans la présente partie qui se compose de quatre chapitres, nous allons exposer des connaissances que la science a mises entre nos mains à propos de la lecture. Dans le premier chapitre intitulé *éléments clés et évolution de la conception de lecture*, nous allons aborder l'histoire de la lecture, quelques définitions et quelques connaissances qui lui sont liées. Dans le deuxième chapitre intitulé *la compréhension de l'écrit*, nous allons mettre en exergue la notion de l'écrit, la communication écrite, la compréhension, la compréhension en lecture et le modèle contemporain de compréhension en lecture. Le troisième chapitre intitulé *enseignement stratégique et compréhension de l'écrit*, des points tels l'apport de la psychologie cognitive, la lecture en langue étrangère et l'enseignement stratégique de la lecture vont être cernés.

Cette partie se terminera par un quatrième chapitre intitulé *la lecture dans les programmes de l'école algérienne*. Nous y allons aborder l'approche par compétence, ses caractéristiques, le français en Algérie et la lecture dans les programmes de la première année moyenne.

# **PREMIÈRE PARTIE**

**LA LECTURE ET LA  
COMPRÉHENSION DE  
L'ÉCRIT DE LA  
THÉORIE À  
L'EXPLOITATION**

## Introduction

Les personnes de notre ère partagent des idées, des croyances, des valeurs, des comportements et même des pratiques différentes de la vie courante. L'école c'est la première institution qui permet ce partage en donnant aux individus les outils permettant l'échange en toute liberté et fluidité. Parmi les outils que l'école enseigne à l'individu pour qu'il puisse par la suite s'intégrer dans l'échange des valeurs et des conduites avec ses pairs, la lecture. A l'école, c'est une activité dont on fait apprendre les principes de bases aux élèves, futurs citoyens utiles, d'une manière progressive ; elle est aussi un moyen pour apprendre. Dans la vie courante, c'est une pratique essentielle pour l'acquisition de tout type de savoir et des valeurs.

La pratique de la lecture est sans conteste liée à l'écrit qui a joué un rôle crucial dans l'évolution des civilisations humaines depuis l'antiquité. Cela est parmi les raisons qui ont attiré l'attention des chercheurs dans différents domaines, notamment en didactique des langues et en psychologie. Cette attention accordée à la matière nous permet aujourd'hui de disposer d'une base de données théoriques considérables qui offre à tout étudiant ou chercheur la matière brute pour monter un projet de recherche en toute aisance.

Dans la présente partie qui se compose de quatre chapitres, nous allons exposer des connaissances que la science a mises entre nos mains à propos de la lecture. Dans le premier chapitre intitulé *éléments clés et évolution de la conception de lecture*, nous allons aborder l'histoire de la lecture, quelques définitions et quelques connaissances qui lui sont liées. Dans le deuxième chapitre intitulé *la compréhension de l'écrit*, nous allons mettre en exergue la notion de l'écrit, la communication écrite, la compréhension, la compréhension en lecture et le modèle contemporain de compréhension en lecture. Le troisième chapitre intitulé *enseignement stratégique et compréhension de l'écrit*, des points tels l'apport de la psychologie cognitive, la lecture en langue étrangère et l'enseignement stratégique de la lecture vont être cernés.

Cette partie se terminera par un quatrième chapitre intitulé *la lecture dans les programmes de l'école algérienne*. Nous y allons aborder l'approche par compétence, ses caractéristiques, le français en Algérie et la lecture dans les programmes de la première année moyenne.

# CHAPITRE 1

**Eléments clés et évolution  
conceptuelle de la lecture**

## **Introduction**

Pour la plupart des enseignants qui sont chargés d'enseigner les langues, la lecture est l'activité la plus importante sur laquelle les autres apprentissages s'articulent. Les étudiants et les chercheurs du domaine de la didactique des langues sont à, leur tour, conscients de la valeur de cet acte et le rôle qu'il joue dans l'installation de différentes compétences disciplinaires et linguistiques chez les apprenants.

Les enseignants et les différents acteurs du champ éducatif, sont inscrits dans un système guidé par une tutelle qui leur dicte ce qu'il faut faire avec les élèves et quand est-ce que commence l'apprentissage de la lecture. Ces derniers n'ont aucune idée sur l'âge idéal, les méthodes adéquates, qu'est ce qui se passe lors de l'apprentissage, quels sont les priorités et les mesures qu'il faut prendre en considération, lors de l'apprentissage de la lecture.

Dans l'absence d'une formation scientifique efficace, les différents partenaires de l'école demeurent loin des attentes de leurs apprenants. Certains d'entre eux, si on ne dit pas la plupart, ne savent même pas que veut dire lecture, et continuent à juger ou évaluer un élève de bon lecteur s'il arrive à bien oraliser un texte et de mauvais quand il n'arrive pas à bien oraliser un écrit.

Pour ces raisons et d'autres, nous voulons que ce premier chapitre théorique soit un portail de conceptions de base en matière de lecture. Dans ces prochaines pages, nous allons présenter un aperçu historique sur la lecture, recopier des définitions sur le terme et donner quelques informations sur les méthodes d'enseignement de la matière et ses modèles. Nous arrivons dans une étape finale à faire un exposé sur les principales difficultés que connaît l'apprenti lecteur, dont la dyslexie.

### **I.1.1- Emergence et évolution de la conception de la lecture**

Lire un énoncé a été toujours l'objectif de chaque apprentissage d'une langue étrangère. La lecture n'a jamais cessé de jouer un rôle véhiculaire dans l'acquisition des savoirs. Son importance comme outil efficace dans le développement des civilisations humaines fait l'unanimité. Son histoire est donc liée à l'histoire des civilisations humaine. Elle est indissociable de celle de l'écriture (Jenny, 2003). Sans écriture, il n'y a pas de lecture et sans lecture l'écriture n'a pas de sens, voire elle n'a pas de valeur. En commençant par ce point ci, il est évident de raconter l'histoire de l'écriture dans la recherche de celle qui appartient à la lecture. Nous nous somme basé dans la présentation de points qui se suivent sur les travaux de Laurent Jenny (2003) de l'université de Genève. Selon Jenny, l'histoire de la lecture est passée par les étapes suivantes.

#### **I.1.1.1- L'invention de l'écriture**

Avant 5000 ans, vers 3300 avant J C, dans la cité sumérienne d'*Urik* (Iraq actuel), les premiers signes d'écritures viennent de paraître. Une importante invention qui est imposé essentiellement par le développement commercial et économique de la *Mésopotamie*<sup>1</sup> où l'Etat avait besoin de fixer ses comptes et ses accords avec d'autres nations. Les conventions se font alors à l'aide de *pictogrammes*<sup>2</sup> sur des tablettes en argile fraîche avec un roseau taillé. Ces pictogrammes représentent souvent des objets.

Rapidement adoptée par d'autres peuples, l'écriture sumérienne évolue en *idéogrammes*<sup>3</sup> et même en *phonogrammes*<sup>4</sup>, mais elle reste difficile à apprendre et à lire. La lecture des accords et conventions était à la portée des meneurs et de privilégiés de l'Etat pendant que la totalité de citoyens n'a pas d'accès à cet acte.

#### **I.1.1.2- La civilisation égyptienne et les hiéroglyphes**

---

<sup>1</sup> Région de l'Asie centrale entre le tigre et l'Euphrate. C'était l'un des plus brillants foyers de civilisation entre le VI<sup>ème</sup> et I<sup>er</sup> millénaire avant J C.

<sup>2</sup> Dessins schématiques normalisés destinés à donner, notamment, dans des lieux publics, certaines indications simples telles que direction de la sortie, interdiction de fumer...

<sup>3</sup> Signes graphiques qui indiquent des idées et non des objets.

<sup>4</sup> Signes graphiques représentant des sons.

L'écriture égyptienne connu par son non **des hiéroglyphes** a vu le jour peu de temps après l'écriture sumérienne. Cette écriture jugée complexe comporte des pictogrammes et des idéogrammes en même temps (ex : dans une situation, le dessin du soleil signifie le soleil et il signifie le jour dans une autre situation). Parce que les hiéroglyphes étaient une écriture sacrée, peu de gens savaient lire et écrire. La catégorie qui maîtrisait la lecture et l'écriture à l'époque était celle *des scribes*<sup>5</sup>. Cette classe privilégiée se rend indispensable pour le bon fonctionnement d'un pays.

Les hiéroglyphes évoluent de plus en plus vers l'utilisation de phonogrammes pour permettre une transcription parfaite des sons de la langue. Pour la rendre plus courante, les égyptiens inventent le *hiératique* (écriture simplifiée des prêtres) et *démotique* (écriture non religieuse). Cette forme d'écriture était pratiquée à l'aide du roseau ou de pinceau sur du *papyrus*<sup>6</sup> ou de la peau. La lecture de tous ce qui est écrit à l'époque n'était pas donnée à tous parce qu'il était difficile d'écrire en grande quantité ce qui restreint la paire lecture/écriture dans une superficie bien déterminée.

### **I.1.1.3- L'apparition de l'alphabet**

Le besoin d'écriture de tous les mots d'une langue mène à l'évolution des écritures anciennes puis il donne naissance à l'alphabet. C'est en Syrie, exactement à *Ougarit*<sup>7</sup>, vers l'an 1500 avant J C, la première écriture alphabétique est née. Il s'agit d'un système de 30 signes qui ne facilite pas la lecture à cause de son ambiguïté due essentiellement à l'absence de voyelles.

Il fallait alors attendre le 11<sup>ème</sup> siècle avant J C, exactement à Byblos (Liban actuel) où les phéniciens créent un nouveau système de 22 consonnes qui permet de couvrir la totalité des sons de la langue phénicienne. Cette invention marque une révolution importante dans l'histoire universelle par ce qu'elle facilite l'apprentissage de la lecture et l'écriture.

### **I.1.1.4 - Les civilisations grecque et romaine**

---

<sup>5</sup> Copiste : personnes qui copie des manuscrits.

<sup>6</sup> Feuille pour l'écriture, fabriquée par les anciens égyptiens à partir de la tige d'une plante qui pousse sur les rives du Nil et qui porte le même nom.

<sup>7</sup> Cité antique de la cote syrienne.

Les Grecs et les Romains ont aussi leurs marques dans l'adaptation de l'alphabet. Leurs travaux qui remontent vers l'an 900 avant J C aboutissent enfin à la création de l'alphabet latin qu'on adopte jusqu' aujourd'hui.

Durant son évolution, l'écriture fait appel à plusieurs supports pour se préserver. Il n'est pas évident, alors, de raconter l'histoire de l'écriture sans passer par ces supports qui ont participé durant des siècles au développement de la lecture.

Au II<sup>o</sup> siècle Avant J C, les grecques inventent le **Volumen** (un rouleau livre en papyrus). Petit à petit, ce support marque son entrée à Rome. Il a pris sa place comme support principal des textes littéraires jusqu'au II<sup>o</sup> siècle Après J C, mais son utilisation reste bouclée dans le périmètre des classes dominantes à cause de sa fabrication coûteuse. Le Volumen joue un grand rôle dans l'histoire de la lecture car il nous a donné de nombreux supports qui remontent surtout à l'antiquité grecque. A titre d'exemple, l'Iliade d'Homère est écrite sur 24 rouleaux (Volumen).

La lecture du rouleau du Volumen est une activité difficile par ce qu'elle mobilise le corps en entier. Cette activité consiste à prendre un rouleau de la main droite et à le dérouler progressivement de la main gauche. L'opération ne permet pas une lecture facile car elle rend impossible de mettre en rapport les passages éloignés.

L'utilisation du Volumen a duré presque quatre siècles avant que le Codex le supplante dès le début du II<sup>o</sup> siècle Après J C. Un support qui est moins cher par rapport au précédent dont la matière première est la peau d'un animal (la chèvre, le mouton). Le texte y occupe les deux cotés (recto verso). C'est un livre avec des pages qui marque une grande évolution de la production des textes écrits et qui est rendu de plus en plus à la porté de différentes catégories de la société notamment celle des religieux.

### **I.1.1.5- L'imprimerie**

Il fallait attendre la fin du moyen âge, vers le XV<sup>o</sup> siècle où la lecture connaît une extension remarquable par rapport aux ères précédentes grâce à l'invention de l'imprimerie

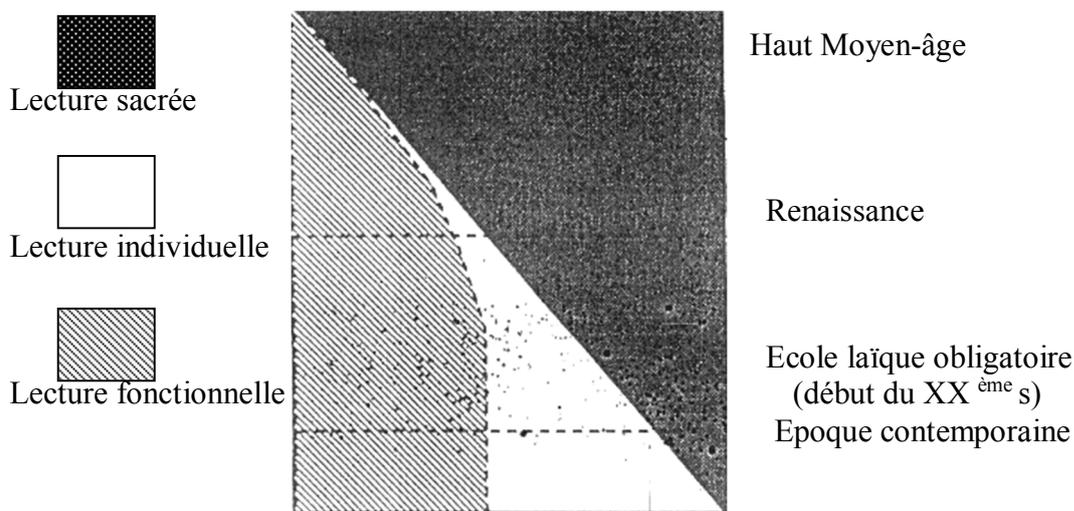
par **Gutenberg**<sup>8</sup>. Une découverte qui a permis la production de grands nombres de livres. Cette ère coïncide avec la renaissance où le monde va connaître une lecture publique dite individuelle. C'est plutôt l'ère qui a permis à un large public d'avoir accès à la lecture grâce aux productions qu'elle a mises à la disposition de toutes les classes de la société.

Ainsi, l'histoire de la lecture supplante toujours l'évolution de la civilisation humaine. Au début, elle était une activité réservée aux privilégiés et aux hommes de religion. En soumettant par la suite à une demande sociale évolutive, elle devient à la portée des hommes lettrés (Auteurs, Scientifiques, philosophes...). En fin, dès la renaissance, la lecture commence à suivre une voie populaire. Elle devient de plus en plus parmi les principales demandes des citoyens notamment au XX<sup>e</sup> siècle.

Le schéma suivant, proposé par Gérard Vigner (1979) met en exergue les périodes les plus importantes que marque la lecture au cours de son évolution.

**Figure 1.1**

*Evolution Des Différents Domaines De La Lecture Du Haut Moyen Age A l'époque Contemporaine* (Vigner, 1979, p. 24).



<sup>8</sup> **Gutenberg** : de son vrai nom Johannes Genfleisch, imprimeur allemand. Vers 1440, il mit au point à Strasbourg le procédé de caractères mobiles de l'imprimerie. Il fut le maître d'œuvre de la bible dite « à quarante-deux lignes » publiée en 1455.

## I.1.2- Définitions de la lecture

Dès le début du XX<sup>ème</sup> siècle jusqu' à nos jours, des linguistes, des psycholinguistes, des psychologues cognitivistes, des neurolinguistes, des didacticiens, etc, ont effectué de nombreuses recherches sur la lecture et ils sont parvenus à donner de nouvelles conceptions.

Pagé (1985), conçoit la lecture comme la réception d'un message écrit par un lecteur qui ignore le contenu. Le texte, dans ce cas, domine par rapport au lecteur ; la reconnaissance des lettres, des syllabes et des mots précède la compréhension. L'acte de lire est qualifié « d'ascendant » car le lecteur est entièrement dépendant du texte qu'il lit (bottom-up ou de bas en haut).

A l'opposé, des psycholinguistes américains pour la plupart d'entre eux, expliquent que le lecteur émet des hypothèses sur le contenu du texte. Selon eux, pour comprendre, il n'est pas nécessaire de passer par l'analyse exhaustive des signes graphiques (lettres) car on a accès directement au sens. Dans ce cas la langue écrite est un code. Entre la composition orthographique d'un mot et le sens qui lui correspond, il existe une relation que l'on qualifie d'arbitraire (Bentolila, 2006). Vu son importance, la lecture a été définie par de nombreux spécialistes que nous allons citer dans notre présent chapitre. Ces définitions ont été toujours variés entre décodage, déchiffrement et accorder un sens aux signes graphiques correspondants aux différents mots.

Marie – Jeanne De Man-De Vriendt (2000) est parvenue à cueillir la série des définitions suivantes :

*« lire, c'est traiter avec les yeux un langage fait pour les yeux.*

*Lire, c'est donner directement du sens à l'écrit, c'est-à-dire sans passer par l'intermédiaire ni de déchiffrement ni de l'oralisation.*

*Lire, c'est questionner l'écrit à partir d'une attente réelle dans une vraie situation de vie.*

*Lire, c'est lire de vrais écrits (des noms de rues, un livre, une affiche, un journal) au moment où on a vraiment besoin » (Man-De Vriendt, 2000, p. 240)*

Isabelle Liberman (USA. 1970), montre que la lecture est une activité langagière impliquant la mise en relation du langage écrit avec le langage oral».

Après avoir lu plusieurs définitions, nous sommes arrivés à concevoir la lecture comme une activité perceptive qui mène l'individu avec l'ensemble de ses savoirs et expériences, à

donner une signification au texte écrit. Réellement, la lecture se fait par un système idéographique ( grapho-idéal), c'est-à-dire un mot signifie une idée.

Parmi les nombreuses définitions de l'acte de lire que nous avons pu trouver autour du thème celle de R. Galisson et D. Coste (1976), qui se résume dans les points suivants :

- 1- « *Action d'identifier les lettres et de les assembler pour comprendre le lien entre ce qui est écrit et ce qui est dit. EXP : ma fille apprend à lire.*
- 2- *Emission à haute voix d'un texte écrit. Le passage du code écrit au code oral suppose la connaissance des lois régissant cette transposition et constitutives d'une discipline dite **orthoépie**<sup>9</sup>*
- 3- *Action de parcourir des yeux sur ce qui est écrit pour prendre connaissance du contenu. EXP : Avez-vous lu Victor Hugo ? » (Coste & Galisson, 1976, p. 312)*

Dans la même optique, Chauveau et Rogovas-Chauveau (1990) estiment que « *l'acte de lire serait le produit de processus primaires (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrement partiel d'un mot, reconnaissance immédiate des syllabes ou de mots) et de processus supérieurs (intelligence de la langue, prédictions syntaxico-sémantiques, recours au contexte précédent ou suivant les éléments à identifier). Il se situerait au croisement de mécanismes ascendants (la perception d'une lettre ou d'un bloc de lettres oriente la saisie d'un mot ou d'un groupe de mots et descendants d'une lettre) »*

En ayant conscience de l'inexistence d'un consensus sur la définition de la lecture, le professeur Jean Paul Martinez (1994), dans un article intitulé *les difficultés de lecture*, a essayé de présenter quelques réflexions qui portent sur cet acte qui appartient à certains spécialistes en la matière. (Martinez, 1999, p. 3)

La première définition appartient à Martinez lui-même dans laquelle, il introduit que lire est une activité symbolique, naturellement culturelle qui s'appuie sur des processus psycholinguistiques et cognitifs de niveaux supérieur et inférieur en interaction et fonctionnant sur un mode compensatoire.

Dans une deuxième définition, G. Mialaret estime que savoir lire, c'est être capable de transformer un message écrit en message sonore suivant certaines lois bien précises, c'est

---

<sup>9</sup> Orthoépie ou phonétique normative définit la norme de la prononciation d'une langue et de leur enchaînement dans la parole (Cuq, 2003)

comprendre le contenu du message écrit, c'est être capable de juger et d'en apprécier la valeur esthétique.(cité par (Martinez, 1999, p. 3)

G. Bouquet introduit que lire, c'est parcourir des yeux la page imprimée, un peu à la façon d'un projecteur découvrant, de nuit, la compagne ; s'arrêtant à peine aux mots qui constituent l'ossature de la phrase et même reconnaissant ces mots à leur « grément », suivant l'image d'Alain, le reste étant deviné plutôt que lu (cité par (Martinez, 1999, p. 3).

F. Richaudau définit la lecture qu'elle est un processus de communication entre une mémoire artificielle et un être humain, processus caractérisé par : le canal visuel – la forme du message porté par la mémoire artificielle : suite à de signes abstraits traduisant fidèlement le déroulement du langage oral humain.(cité par (Martinez, 1999, p. 3)

J. Foucambert estime que lire, c'est traiter des informations avec les yeux, avec un langage fait pour les yeux.(cité par (Martinez, 1999, p. 3)

### **I.1.3- La situation de lecture**

Les recherches dans le champ de la lecture ont abouti, ces dernières années à une évolution de la conception. Cette évolution est concrétisée par le dépassement d'anciennes conceptions tournant souvent sur un axe de déchiffrage et d'une lecture à voix haute à des modèles interactifs basant souvent sur la compréhension d'un support écrit. On arrive alors à concevoir ce qu'on appelle une situation de lecture où il y a toujours une interaction entre un lecteur et un matériel écrit dans la présence d'une intention.

#### **I.1.3.1- Le lecteur**

Le lecteur est l'élément principal dans une situation de lecture. Selon Denhière (1985) « *la partie lecteur du modèle de compréhension comprend les structures du sujet et les processus de lecture qu'il met en œuvre* » (cité par (Jiasson, 1990)). On comprend de ce propos qu'un lecteur effectue l'acte de lire en utilisant ses structures cognitives et affectives, c'est-à-dire son savoir sur la langue et sur le monde ainsi que ses attitudes et motivations diverses.

### **I.1.3.2- Le matériel écrit**

Le matériel écrit est souvent proposé (une situation d'apprentissage) ou imposé (une situation quotidienne quelconque). Écrit toujours par un scripteur. Le matériel à lire peut être apparu dans un contexte immédiat, c'est-à-dire dans une situation ordinaire de la vie sociale (mots imprimés sur les boîtes de conserves, sur des panneaux routiers), ou hors de contexte (un journal, un roman, un livre d'art). Quand il est contextualisé, l'écrit prend différentes formes. Il peut être constitué de :

- Mots isolés (taxi – stop...)
- Courtes locutions (défense de fumer).
- Listes de mots (annuaire téléphonique).
- Phrases sous forme d'instruction et de slogans (ne pas parler au conducteur).

Dans une situation d'enseignement apprentissage, on fait appel souvent à des textes dont il existe plusieurs typologies (textes à caractères incitatifs, informatifs, expressifs, poétiques, ludiques...). Pour écrire un texte, le scripteur choisit un type de discours qui conforme à son intention et qui par la suite sera facile à lire par un lecteur. Pour se faire, il procède à deux aspects :

- L'aspect matériel du message écrit : la typographie, l'interligne, la grosseur de caractères...
- L'aspect linguistique du texte : le vocabulaire, la longueur du texte, la longueur des structures des phrases...

### **I.1.3.3 - L'intention du lecteur**

En lisant un texte, le lecteur cherche toujours à construire un sens de ce qu'il lit. Cette construction du sens d'un support écrit est toujours tributaire d'une intention de la part de cet acteur. Mais l'intention du lecteur diffère souvent de celle de l'auteur. A ce propos Nicole Van Grunderbeeck (1994) assure que « *si l'auteur avait une intention très précise en écrivant un texte, le lecteur en a également une, laquelle peut être très différente de la première* ». (Grunderbeeck, 1994)

Selon la même auteure, « *l'intention est la raison qui pousse une personne à choisir de passer par la lecture pour satisfaire un besoin* » (Grunderbeeck, 1994). D'une façon générale, cette intention varie en suivant le contexte : une personne qui veut enrichir sa

culture culinaire choisit un livre de cuisine ; si elle veut connaître les dernières informations, elle ouvre un journal ; si elle veut se divertir, elle prend un roman.

L'intention du lecteur n'est pas limitée dans le choix du support à lire, mais elle dépasse cette optique : Si le support est imposé, l'intention guide le lecteur à la sélection des informations. Par exemple, la lecture d'un menu de restaurant par une personne qui dispose 1000 dinars diffère de celle d'une personne qui a 200 dinars.

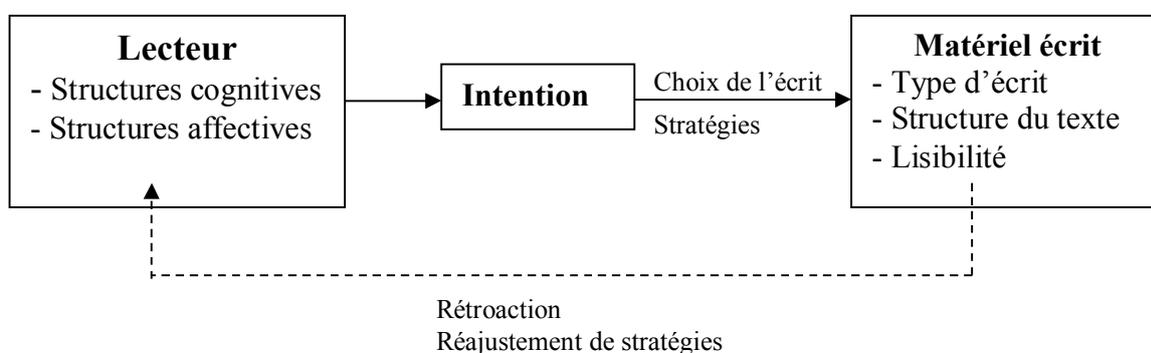
D'une manière précise et dans une situation d'enseignement apprentissage, c'est l'enseignant qui propose une intention aux apprenants. Cette intention est toujours exprimée par une consigne. Mais il n'est pas évident que tous les lecteurs l'acceptent.

Dans cette optique et contrairement aux anciennes conceptions, le lecteur est conçu comme un acteur actif et n'est pas comme un récepteur passif. Durant sa rencontre avec un texte, il agit et réagit avec le contenu en stimulant plusieurs activités mentales.

Nicole Van Grunderbeek (2003), dans son ouvrage *les difficultés de lecture* a bien cerné la relation entre les deux principaux pôles d'une situation de lecture. Elle la présente dans le schéma suivant :

**Figure 1.2**

***Les composantes d'une situation de lecture*** (Grunderbeeck, 1994, p. 9)



## **I.1.4 - La place de la lecture dans les différentes méthodologies**

Le débat sur les méthodes et les approches d'enseignement-apprentissage des langues était toujours riche et il continue, encore, à faire couler beaucoup d'encre. La lecture comme activité importante dans tout apprentissage suscite l'intérêt des chercheurs et déclenche les discussions sur la place qu'elle a occupée dans chacune des méthodologies les plus connues. Dans l'absence d'ouvrage de spécialité traitant la matière dans son volet historique nous nous servons des travaux de quelques chercheurs qui sont allés directement à expliciter la place de la lecture à travers l'histoire des différentes méthodologies constituées.

Claudette Cornaire et Claude Germain (1999) dans leur ouvrage *le point sur la lecture*, ont développé d'une façon générale et brève le point ci-dessus. Selon ces auteurs, « *un bref retour sur chaque approche et sur son orientation théorique sous-jacente, nous permettra de mieux comprendre cette discipline en voie de constitution qu'est l'enseignement/apprentissage de la lecture en langue seconde et de mettre en lumière les lignes de force des expériences antérieures* » (Cornaire & Germain, 1999, p. 3) . Dans ce qui suit, nous présentons d'une façon générale des soubassements théoriques de chaque approche, puis comment se présente l'activité de lecture.

### **I.1.4.1 – La méthodologie traditionnelle**

C'est une méthodologie qui servait surtout à enseigner les langues classiques. Elle s'appuie sur l'idée qu'il existe une structure universelle des langues et que le vocabulaire est le seul responsable des différences entre elles.

Dans cette approche, lire consiste à être capable d'établir des correspondances entre la langue maternelle et la langue étrangère par le biais de la traduction. Cette méthodologie permet d'acquérir un bagage lexical considérable et de bonnes connaissances grammaticales acquises à partir de textes appartenant aux grands auteurs. En revanche, certains spécialistes ne considèrent pas cette méthode comme un véritable apprentissage de lecture, mais comme un entraînement à la traduction et à l'analyse des textes.

#### **I.1.4.2 - L'approche structuro behavioriste**

Connue du nom méthode audio orale, elle repose sur le model structuraliste de Bloomfield. Dans le cadre de cette approche, l'apprentissage d'une langue est perçu comme un processus mécanique dans lequel l'apprenant acquiert des structures simples de la langue courante. Lorsque l'apprenant est sensé maitriser le système phonétique de la langue cible, on introduit l'activité de lecture.

Les supports de lecture présentés dans le cadre de l'approche audio orale ne sont que des transcriptions des supports oraux. A cet effet, la lecture vise principalement la bonne prononciation des syllabes ou des mots en négligeant la compréhension. Elle se termine souvent par des questions.

#### **I.1.4.3 – La méthodologie structuro globale audio visuelle**

Appelée l'approche SGAV (approche structuro globale audiovisuelle), proposée par Guberina<sup>10</sup> en 1953, elle est fondée sur l'idée que « *dans l'apprentissage d'une langue étrangère tout effort doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, une organisation linguistique formelle et que cette perception sera facilitée si les éléments audio et visuel sont présents* » (Cornaire & Germain, 1999, p. 5)

La méthode se propose d'enseigner la langue comme moyen d'expression et de communication à partir de situations présentées en images. On n'introduit la lecture qu'à partir de la leçon 22 des cours de premier degré. Elle se fait en enseignant le rythme et l'intonation. Cela veut dire que l'écrit est sacrifié à la langue parlée et plus précisément à la prononciation qui demeure l'objet principal de cette approche.

#### **I.1.4.4- L'approche cognitive**

Cette approche est introduite au début des années 1970. C'est une tentative de moderniser l'approche traditionnelle en utilisant certaines lignes de force de l'approche structuro behavioriste. Elle se fonde sur l'idée que pour comprendre l'apprentissage, il faut tenir compte de la structure cognitive de l'apprenant.

L'activité de lecture, dans cette approche occupe une bonne place, mais la compréhension du sens est un peu négligée. Et tout se passe comme si lire signifie pouvoir répondre à un certain nombre de questions de compréhension portant sur l'ensemble du texte.

---

<sup>10</sup> Guberina, P : Professeur de l'institut de phonétique de l'université de Zagreb en Yougoslavie de 1951 à 1983

En dépit des inconvénients de cette méthode, c'est à elle que revient le mérite d'être à l'origine du mouvement de centration des apprentissages sur l'apprenant que connaît la didactique des langues aujourd'hui.

#### **I.1.4.5- L'approche communicative**

Débutée en Europe au début des années 1970, l'approche communicative est venue pour répondre à une demande institutionnelle et politique. Elle est fondée sur le principe que la langue est un moyen de communication et d'interaction entre les individus.

Dans une approche communicative, ce sont les besoins des apprenants qui dictent le choix des contenus à présenter. Quant aux supports, ce sont les documents authentiques qui sont choisis.

Dans le cadre de l'approche communicative, la lecture est réhabilitée. Cette activité s'inscrit dans un processus de communication au cours duquel le lecteur reconstruit un message à partir de ses propres objectifs de communication. L'acte de lire met en jeu des composantes de maîtrise linguistique, textuelle, référentielle et situationnelles.

Cet aperçu sur les approches de l'enseignement-apprentissage des langues, nous donne l'idée que rien n'est définitif en didactique des langues. Chaque approche a ses spécificités et vient répondre à quelques besoins, la méthodologie ou l'approche qui vient après n'est qu'une continuité dans la recherche d'une méthodologie répondant à tous les besoins et ressemblant à la méthode naturelle.

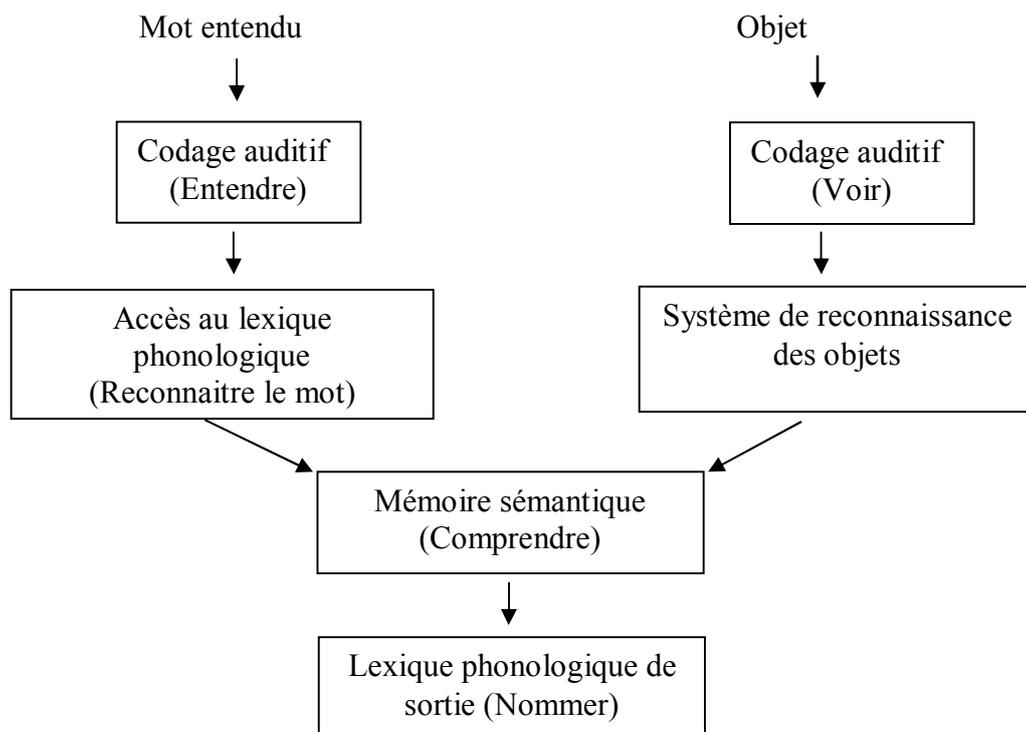
Les données que nous avons abordées confirment que l'approche cognitive et l'approche communicative ont accordé une grande importance à la lecture en accordant un rôle central au lecteur en tant qu'acteur principal de son apprentissage.

#### **I.1.5- Stades d'acquisition de la lecture**

Les sciences cognitives sont arrivées à comprendre l'évolution de l'être humain et comment il traite les informations dès la phase de son enfance. A cet effet des travaux qui ont été élaborés par des spécialistes en psychologie cognitive ont été abordés dans différents ouvrages. Eric Jamet (1997) a repris les travaux de John Morton, spécialiste du lexique mental. Il affirme que l'enfant avant même qu'il arrive à parler, il a la capacité de reconnaître des objets de son environnement grâce à un système lexical d'entrée. Il arrive

petit à petit à comprendre les mots qu'il entend grâce à un système phonologique. Il arrive par la suite à produire des mots, à ce moment, nous pouvons dire qu'il possède un lexique phonologique de sortie.

Ces systèmes de reconnaissance de mots vont servir de base pour l'enfant quand il commence l'apprentissage de la lecture. Le traitement de l'information commence donc un peu précoce. Ce mode de traitement est présenté dans la figure suivante :



**Figure 1.3**

***Représentation des structures de traitement de l'information avant l'apprentissage de la lecture.*** (Jamet, 1997, p. 58)

« Lorsque l'enfant va apprendre à lire, il va au départ utiliser les connaissances qui sont à sa disposition, puis diversifier progressivement ces modes de reconnaissance du mot » (Jamet, 1997, p. 57). L'enfant va passer par la suite à apprendre la lecture en passant par trois ou quatre étapes. Dans les écrits des spécialistes tels Henri Le Halle et Daniel Millier (2005,p.172) on reprend généralement le modèle de Uta Frith (1985) qui se compose de trois stades qui se suivent selon un ordre chronologique: Le stade logographique, le stade alphabétique et le stade orthographique. (Frith cité par (Jamet, 1997, p. 58)

### **I.1.5.1- Le stade logographique**

Cette étape est liée aux premiers contacts de l'enfant avec le langage écrit. Il identifie un mot d'une manière globale comme des dessins. Il n'implique aucune connaissance lexicale. Les mots ne se traitent pas comme un ensemble de lettres ordonnées. Un enfant nous paraît parfois qu'il reconnaît des mots qu'ils voient souvent dans son environnement immédiat, cela ne va pas dire qu'il le lit, mais il reconnaît sa forme par rapport à des indices extérieurs (la forme des lettres, la couleur, la longueur du mot...). Par contre si on change la forme du mot, on l'écrit par exemple avec de nouveaux caractères, il ne peut pas le reconnaître.

A cette étape logographique, l'enfant est capable de reconnaître un nombre considérable de mots à l'aide d'indices visuels et non pas par rapport à la correspondance entre les lettres et les phonèmes.

L'enfant recourt à l'utilisation **d'indices** qu'il lie aux objets pour les reconnaître. Il reconnaît un animal par ses quatre pattes. Ce type de stratégie permet de reconnaître le mot. La première lettre d'un prénom dans le répertoire d'un téléphone par exemple, quand il la voit, quand le téléphone sonne dès qu'il voit ces premières lettres, il prononce le nom de la personne notamment s'il s'agit du papa.

### **I.1.5.2- Le stade alphabétique**

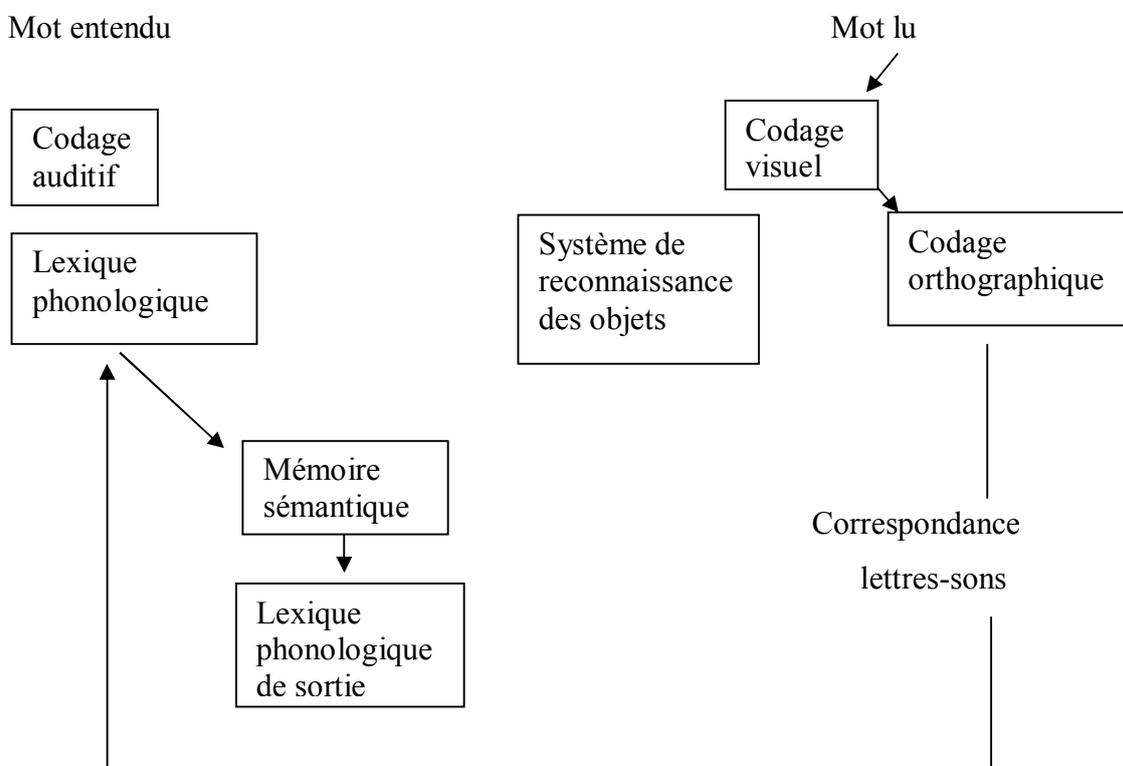
Contrairement à l'étape précédente, lors de ce stade, L'enfant va apprendre la lecture grâce à l'écriture. A cet âge, entre 6 et 7 ans, quand il commence à apprendre l'écriture, il commence à développer un système se basant sur l'établissement des liens entre les formes visuelles (les lettres, les groupes de lettres, les syllabes) et les sons qui leur correspondent.

A cet effet, l'enfant se rend compte que l'écriture est un système strict par rapport à la langue parlée. Etre conscient que les mots sont composés de lettres, que la parole est composée de sons et qu'il existe une correspondance entre les deux systèmes, sont des compétences nécessaires pour cette étape.

En plus de ces compétences, L'enfant utilise les similitudes pour décoder les mots ( Ce mot commence par cette lettre et finit par celle la). Cette procédure de similitude dite analogique aide l'enfant à décoder les mots nouveaux en se servant de leur similitude orthographique avec les mots qu'il connaît. (Par exemple, l'enfant qui sait reconnaître le mot *chien* et le mot *bien* lit facilement le mot *rien* qu'il voit pour la première fois)

L'apprenant, durant cette phase, centre son attention sur une lettre ou deux en lui associant un phonème en mettant la compréhension à l'écart. C'est une étape qui connaît un développement remarquable de la conscience phonologique.

Le schéma qui suit présente les différentes opérations que fait l'apprenti lecteur lors de ce stade.



**Figure 1.4**

*Conversions grapho-phonétique pendant le stade alphabétique du développement (Jamet, 1997, p. 61)*

### **I.1.5.3- Le stade orthographique**

Arrivant à ce stade l'enfant devient capable à reconnaître un mot comme un être ou comme un objet réel. Depuis le stade logographique, l'enfant développe progressivement son lexique arrivant jusqu'au lexique orthographique qui lui permet d'agir face aux mots comme le lecteur adulte. Grâce au codage orthographique, les mots vont être identifiés dans une partie de la mémoire spécialisée pour ce traitement (Jamet, 1997, p. 62) . Cette identification se fait d'une manière plus rapide et plus le mot est familier plus la vitesse d'identification augmente. A ce stade l'enfant lie l'image du mot aux lettres qu'il a dans sa

mémoire, il associe les lettres aux sons correspondants (mémoire auditive), puis il les associe à sa mémoire lexicale, ce qui engendre la compréhension.

Si un mot est irrégulier, les règles de conversion graphophonologiques ne peuvent pas l'aider à identifier le mot, il devrait donc passer par l'identification lexicale. Ce cas concerne les mots irréguliers tels *femme, oignon, paon*...qu'on doit enseigner d'une manière globale.

### **I.1.6 - Les méthodes d'enseignement-apprentissage de la lecture**

Dans le domaine éducatif, nous entendons souvent parler des méthodes d'enseignement-apprentissage de la lecture. Ici, le terme méthode ne doit pas être confondu avec celui qui désigne méthodologies de l'enseignement-apprentissage des langues. Si nous voulons comprendre vraiment sur quels principes se fonde chacune d'elles, les ressources documentaires sont un peu rares, ce qui est disponible n'est que certaines instructions que nous retrouvons dans les guides du maître dans le palier primaire, mais sans préciser le nom de la méthode adoptée. Nos recherches des sous-basements théoriques pour la matière nous a révélé de deux sources fiables qui nous ont donné des connaissances considérables. La première source, L'ouvrage de Gaston Mialaret (1966), intitulé *l'apprentissage de la lecture, étude psychologique* et les travaux de Gérard Chauvau, publiés sur le site de l'université Paris 5. Dans le présent travail, et en s'appuyant sur les deux sources précédentes, nous essayerons de donner quelques explications sur les méthodes les plus utilisées par les enseignants pendant les premières années d'apprentissage.

#### **I.1.6.1-La méthode synthétique**

Cette méthode est appelée également méthode syllabique et parfois phonétique. On parle aussi de méthode phonique, de méthode phonographique, de méthode syllabique (Chauvau). Elle remonte à l'antiquité (Grèce antique). Elle consiste à aller des éléments plus simples (lettres et sons) vers d'autres plus complexes (mots syllabes). Une fois ces éléments de base sont maîtrisés, l'apprenant passe à la lecture des phrases puis à la lecture des textes.

L'apprentissage avec cette méthode passe par quatre stades (Mialaret, 1966),

- A- **L'acquisition des lettres** : au cours de ce stade l'enfant doit acquérir les formes des lettres en les associant à leurs phonèmes correspondants.

- B- **Le stade de la syllabe** : durant ce stade l'enfant apprend à assembler les consonnes et les voyelles et les lit comme un seul élément. C'est une étape caractérisée par plusieurs difficultés car l'apprenant se met face à des contradictions (On prononce b [be], mais la syllabe b+a [ba] non pas [bea]).
- C- **La lecture des mots** : durant cette étape l'enfant apprend à assembler les syllabes pour lire un mot. Il se trouve en difficulté notamment face aux mots irrégulier ou ceux terminant par des consonnes muettes.
- D- **La lecture des phrases** : il apprend à lire une phrase mot à mot mais cela ne veut pas dire qu'il comprend. Des efforts doivent se déployer pour amener l'enfant à associer les mots déchiffrés à la grammaire et au sens.

Selon les spécialistes, ces méthodes synthétiques ont des inconvénients. En premier lieu, elles coupent l'enfant de son monde. Ce dernier va fournir d'énormes efforts pour acquérir des mécanismes (apprendre des signes sans les comprendre). Une fois habitué à un tel model d'apprentissage, l'enfant apprenti perd le goût de la lecture. En deuxième lieu, ces méthodes imposent un enseignement collectif qui oblige tous les élèves à avancer en même temps selon un rythme monotone. Alors, les doués d'entre ces élèves perdent leur temps à fournir des efforts dans un apprentissage abusif qui ne leur ajoute rien.

En revanche, Les méthodes synthétiques ont des avantages au profit des enseignants. Ils trouvent une aisance dans la pratique de ces méthodes, qui devient avec le temps une routine pédagogique.

### **I.1.6.2- La méthode analytique (globale)**

Cette méthode est appelée aussi *méthode globale*. C'est au début du XX<sup>ème</sup> siècle que le monde a connu son émergence. Contrairement à la méthode synthétique, dans le cadre d'une méthode analytique, l'apprenant part du complexe au simple ; c'est-à-dire, la lecture se fait par la reconnaissance d'un mot tout entier et non par le code de l'écrit. On y commence par le sens, l'identification du mot dans sa globalité et la lettre ne vient qu'à la fin (Mialaret, 1966, p. 15) .

Au début, cette méthode est utilisée pour l'apprentissage des langues basées sur des idéogrammes, comme le Chinois. Mais, au début des années 1980, elle est adaptée par Jean Foucambert et Evelyne Charmeux pour l'apprentissage du Français. Elle consiste à utiliser

d'une façon directe des mots entiers, simples et familiers, voire des phrases entières. L'apprentissage y passe aussi par des stades (Mialaret, 1966) :

**A - Stade de la préparation des acquisitions globales :** l'enseignant incite les élèves à s'exprimer autour de supports imagés ou en se référant à des situations de la vie courante. Quand on arrive à cerner quelques mots ou quelques expressions on passe à un autre stade.

**B - Stade des acquisitions globales proprement dites :** à partir de l'expression orale faite pendant le premier stade, l'enseignant écrit une phrase, contenant les mêmes mots que les élèves ont utilisés, au tableau et demande aux apprenants de répéter après lui en pointant les mots avec une règle.

**C - Première exploitation des acquisitions globales :** à ce stade les enfants reconnaissent les mots à l'écrit en les associant à l'oral.

**D - Stade de l'analyse et du déchiffrage :** après l'extraction des mots connus et les mots nouvellement connus, l'enseignant guide les apprenants à faire des comparaisons entre les mots qui permettront par la suite l'extraction des syllabes et des lettres.

Comme la méthode précédente, la méthode analytique a aussi des inconvénients parmi lesquels, elle ne permet pas aux apprenants d'évoluer en même temps pour des raisons psychologiques et cognitives.

### **I.1.6.3 - La méthode mixte**

Elle est appelée aussi la méthode semi globale. C'est une méthode qui combine les avantages des deux méthodes précédentes (la méthode analytique, la méthode synthétique). Elle va de la lecture de la phrase ou du mot acquis dans une séance de langage (mots et phrases appris par cœur) à l'analyse des éléments à étudier (extractions des sons et des lettres) , et puis arrivant à faire un montage de syllabes à partir des lettres qui sont déjà connues.

L'avantage de cette méthode est ce qu'elle donne à l'apprenant les outils nécessaires pour aborder un texte, agir d'une manière globale face aux mots connus et de manière synthétique avec les mots nouvellement rencontrés. L'inconvénient est que cette méthode mixte est considérée comme une méthode analytique parce qu'elle va du texte à la lettre et

qu'elle aborde la lecture par les phonèmes auxquels elle fait correspondre les différents graphèmes.

Des chercheurs tels Mialaret (1966), Coranire (1999) estiment que cette méthode crée des problèmes psycholinguistiques tels que la dyslexie et la dysorthographe, chez les apprenants. D'autres estiment que c'est une méthode qui réclame constamment la participation de l'apprenant et marque sa présence effective à la leçon. C'est aussi une méthode vivante et active fondée sur l'observation et l'action.

#### **I.1.6.4- La méthode naturelle**

C'est une méthode créée par Célestin Freinet en 1925. Elle prend en considération les interactions entre l'individu et le groupe, et s'appuie sur les intérêts réels de l'apprenant (l'enfant surtout) et lui permet de mettre en œuvre simultanément toutes les approches qui lui sont nécessaires (syllabique, globale, mixte...). Elle prend comme support un texte fabriqué dont le thème tourne sur l'environnement de l'enfant; les enfants racontent quelques histoires au maître qui les écrit au tableau puis on fait appel aux autres méthodes en suivant l'objectif assigné.

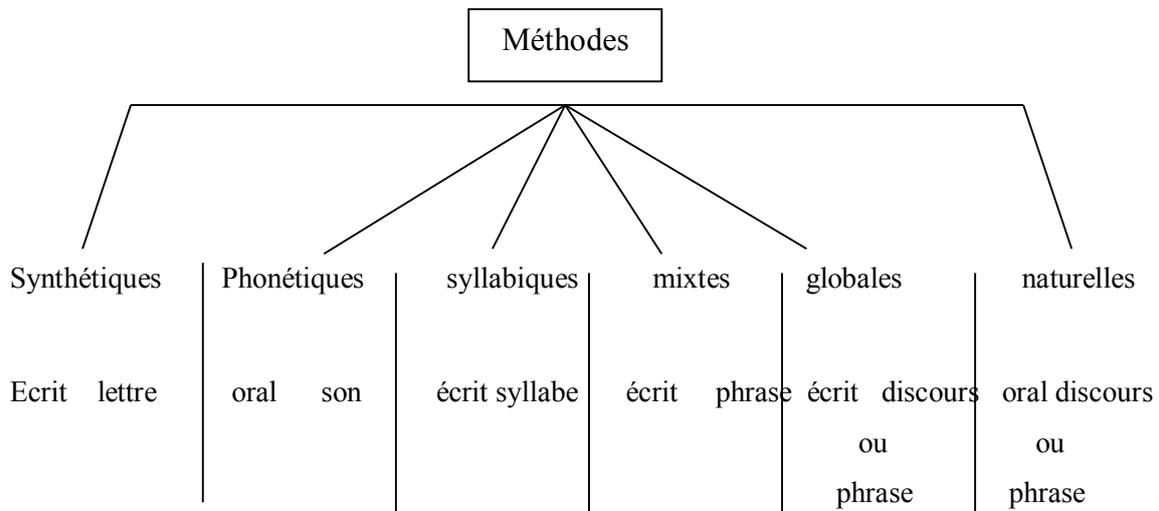
La méthode naturelle fait étudier aux enfants leurs propres textes qui font partie de leur propre environnement, mais l'inconvénient qui peut être marqué c'est que les textes sont fabriqués.

En guise de conclusion à cette phase résumant les différentes méthodes d'enseignement de la lecture, Abdelkader Emir dans son ouvrage *digrammes pour la lecture* nous propose deux schémas illustrant et expliquant les méthodes de lecture.

Dans le premier schéma (Figure 1.5 ) F. Marchand propose une classification des méthodes d'après le point de départ (oral ou écrit) et l'unité de base (lettre, son, syllabe, phrase discours).

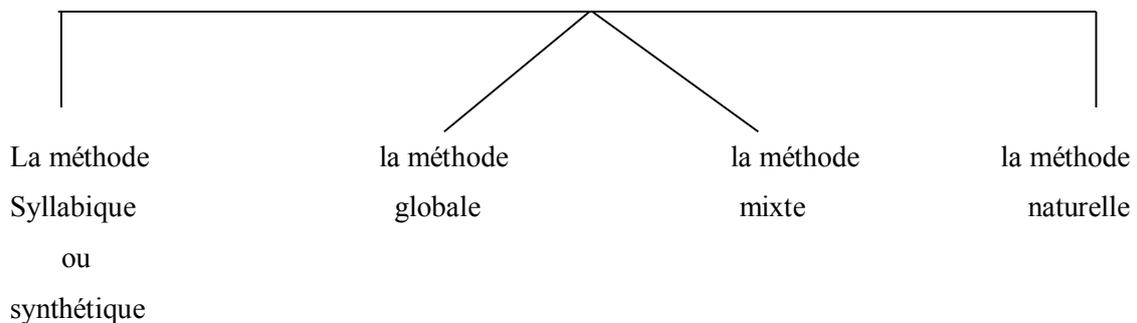
Dans le deuxième schéma (Figure 1.6) Ch .Garin explique aux parents d'élèves les quatre méthodes d'apprentissage de la lecture adoptées par l'école française.

**Figure 1.5** (F. Marchand cité par (Amir, 1990, p. 21))



**Figure 1.6** (Ch. Garin cité par (Amir, 1990, p. 21))

Dans « le monde de l'éducation » n°117 de juin 1985. Ch. Garin explique 4 méthodes aux parents



« Pour apprendre à lire , il faut d'abord apprendre à déchiffrer c'est-à-dire identifier les lettres et les sons correspondants, et associer les lettres en syllabes et les syllabes en mots ».

« Il s'agit de reconnaître globalement un certain nombre de phrases significatives permettant une signification minimum. L'analyse intervient progressivement et permet à l'enfant de comprendre des énoncés nouveaux.

L'objectif est le même que celui de la méthode syllabique dont elle n'est qu'une version améliorée : parvenir plus rapidement possible au déchiffrement. Les élèves sont sollicités pour mémoriser entre 50 à 150 mots usuels.

Elle est fondée sur les textes produits oralement par les élèves. Elle n'utilise ni manuel, ni progression préétablie. Les textes transcrits sont affichés dans la classe et l'analyse se fait à partir de l'observation et des remarques des élèves

## **I.1.7 - Les modèles de lecture**

Toutes les informations que nous disposons aujourd'hui sur la lecture proviennent surtout des études faites en langues maternelles, notamment en Anglais. Durant les années 1960 et 1970, de nombreuses recherches ont été menées pour identifier les différents facteurs qui entrent en jeu dans un processus de lecture. Ces recherches ont abouti enfin à élaborer trois types de modèles de lecture que nous développons dans ce qui suit en s'appuyant sur les synthèses faites par Claudette Cornaire et Claude Germain (1999) dans leur ouvrage *Le point sur la lecture* :

### **I.1.7.1- les modèles du bas vers le haut**

Connus de leur nom en Anglais « bottom-up ». Ils ont comme principe de base la construction du sens d'un texte à partir de l'encodage d'unités de base, c'est-à-dire le lecteur doit passer par la reconnaissance des lettres, des syllabes, des mots, arrivant enfin à lire une phrase. On comprend de ça que la compréhension vient en deuxième position.

Joëlle Lucas (2007) a démontré que ces modèles englobent les méthodes synthétiques (syllabiques). Leurs principes sont les suivants :

- La langue écrite est une simple retranscription de l'oral ; L'élément simple de la langue est la lettre : on part du simple pour aller vers le complexe : principe du b-a / ba, il faut d'abord apprendre à déchiffrer : associer les lettres entre elles pour former des syllabes puis des mots, on peut ensuite lire « couramment ».
- La compréhension passe par la lecture à voix haute et la répétition pour créer des automatismes.
- On ne se soucie pas de présenter de vrais textes aux lecteurs débutants, il faut que les textes contiennent les graphèmes à étudier. Les lecteurs novices sont souvent invités à lire des lettres et des syllabes isolées, de même que des mots et des phrases sans établir aucun lien entre eux.
- On ne propose pas de but de lecture à l'élève, la lecture n'y est pas une lecture fonctionnelle. (Lucas, Joelle, 2007)

### **I.1.7.2- Les modèles du haut vers le bas**

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

Goodman est l'un des théoriciens les plus connus en lecture qui a élaboré un modèle du bon lecteur appartenant à cette catégorie, affirme que « *La lecture est un jeu d'essais et d'erreurs où le lecteur choisit dans les signes graphiques les indices les plus productifs, anticipe la suite du texte, vérifie ses hypothèses ...* » (cité par (Lucas, Joelle, 2007).

Ce type de modèle est souvent critiqué par de nombreux spécialistes à cause de sa concentration sur les connaissances du lecteur en négligeant d'autres systèmes mis en œuvre dans l'activité de compréhension de l'écrit.

### **I.1.7.3- Les modèles interactifs : interaction entre le lecteur et le texte**

Ce type de modèles de lecture se base sur l'idée que le texte est porteur d'informations nouvelles et que le lecteur a un bagage de connaissances qu'il met en service quand il lit. Selon Giasson et Thériault (1983), « *les modèles interactifs décrivent la lecture comme un processus de synthèse de l'information fournie simultanément à travers différents niveaux d'analyse (orthographique, syntaxique, sémantique)* » (cité par (Lucas, Joelle, 2007). Le lecteur adopte donc différentes stratégies de lecture selon la situation. Nous concluons, donc, que ce type de modèles englobe les deux types précédents.

Le type ascendant « du bas vers le haut » domine lorsque l'information contextuelle n'est pas suffisante et le type descendant "du haut vers le bas" domine lorsque le contexte permet l'anticipation. Cette anticipation n'est possible que si le lecteur a les connaissances requises pour comprendre le texte présenté. Pour ce faire le sujet traité ne doit pas être totalement inconnu du lecteur. De plus, ce texte doit être un texte authentique qui permet l'utilisation du contexte par opposition à des textes construits à partir de phrases isolées.

Pour comprendre un texte dans le cadre d'un modèle interactif, le lecteur doit utiliser des connaissances du monde et des connaissances linguistiques en interaction avec les informations du texte.

Nous allons aborder ce modèle d'une manière plus précise dans le chapitre suivant.

Il faut bien noter ici, que les deux notions de méthode d'enseignement/apprentissage de lecture et de modèle de lecture, sont carrément différentes. La première notion concerne la manière avec laquelle on commence à apprendre ou faire apprendre la lecture, cependant la deuxième concerne les lecteurs accomplis, c'est-à-dire ceux qui ont déjà appris la lecture et lisent des écrits.

### **I.1.8-Les types de lectures pratiqués à l'école**

La lecture est une activité très indispensable pour le bon fonctionnement de plusieurs domaines. Comme notre recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique, nous devons traiter ce thème de cet angle. Alors, nous nous intéressons à l'enseignement-apprentissage de la lecture qui comporte bien des types qui se résument dans les points suivants.

#### **A - La lecture intégrale**

Dans ce type l'enseignant fixe un but. Le lecteur lit un texte pour prendre des connaissances en traitant tout le texte. Ce modèle est fréquent dans le domaine de l'enseignement apprentissage des langues. Par exemple, lire un texte pour raconter, résumer ou répondre à des questions qui servent l'objectif fixé au préalable.

#### **B - La lecture recherche :**

Dans cette lecture, on donne la consigne au préalable. Elle implique une recherche d'informations spécifiques dans un domaine donné. Ce type, à son tour, comporte deux sous types : la lecture exploration et la lecture sélection.

##### **B.1- La lecture exploration**

Elle se fonde sur deux aspects fondamentaux :

- Avoir une idée sur le contenu d'un support écrit sans l'avoir lu.

- Se rendre compte de l'organisation de l'ensemble du texte pour pouvoir s'y repérer ou y repérer le passage pertinent à une question préalable. Cette stratégie amène le lecteur à réduire le nombre des mots sans influencer la compréhension du texte.

Ce type de lecture se base essentiellement sur l'écrémage (skimming) qui consiste à éliminer inconsciemment des parties du texte. Cette stratégie permet l'augmentation de la vitesse de lecture. Elle permet au lecteur de trouver le plus vite possible l'idée générale du texte.

## **B.2- La lecture sélection**

Dans ce type de lecture, le lecteur cherche, dans le matériel écrit, un mot ou un groupe de mots clés pour trouver l'information qui l'intéresse.

Cette lecture est toujours précédée par une question. Le lecteur lit tout le passage proposé, mais il centre son attention vers les éléments pertinents à la question. On peut dire à ce propos que le regard du lecteur dans tel type de lecture est sélectif.

La distinction entre la lecture exploration et la lecture sélection est théorique. Sur le plan pratique, les deux lectures sont liées. Le lecteur cherchant une information doit sélectionner un passage là où il trouve son information.

## **I.1.9 - Les difficultés de lecture**

Les difficultés de lecture peuvent être définies par rapport au profil du lecteur. Les lecteurs éprouvants des difficultés n'ont pas une conscience claire de ce qui est écrit(...) ces lecteurs ne saisissent pas le lien existant entre le langage oral et le langage écrit (Grunderbeeck, 1994, p. 29). Selon la même auteure, le lecteur ayant des difficultés se montre très dépendant de son enseignant (Grunderbeeck, 1994, p. 29)

### **I.1.9.1- La nature des difficultés en lecture**

Dans un établissement scolaire, tous les apprenants, garçons ou filles, quels que soient leurs âges, apprennent la lecture sur les mêmes bases. Cet apprentissage a toujours besoin de certaines habiletés et de capacités de compréhension, voire d'une certaine motivation à lire. Alors, l'école cherche à développer chez les apprenants les mêmes habiletés et connaissances de base. Mais il arrive souvent qu'un grand nombre d'apprenants souffre de

différentes difficultés en matière de lecture. Des experts du ministère de l'Éducation du Canada ont abordé le point de la nature des difficultés de lecture.

Selon eux, chez les jeunes enfants qui lisent avec difficulté, le problème le plus fréquent est le manque de fluidité. Bon nombre de ces enfants trouvent très difficile d'identifier les mots. Ces enfants lisent lentement, avec hésitation, et s'appuient trop sur des indices contextuels pour deviner le sens des mots. Vu que la quasi-totalité de leurs habiletés cognitives et mentales sont mises à contribution dans cet effort d'identification de mots, leur compréhension du texte s'en ressent. Les meilleures stratégies de prévention et d'intervention précoce pour ces enfants sont une bonne préparation à la littératie et un enseignement de qualité en salle de classe. (Ministère de l'éducation d'Ontario, 2003)

### **I.1.9.2 - Les différents profils d'un lecteur en difficulté**

Selon Nicole van Grunderbeek (1994), « *ce qui caractérise le lecteur en difficulté, c'est son manque de clarté cognitive, sa tendance à n'utiliser qu'une stratégie en situation de lecture, sa rigidité et sa dépendance à l'égard de l'enseignement* » (Grunderbeek, 1994, p. 19).

Au cours de sa carrière de recherche sur les difficultés de la lecture, Nicole Van Grunderbeek a pu relever six profils de lecteurs en difficulté.

#### **-Premier profil : le lecteur centré exclusivement sur le code.**

Ce lecteur prend assez de temps pour réaliser une tâche. Il ne reconnaît que très peu de mots. En lecture orale, il lit lentement et inverse des lettres (b, p, q). C'est un lecteur qui recourt seulement à la stratégie grapho-phonétique (sans la maîtriser). Il ne sait pas que lire consiste à construire un sens. Les spécialistes en la matière le qualifient de « perroquet » ou de « phénicien ».

#### **- Deuxième profil : le lecteur centré exclusivement sur le sens**

Le lecteur de ce profil est l'inverse du précédent. Il utilise beaucoup ses connaissances et recourt souvent au contexte. Il ne lit pas toujours ce qui est écrit, mais il devine des mots voisins. Cette stratégie le mène à se tromper parfois. Son recours à la stratégie de reconnaissance immédiate de mots n'est pas accompagné d'une vérification des mots dits par un retour de l'observation des lettres. Parmi les difficultés qu'il éprouve, il y a la

difficulté de découper les mots en syllabes, les analyser et la difficulté d'employer la combinatoire grapho-phonétique. Les spécialistes le qualifient en « chinois ».

**- Troisième profil : le lecteur centré sur la reconnaissance lexicale**

Ce lecteur tente de repérer les mots qu'il connaît ou croit connaître. Lors de la lecture, il saute plusieurs mots. Il commet des erreurs souvent d'ordre de confusion des mots qui se ressemblent graphiquement (verte pour vente). Le lecteur de ce type s'appuie toujours sur la reconnaissance immédiate des mots et néglige le sens. Il néglige aussi d'autres stratégies et ne cherche même pas l'exactitude de son déchiffrement.

**- Quatrième profil : le lecteur centré en priorité sur le code**

Ce type de lecteur s'appuie sur le déchiffrement pour découvrir le début d'un mot, puis il devine la suite de ce mot. Il prononce de vrais mots mais qu'ils n'ont aucune relation avec le sens du texte. Alors, ce lecteur se sert d'une stratégie grapho-phonétique pour découvrir la première syllabe d'un mot et d'une stratégie de devinette sans accorder aucune importance ni du contexte, ni de la syntaxe.

**- Cinquième profil : Le lecteur centré soit sur le code soit sur le sens**

Ce lecteur possède plusieurs stratégies. Il se sert soit du code soit du sens pour reconnaître un mot. Mais il n'arrive jamais faire interagir ses stratégies.

**- Sixième profil : Le lecteur combinant le code avec une partie du contexte sans faire de vérification**

Ce lecteur essaye d'identifier un mot en faisant appel au code et au sens mais ses regards ne vont pas loin de la phrase, C'est-à-dire, il tente de découvrir un mot en servant du contexte de la phrase et ne fait pas appel à l'ensemble du texte.

### **I.1.10 - La dyslexie**

Dans le domaine éducatif, lorsqu'on parle des difficultés de lecture, on évoque toujours le mot dyslexie. C'est un terme qui fut introduit dans le vocabulaire des neurosciences au début du XX<sup>ème</sup> siècle. Actuellement, nous disposons de centaines de définitions et d'explications pour ce terme. Alors, et parce qu'il est difficile d'évoquer toutes les conceptions, il est préférable de chercher une qui englobe tous les aspects du terme. Salima

Amrani (2003) a essayé de donner une synthèse autour du thème qui semble parfaite après avoir étudié de nombreuses définitions et théories appartenant à de nombreux spécialistes. Dans cette synthèse, elle introduit que « *toutes ces définitions s'accordent sur le fait que la dyslexie est un trouble qui altère les modalités habituelles d'apprentissage dès les premières années scolaires de l'enfant et peut se manifester par :*

- *Inversions de lettres ou de nombres*
- *Inversions de lettres à l'intérieur d'une syllabe donnée.*
- *Difficultés de syllabation en lecture et en écriture [...].*
- *Omissions des graphies résultant de l'épellation des consonnes ( ex bb...pour bébé).*
- *Economie des lettres (ex : semble.....semblable) etc. » (Amrani, 2003)*

## Conclusion

Plusieurs points ont été développés dans ce chapitre, de l'histoire de la lecture à la dyslexie. Ces notions développées représentent un soubassement théorique d'une discipline qui jusqu'aujourd'hui reste énigmatique.

Nous avons appris, à travers des connaissances que nous avons présenté, que la lecture a toujours accompagné le matériel écrit. L'évolution de l'écriture et le matériel écrit a engendré l'évolution de la lecture. Nous sommes, maintenant, convaincus que la lecture n'est plus une simple omission de sons en relation avec un écrit, bien au contraire elle dépasse ce stade et nécessite plus d'approfondissement pour comprendre la notion dans sa dimension cognitive. Ce dernier point fera l'objet du chapitre suivant.

Les informations que nous avons citées à propos des modèles et méthodes de lecture, représenteraient une source digne de confiance pour tout chercheur ou praticien. Elles nous ont confirmés la différence entre méthode et modèle de lecture.

Grace aux travaux de la canadienne Nicole Van Grunderbeeck, nous avons eu une taxonomie très claire et très riche des profils du lecteur en difficulté.

Le chapitre suivant va présenter un approfondissement des notions développées dans ce chapitre avec d'autres connaissances qui se complètent dans une discipline dite didactique de la lecture.

# **CHAPITRE 2**

**La compréhension de l'écrit**

## Introduction

Vu son importance, la lecture a toujours occupé les écrits des spécialistes. Elle a été toujours vue comme un outil de réussite scolaire et l'un des critères caractérisant le bon élève. Sa conception a beaucoup évolué depuis l'invention de l'écriture jusqu'à nos jours. Son histoire est caractérisée par des métamorphoses qui ont accompagné l'évolution de toutes les civilisations humaines, depuis l'antiquité. Pendant ces temps, la lecture n'était pas une pratique populaire, elle était parfois la pratique des religieux, d'autres fois, la pratique des privilégiés. C'est à partir de la renaissance que l'acte de lire a trouvé sa place chez une large souche de la population. C'est ainsi, la période où la lecture va connaître son âge d'or, notamment en XIII<sup>ème</sup> siècle, qui est connu du nom *siècle des lumières* en France. Cette ère s'est enrichie, beaucoup plus, par les productions littéraires et philosophiques. Les grands auteurs et penseurs français ont vécu à ce siècle. Parmi eux, nous citons Diderot, Montesquieu, Rousseau, Voltaire, etc. Grâce à leurs écrits, la société française a réussi de sortir d'une ère caractérisée par l'obscurantisme et la superstition, vers une ère caractérisée par l'essor de la culture, de l'art, de la science et de l'esprit de liberté.

Arrivant à l'ère contemporaine, l'humanité a connu de nombreux acquis, en sciences, en littérature, en art, en politique, etc. De nouvelles disciplines figurent aujourd'hui parmi les sciences. Cet essor scientifique a permis de nouvelles découvertes et l'évolution conceptuelles de notions qu'a connues l'humanité depuis l'aube. Parmi les notions qui ont évolué, la lecture. Grâce à l'émergence des sciences et disciplines telles, la linguistique, la didactique, la psychologie, la notion se définit, aujourd'hui, avec de nouveaux concepts.

A la lumière de ce qui précède, et en s'appuyant sur les connaissances qui ont été abordé dans le premier chapitre, dans le présent chapitre, nous allons aborder la conception contemporaine de l'écrit et de la lecture, avec des données qui relèvent, notamment, de la linguistique, la didactique et de la psychologie. Nous allons, également, présenter d'une manière détaillée, un modèle contemporain de la compréhension en lecture avec explicitations de ses composantes.

## I.2.1- L'écrit

L'écrit, cette forme non naturelle du langage humain, a connu son essor dès la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle. Il s'est de plus en plus répondu au sein des différentes sociétés, ce qui a permis et permet encore l'accès sur tout type d'information ou savoir, par la plupart des gens. Une lecture approfondie dans l'histoire du monde n'aurait sans doute aucun souci de démontrer que l'acquisition de l'écrit par la plupart des gens, était derrière la révolution industrielle et intellectuelle qu'a connu le monde depuis le XVI<sup>ème</sup> siècle. Aujourd'hui, pratiquement, la quasi-totalité des personnes connaît le langage écrit, mais les difficultés de comprendre et de s'exprimer dans cette forme magique persistent encore et la didactique des langues n'a jamais mis fin aux recherches qui s'intéressent à l'enseignement-apprentissage de la matière.

Selon les didacticiens, l'acquisition du langage écrit nécessite un enseignement formel et explicite. Elle débute vers 5 à 6 ans au moment où l'enfant maîtrise les bases de sa langue maternelle à l'oral. Contrairement à l'acquisition de l'oral qui est déterminée biologiquement, celle de l'écrit demande un long parcours d'apprentissage. Pour l'acquisition de l'écrit en Français dans ces différentes formes (FLE, FLM, FLS), Jean-Marc Colleta et Catherine Pellenq (2013), dans un cours destiné aux étudiants de l'IUFM de Grenoble, soulèvent deux difficultés majeurs :

- **Première difficulté :** le français est une langue alphabétique où les correspondances phonie-graphie sont irrégulières et complexes
- **Seconde difficulté :** la lecture et l'écriture reposent sur un type de traitement qui n'a pas forcément cours dans l'oral spontané, le traitement du langage au niveau textuel. (Colleta & Pellenq, 2013)

Pour mieux comprendre ces deux difficultés, il est indispensable de chercher une définition de l'écrit et le situer par rapport à l'oral.

### I.2.1.1- Définition de l'écrit

Malgré son importance comme une forme de langage à part entière, la notion de l'écrit se fait rare dans les écrits des spécialistes en didactique et en linguistique. Il est toujours pris comme synonyme du terme écriture, alors que les pratiques et la réalité des classes de langues ou les échanges quotidiennes en matière de langue, démentent le contraire.

Dans le dictionnaire pratique de didactique du FLE, Jean-Pierre Robert indique qu' « *en didactique des langues, l'écrit fait partie de ces notions jumelées dont l'étude est incontournable : écrit/oral, lecture/écriture, compréhension/production, phonème/graphème, phonie graphie, etc* ». (Robert, 2008, p. 76)

Il ajoute que « *l'écrit est le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production des textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions* » (Robert, 2008, p. 76).

Dans une acception large, loin de l'enseignement/apprentissage, l'écrit représente une forme, à part entière, du langage humain. C'est dans ce sens que Jean-Pierre Cuq a écrit :

*Utilisé comme substantif, ce terme désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue.* (Cuq & al, 2003, pp. 78,79)

Dans une acception restreinte, le terme désigne le résultat de l'activité langagière d'écriture (Cuq & al, 2003, p. 79) . Nous pouvons réaliser, donc, que le texte, la phrase, les correspondances, les rapports, les comptes-rendus, etc., sont des écrits. C'est dans ce sens qu'il faut distinguer l'écrit d'un écrit ; le premier désigne le domaine ou le phénomène, le deuxième désigne le produit du premier.

### **I.2.1.2- L'écriture**

Comme nous l'avons vu dans les définitions de l'écrit, l'écriture est souvent présentée comme un produit de l'écrit. « *C'est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. C'est un code de communication au second degré par rapport au langage, code de communication au premier degré* » (Dubois & al, 1994, p. 165)

L'écriture est l'action qui permet de faire appel à toutes les connaissances et les structures de la personne pour produire du langage. Christine Barré De Miniac ajoute que l'écriture

« est un moyen *comme un moyen d'expression ; c'est une activité qui mobilise l'individu dans sa dimension affective et singulière* ». (Barré De Miniac, 2000, p. 19).

### **I.2.1.3- L'oral**

La notion de l'oral était toujours jumelée à celle de l'écrit. Les deux notions présentent deux formes différentes du langage humain, c'est pour cette raison, dans les écrits de spécialistes, nous trouvons que chacune de ces notions est définie par rapport à l'autre.

En linguistique l'oral est considéré comme synonyme de la langue parlée : *La langue orale est synonyme de langue parlée ; elle désigne plus précisément la forme écrite de la langue prononcée à haute voix (lecture)*. (Dubois & al, 1994, p. 336)

En didactique des langues, l'oral désigne : « *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possible authentiques* » (Robert, 2008, p. 120).

### **I.2.1.4- La différence entre l'Oral et l'Écrit**

Dans toutes les civilisations qu'a connues le monde, l'oral a précédé l'écrit, il n'existe pas de langue naturelle qui n'a été parlée avant d'être écrite, il ne faut pas confondre ces deux aspects de la langue mais comment les distinguer ? (Simon, 2008)

Le didacticien, Jean-Pascal Simon (2008) résume les différences entre Oral et Écrit dans les points suivants :

#### **I.2.1.4.1- Les différences relevant du code**

- La langue orale française utilise 36 phonèmes alors que la langue écrite ne dispose que de 26 lettres.
- Certaines lettres ne sont pas prononcées comme les consonnes à la fin des mots : petit, grand. Des voyelles tels le (u) dans guitare, le (e) final. Des graphèmes tel (ent) à la fin des verbes dans ils nagent.
- La correspondance phonie/graphie n'est pas univoque : un même phonème est transcrit par différentes graphies : [o] : « o », « au », « eau » et une graphie peut avoir différentes valeurs phoniques : « t » dans attention a deux valeurs : [t] et [s].

- Un certain nombre de faits phonétiques n'est pas rendu à l'écrit : la longueur des phonèmes, l'accentuation, la prosodie ...
- Le découpage en syllabes n'est pas identique à l'oral et à l'écrit : « une table » : 4 syllabes écrites « u-ne ta-ble » et 2 syllabes orales : [yn – tabl]
- Le support de la parole est évanescant, un mot vient après un autre, une phrase après une autre. L'écrit dure, on peut relire une lettre ou commencer à lire un livre par la fin !
- Sur le plan morphologique, les marques du pluriel sont différentes à l'oral et à l'écrit : les enfants / [le zãfã] : il y a autant de marques du pluriel à l'oral et à l'écrit (2) mais elles sont différentes. A l'écrit ce sont les deux « s » en position finale sur le déterminant et le nom, à l'oral ce sont le phonème [e] et la liaison [z] ; ils chantent /vs/ il chante : 2 marques à l'écrit, pas de marques à l'oral. (Simon, 2008)

#### **I.2.1.4.2- Les aspects énonciatifs**

- Les interlocuteurs sont présents tous les deux lors d'une communication orale, mais à l'écrit, la communication est différée.
- A l'oral, on n'a pas besoin d'indices pour se rendre compte du contexte. Ce dernier s'implique directement dans l'action de communication et permet la compréhension, par contre, à l'écrit, on doit apporter des éléments textuels pour expliquer le contexte tels que les articulateurs chronologiques, les expressions de lieux, de temps, etc.
- La compréhension du message à l'oral implique les éléments extralinguistiques tels les gestes, les mimiques, le contexte, etc. Mais à l'écrit, le scripteur doit anticiper et présenter, le plus large possible, les lieux, les actions, le temps, etc. (Simon, 2008)

#### **I.2.1.4.3- Les processus**

- A l'oral toutes les actions de la parole se réalisent en même temps, ce qui explique les hésitations, les retours en arrière, les chevauchements, etc.
- A l'écrit plusieurs actions se font l'une après l'autre : corriger l'orthographe lors de la relecture, effacer, réécrire, etc. (Simon, 2008)

L'auteur est parvenu, enfin, à réaliser qu'apprendre l'écrit c'est apprendre à penser autrement. Ses arguments relèvent de raisons historiques qui sont liées essentiellement à la différence entre les deux codes. L'évolution naturelle de la langue a engendré une différence entre les deux codes. L'oral est naturel, il évolue au sein de la société, de nouvelles expressions s'introduisent, de nouvelles prononciations, des économies de langage. La langue parlée paraît sans normes, mais la langue écrite est stricte, ses normes sont

conventionnels et n'acceptent pas le changement. Et s'il y a changement de la langue écrite, cela devrait passer par des institutions compétentes, en l'occurrence, l'académie française. Ce processus a abouti au point où les deux langues deviennent étrangères l'une par rapport à l'autre. C'est une raison que les sciences cognitives expliquent par le traitement différent des données. A l'oral, on fait appel à la mémoire auditive-sémantique. Cependant, à l'écrit, on fait appel à la mémoire visuelle, sémantique et même auditive.

## **I.2.2- La communication écrite**

### **I.2.2.1-Compétence de communication**

Robert Calisson et Daniel Coste (1976) définissent la compétence de communication comme concept représentant une contestation et une extension de la notion chomskyenne de compétence. Hymes (1971), désigne sous l'expression compétence de communication la connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social. Le processus de socialisation langagière (Etudiée par exemple par Bernstein) consiste pour partie en l'acquisition progressive de cette compétence de communication qui complète nécessairement la compétence grammaticale du sujet parlant. La compétence de communication suppose la maîtrise de codes et de variantes sociolinguistiques et des critères de passage d'un code ou d'une variante à d'autres ; elle implique aussi un savoir pragmatique quant aux conventions énonciatives qui sont d'usage dans la communauté considérée.

### **I.2.2.2- La compétence de communication à l'écrit**

La compréhension et la production de l'écrit, dans les nouvelles approches s'inscrivent dans une situation de communication. En effet, le lecteur avec toutes ses structures cognitives et psychologiques, s'engage dans un projet de lecture (Cuq & al, 2003, pp. 48,49,50) pour s'informer (par exemple comprendre un phénomène naturel), pour agir ( par exemple réaliser une recette de cuisine), pour s'intégrer dans un groupe social ou pour se distraire (par exemple lire une histoire). L'auteur du texte à comprendre, à son tour, est une personnalité qui a ses caractéristiques psychologiques, sociales et cognitives, dans une intention de communication, il écrit un texte à caractéristiques spécifiques.

### **I.2.2.2.1-Composantes d'une compétence de communication en lecture**

Daniel Coste (1978) propose cinq composantes possibles d'une compétence de communication pour une activité de lecture (Coste, Lecture et compétence de communication, 1978, pp. 25-33):

- 1- **Une composante de maîtrise linguistique** : Savoirs et savoir-faire relatifs aux constituants et aux fonctionnements de la langue étrangère en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés ;
- 2- **Une composante de maîtrise textuelle** : Savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncés (agencement et enchaînement transphrastiques ; rhétorique et manifestation énonciative de l'argumentation) ;
- 3- **Une compétence de maîtrise référentielle** : savoirs et savoir-faire tenant à des domaines d'expérience et de connaissance.
- 4- **Une composante de maîtrise relationnelle** : savoirs et savoir-faire touchant aux routines, stratégies, régulations des échanges interpersonnels en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part ;
- 5- **Une composante de maîtrise situationnelle** : savoirs et savoirs faire relatifs aux différents autres facteurs qui peuvent affecter, dans une communauté et dans des circonstances données, les choix opérés par les usagers du langage.

### **I.2.2.2.2- Caractéristiques de la communication écrite**

La communication à l'écrit, qui comme toute autre communication, elle se représente selon le schéma de communication de Romain Jakobson. Ses caractéristiques se présentent souvent en comparaison à celles de communication orale. A cet effet, les caractéristiques d'une communication écrite se résument dans les points suivants :

- Absence de l'interlocuteur : quand on écrit, le lecteur est absent, quand on lit l'auteur est absent. C'est une communication différée.
- Recours au code verbal dans sa forme graphique, il n'y a pas de gestes, d'intonations, de sons...
- La totalité des éléments de références du message sont explicités : dans un texte, par exemple, on décrit les lieux, les personnages, on donne des références, etc.

- Le message, ou texte est monologué : il n'y aucune interruption de la part de l'interlocuteur ; le lecteur ne peut pas interrompre l'auteur.
- Anticipation sur les attitudes et les réactions de l'interlocuteur : l'auteur fait des hypothèses sur les attentes et attitudes de ses lecteurs ; le lecteur à son tour, fait des hypothèses sur l'intention et l'état psychologique de l'auteur, lors de la production de son manuscrit.
- Lever les ambiguïtés en donnant plus d'informations ou interprétations.

### **I.2.3 - La notion de compréhension**

Parmi les notions scolaires que tout le monde connaît, la compréhension qui représente un souci pour tous les acteurs et les partenaires de l'école. Le concept est toujours lié au nombre de réponses correctes aux questions et aux consignes données au sein de la classe, lors des activités ordinaires ou pendant les examens. Les spécialistes en la matière, les psychologues, notamment, voient que le terme dépasse cette idée analogique. Ils le lie une opération naturelle qui consiste à construire une représentation nouvelle en intégrant ses connaissances antérieures avec les nouvelles connaissances rencontrées dans différentes situations d'apprentissage ou de la vie courante.

*« La compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension de écrite) » (Cuq & al, 2003, p. 49)*

Jean Pierre Cuq et ses collaborateurs (2003), dans leur dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, résumant le processus de compréhension quatre grandes opérations :

- La discrimination qui porte sur l'identification des sons ou la reconnaissance des lettres.
- la segmentation qui concerne la délimitation de mots, de groupes de mots ou de phrases.
- La synthèse qui consiste en une construction du sens global du message par addition des sens des mots ou groupes de mots ou phrases.

## I.2.4- La compréhension en lecture

La compréhension en lecture est un sujet qui intéresse tous les chercheurs et les acteurs du champ éducatif actuellement. Sa conception a beaucoup évolué, les dernières années notamment au début des années 1980 et 1990. Adams et Bruce (1982) ont affirmé que « *la compréhension est l'utilisation des connaissances antérieures pour créer une nouvelle connaissance* ». Ils ajoutent que « *Sans connaissances antérieures, un objet complexe comme un texte, n'est pas seulement difficile à interpréter ; il est strictement parler sans signification* ». (citées traduits par (Giasson, La compréhension en lecture, 1990, p. 10)

Jean Dubois l'a définie comme *l'ensemble des activités qui mettent en relation le stock acquis passif avec les possibilités du texte* » (Dubois & al, 1994). Ce stock cité par Dubois comporte toutes les connaissances antérieures que possède le lecteur et qu'il utilise pour construire un sens d'un texte. Selon Cuq (2003) l'auditeur ou lecteur utilise pour faire ses prévisions des connaissances de différents ordres : référentielles, sociolinguistiques, socio psycholinguistiques, linguistiques, socioculturelles.

Dans les nouvelles conceptions de la compréhension, le sens d'un écrit est construit par le lecteur qui émet des hypothèses grâce à son bagage cognitif.

Elle est passée d'un modèle centré sur des listes séquentielles d'habiletés à un modèle plus global orienté vers l'intégration des habiletés (Giasson, 1990) Dans les anciens modèles de compréhension, on enseignait les habiletés les unes après les autres d'une manière hiérarchique (décoder, trouver les actions, trouver l'idée principale...). Cependant, une habileté isolée ne constitue pas l'acte de lecture. Alors, toute habileté complète l'autre dans le processus de lecture. Chacune d'elle exerce un effet sur les autres habiletés qui sont en interaction avec elle. Par exemple :

- a) La syntaxe exerce une influence sur le décodage des mots :

Le mot « président » ne se décode pas de la même façon dans les deux énoncés : **le président** [prezidã] de la république inaugure un projet

Les chefs d'Etats arabes **président** [prezid] une réunion sur la Libye.

- b) Le sens par fois guide la syntaxe :

Les poules du couvent [kouvã] couvent [kouv]  
*C du nom* *verbe*

- c) La pragmatique a toujours une influence sur le sens d'énoncé :

La clientèle est constituée essentiellement de mineurs.

Si nous sommes inscrits dans un contexte d'une région minière, nous allons accorder le sens d'ouvriers travaillant aux mines au mot mineurs. Si nous sommes inscrit dans un contexte par exemple scolaire, mineurs veut dire personnes qui ne sont pas encore adultes.

#### **I.2.4.1- Les modèles de compréhensions de l'écrit**

Des chercheurs tels (Pagé, 1985 ; Mosenthal, 1989) et des auteurs tels Irwin (1986), Déchênes (1986), Langer (1986), ont adopté dans leurs écrits des modèles impliquant le texte, le lecteur et le contexte (Giasson, 1990, p. 6). Dans ce qui suit nous citons quelques modèles qui font l'unanimité :

##### **I.2.4.1.1-Le modèle de Moirand**

Dans son ouvrage Situations de l'écrit (1979), Sophie Moirand, propose un modèle interactif qui se compose des éléments suivants (cité par (Cornaire & Germain, 1999, p. 34) :

- a- **Le lecteur** : Il vit dans une société, il a un statut social, un rôle dans sa société et derrière lui il y a toute une histoire de socialisation.
- b- **Les relations lecteur/scripteur** : La lecture dépend aux représentations et aux idées qu'a le lecteur sur le scripteur. Si les représentations sont bonnes, meilleure sera la compréhension, si elles sont négatives, la compréhension sera mauvaise. Ajoutant à cela les relations entre les individus, par exemple, entre patron et employeur, entre amis...
- c- **Les relations lecteur/scripteur et document** : Quand le scripteur produit un texte, il a une intention derrière. Par fois la lecture du texte par le lecteur produit des réactions non attendues par le scripteur.
- d- **Les relations lecteur/document et extralinguistiques** : Les éléments extra linguistiques influencent la lecture, le contexte physique dans lequel se trouve le lecteur, les connaissances qu'a l'apprenant sur le sujet ou sur le référent...

Malgré son importance ce modèle n'a pas été validé par les spécialistes, car il met l'accent beaucoup plus sur les variables socioculturelles et relationnelles et néglige le côté psychologique et linguistique.

##### **I.2.4.1.2-Le modèle contemporain de compréhension en lecture**

Depuis les années 1980, de nombreux modèles de compréhension en lecture ont été proposés. Dans les anciens modèles, on croyait que le sens se trouvait dans le texte et que

le lecteur devait le chercher dans le même support proposé. Aujourd'hui, on voit que le lecteur construit un sens du texte en s'appuyant à la fois sur le texte et ses connaissances (structures).

A ce propos, des spécialistes en lecture tels Pagé (1985), Mosenthal (1989) ont affirmé que la lecture est un processus interactif c'est-à-dire il y a une interaction entre le lecteur et le texte pendant l'acte de lire. D'autres chercheurs tels que Deschênes (1986), Langer et Irwin ont proposé un modèle de compréhension qui fait l'unanimité et c'est celui qu'on adopte actuellement dans le domaine d'enseignement-apprentissage du FLE à l'école algérienne. Ce modèle comporte trois variables : Le texte, le lecteur et le contexte.

La variable lecteur de ce modèle interactif comprend les connaissances et les attitudes du lecteur ainsi que les habiletés qu'il met en œuvre.

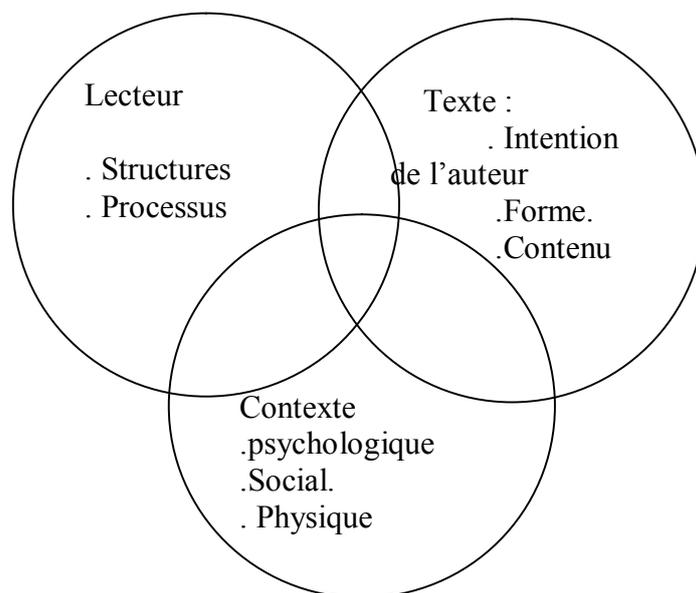
La variable texte comporte le matériel à lire, l'intention du lecteur, la structure du texte et son contenu.

Le contexte, c'est l'ensemble des éléments qui influent sur la compréhension (contexte psychologique, contexte social, contexte physique).

Selon les spécialistes, l'interaction entre les trois variables rend meilleure la compréhension. Le lecteur présente le maillon fort du modèle interactif de compréhension en lecture. Grâce à ses structures cognitives (connaissances sur la langue et ses connaissances sur le monde) et les processus qu'il met en œuvre il peut aborder un texte et il peut lui accorder un sens.

Jocelyne Giasson (1990) a présenté ce modèle dans le schéma suivant:

**Figure 2.1** : Modèle contemporain de compréhension en lecture (Giasson, 1990, p. 7)



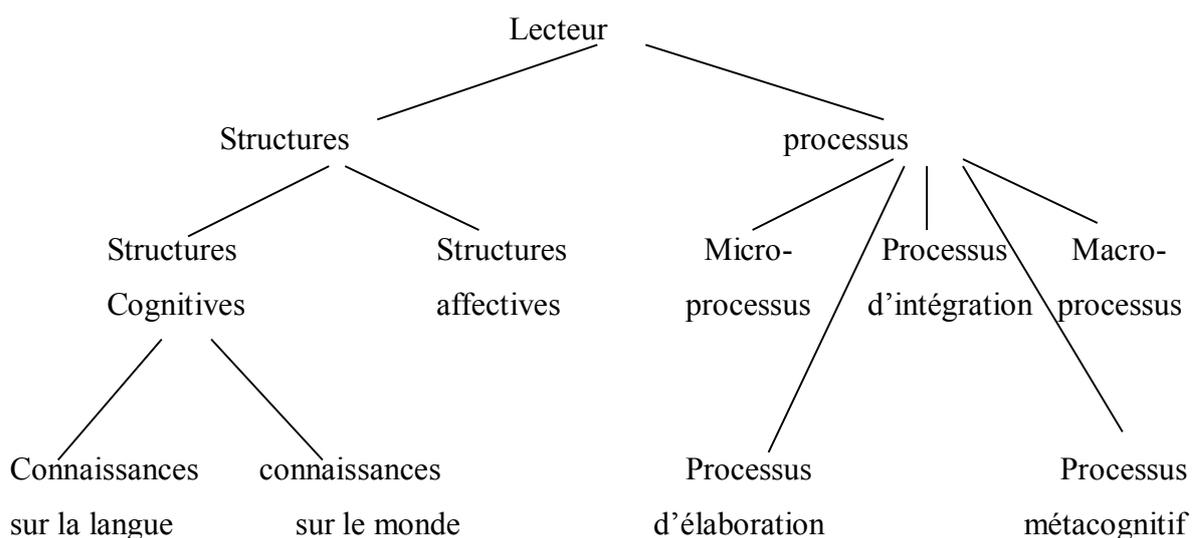
## I.2.5- Les composantes du modèle contemporain de compréhension

### I.2.5.1- Le lecteur

Le mot lecteur se trouve dans tous les écrits de socialistes, mais une définition académique du terme est introuvable. C'est pour cette raison, nous avons essayé nous-même de donner une explication à propos de la notion.

Dans le schéma de communication écrite, le lecteur représente le destinataire qui reçoit le message et le décode. C'est l'un des maillons forts de cette chaîne de communication si on ne dit pas le plus important de tous les autres maillons.

Dans le modèle contemporain de compréhension en lecture, le lecteur est la variable la plus importante et la plus complexe. C'est pour lui et autour de lui que se fait l'acte de lire. Il devrait donc avoir des structures cognitives riches et d'autres psychologiques pour qu'il puisse aborder un écrit et le comprendre. Ce sont donc, les structures cognitives et psychologiques et les processus qui composent cette variable. Giasson J présente ces composantes dans le schéma suivant.



**Figure : 2.2 : les composantes de la variable lecteur** (Giasson, 1990, p. 9)

#### I.2.5.1.1- Les structures du lecteur

Chaque personne vivant dans une société possède des connaissances. Pour accomplir une action sociale, elle est appelée à utiliser de différentes connaissances dans différentes

situations. Chaque situation de la vie demande un nombre de connaissances qui diffèrent d'une situation à l'autre.

Dans une situation de lecture, l'individu doit utiliser des connaissances particulières qu'il possède auparavant, en relation avec le texte. Il doit également avoir des attitudes et des comportements face à cet écrit. Dans une telle situation nous disons que le lecteur mobilise ses structures cognitives et ses structures psychologiques.

#### **I.2.5.1.1- Les structures cognitives**

On désigne par structures cognitives toutes les connaissances que possède le lecteur sur la langue et sur le monde.

##### **I.2.5.1.1.1- Les connaissances sur la langue**

Les connaissances sur la langue représentent le noyau dur des structures d'un lecteur. Elles représentent le code avec lequel la communication se fait. Elles se répartissent en quatre catégories :

##### **I.2.5.1.1.1.1- Les connaissances phonologiques**

Dans tous les pays du monde, l'enseignement/apprentissage des langues commence par un travail qui se fait beaucoup plus sur la phonologie à fin d'amener les élèves à distinguer les différents phonèmes de la langue et les localiser au niveau des mots.

*La phonologie décrit les systèmes de sons des langues et leurs règles d'agencement. Bien qu'elle ne se préoccupe pas explicitement des aspects sémantiques, elle permet de différencier les différents mots de la langue. (Gombert, Colé, Valdois, Goigoux, Mousty, & Fayol, 2002, p. 34)*

D'après la citation, les connaissances phonologiques sont importantes dans l'apprentissage de la lecture et permettent la compréhension. Ces dernières en développant une conscience phonologique, permettent de distinguer les mots de la langue, de reconnaître les mots acquis à l'oral, de déchiffrer les nouveaux mots, etc. D'ailleurs, la

reconnaissance des mots acquis à l'oral est une richesse en elle-même, car elle permet au lecteur de puiser dans sa mémoire auditive.

#### **I.2.5.1.1.1.2- Les connaissances syntaxiques**

Le déchiffrement ou l'identification de mots ne sont pas suffisants pour lire et comprendre un texte. Cette tâche exige la prise en compte des structures des phrases. Le lecteur doit, d'abord, savoir quels sont les types de mots (nom, verbe, adjectif, article, adverbe, etc.), puis, il doit savoir quel rôle joue chaque mot dans la phrase (sa fonction). Connaître uniquement le sens des mots, ne signifie jamais connaître la signification de la phrase qu'ils composent. La construction de signification d'une phrase, exige de faire ce que les chercheurs appellent le calcul syntaxique (Gombert, Colé, Valdois, Goigoux, Mousty, & Fayol, 2002). Les connaissances syntaxiques s'ajoutent aux connaissances lexicales, dont rôle est axial en lecture à travers ce qu'on appelle la segmentation lexicale. Les connaissances morphologiques (la conjugaison et l'orthographe sont considérées comme des connaissances morphologiques), elles aussi sont très importantes. Pour un lecteur, la relation entre oral et écrit, ne doit pas être limitée au simple fait de déchiffrer le mot, bien au contraire, il doit assembler chaque phonème à son graphème en lui attribuant du sens. Cette tâche semble très difficile à exécuter notamment dans un contexte de langue étrangère. L'ensemble de ses connaissances réunies, abouti à ce que les spécialistes appellent conscience morphosyntaxique (Gombert, Colé, Valdois, Goigoux, Mousty, & Fayol, 2002, p. 133) qui joue un rôle important dans la compréhension des phrases.

#### **I.2.5.1.1.1.3- Les connaissances sémantiques**

Il s'agit, ici, des connaissances du sens des mots et des relations qu'ils entretiennent entre eux (Giasson, 1990, p. 10). Il est donc difficile d'aborder un texte si on ne connaît pas ou on ne comprend pas les mots qui le composent. Le rôle des connaissances lexicales ne se limite pas dans la compréhension du texte, mais permet d'apprendre de nouveaux mots, et cela à travers les relations sémantiques que les mots entretiennent entre eux. Il faut donc que le lecteur possède un bagage considérable en matière de vocabulaire, qui lui permet en évoquant le sens, d'apprendre de nouveaux mots et d'attribuer un sens à l'écrit.

#### **I.2.5.1.1.4- les connaissances pragmatiques**

C'est élément très important, à son tour, pour la lecture. Pour comprendre quel est le rôle que jouent les connaissances pragmatiques en compréhension de l'écrit, il serait nécessaire d'évoquer une définition de spécialité pour le terme pragmatique :

*Sous le nom de pragmatique, on regroupe des orientations très diverses. A l'origine, elle a concerné les caractéristiques de l'utilisation du langage (motivations psychologiques des locuteurs, réactions des interlocuteurs, types socialisés de discours, objet du discours, etc.) par opposition à l'aspect syntaxique et sémantique (V.PSYCNOLINGUISTIQUE, SOCIOLINGUISTIQUE). Ensuite avec l'étude des actes' de langage et des performatifs par J. L. Austin, la pragmatique s'est étendue aux modalités d'assertion, à l'énonciation et au discours" pour englober les conditions de vérité et l'analyse conversationnelle. (Dubois & al, 1994, p. 375)*

Jean Pierre Cuq et ses collaborateurs (2003), dans leur dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde, ont affirmé que la pragmatique a contribué à l'élaboration conceptuelle des approches communicatives (Cuq & al, 2003, p. 197). Ils ont écrit sur des approches pragmatiques.

- d) **La pragmatique intégrée** : le traitement de l'énoncé s'opère sur la base d'informations linguistiques et situationnelles.
- e) **La pragmatique référentielle** : Un énoncé est pertinent, quand il produit le maximum d'effets contextuels avec un minimum d'efforts fournis pour le traitement de l'information.
- f) **La pragmatique interactionniste** : C'est aller au-delà de l'énoncé et donner des significations qui ne sont pas données explicitement. Passer du contenu littéral à des inférences.

Les connaissances pragmatiques sont importantes pour un lecteur, par rapport au rôle d'interroger les mots d'un énoncé ou de s'interroger sur ces derniers en relation avec le contexte. Elles permettent d'émettre des hypothèses à propos des questions : Pourquoi ce mot est écrit ainsi ? Que veut dire ce mot par rapport à ces données ? Pourquoi le scripteur a utilisé ce mot, ou cette expression et non pas d'autres ?...

#### **I.2.5.1.1.2- Les connaissances sur le monde**

Les chercheurs en psychologie confirment que les connaissances que l'enfant construit sur le monde qui l'entoure, constituent un élément très important pour comprendre en lecture. Ces connaissances sont le résultat d'un développement mental de l'être humain dès sa naissance. « *Le développement mental de l'enfant apparait au total comme une succession de trois grandes constructions dont chacune prolonge la précédente* » (Piaget, 1966, p. 121). C'est pendant ces trois phases de constructions que l'individu acquiert ses connaissances, lui permettent de s'intégrer dans toutes les situations de la vie courante. Les trois grandes constructions dont Piaget a parlé constituent les principes de la perspective constructiviste qui consiste en l'intégration de structures successives dont chaque construction conduit à la construction de la suivante.

La compréhension est donc expliquée en se référant à la théorie de Piaget. Adams et Bruce (1982) ont écrit :

*La compréhension est l'utilisation des connaissances antérieures pour créer une nouvelle connaissance. Sans connaissances antérieures, un objet complexe comme un texte, n'est pas seulement difficile à interpréter ; il est à strictement parler sans signification. (Cité par Giasson, 1990, p. 11)*

Les connaissances antérieures jouent un rôle très important dans la compréhension d'un texte et l'appropriation d'informations nouvelles, selon le processus de développement cité par Piaget. Dans le contexte scolaire, si on propose des textes et des supports dont les élèves n'ont pas de connaissances, la chaîne d'apprentissage sera brisée. Dans des situations pareilles, les enfants n'ont pas d'informations à assimiler à celles

contenues dans le texte, donc, il n'y aura ni compréhension, ni acquisition de connaissances nouvelles.

Pour ces raisons, il faut veiller à ce que les supports proposés pour la lecture, au sein des classes, soient riches en connaissances de différents types et qu'ils soient proches des profils des élèves.

*Pour que les élèves deviennent des lecteurs compétents, il faut que le programme scolaire soit riche en concepts de toutes sortes : histoire, géographie, science, art, littérature... Toute connaissance acquise par l'enfant l'aidera éventuellement à comprendre un texte. Un programme vide de concepts, qui ne se repose que sur des exercices artificiels, a des chances de produire des lecteurs vides qui ne comprendront pas ce qu'ils liront. Ce qu'ils ne savent pas leur causera du tort. (Wilson et Anderson (1986), traduction par Giasson, 1990, p. 12)*

Dans le contexte algérien, on entend, souvent, parler de milieu notamment en ce qui concerne les performances scolaires ; si les élèves réussissent, on dit qu'ils vivent dans un milieu favorisé, là où ils ont tous les moyens, et leurs familles les mettent dans un bain linguistique riche ; par contre, là où il y a échec, on entend parler d'un milieu défavorisé, privé de moyen, où les familles ne fournissent aucun effort pour enrichir le bagage linguistique de leurs enfants. Ce phénomène qui a été abordé par des chercheurs tels William Labov et Bernard Bernstein, Giasson (1990) le confirme. Selon l'auteure, les enfants qui vivent plus d'expériences sont mieux préparés à lire des textes. Ses expériences qui se représentent dans différents événements que vit l'enfant, au sein de la famille ou dans la société, enrichissent ses connaissances sur le monde. Les voyages, les visites au musée et au zoo, faire les courses avec son parent, regarder des films, regarder des dessins animés, regarder des documentaires, aller à la plage, etc, sont des expériences utiles pour

l'apprentissage de la lecture. Mais il faut que toutes ses connaissances paraissent dans les productions orales des enfants pour qu'elles soient consolidées et contribuent, enfin, à comprendre.

#### **I.2.5.1.1.2.1- L'organisation des connaissances sur le monde**

Pour que le lecteur bénéficie de ses connaissances du monde, les spécialistes voient que le cerveau humain les organise. Le modèle contemporain de compréhension, celui présenté par Joceline Giasson et qui s'inscrit à son tour dans la classe des modèles interactifs, adopte ce qui s'appelle la théorie des schèmes.

##### **I.2.5.1.1.2.1.1- La théorie des schèmes (schéma)**

Le terme est emprunté de la psychologie du développement, notamment, des travaux de Jean Piaget (1966). Selon la théorie :

*Le schème est un groupement structuré de connaissances qui représentent un concept particulier, par exemple, un objet, une perception, une situation, un événement, une série d'actions, etc.*  
(Cornaire & Germain, 1999, p. 25)

Cette théorie tente d'expliquer les interactions entre les connaissances antérieures du lecteur, et les connaissances que porte le texte. Les schèmes s'organisent en réseaux que chacun d'entre eux contient des sous-schèmes. Par exemple : Le schème décoration a comme sous-schèmes, la chaise, la table, les rideaux, etc.

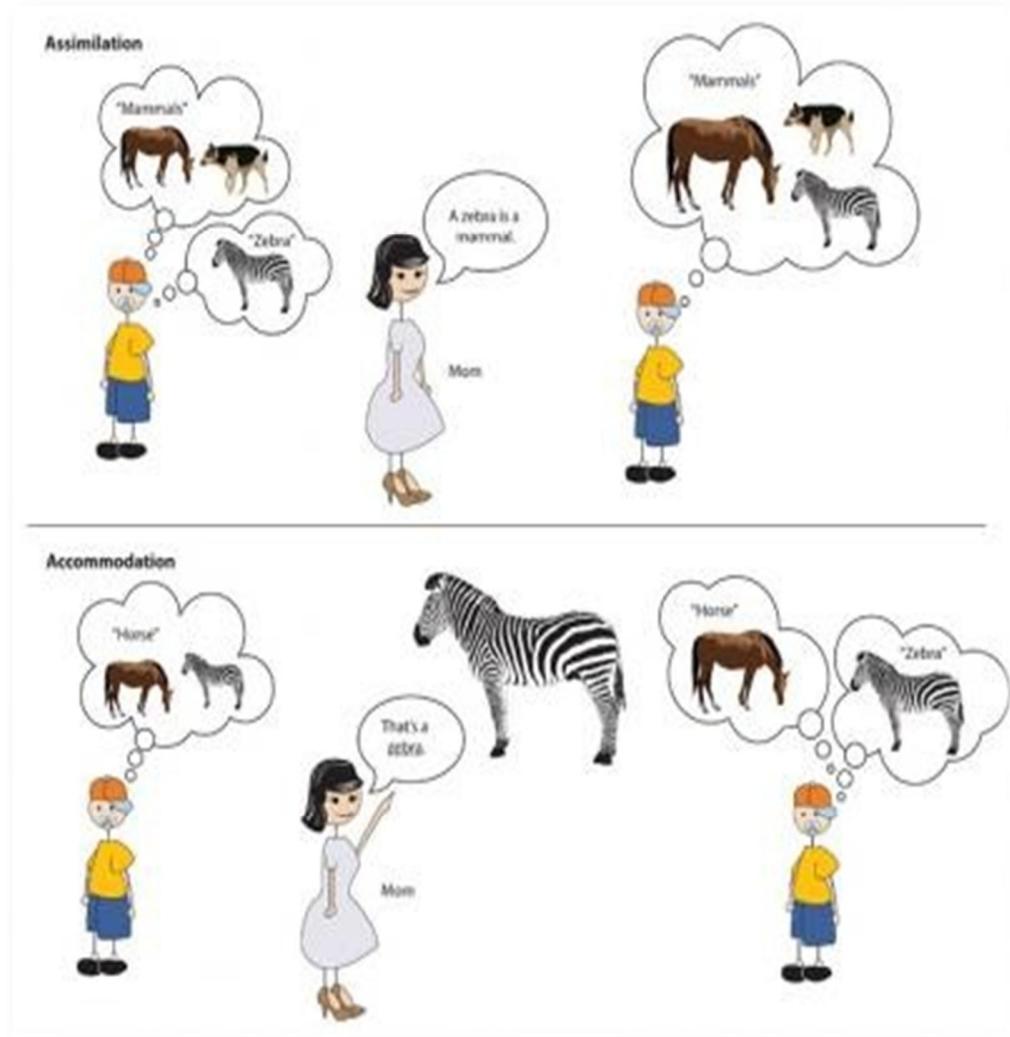
Deux opérations sont associées à cette théorie des schèmes, l'assimilation et l'accommodation :

- g) L'assimilation : consiste à rajouter des exemples aux schèmes existants. Pour le schème de décoration, en vivant des expériences, on lui ajoute de nouveaux sous-schèmes tels que les meubles fabriqués en fer forgé, la peinture 3D, etc.

h) L'accommodation : consiste à transformer ou changer un schème suite aux expériences vécues par l'individu. L'opération se fait en trois étapes :

- 1- Ajouter d'une nouvelle donnée au schème existant.
- 2- Créer des liens avec d'autres schèmes existants
- 3- Former un nouveau schème. (La psychologie weebly)

Figure 2.3, exemple de l'assimilation et l'accommodation.



L'image si haut représente l'assimilation et l'accommodation. Pour l'assimilation, le cheval et le chien étaient des sous-schémas du schème mammifère et le zèbre était un schème en soi. Puis, l'enfant a vécu une expérience (sa mère lui a appris que le zèbre était un mammifère) ce qui a ajouté un sous-schème qui a nuancé le schème mammifère. Pour l'accommodation, l'enfant sous le schème cheval se retrouvait le cheval et le zèbre. Par expérience (sa mère lui a indiqué que le zèbre n'est pas un cheval), le zèbre est devenu un schème différent du cheval. Il y a donc eu dissociation du cheval et du zèbre pour créer un nouveau schème, soit le zèbre. (La psychologie weebly)

En lecture, l'individu fait appel à différents types de schèmes. Il y a des schèmes sur les objets, des schèmes sur les actions, des schèmes sur les lettres et des schèmes qui correspondent aux textes. Ces derniers jouent un rôle crucial dans l'émission des hypothèses qui à leur tour aident à une meilleure compréhension du texte.

#### **I.2.5.1.1.2- Les structures psychologiques (affectives)**

L'affectivité comme l'a démontré Piaget, a une relation constante avec l'intelligence. Personne ne peut, aujourd'hui nier l'interaction entre les deux. Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, l'affectivité joue un rôle accélérateur ou perturbateur de l'intelligence chez les enfants (Fondation Jean Piaget, 2007, p. 1). Un élève encouragé, saura sans doute réussir ses activités scolaires, un élève qui a un blocage affectif ou un sentiment d'infériorité, aura échoué, mais cela ne va pas toucher à ces connaissances antérieures.

En lecture, comme toutes, les activités scolaires qui nécessitent la mobilisation de l'intelligence, l'enfant a besoin de bonnes attitudes psychologiques. Le rôle assigné à l'enseignant donc, est de bien soutenir les élèves sur le plan psychologique et affectif. Il doit leur expliquer la finalité de la lecture en les encourageant. Cela ne pourrait se produire que par la motivation. Fabien Fenouillet explique la motivation, ainsi :

*La motivation désigne une force Intra-individuelle qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action.(cité par (Lieury, 2010, p. 158)*

Pour Lieury (2010), la motivation provoque quatre effets :

- *le déclenchement d'un comportement ;*
- *l'orientation du comportement, attirance vers un but ou au contraire rejet ou fuite ;*
- *l'intensité de la mobilisation énergétique, émotion, attention ;*
- *et enfin la persistance du comportement dans le temps. (Lieury, 2010, p. 158)*

Le soutien psychologique permet d'avoir de bonnes attitudes, c'est-à-dire, quand un élève est face à un texte, il va l'aborder avec aisance, sans paniquer et sans avoir de mauvaises représentations sur la lecture. Une fois débarrassé du problème de représentations, l'élève devrait avoir un intérêt, pourquoi lit-on ? Il faut qu'il sache à quoi lui va servir la lecture d'un texte. Ici, il est assigné à l'enseignant d'expliquer les finalités de la lecture, en les encourageant avec des exemples sur des personnes qui ont réussi. Il faut qu'il les motive et les sensibilise sur le côté ludique et distrayant de la lecture.

Outre les attitudes et les intérêts du lecteur, il y a d'autres facteurs psychologiques qui interviennent. Ce que sent l'individu face à un texte, comme le sentiment de peur de l'échec, penser à ce que les autres disent à son attention, la perte de confiance en soi... Ce sont des problèmes que vivent les apprentis lecteur et que c'est à l'enseignant de les prendre en charge pour assurer un apprentissage stable et serein.

#### **I.2.5.1.2- Les processus de lecture**

Le terme processus, ici, désigne toutes les opérations que fait le lecteur, en utilisant ses différentes habiletés, pour lire un texte. Ce sont des opérations complexes qui se font en même temps et qui nécessitent des connaissances antérieures considérables et un savoir-faire.

##### **I.2.5.1.2.1- Définition de l'habileté**

L'habileté est une notion floue. Pour son côté sémantique elle a été toujours confondue avec la notion de stratégie. Sur le plan graphique et phonologique elle a été, souvent, confondue avec l'adjectif *habilité*. A propos de sa confusion avec le terme stratégie, les spécialistes lui trouvent enfin une définition stricte. Williams (1989) a écrit « une habileté est maintenant perçue comme un savoir-faire qui a été automatisé par les répétitions et les expériences, tandis qu'une stratégie serait une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou pour atteindre un objectif ». (Cité par (Cornaire & Germain, 1999, p. 37)

##### **2.5.1.2.2- Caractéristiques d'un lecteur habile**

La notion d'habileté de lecture nous incite à aborder les caractéristiques d'un lecteur habile qu'on appelle souvent un *bon lecteur*.

De nombreux chercheurs accordent le statut du bon lecteur à la vitesse de lire. A ce propos Smith (1971) affirme que « *le lecteur habile peut lire deux cents mots à la minute et maintenir une bonne compréhension* » (Cornaire & Germain, 1999, p. 14). Dans le même cadre C. CORNAIRE et C. Germain ont cité l'exemple de J.F. Kennedy qui lisait des romans policiers à la vitesse de dix-huit mille mots à la minute, environ une page à la seconde.

D'un autre angle, d'autres spécialistes accordent le statut d'un bon lecteur à celui qui sait atteindre son objectif dans un texte. C. CORNAIRE et C. GERMAIN, ont démontré que « *le bon lecteur est celui qui à l'occasion et s'il a besoin, sait lire vite, sans pour cela sauter les mots prévisibles* » (Cornaire & Germain, 1999, p. 38)

Dans un article publié, dans la revue le Français dans le monde, 1978. Daniel Coste a cité d'une manière détaillée les caractéristiques du bon lecteur. Il utilisait le nom de lecteur achevé pour désigner le lecteur habile. Selon lui, un lecteur achevé est celui :

« 1 - qui se serait dégagé des habitudes scolaires d'une lecture mot à mot ou (syllabe à syllabe) et jouerait à plein de la capacité perceptive qui doit lui permettre par fixation, successive, de saisir d'un coup des blocs graphiques plus importants.

2- Qui n'aurait pas besoin d'un relais sonore ou quasi sonore (lecture à voix haute ou lecture muette avec subvocalisation) mais serait à même d'établir des correspondances directes entre signifiant graphiques et sens.

3- Qui serait à même d'anticiper morpho syntaxiquement, lexicalement, sémantiquement et rhétoriquement sur ce qui va ou peut suivre dans le fil du texte ; qui aurait donc un pouvoir de prévision.

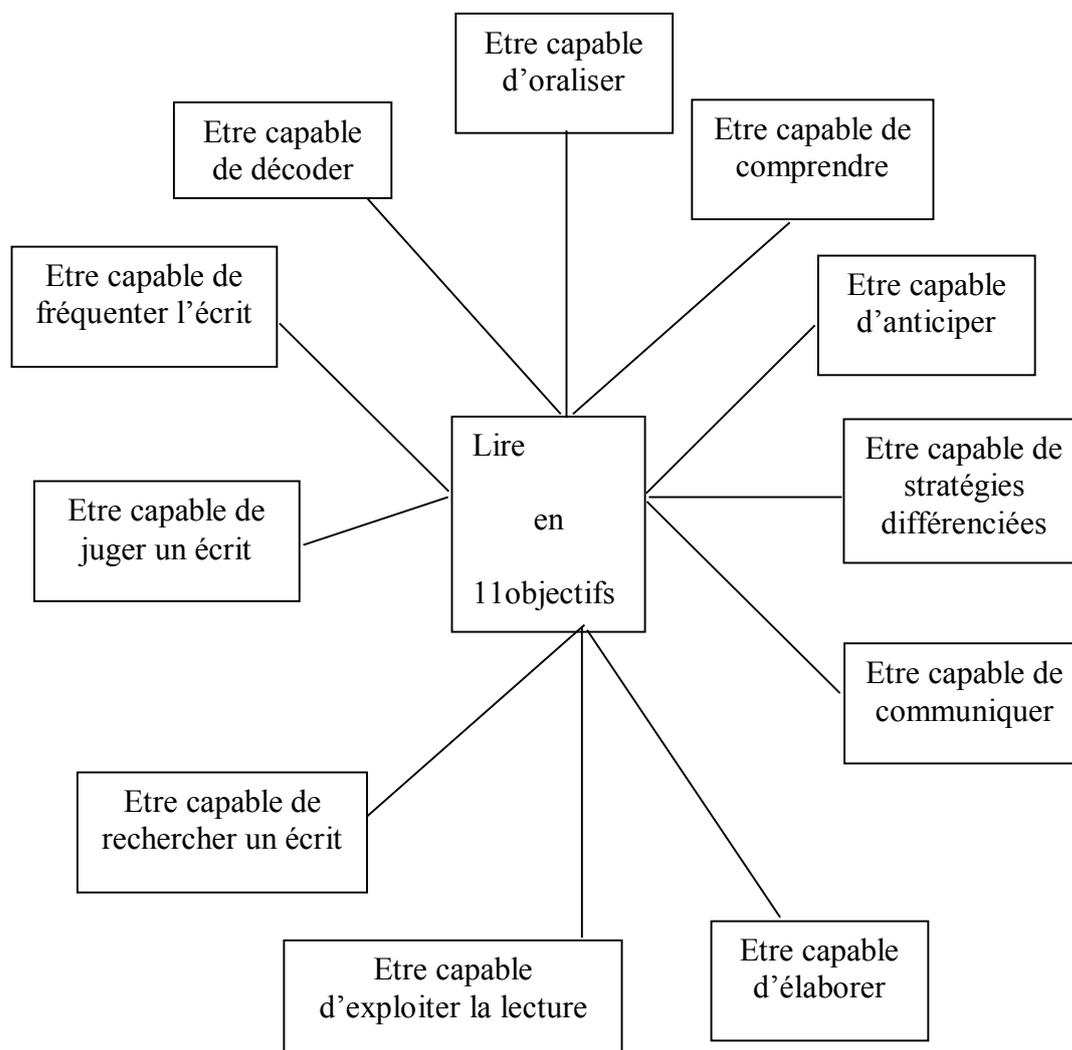
4- Qui disposerait des stratégies de lecture permettant d'accélérer et d'améliorer le fonctionnement de l'acte lexical en jouant justement des possibilités d'anticipation et en ménageant des tensions et des détente autorisant une meilleure prise d'information.

5- Qui (dans les meilleurs des cas) saurait « délinéariser » sa lecture pour construire des hypothèses sur le sens à partir d'un balayage du texte, d'une exploration qui ne se ferait pas au fil des lignes mais permettrait une collecte d'indices à interpréter les hypothèses sémantiques pouvant ensuite être confrontées à d'autres éléments du texte pour confirmation, infirmation, ajustement, développement...

6- Qui, au bout du compte, jouerait d'un éventail de modes de lecture selon les textes qu'il pratique et les projets qui sont les siens ; le lecteur complet serait capable « d'embrayer » tel ou tel type de lecture et se caractériserait donc par la palette d'options dont il a le contrôle bien plus que par le recours constant à une super lecture » (Coste, Lecture et compétence de communication, 1978, p. 141).

A propos du même sujet des caractéristiques du bon lecteur, Abdelkader Amir a élaboré un schéma dans lequel il illustre les habiletés d'un bon lecteur.

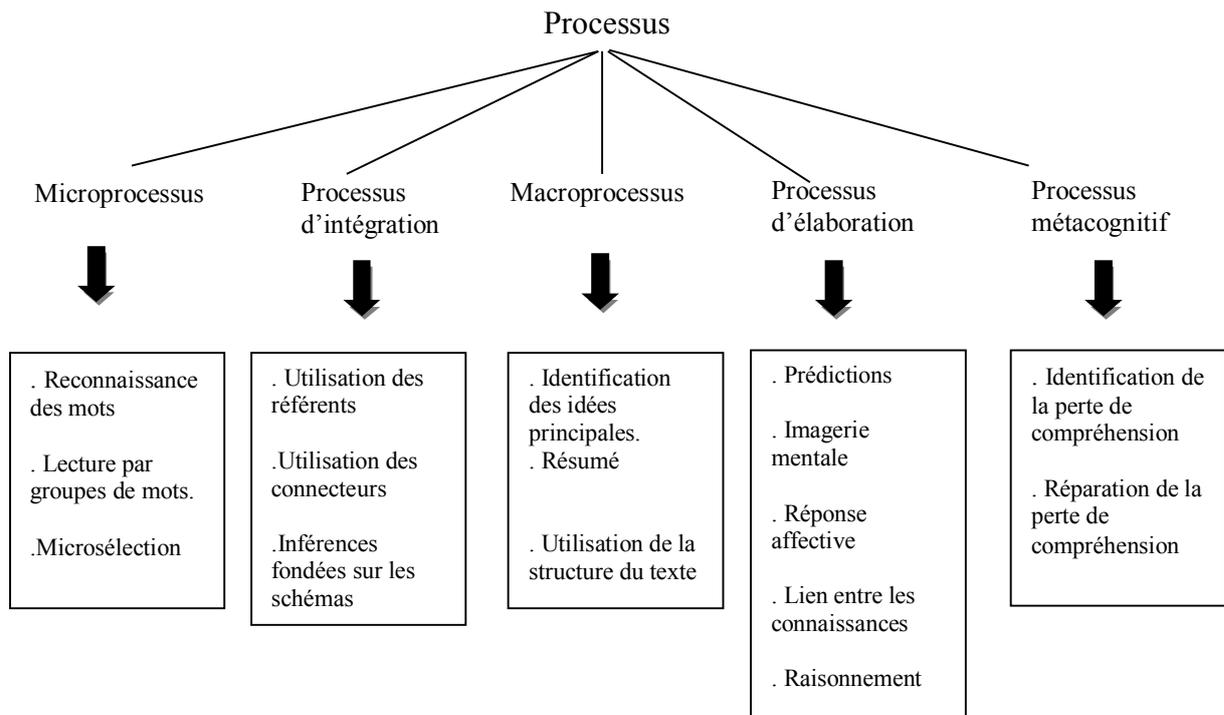
**Figure 2.5 : Habiletés de lecture** (Amir, 1990, p. 115)



### I.2.5.1.2.3-La classification des processus

Joceline Giasson (1990) dans son livre *la compréhension en lecture*, reprend une classification des processus de lecteur, faite par Irwin (1986). Cette classification distingue cinq catégories de processus, comme il sera présenté dans la figure 2.5

**Figure 2.6 : les processus de lecture et leurs composantes** (Giasson, 1990, p. 16)



Durant la lecture, le lecteur habile mobilise ses habiletés qui s'organisent sous forme de processus. Ces derniers se font d'une façon simultanée et non séquentielle, selon le type d'information traitée. Nous les illustrons ainsi :

- **Les microprocessus** : comportent les habiletés de la reconnaissance des mots, la lecture par groupes de mots et la microsélection. Ils se focalisent sur le traitement et la compréhension de l'information au niveau de la phrase.

- **Les processus d'intégration** : Ils tournent autour les habiletés de l'utilisation des référents, de l'utilisation des connecteurs et les inférences fondées sur les schémas. Ils permettent de faire des liens entre les phrases et les propositions, ce qui permet de trouver la cohérence entre ces dernières.
- **Les macroprocessus** : Dans ces processus, le lecteur utilise les habiletés de l'identification des idées principales, du résumé et de l'utilisation de la structure du texte. Ils sont centrés sur la compréhension du texte dans sa globalité et de le considérer comme un tout cohérent.
- **Les processus d'élaboration** : Ils se centrent sur les habiletés de Prédiction de l'imagerie mentale, de réponse affective, du lien entre les connaissances et du raisonnement. Ces processus permettent de lier le texte aux connaissances extérieures du lecteur et d'aller au-delà de celui-ci, c'est-à-dire penser à ce qui n'est pas dit par l'auteur.
- **Les processus métacognitifs** : Ils comportent les habiletés de l'identification de la perte de compréhension et la réparation de la perte de compréhension. Ces processus permettent au lecteur de gérer lui-même la compréhension du texte et qu'il ne se laisse pas se guider par le contenu.

### **I.2.5.2- La variable texte**

Le texte est la deuxième variable du modèle de compréhension. La notion, en elle-même, constitue une problématique, car jusqu'à nos jours, les appréhensions qu'on donne au terme semblent loin des normes scientifiques. Donc, pour mieux comprendre, la contribution de l'objet texte en compréhension, il faut d'abord, citer des définitions du terme.

#### **I.2.5.2.1- Définition du texte**

Dans un cours destiné aux étudiants de Master 1 de l'université Stendhal, Grenoble 3, Jean-Marc Colleta et Gaëlle Karcher (2012) ont sélectionné des définitions appartenant à des spécialistes en linguistique textuelle et analyse du discours. Dans ce qui suit, nous en citons quelques-unes :

- Charaudau (1992) « *Le texte est la manifestation matérielle (verbale, gestuelle, iconique, etc.) de la mise en scène d'un acte de communication, dans une situation donnée, pour servir le Projet de parole d'un locuteur donné.* » (cité par (Colleta & Karcher, Linguistique textuelle et didactique de l'écrit, 2012, p. 18)
  
- Weinrich, (1989) : *Nous appelons TEXTE l'énoncé linéaire qui est compris entre deux interruptions remarquables de la communication et qui va des organes de la parole ou de l'écriture de l'émetteur aux organes de l'audition ou de la vue du récepteur (...) Un dialogue est aussi un texte au sens de la linguistique textuelle.* » (cité par (Colleta & Karcher, Linguistique textuelle et didactique de l'écrit, 2012, p. 18) Barberis, (2001) « *Un texte est une suite d'énoncés oraux ou écrits posés par leur producteur – et destinés à être reconnus par leur(s) destinataire(s) – comme un ensemble cohérent progressant vers une fin et parvenant à constituer une complétude de sens.* » (Cité par (Colleta & Karcher, Linguistique textuelle et didactique de l'écrit, 2012, p. 19)
  
- Détire, (2010) : « *Le mot texte est emprunté au latin textus, participe passé de texere : ce qui est tramé, tissé, d'où entrelacement, tissu, contexture, [...] pour qu'il y ait texte, il faut qu'il y ait de sa part {l'énonciateur} projet de mise en texte.* » (cité par (Colleta & Karcher, Linguistique textuelle et didactique de l'écrit, 2012)

A la lumière des définitions précédentes, les auteurs sont parvenus à une définition globale :

*Le texte comme un objet langagier qui peut se présenter sous deux formes : dialoguée et monologuée, et dans les deux modalités de l'oral et de l'écrit. Sous sa forme monologuée, il matérialise un acte de communication et se présente comme un ensemble complet, organisé et cohérent d'énoncés produit par un locuteur-scripteur à destination d'un interlocuteur-lecteur pour servir un projet de communication (Colleta & Karcher, Linguistique textuelle et didactique de l'écrit, 2012, p. 19)*

### **I.2.5.2.2- Notions relatives au texte**

Dans les domaines de la didactique et de la linguistique, la notion de texte est toujours accompagnée des notions importantes. Colleta et Karcher (2012) les résument dans les points suivants :

- **Le contexte** : Concerne les conditions et les circonstances dans lesquelles le texte est produit.
- **Le cotexte** : L'entourage linguistique d'une unité textuelle. Pour une phrase, le cotexte c'est la phrase qui l'a précède et qui la suit.
- **Le paratexte** : Concerne la ponctuation et les éléments sociographiques (Police, alinéa, retrait, bordures...)
- **Le périphrase** : C'est l'ensemble d'éléments qui accompagnent le texte (illustrations).
- **Le totexte** : l'ensemble constitué du texte linguistique, de son cotexte, et de son périphrase.

### **I.2.5.2.3- La lecture d'un texte**

Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, on entend, souvent parler de textes faciles et de textes difficiles. C'est un phénomène né d'une situation réelle de pratique de classe et qui a, en vérité, des arguments scientifiques. Ces notions de difficile et de facile, sont exprimées scientifiquement par la notion d'accessibilité ou le degré de difficulté. En premier lieu, on peut admettre que le degré de difficulté d'un texte est lié à son type. Certes, d'une façon générale, il y a des types faciles à lire (textes informatifs, injonctifs..) et d'autres difficiles à lire (textes littéraires, textes scientifiques de spécialité, , les fables...). Scientifiquement parlant, le degré d'accessibilité à un texte est lié à des critères bien déterminée, qui caractérisent chaque type. Jean-Marc Colleta et Gaëlle Karcher (2012), résument les critères de degré de difficulté d'un texte dans les points suivants :

#### **I.2.5.2.3.1-Critères concernant la forme**

- a- **Le contexte** : Ils visent ici, le contexte linguistique du texte, ou ce qu'on appelle les éléments périphériques (Titre, illustrations, source...). Lorsque ces éléments sont présentés d'une manière habituelle, le texte est facile à comprendre, car ils permettent d'émettre des hypothèses et de faire des

inférences. Lorsque ces derniers sont absents ou présentés d'une façon inhabituelle, le texte est difficile à comprendre.

- b- **La longueur** : Cet élément dépend au type de texte et au type de l'information. Il y a des textes qui sont facile à comprendre quand ils sont courts et d'autres quand ils sont longs. Des textes qui traitent des informations enchainées et détaillées, devraient être longs pour qu'ils soient accessibles.

#### **I.2.5.2.3.2-Critères liés à la langue utilisée**

**A - la complexité syntaxique** : cet élément est lié aux types des phrases utilisées. Un texte est facile à lire, lorsqu'il est composé de phrases simples (sujet + verbe + complément). Il est difficile à lire, quand il est constitué de phrases longues et complexes.

**B - la complexité sémantique** : elle concerne le registre de langue et le type de vocabulaire utilisés. Un texte est facile à comprendre, lorsqu'il est écrit avec un vocabulaire habituel est concret et qui relève d'un registre courant. Il est difficile à lire, lorsqu'il est écrit avec un vocabulaire inhabituel ou qui relève d'un registre soutenu ou argotique.

**C - La complexité textuelle** : elle concerne l'organisation des idées du texte. Un texte est facile à comprendre, lorsqu'il comporte des éléments grammaticaux et des connecteurs habituels bien placés (Les expressions déictiques, les substituts lexicaux, les connecteurs...). Il est difficile à être abordé, quand il est écrit dans l'absence des éléments de cohésion (Les expressions déictiques, les substituts lexicaux, les connecteurs...).

#### **I.2.5.2.3.3-Critères liées aux informations données**

**A - Le type d'informations** : un texte est facile à lire, lorsqu'il contient des informations habituelles sur des sujets familiers ou ordinaires. Il est difficile, lorsqu'il contient des informations sur des sujets de spécialité ou inhabituels pour les lecteurs.

**B - Le nombre d'informations** : cela dépend à la nature du sujet. Dans une acception générale, on voit que, plus le nombre d'informations est grand, plus le texte est difficile à lire. Dans une optique raisonnée, on trouve que le nombre élevé d'informations est parfois, un élément important qui facilite la lecture. Par exemple, dans un texte, où le

thème nécessite des explications et des illustrations, le nombre d'informations facilite la compréhension, tandis que un texte qui traite le même thème, et qui comporte peu d'information, il est difficile à comprendre.

Ces informations donnent raison aux programmes d'enseignement de la lecture et justifient l'enseignement des types de textes. Cela influe directement le rendement de l'élève face à un texte. Ce dernier va prendre en compte la structure, le type d'information, le degré de difficulté, qui vont, sans doute, agir directement sur ses attitudes et sa mise en œuvre des connaissances.

Le degré de motivation, devrait être élevé quand l'élève a, entre ses mains, un texte injonctif ou un texte narratif. Il fait appel aux schèmes et aux informations nécessaires, pour émettre des hypothèses et faire des inférences, ce qui lui facilite l'accès à l'information avec toute aisance.

### **I.2.5.3- La variable contexte**

Selon Giasson (1990) le contexte est la troisième variable de compréhension en lecture, il concerne toutes les conditions dans lesquelles se trouve l'individu quand il est face à un texte. En didactique des langues, « *la notion de contexte désigne généralement l'ensemble des déterminations extralinguistiques des situations de communications ou de productions verbales* » (Cuq & al, 2003, p. 54). Cuq ajoute « *elle (la notion du contexte) s'identifie principalement à l'ensemble des représentations que les apprenants ont du contexte, introduisant par là même des variations culturelles et interculturelles dont la prise en compte est alors féconde* » (Cuq & al, 2003, p. 54).

On distingue trois types de contextes :

**I.2.5.3.1- Le contexte psychologique :** concerne l'intention qu'a le lecteur, à travers la lecture d'un texte. C'est-à-dire le sens du texte sera construit à partir d'éléments que cherche l'individu dans un texte et qui sont relatifs à sa personnalité ou à ses besoins au moment où il lit. Par exemple, si une personne veut acheter une maison, la lecture d'un texte décrivant une maison va aboutir à une idée générale relative à ses attentes. Il va parvenir à construire une idée bonne ou mauvaise de cette maison, puis à la décision d'acheter ou non, par rapport au prix, aux commodités que la maison offre

et par rapport au site...En revanche, un lecteur qui a l'intention de cambrioler la maison, il va aboutir à un plan d'accès en liant les éléments entre eux, par exemple, la maison a un système de sécurité ou non, les portes sont-elles solides ou fragiles, y'a-t-il un accès facile sans attirer l'attention...

**I.2.5.3.2- Le contexte social :** il désigne les conditions sociales, la situation socioculturelles et l'opinion publique, que vit l'individu au moment où il lit le texte. Ici, nous donnons, l'exemple de l'œuvre de Kamel DAOUD (2013), *Meursault contre-enquête*. Plusieurs lectures ont été données à l'égard de cette œuvre. Les personnes qui vivent à l'étranger, ont considéré l'œuvre comme un symbole de la liberté d'expression, les islamistes l'ont considéré comme une atteinte à la religion, les nationalistes l'ont, à leur tour, considéré comme une atteinte à l'histoire et à la dignité de l'Algérie. Les intellectuels de la phase postcoloniale ou de post-urgence, ont vu dans cette œuvre un cri d'un jeune algérien, victime d'un mode de vie imposé par des personnes qui ont, déjà, atteint la vieillesse. Un jeune qui aime son pays, qui atteint la vieillesse à son tour son rien faire à cause des personnes qui décident de son sort à sa place.

**I.2.5.3.3- Le contexte physique :** c'est le lieu où se fait la lecture. Cela désigne les lieux comme sites et comme conditions. Comme sites, on lit dans différents lieux : à la maison, dans la rue, dans le bus, dans les jardins publiques, à l'école, à l'université, à la mosquée, etc. Comme conditions générales, nous citons l'influence de la température, du bruit, de la propreté ou la saleté du lieu, les odeurs, etc.

## **Conclusion**

Dans ce chapitre, nous avons abordé des notions clés qui relèvent de la didactique de l'écrit et cela dans une alternance entre trois domaines clés, la didactique des langues, la linguistique et la psychologie.

Nous sommes arrivés à expliciter la notion de l'écrit, en la comparant à l'oral. Les deux notions représentent deux formes pour une même langue malgré les différences qui caractérisent chaque domaine. Pour plus d'éclaircissement sur le rôle de la lecture est du langage écrit, nous avons abordé la notion de communication en mettant en exergue la notion de compétence de communication à l'écrit.

La compréhension en lecture a pris une grande part de nos efforts, et cela à travers les définitions que nous avons cueillies. Nous avons également présenté deux modèles de compréhension de l'écrit qui font, tous les deux, parti de ce qu'on appelle les modèles interactifs de lecture. Nous sommes arrivées grâce aux informations que nous avons trouvées dans des publications de spécialistes à présenter le modèle contemporain de compréhension avec ses composantes, lecteur, texte et contexte. Chaque composante a été expliquée avec des informations détaillées et des exemples relevés des expériences des auteurs et de nos expériences personnelles.

Les connaissances abordées dans ce chapitre, vont permettre un prolongement dans le sujet. Nous allons dans le prochain chapitre présenter des données sur la relation entre la lecture et sciences cognitives, d'une part. D'une autre part, nous allons aborder les notions de l'enseignement explicite et stratégique qui se proposent dans les orientations méthodologiques actuelles comme des meilleurs remèdes aux problèmes liés à la lecture.

# **CHAPITRE 3:**

**Enseignement stratégique et  
compréhension de l'écrit**

## Introduction

La conception de lecture a occupé une place primordiale dans les recherches en didactique et en psychologie. La notion a marqué une évolution rapide entre les années 1960 et les années 1990. Au début, c'est-à-dire, avant les années 1960, l'influence des courants béhavioristes était très claire dans la conception des apprentissages de lecture. A l'époque, on concevait la lecture comme la maîtrise des quelques habileté isolées, notamment la connaissance du vocabulaire. A cet effet, la compréhension de texte était mesurée par le nombre de mots connus dans ce dernier.

Pendant les années 1970, avec l'avènement de l'approche communicative, la lecture était liée à la compréhension globale d'un texte en fonction de l'intention du lecteur. On concevait la compréhension en lecture comme une interaction entre le texte et le lecteur. Cela représente le début de réflexion sur l'interactivité entre les différentes composantes de la situation de lecture.

Entre les années 1980 et les années 1990, des recherches ont abouti à une nouvelle conception interactive qui consiste en l'interaction entre lecteur, texte et contexte. Ces modèles interactifs qui sont influencés par les théories de la psychologie cognitive vont influencer le monde de l'enseignement-apprentissage de la lecture. Elles vont, même, inciter à réhabiliter des méthodes d'enseignement qui ont été rejeté par les théories constructivistes.

A la lumière des modèles interactifs en lecture, nous allons présenter, dans le présent chapitre, l'apport de la psychologie cognitive à l'enseignement-apprentissage de la lecture. Un survol sur la conception de l'apprentissage et ses principes par rapport à la théorie de traitement de l'information. Nous allons, par la suite mettre en exergue la notion d'enseignement stratégique. Nous arrivons en fin à faire un survol théorique sur les notions d'enseignement explicite de la compréhension en, lecture, les stratégies, et les habiletés de lecture.

### **I.3.1- L'apport de la psychologie cognitive**

Durant toute l'histoire du monde, il a été confirmé que la finalité de la lecture est la compréhension. Une personne qui déchiffre facilement les mots mais ne comprend pas ce qu'elle lit, automatiquement, elle ne sait pas lire. Les paramètres et les critères de bons et de mauvais lecteurs ont changé avec le temps, notamment avec l'essor de la psychologie cognitive et les sciences cognitives. De nouvelles interprétations, de nouvelles théories se donnent aujourd'hui pour expliquer le mécanisme de lecture.

Selon les spécialistes en psychologie cognitive, un bon lecteur ne se limite pas au niveau du code. La lecture n'est pas une finalité, pour lui, en elle-même. Il vise à réaliser des objectifs, par le biais de la lecture. Pour bien comprendre, il fait appel à ses expériences et à sa mémoire, à sa connaissance du vocabulaire et de la grammaire, et met en œuvre des stratégies de compréhension. Il vit la lecture comme une expérience ; quand il trouve des difficultés, il fait appel à ses connaissances et à ses stratégies pour les dépasser ; il reconnaît lui-même ses erreurs et les corrige.

Lire sans comprendre paraît une tâche très simple. Lire en comprenant est une activité très complexe. La psychologie cognitive est arrivée à expliquer cette tâche qui se base essentiellement sur le rôle de la mémoire dans le traitement des informations.

#### **I.3.1.1- Le rôle de la mémoire dans l'apprentissage de la lecture**

##### **I.3.1.1.1- Définition de la mémoire**

Dans les différents écrits de spécialistes, la notion de mémoire s'associe, souvent, à celle d'apprentissage. Son rôle est primordial dans tout apprentissage. Quand on apprend, on a besoin des connaissances stockées dans la mémoire pour que ces dernières soient assimilées et saisies. Une fois assimilées, les nouvelles connaissances se stockent, à leur tour, dans la mémoire qui va les utiliser dans de nouveaux apprentissages. Jean-Pierre Cuq, définit la mémoire ainsi : « *En psychologie cognitive, la mémoire est la capacité d'un individu ou d'un système à saisir l'information issue de l'environnement, à la conserver selon différentes modalités, puis à la recouvrer* » (Cuq & al, 2003, p. 163)

Dans les nouvelles conceptions du terme, notamment, selon la théorie de traitement de l'information (De Landsheere, 1992, p. 55), les spécialistes assimilent le cerveau humain à l'ordinateur. A ce propos, Alain Lieury (2010) ajoute :

*De même que l'ordinateur est composé de plusieurs éléments, disque dur, carte graphique, modem..., on conçoit actuellement la mémoire comme un ensemble de modules étagés qui codent l'information d'une façon particulière (Lieury, 2010, p. 64)*

Cette analogie est présentée dans la figure suivante :

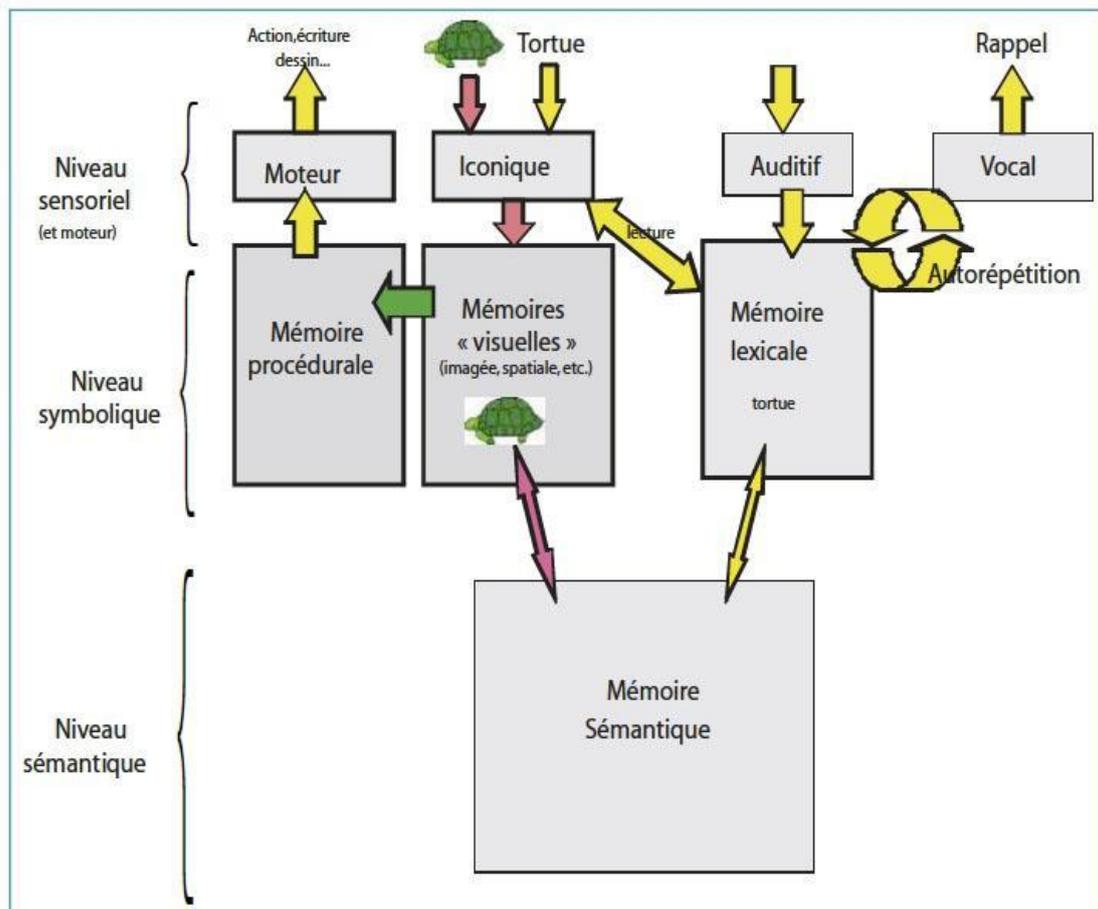


Figure 3.1 : Modèle modulaire de la mémoire. (Lieury, 2010, p. 64)

Représentation modulaire de la complexité des niveaux de traitements de la mémoire.

*Schématiquement, il existe trois niveaux, niveau sensoriel, symbolique et le niveau le plus abstrait, le sémantique (sens) (d'après Lieury, 2008).*

### **I.3.1.1.2- Les niveaux de mémoire**

Le progrès technologique et scientifique permet aujourd'hui d'expliquer les phénomènes d'une façon très claire. Il est de même avec la notion de mémoire qui s'organise en trois niveaux. Cette typologie est faite grâce aux travaux Atchinson et Schiffrin (1968) (Cités par (Cuq & al, 2003, p. 163) qui consistent à mesurer le temps de capture de l'information (durée de souvenir). Cette typologie se présente comme suit :

#### **I.3.1.1.2.1-La mémoire (réserve) sensorielle**

Elle garde, brièvement, l'information telle qu'elle est reçue par les organes des sens. La durée du passage des informations au niveau de cette partie de la mémoire est entre quelques centaines de millisecondes à une ou deux secondes. Toutes les informations doivent passer par ce niveau avant qu'elles soient stockées au niveau de la mémoire à court terme.

#### **I.3.1.1.2.2-La mémoire à court terme**

Le rôle principal de la mémoire à court terme est d'enregistrer d'une façon temporaire, les informations relatives aux événements vécus. Sa capacité de stockage est réduite et elle ne dure que quelques dizaines de secondes. Vu sa capacité réduite et sa courte durée de rétention des informations, beaucoup de données se perdent si on ne fait aucun effort.

Avec l'avancée des recherches, en matière de psychologie cognitive, il vient de s'ajouter à cette notion de mémoire à court terme, la notion de *mémoire de travail* (Mémoire et apprentissage, 2016). C'est une extension de la mémoire à court terme et qui entre en jeu quand on fait appel à des opérations de raisonnement comme, la lecture, l'écriture, les calculs, etc.

#### **I.3.1.1.2.3-La mémoire à long terme**

Elle sert à retenir toutes les informations relatives aux événements, aux mots et mêmes aux habiletés manuelles apprises. Sa capacité de stockage est illimitée et sa durée de rétention des connaissances est très longue, elle peut durer de quelques jours à toute la vie.

La mémoire à long terme, de son tour, elle s'organise en différentes formes :

- La **mémoire explicite** : elle permet de conserver les souvenirs (les souvenirs d'enfance, de l'école...).
- La **mémoire implicite (des actions)**: elle permet de conserver les actions et automatismes acquis qui permettent à leur tour d'exercer des actions (conduire une voiture, faire de la bicyclette, tricoter, taper sur un clavier d'ordinateur, lire, écrire...).
- La **mémoire sémantique** : elle concerne toutes les connaissances sur le sens des objets que l'individu a apprises durant sa vie (l'orthographe, les mathématiques, la géographie).
- La **mémoire épisodique** : elle concerne toutes les connaissances qui se stockent dans le cerveau par rapport à des événements marquants.

Les informations se stockent dans la mémoire à long terme, sous formes de réseaux, ce qui facilitera le traitement des informations dans les différentes situations et permet l'apprentissage de nouvelles connaissances.

#### **I.3.1.1.2- La mémoire et l'apprentissage**

Evoquer le terme de mémoire et son rôle dans l'apprentissage, oriente, automatiquement les travaux des spécialistes vers l'interrogation sur comment s'opère le traitement des informations. Cette question représente l'objet principal de la psychologie cognitive (De Landsheere, 1992). En paraphrasant l'auteur (Landsheere), nous pouvons dire que le traitement de l'information se fait selon quatre étapes qui s'interagissent entre elles :

- 1- Les organes de sens reçoivent l'information, ce qui stimule les structures cognitives. La réserve sensorielle reçoit ces informations.
- 2- La mémoire à court terme reçoit un nombre limité d'informations transmises de la réserve sensorielle, pendant une courte période. La mémoire de travail associe les informations reçus à des données stockées dans la mémoire à long terme. Si les informations ne peuvent pas être associées aux réseaux d'informations qui se trouvent à la mémoire à long terme, elles vont être oubliées, rapidement.
- 3- Une fois reçue par la mémoire à long terme, l'information sera codée et stockée d'une façon permanente. Cette dernière dirigera plus tard toutes les opérations de traitement de données, en fournissant des connaissances relevées de la *base de données (le cœur du système cognitif)* (De Landsheere, 1992, p. 56), selon le contexte et le type de stimulus.

- 4- Le système musculaire, exécute enfin les actes moteurs selon l'information traitée (lire, courir, conduire...)

A propos du rôle de la mémoire en apprentissage, Mathieu Gagnon (2015), dans un entretien publié sur le site de l'Université Laval, dans le cadre d'une conférence intitulée *Une pédagogie fondée sur les sciences cognitives : au-delà de l'intuition*, affirme que ce dernier se fait selon deux processus : encodage, récupération ;

- L'encodage, c'est quand une information reçue vient à être placée en mémoire. C'est la base de l'apprentissage : on prend l'information qui est dans le monde et on l'intègre dans notre mémoire.
- La récupération, c'est aller chercher l'information en mémoire d'une manière de reconstruction active qui dépend énormément du contexte, de la situation et de quoi ce qu'ont en train de réfléchir dans le moment. Les informations sont encodées dans le cerveau selon des réseaux et des schémas organisés d'une manière hiérarchique. Ce que fait le cerveau, c'est créer une information nouvelle, en établissant des relations logiques, entre toutes ses informations stockées dans la mémoire (Gagnon, 2015).

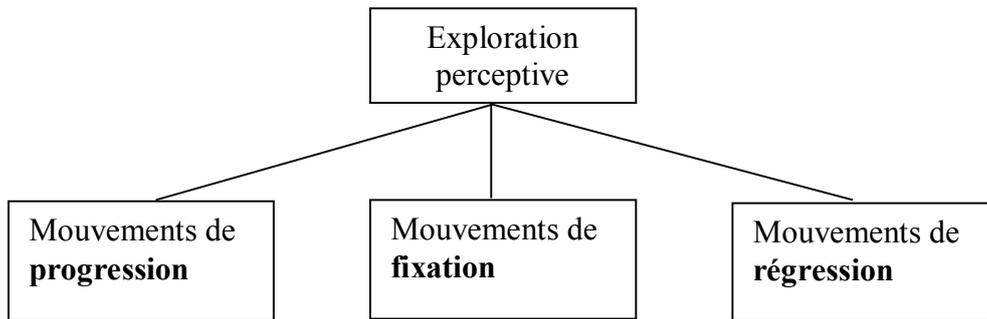
En confirmant le rôle de la mémoire, l'apprentissage est, ainsi, défini comme « processus d'effet plus ou moins durable par lequel des comportements nouveaux sont acquis ou des comportements déjà présents sont modifiés en interaction avec le milieu et l'environnement » (Landsheere, (1979) cité par (Reboul, 1980, p. 40)

#### **I.3.1.1.2.1- La perception visuelle**

C'est à Javal au début du XX<sup>ème</sup> siècle que revient le mérite d'avoir décrit les mouvements des yeux et la prise d'information visuelle. Les chercheurs qui le précèdent ont démontré que la lecture visuelle ne se fait pas d'une façon continue, mais elle se fait par saccades (mouvements brusques et discontinues). Les recherches nous ont montré aussi que l'œil n'est en mouvement que 6p.100 du temps pendant la lecture, le reste est consacré aux fixations (temps où l'œil reste immobile). Durant une fixation, un lecteur débutant perçoit quelques syllabes d'un mot et il lui faut deux fixations pour qu'il puisse percevoir un mot composé de deux ou trois syllabes. En revanche, des études menées vers la fin des années 1970 signalent qu'un lecteur adulte fait environ quatre fixations par seconde. Un lecteur compétent ne peut pas identifier deux ou trois mots au cours d'une fixation, la

moyenne qui a été prouvée est de 1.2 mot par fixation. Les chercheurs sont arrivés enfin à démontrer que c'est la durée d'une fixation qui fait la différence entre un lecteur rapide et un lecteur lent. Pour mieux comprendre la notion de la perception visuelle en lecture, nous proposons le schéma suivant :

**Figure 3.2 :** Mouvements des yeux pendant la lecture (Amir, 1990, p. 40)

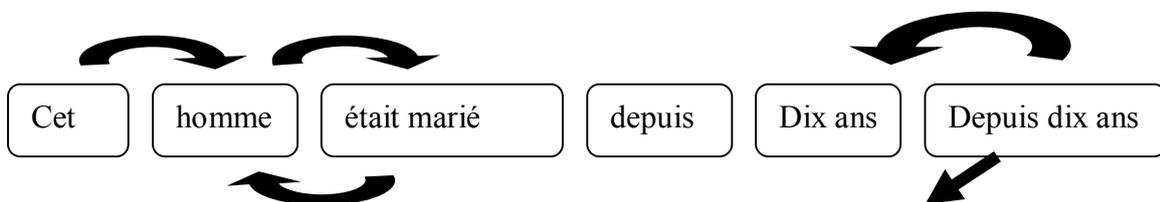


Durant les quels le regard se déplace et localise les points de fixation suivants

Durant les quels l'œil s'immobilise, et qui constituent les moments de perception proprement dits

L'œil revient en arrière pour revoir un ou plusieurs éléments mal appréhendés. Ces régressions se manifestent chez le lecteur malhabile et aussi chez le lecteur confirmé qui lit un passage difficile, et se distinguent des régressions qui ramènent l'œil à la ligne suivante.

L'exemple suivant illustre le diagramme.



- Mouvements de progression
- Points de fixation
- Mouvement de régression
- Retour à la ligne

### **I.3.1.1.2.2-L'organisation de la mémoire dans l'acte de lire**

Les travaux faits en psychologie cognitive ont permis de cerner les processus mentaux mis en œuvre dans les activités de traitement de l'information durant l'activité de lecture. Ces travaux ont mis l'accent plus précisément sur l'organisation de la mémoire et son fonctionnement durant la lecture. En paraphrasant Alain Lieury (2010), nous pouvons résumer les opérations qui se font au niveau de la mémoire lors de la lecture ainsi.

#### **I.3.1.1.2.2.1- La réserve sensorielle**

Durant un quart de seconde environ, elle capte les impressions visuelles sous forme d'images des mots. Elle fait une première sélection d'informations et envoie ces mots vers la mémoire à court terme.

#### **I.3.1.1.2.2.2- La mémoire à court terme (l'empan mnémonique)**

La mémoire à court terme attribue du sens aux mots perçus en ajoutant d'autres éléments conservés. Elle garde les informations pendant vingt secondes, puis elle les transfère dans la mémoire à long terme.

#### **I.3.1.1.2.2.3-La mémoire à long terme**

Elle se présente comme un système complexe composé d'unités de sens qui représentent l'ensemble des connaissances accumulées par un individu. Elle garde les informations codées par la mémoire à court terme pour les utiliser par le lecteur dans des situations de construction de sens.

Les connaissances sont organisées sous forme de réseaux au niveau de la mémoire à long terme. Lors de traitement de l'information ses réseaux s'interconnectent entre eux. Les informations arrivent à cette partie de mémoire par la mémoire à court terme qui à son tour encode les informations pour qu'elles soient appréhendées par rapports aux réseaux associatifs ou pour qu'elles soient stockées dans le nœud adéquat.

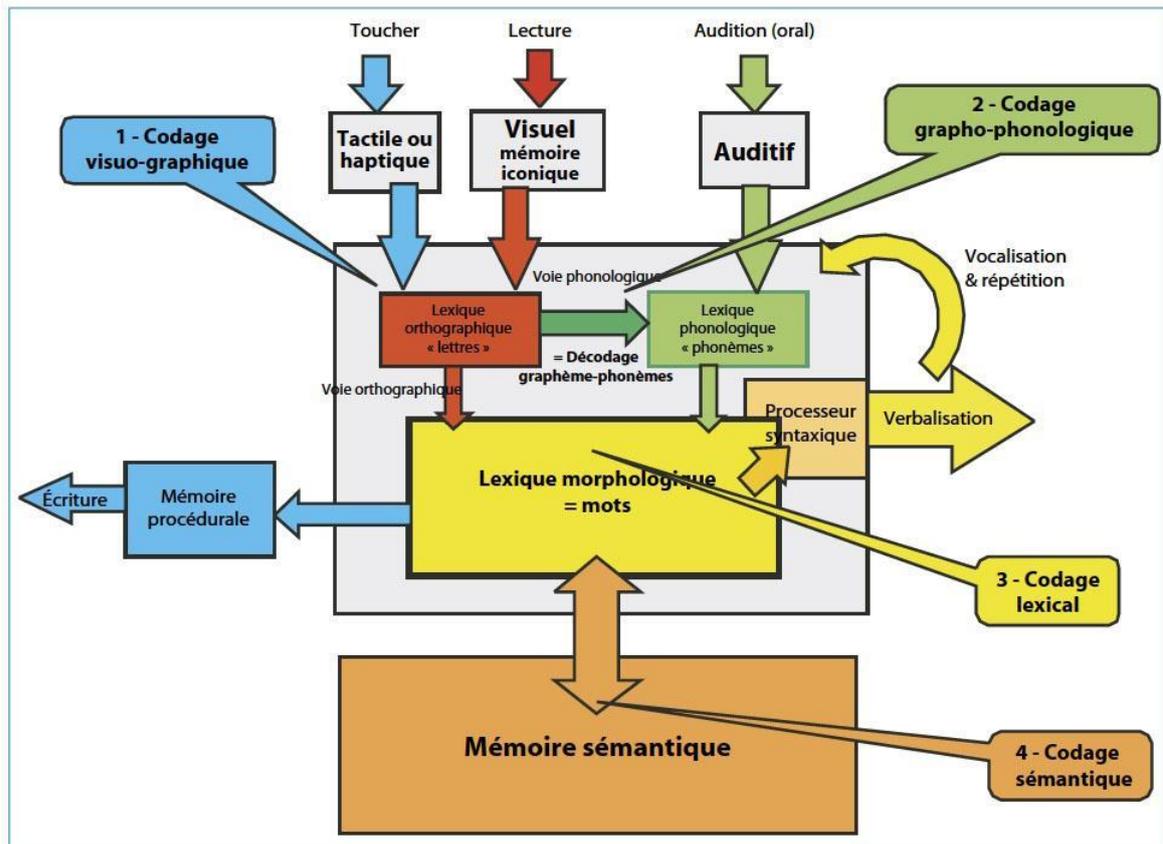
Le traitement de l'information lors de la lecture se fait en deux voies ou autoroutes (Lieury, 2010, p. 36), la voie directe et la vois indirecte.

- **La voie directe** : consiste en la réception du mot comme une entité. Ce dernier passe directement vers la mémoire lexicale qui le reconnaît à l'orthographe, en

l'associant à des informations orthographiques, phonologiques et morphologique, puis des interconnexions s'établissent avec la mémoire sémantique pour lui attribuer du sens. Ce processus revient aux expériences vécues par le sujet. Dès sa naissance, l'enfant acquiert des mots à l'oral qui vont servir de base pour l'entrée dans le domaine de l'écrit (l'acquisition de l'écrit se développe sur la base de l'oral). Avant son entrée à l'école, l'enfant se met précocement en contact avec l'écrit. Il peut, en effet, connaître des mots fréquents comme, Coca Cola, Pepsi, Danone... Ces mots acquis d'une façon naturelle permettent un traitement direct des informations qui leur sont associés dans la mémoire.

- **La voie indirecte** : c'est une activité très complexe qui stimule plusieurs systèmes de codage. Elle consiste en un passage obligatoire par l'analyse grapho-phonétique. Le traitement de l'information sur le mot par cette voie est complexe. Il se fait selon la voie avec laquelle le mot a été intégré dans la mémoire à long terme.
- **Codage viséo-graphique** : consiste en la réception du mot sous forme de lettres ou de graphèmes. Après l'avoir assemblé par la mémoire orthographique, il passe à la mémoire lexicale puis à la mémoire sémantique qui va lui attribuer du sens.
- **Codage phonologique** : consiste à traiter l'image reçue, d'abord, par rapport au lexique orthographique, puis, par rapport au lexique phonologique. Le mot va être, par la suite, reçu par la mémoire lexicale qui établit, enfin, des connexions avec la mémoire sémantique pour attribuer un sens au mot.
- **Codage lexical** : consiste à traiter l'image reçue comme un tout par la mémoire lexicale qui le transforme en mémoire sémantique pour lui attribuer du sens.
- **Codage sémantique** : Il s'agit ici de la compréhension. C'est un processus complexe. Après avoir traité les mots chacun à part, la mémoire lexicale cherche les relations entre ces mots par rapport à la syntaxe, les schémas, la pragmatique, le texte, le contexte pour arriver enfin à attribuer un sens à l'écrit lu (Modèle contemporain de compréhension, chapitre 2)

La figure suivante, illustre les différentes opérations qui se font au niveau de la mémoire pendant la lecture.



**Figure 3.3 :** Les principaux systèmes mis en œuvre dans la lecture (Lieury, 2010, p. 43)

### I.3.2- La lecture en langue étrangère

À la lumière des connaissances que nous avons cueillies sur la lecture, au cours de notre travail, nous sommes arrivés à comprendre, en quelques sortes, les notions clés de cet acte. Ces informations sur la lecture proviennent généralement des études faites en langues maternelles. C'est dans cette optique que notre curiosité scientifique, nous a conduits à chercher l'avis des spécialistes en la matière, par rapport à la langue étrangère. Cornaire et Germain (1999) ont essayé d'adapter ces connaissances sur la langue maternelle, avec le contexte des langues secondes qu'on appelle souvent *langues étrangères*. En s'appuyant sur des études menées notamment durant les années (1980), les auteurs ont mis l'accent sur les caractéristiques de la lecture en langue étrangère (seconde) et les difficultés qui s'y attachent (Cornaire & Germain, 1999, pp. 47-52).

### **I.3.2.1-Les caractéristiques de la lecture en langue étrangère**

Une lecture en langue seconde est jugée plus lente. Certains spécialistes ont constaté après des comparaisons des lecteurs en langue maternelle et des lecteurs en langue seconde que ces derniers font des fixations d'une plus grande durée et marquent de nombreux retours en arrière. D'autres expériences ont montrés également qu' « *un lecteur en langue seconde a une tendance de subvocaliser très fréquemment, surtout s'il a des difficultés à comprendre ce qu'il lit* » (Hatch (1974), cité par (Cornaire & Germain, 1999, p. 47). Ces trois éléments cités sont les principaux responsables à réduire la vitesse de lecture.

D'autres spécialistes s'accordent à juger la lecture qu'elle soit linéaire et fragmentaire. Au cours de cette activité, un lecteur en langue seconde fait beaucoup d'efforts pour reconnaître les graphèmes, ce qui le mène à lire lettre par lettre. Suite à ses efforts, les informations arrivent à la mémoire à court terme sous forme de fragments isolés. Cette dernière n'arrive pas à faire son rôle comme il faut comme par exemple l'établissement des relations entre les mots. Dans ce cas-là, la lecture reste fragmentaire.

#### **I.3.2.1.1- Les sources de difficultés**

##### **- Des connaissances linguistiques limitées**

Les lecteurs en langue étrangère éprouvent souvent des difficultés en la matière. Des expériences menées à ce propos ont montré que ces difficultés proviennent en premier lieu d'une connaissance male des traits syntaxiques de la langue cible. En deuxième lieu, le vocabulaire restreint peut limiter la capacité de comprendre un texte. En plus de ça, les lecteurs qui sont moins sensibles de contraintes orthographiques recourent, souvent, à des redondances et des retours en arrière, ce qui contribue à ralentir la vitesse de lecture et influence négativement la compréhension.

##### **- Un répertoire de stratégies limité ou inadéquat**

Nous avons cité les caractéristiques de la lecture en langue seconde. Cela nous conduit à juger un lecteur en langue seconde qu'il est malhabile. Ce dernier ne peut pas mettre en œuvre certaines stratégies qui pourraient l'aider à dépasser certaines difficultés. On vise ici par stratégies, les démarches mises en œuvre pour appréhender le sens d'un texte. Les pédagogues actuellement accordent une très grande importance à l'enseignement des stratégies de lecture pour aider exclusivement les apprenants d'une langue étrangère à dépasser leurs difficultés.

### - **Une lecture accompagnée d'inquiétude**

Les facteurs psychologiques viennent aussi en source de quelques difficultés de lecture en langue étrangère. L'apprenant y se trouve dans un état d'inquiétude et de manque de confiance.

Cet état est expliqué par une méconnaissance de certaines stratégies de compréhension en lecture et par un manque de bagage linguistique (Grammaire, vocabulaire, orthographe). Mais selon notre expérience comme enseignant au secteur éducatif, nous avons remarqué que toutes les tâches se focalisent sur l'enseignement du code et des règles, dans l'ignorance de tout enseignement stratégique.

## **I.3.3-Enseigner la lecture autrement (Enseignement stratégique)**

### **(Le rôle des connaissances antérieures dans l'apprentissage)**

#### **I.3.3.1- L'approche cognitive de l'apprentissage**

Depuis les années 1970, les conceptions du domaine d'enseignement apprentissage changent progressivement. L'apport de la psychologie cognitive semble très clair dans les nouvelles conceptions et les nouvelles pratiques de classe. Cette discipline qui valorise les connaissances de du sujet apprenant, présente l'apprentissage comme un processus de traitement de l'information, caractérisé par cinq principes essentiels :

- *« L'apprentissage est un processus actif et constructif.*
- *L'apprentissage est l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieurs.*
- *L'apprentissage requiert l'organisation constante des connaissances.*
- *L'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives, métacognitives que les connaissances théoriques.*
- *L'apprentissage concerne autant les connaissances déclaratives et procédurales que conditionnelles ».* (Tardif, 1992, p. 34)

Ces principes que Jaques Tardif (1992) a expliqué dans son ouvrage intitulé *Pour un enseignement stratégique*, et en paraphrasant l'auteur, peuvent être expliqués ainsi :

- Premier principe : L'apprentissage est un processus actif et constructif, c'est-à-dire l'élève se met au centre de son apprentissage. Il doit être actif et conscient de toutes

les tâches et les actions et des actions qui se passent autour de lui. Il est appelé à construire de nouvelles connaissances. Si ces nouvelles connaissances sont erronées, il pourra les corriger pendant le parcours de son apprentissage.

- **Deuxième principe** : l'apprentissage est axé essentiellement sur la construction de nouvelles compétences en utilisant les connaissances antérieures. Ces dernières exercent un rôle primordial dans ce processus. Le rôle, donc, des connaissances antérieures est déterminatif. Elles déterminent le type de l'information à acquérir et la façon de l'acquérir. Les nouvelles informations s'associent aux anciennes soit pour les intégrer dans la mémoire soit pour les rejeter. A ce propos, ajoute Tardif :

*« L'apprentissage est l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures. A cela s'ajoute l'idée que l'apprentissage est un processus cumulatif, c'est-à-dire que les nouvelles connaissances s'associent aux connaissances antérieures soit pour les confirmer, soit pour y ajouter des informations, soit pour les nier. (Tardif, 1992, p. 37) »*

- **Troisième principe** : un apprentissage signifiant est lié directement à la manière avec laquelle les informations sont représentées et organisées. Il faut que les informations soient bien organisées pour que l'apprentissage soit efficace. Cela se confirme en comparant un cas d'un novice et un cas d'un expert ; l'expert apprend d'une façon efficace, car ces structures cognitives sont bien organisées, par contre, le novice apprend mal, car ses structures ne sont pas encore organisées.
- **Quatrième principe** : la psychologie cognitive considère, fondamentalement, l'apprentissage comme l'acquisition d'un répertoire de connaissances et de stratégies cognitives et métacognitives. Plus les connaissances sur les objets et sur les actions, le système cognitif contient aussi des connaissances dynamiques, un ensemble de stratégies cognitives (apprendre à utiliser le dictionnaire) et

métacognitive<sup>11</sup> permettant à l'élève d'utiliser ses informations acquises pour agir sur son environnement. Selon Tardif, ses stratégies doivent être enseignées et présentées explicitement.

- **Cinquième principe** : selon la psychologie cognitive, il existe trois catégories de connaissances :
  - les connaissances déclaratives : elles se réfèrent aux connaissances théoriques telles : les règles, les lois et les principes, les faits, etc.
  - les connaissances procédurales : elles se réfèrent au savoir-faire en utilisant ses connaissances (Segmenter un mot en assemblant des syllabes)
  - les connaissances conditionnelles : elles correspondent aux classifications, c'est-à-dire quand et pourquoi utiliser l'information.

C'est, ainsi, autour de ses connaissances que tourne l'enseignement stratégique. Il s'agit de guider l'apprenant par l'enseignant pour qu'il utilise ses connaissances afin de résoudre un problème ou pour accomplir une action. C'est un type d'enseignement qui démontre à l'apprenant comment apprendre. A ce propos Giasson (1992) résume :

*L'enseignement stratégique s'applique à rendre transparents pour l'élève les processus cognitifs intervenant dans la lecture. Ce modèle propose à l'élève des outils cognitifs et métacognitifs et favorise l'application des stratégies dans des contextes variées. Il vise également à rendre l'élève autonome par le passage graduel de la responsabilité de l'enseignant vers lui. (Giasson, La lecture de la théorie à la pratique, 1992, p. 24)*

Aux cinq principes caractérisant l'enseignement stratégique, on peut ajouter la motivation qui, de son importance, elle joue un rôle déterminatif dans l'incitation de l'apprenant à lire en lui expliquant quoi et pourquoi apprendre. Ainsi, c'est un modèle qui vise à enseigner des stratégies aux apprenants en s'appuyant sur des stratégies que possède l'enseignant.

---

<sup>11</sup> Terme se référant à la métacognition qui se définit par Tardif comme une variable relative à la connaissance ainsi qu'au contrôle effectif des stratégies cognitives et des composantes affectives qu'implique la réalisation des tâches. C'est elle qui fait la différence entre un novice et un expert.

### **I.3.3.2- L'enseignement explicite de la lecture**

En s'appuyant sur l'approche cognitive d'apprentissage, on se rend compte que l'enseignement de la lecture désigne l'enseignement de la compréhension. Grâce à cette approche, tout le monde se rend compte, actuellement, que lire signifie comprendre, et sans compréhension, on ne peut pas parler de lecture. Cette approche qui ne considère plus l'enfant comme un vase vide à remplir, vise à aider l'apprenant à se servir de ses connaissances pour construire ou modifier de nouvelles connaissances. D'après Giasson (1990) Les spécialistes ont opté pour cette approche pour l'enseignement de la lecture, car, ils ont remarqué que la compréhension au sein de la classe a été, depuis long temps, considérée comme un simple fait de répondre, d'une manière correcte, à des questions, souvent, linéaires. Les leçons de lecture déroulent, souvent, avec un même scénario; mentionner, donner des exercices, vérifier les réponses. Les contenus sont, souvent, loin des attentes et du centre d'intérêt de l'apprenant. Les enseignants dans ses conditions, ne donnent pas un enseignement, mais, ils ne font que démontrer des informations. A ce propos Durkin (1986) a dit :

*Auparavant, on semblait croire que le fait de poser des questions sur le contenu du texte amenait les élèves à comprendre le texte. Cette position a eu comme conséquence pédagogique d'inciter les enseignants à évaluer constamment en classe ce qui n'avait pas été enseigné. Un autre résultat de cette conception a été de laisser croire que le meilleur moyen de régler les problèmes de compréhension était de poser des questions additionnelles. (Durkin,D, traduit par (Giasson, 1990, p. 26)*

Aujourd'hui, et par considération au bagage de connaissances chez les apprenants, un enseignement stratégique explicite se propose comme une solution au problème de compréhension en lecture. Ce modèle explicite a comme principe, sur le plan scientifique, la valorisation des efforts des apprenants et de leurs structures cognitives. Sur le plan personnel et psychologique, il considère l'apprenant comme un partenaire qui a sa trace sur son instruction. Le principe de cet enseignement est défini par Durkin, ainsi: « *l'enseignant*

*fait ou dit quelque chose pour aider les élèves à comprendre un texte ou à trouver la signification d'unités plus large que le simple mot, c'est-à-dire la signification d'expressions, de phrases, de paragraphes ou de textes ».*(Durkin cité par (Giasson, La compréhension en lecture, 1990, p. 26). D'après cette citation, pour enseigner une stratégie, le travail se fait d'une manière explicite.

De ce fait l'enseignement explicite se propose au service de l'enseignement stratégique. Il s'agit d'enseigner des stratégies aux apprenants, en utilisant des stratégies d'enseignement.

### **I.3.3.2.1- Caractéristiques de l'enseignement explicite**

En paraphrasant Giasson (1990) et en s'appuyant sur l'ouvrage de Christian Boyer (1993) intitulé l'enseignement explicite de la compréhension en lecture, nous pouvons résumer les caractéristiques de l'enseignement explicite dans les points suivants :

- 1- Valorisation du rôle de l'enseignant :** le rôle assigné à l'enseignant est essentiel. Il planifie d'une manière significative ; il explique, donne des exemples, illustre, intervient d'une manière active en cas d'une situation non prévue, etc.
- 2- Placement de l'élève dans une situation de lecture significative :** ce type d'enseignement consiste à proposer un soutien maximum à l'élève, au point de départ, l'amener à effectuer la tâche toute entière dès ce point. Le soutien doit diminuer au fur et à mesure de la progression du travail. Il faut que la stratégie ou l'habileté soit enseignée dans son contexte, non pas d'une façon isolée.
- 3- L'autonomie de l'élève :** une grande autonomie est accordée au travail individuel de l'élève. l'enseignant ne fait que définir ou expliquer la tâche, c'est à l'élève de la réaliser.

### **I.3.3.2.2- Etapes de l'enseignement explicite en lecture**

- 1- Définir la stratégie et préciser son utilité :** lors de cette étape, l'enseignant devrait définir la stratégie à enseigner avec un langage naturel, adapté au niveau des élèves. Il devrait également expliquer la finalité de cette stratégie et comment elle aide à lire et comprendre un écrit. Il faut, ensuite accompagner les élèves durant toute la séance de travail, en vérifiant l'adoption de la stratégie, par le fait de demander à chaque fois à un élève quel est son impression ou quelle est la différence ressentie avant et après l'adoption de cette dernière. Voici quelques exemples de stratégies

de lecture : utiliser le contexte pour dégager les idées principales du texte, donner des titres aux paragraphes...

- 2- **Rendre le processus transparent** : en s'appuyant sur les données de la psychologie cognitive, l'enseignant est appelé à expliquer aux élèves comment se fait la lecture, et cela pour justifier le recours à telle ou à telle stratégie.
- 3- **Interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie** : l'enseignant devrait discuter autour de la stratégie avec les élèves, et s'interagir avec eux en leur donnant des consignes. Il devrait montrer à ses partenaires, quand est ce que la réponse est fautive et quand est ce que elle est erronée, mais en précisant pourquoi.
- 4- **Favoriser l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie** : l'enseignant devrait veiller à ce que la stratégie soit adoptée par l'apprenant. Il serait en mesure de suivre son application et la vérification de son efficacité. En cas d'échec, il doit discuter avec l'élève pour voir où réside l'insuffisance de l'application de la stratégie enseignée.
- 5- **Assurer l'application de la stratégie** : l'enseignant doit sensibiliser et inciter les apprenants à utiliser la stratégie non pas dans un seul contexte, mais dans différentes situations en leur expliquant quand et comment.

#### **I.3.3.2.3- Les types de connaissances assimilées à l'enseignement explicite**

Vu son inscription épistémologique dans la cadre de l'approche cognitiviste, l'enseignement explicite de la lecture s'assimile aux trois types de connaissances illustrés par Jaques tardif (1992) : déclaratives, procédurales, pragmatiques. Ce type d'enseignement qui marque sa présence dans toutes les séances de compréhension de l'écrit, porte sur des réponses aux questions quoi, pourquoi, comment et quand.

- **Quoi** : il s'agit de décrire, de définir, ou de donner un exemple de la stratégie à enseigner. Ces tâches portent sur les connaissances déclaratives.
- **Pourquoi** : il s'agit d'expliquer brièvement la finalité de la stratégie et la façon avec laquelle, elle aide à mieux lire. Ces tâches portent sur les connaissances pragmatiques.
- **Comment** : il s'agit de la manière avec laquelle, l'enseignant intervient pour l'adoption de la stratégie par les élèves. Il devrait expliquer directement aux élèves quelles sont les procédés à adopter pour utiliser la stratégie. Il aide les apprenants à vivre leur apprentissage en leur donnant des exemples. Le soutien que ce dernier

apporte pour la classe doit être diminué d'une façon graduée. L'enseignant est appelé enfin à vérifier si les élèves utilisent la stratégie ou non. toutes ces tâches portent sur les connaissances procédurales.

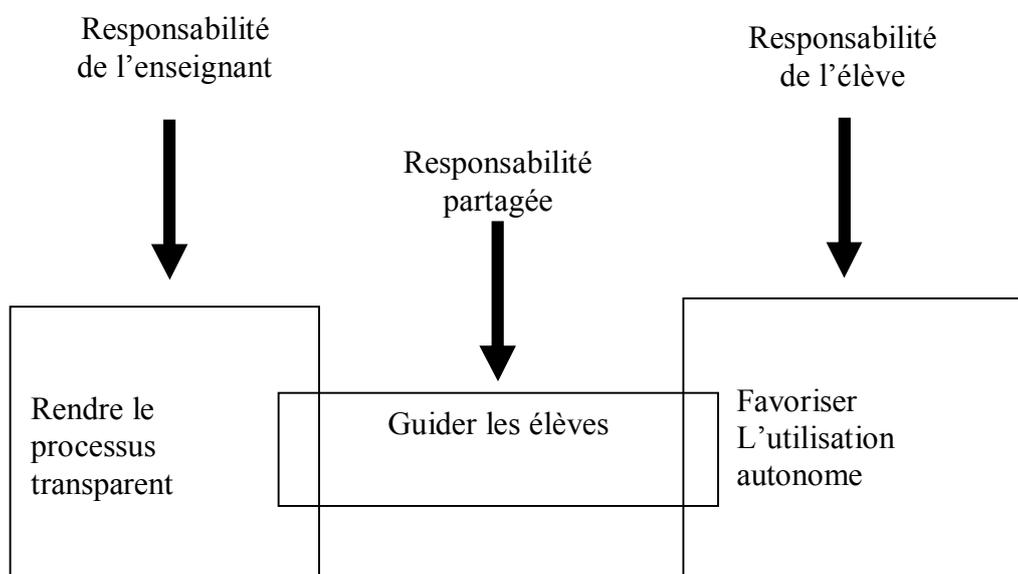
- **Quand** : il s'agit d'expliquer le moment ou la situation propices pour utiliser la stratégie. Les tâches assignées à cette étape porte, aussi, sur les connaissances pragmatiques.

#### I.3.3.2.4- Vers l'autonomie du lecteur

L'enseignement explicite des stratégies de lecture a comme objectif premier, la formation d'un lecteur autonome, c'est-à-dire un élève qui lit et comprend un texte sans demander de l'aide à personne. Pour ce faire, l'enseignant doit suivre des étapes se référant, essentiellement, aux caractéristiques de cet enseignement :

- dans la première étape, l'enseignant se charge tout seul à expliquer la stratégie, comment et quand l'utiliser ;
- Dans une deuxième étape, il s'interagit avec les élèves, en vérifiant l'avancement et l'état de l'utilisation de la stratégie ;
- Dans la troisième étape, il propose des situations de lecture et laisse les apprenants agir tous seuls.

La figure suivante explique les trois étapes :



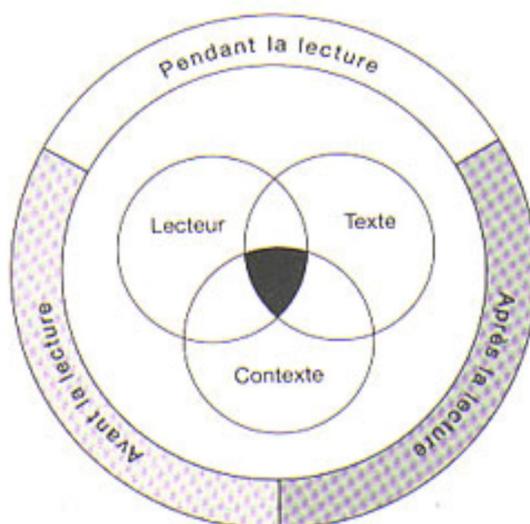
**Figure 3.4 :** Partage de responsabilité dans l'enseignement explicite (Giasson, La compréhension en lecture, 1990, p. 33).

### I.3.3.2.5- L'enseignement explicite et le modèle contemporain de compréhension en lecture

L'enseignement explicite est axé sur des stratégies qui concernent généralement de petits détails comme la compréhension d'une phrase, la compréhension de l'idée générale d'un paragraphe, etc. En revanche, quand il s'agit de la compréhension d'un texte dans sa globalité, le type d'intervention change en fonction du nombre de stratégies que l'élève mettra en œuvre. De nombreuses stratégies doivent être utilisées. L'enseignant, donc, va intervenir en trois moments (Giasson, La compréhension en lecture, 1990, p. 35), et cela dans l'interaction entre lecteur, texte et contexte :

- **Premier moment, avant la lecture :** l'enseignant intervient pour susciter l'intérêt des élèves. Il essaye d'apporter des indices permettant d'établir des liens entre le thème du texte à lire et les connaissances antérieures des élèves. C'est le moment où les élèves sont guidés à émettre des hypothèses sur le contenu du texte.
- **Deuxième moment, pendant la lecture :** c'est le moment où l'enseignant demande aux apprenants de vérifier les hypothèses et de construire une idée claire sur le texte en liant son contenu à leurs connaissances antérieures.
- **Troisième moment, après la lecture :** c'est le moment où l'enseignant, vérifie la compréhension en demandant aux apprenants de faire le résumé ou de donner leur avis sur le texte.

La figure suivante illustre les trois moments d'intervention de l'enseignant, durant une séance de lecture compréhension.



**Figure 3.5 :** Modèle général d'intervention en lecture (Giasson, La compréhension en lecture, 1990, p. 35).

### **I.3.3.3- Stratégie et habileté**

Le survol que nous avons fait à propos de l'enseignement explicite et stratégique nous a conduits à évoquer une question très importante qui attire l'attention de tout lecteur ou chercheur qui s'intéresse au sujet de ce type d'enseignement. L'interrogation porte sur deux termes clés que les spécialistes utilisent : stratégie et habileté.

Williams (1989) a mis en exergue les deux notions dans une seule définition. Il a enlevé tout le flou qui caractérise les deux notions et la confusion entre elle. Pour lui :

*« ...une habileté est maintenant perçue comme un savoir-faire qui a été automatisé par la réception ou par la répétition, tandis qu'une stratégie serait une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou pour atteindre un objectif » (Williams cité par (Cornaire & Germain, 1999, p. 37)*

D'après la citation les deux notions sont complémentaires notamment dans leur mise en œuvre. La stratégie a, toujours, besoin d'habileté. C'est pour cette raison qu'il ne faut pas les prendre comme des termes opposés. Paris, S, G et ses collaborateurs (1983) ajoutent : *« Les stratégies ne sont pas nécessairement différentes des habiletés : en fait, se sont des habiletés dont on prend conscience afin de les mieux examiner. »* (Cité par (Cornaire & Germain, 1999, p. 37)

Nous pouvons dire que la stratégie peut devenir une habileté s'il elle devient habituelle dans son usage. Les habiletés représentent donc, la matière brute pour une stratégie.

Giasson (1990) a cerné la différence entre les deux notions, par rapport au modèle de l'enseignement explicite de la lecture. Dans sa thèse, elle confirme les contenus des citations ci-avant. Pour elle *« une habileté consiste à savoir comment faire, alors qu'une stratégie consiste à savoir non seulement comment faire, mais également, quoi, pourquoi et quand »* (Giasson, La compréhension en lecture, 1990, p. 32).

D'après cette citation, et selon Giasson, nous relevons que l'enseignement explicite vise les stratégies, les habiletés ne sont que des moyens à mettre en œuvre pour utiliser la stratégie. Les habiletés sont acquises par un programme durant des séances de systématisation, les stratégies sont à utiliser en mettant en œuvre tout le système cognitif de l'individu, c'est-à-dire, utiliser tous les types de connaissances cognitives et métacognitives pour résoudre un problème telle la lecture d'un texte.

Cette question pousse vraiment à chercher sur ce que veut dire une stratégie et une habileté de lecture.

#### **I.3.3.3.1- Les stratégies de lecture**

La présentation des différentes conceptions de la lecture, et la conception générale de stratégie, nous amène à cette dernière dans notre domaine d'intérêt qui est la lecture. Les stratégies en constituent une partie fondamentale. Sans stratégies, un acte important comme la lecture semble très difficile, voire irréalisable parce qu'elles font partie de la vie quotidienne de l'être humain.

Au sens général, Legendre a défini la stratégie comme « *une manière de procéder pour atteindre un but spécifique* » (Cité par (El Bina, 2009). Jocelyne Giasson a écrit dans son ouvrage ***la compréhension en lecture*** qu' « *une stratégie de lecture est un moyen ou une combinaison de moyens que le lecteur met en œuvre consciemment pour comprendre un texte* » (Giasson, La compréhension en lecture, 1990, p. 32)

Le terme de stratégies de lecture a toujours suscité l'intérêt des chercheurs et des praticiens. La théorie cognitiviste, en effet, s'est, toujours, servi de modèle dans toutes les définitions de la notion. Parmi les chercheurs qui se sont intéressés au thème, Nicole Van Grunderbeeck. Dans son ouvrage, *les difficultés de lecture*, elle a abordé le terme de lecture dans différentes facettes dont le thème principal, la prévention de l'illettrisme. Dans sa description de l'acte de lire elle est passée par la notion de stratégies de lecture. A ce propos, elle a écrit :

« Il existe trois ensembles de stratégies. Le premier ensemble correspond aux stratégies qu'on peut utiliser lors de l'identification des mots ; le deuxième ensemble englobe les stratégies qu'on peut adapter lors de la compréhension du texte ; le troisième ensemble regroupe les stratégies auxquelles recourt le bon lecteur en fonction du but qu'il poursuit et qui indiquent qu'il adapte sa façon de lire à la situation » (Grunderbeeck, 1994, p. 16)

Pour donner plus d'éclaircissement sur ce qu'on appelle stratégies de lecture, Jean Paul Martinez les définit comme « une suite d'opérations qui peuvent être mises à la conscience et expliquées sous un mode cognitif » (Martinez, 1999, p. 9) . Il a proposé dans la même optique une illustration des stratégies utilisées par les bons et les mauvais lecteurs.

**Figure 3.6 :** Illustration des stratégies utilisées par les bons et mauvais lecteurs (Martinez, 1999, p. 9)

BONS LECTEURS	MAUVAIS LECTEURS
Tous niveaux confondus	
Reconnaissance	Reconnaissance
Contexte & graphophonétique	Contexte & graphophonétique
Survol & reconnaissance	Survol & reconnaissance
Perceptuelle & syntaxique	Perceptuelle & syntaxique
Anticipation	Anticipation
Mot clé	Mot clé
Illustration	Illustration
Retour en arrière	Retour en arrière
Utilisation de l'intention	
Imagerie mentale	
Mot de relation	
Idée principale	
Prédiction	
Mot de substitution	
Contexte	
Analyse grammaticale	

Source : Beauséjour (1998)

Quand un lecteur se trouve face à une difficulté, il doit utiliser ses pré-requis d'une manière efficace en développant un ensemble de stratégies qui lui permet de la régler.

C. Cornaire et C. Germain ont repris les stratégies de lecture dans une optique traditionnelle. Ils ont illustré celles auxquelles le bon lecteur fait appel au besoin et qui peuvent servir l'apprentissage de la lecture. Ces stratégies se résument dans huit points (Cornaire & Germain, 1999, p. 40):

- **L'esquive de la difficulté** : quand un lecteur rencontre une difficulté, il sait la contourner. Par exemple, s'il ne comprend pas un mot, il continue la lecture parce qu'il sait qu'il va trouver son sens à mesure que d'autres mots viennent de s'ajouter.
- **Le balayage (scanning)** : consiste à repérer rapidement une information précise. Il s'agit ici d'une lecture diagonale.
- **L'écrémage (skimming)** : il s'agit de parcourir le texte rapidement et de façon non linéaire dans le but d'avoir une idée globale de son contenu.
- **La lecture critique** : il s'agit de parcourir un document intégralement souvent pour des fins d'évaluation.
- **L'utilisation du contexte** : elle consiste à se servir de l'environnement dans lequel se trouve un mot ou un énoncé pour aider à découvrir sa signification.
- **L'utilisation de l'inférence** : cette stratégie est expliquée par le fait qu'un lecteur utilise ses connaissances pour enrichir, compléter ou transformer les informations contenues dans un texte.
- **L'utilisation des connaissances antérieures** : le bon lecteur sait utiliser spontanément son bagage de connaissance qui lui facilite d'appréhender l'information contenue dans un texte.
- **L'objectivation (monitoring)** : c'est une activité de gestion à laquelle recourt le bon lecteur à la fin de la lecture pour intégrer de nouvelles connaissances.

Selon les auteurs que nous avons cités, les stratégies jouent un rôle primordial en lecture. On ne peut jamais s'attendre à une situation dans laquelle toutes les informations sont disponibles. Ils arrivent des moments où on se trouve dans une situation où nos connaissances déclaratives sont insuffisantes. Le recours aux stratégies pour dévoiler ce qu'on ne sait pas, sera une obligation à ce moment. C'est, enfin, une raison logique pour un

recours à un enseignement stratégique qui, pour le moment, nous le voyons comme une solution efficace pour les difficultés de lecture.

### I.3.3.3.2- Les habiletés de lecture

Selon Christian Boyer (1993), « *la compréhension en lecture nécessite le recours à de multiples habiletés gérées par le lecteur et du type de texte* » (Boyer, 1993, p. 20). L'enseignement explicite de la lecture doit se fonder sur ces habiletés que l'auteur a classées en trois catégories : Microhabiletés, macrohabiletés et habileté métacognitives. La figure suivante illustre cette classification.

Compréhension en lecture		
Microhabiletés	Macrohabiletés	Habiletés métacognitives
Reconnaître un mot	Prédire et élaborer	Planifier sa lecture
Identifier un mot	Identifier les informations importantes	Evaluer et gérer sa compréhension
Segmenter	Critiquer	
Interpréter les références		
Interpréter les connecteurs		
Sélectionner		
Inférer une information		

**Figure 3.7 :** Types d'habiletés impliqués dans la compréhension en lecture (Boyer, 1993, p. 21)

D'après le tableau chaque type inclut plusieurs habiletés. Dans les lignes suivantes, nous allons essayer de les expliquer :

#### I.3.3.3.2.1- Les microhabiletés

Cette catégorie est constituée de sept microhabiletés dont le rôle est de traiter le mot, la phrase et les relations entre les phrases.

- **Reconnaître un mot :** quand le mot est lu dans sa globalité sans décodage.
- **Identifier un mot :** quand on décode un mot à partir d'indices graphiques et autre syntaxiques.

- **Segmenter** : quand on lit par groupe de mots à l'aide d'indices syntaxiques et sémantiques
- **Interpréter les références** : quand on trouve dans un texte les mots qui remplacent ou renvoient à d'autres mots.
- **Sélectionner** : quand on choisit les informations les plus importantes dans une phrase parmi d'autres.
- **Interpréter les connecteurs** : quand on attribue un sens aux conjonctions et aux mots de liaisons, etc.
- **Inférer une information** : quand on fait sortir une information qui n'est pas mentionnée explicitement dans un texte.

#### **I.3.3.3.2- Les macrohabiletés**

Cette catégorie inclut trois habiletés qui servent à traiter et à intégrer l'information de sections ou du texte.

- **Prédire et élaborer** : il s'agit d'anticiper lors de la lecture et de prévoir la suite d'informations qui vont venir et cela grâce à la mise en œuvre de ses connaissances antérieures. Il s'agit aussi d'expliquer le texte ou des parties du texte en établissant des liens avec ses connaissances antérieures. Dans les deux opérations de prédiction et d'élaboration, le lecteur met en contact ses connaissances antérieures avec des indices textuelles pour supposer ou s'expliquer.
- **Identifier les informations importantes** : les informations importantes sont celles que l'auteur met en relation directe avec le thème développé dans le texte. Elles peuvent se référer également à l'intention et au contexte de la production ou la lecture du texte. Ces informations jouent un rôle axial dans la construction du sens. Si un lecteur arrive à les identifier, sa lecture sera meilleure.
- **Critiquer** : il s'agit de porter un jugement sur le texte. Grâce aux connaissances que possède le lecteur, cette habileté lui permet de dépasser la compréhension littérale, il rejette et accepte des idées.

#### **I.3.3.3.3- Les habiletés métacognitives**

Cette catégorie est liée à la gestion des actions cognitives. Elle dépend aux deux premières catégories. Nous y comptons deux habiletés :

- **Planifier sa lecture** : le lecteur opte pour la façon avec laquelle il lit le texte, en fonction de son intention de lecture (lecture rapide, lente, sélection...)

- **Evaluer et gérer sa compréhension** : il s'agit d'être conscient de sa lecture s'il comprend ou s'il ne comprend pas, et de repérer quels éléments sont derrière le bris de compréhension. Il met en œuvre les habiletés et les stratégies nécessaires pour reprendre sa compréhension pour le texte.

## **Conclusion**

Grace aux recherches qui ont été mené en psychologie cognitive, il est possible aujourd'hui de comprendre comment fonctionne le cerveau humain lors des apprentissages. L'apport des théories cognitivistes est, donc, très déterminatif pour l'enseignement de la lecture.

Nous savons aujourd'hui que lors de la lecture, de nombreuses sont les opérations mentales qui se font au moment où on lit. Les connaissances de l'individu jouent un rôle primordial dans son apprentissage. De nombreuses sont les opérations que cet individu devrait faire pour qu'il apprenne bien. Cela devrait être expliqué par l'école à ses apprenants, car, aujourd'hui, on ne considère plus, un élève comme un vase vide.

Bénéficier de ses connaissances demande une mise en œuvre dans un contexte bien défini et bien dirigé. C'est pour cette raison, il faut installer un dispositif d'enseignement stratégique explicite au sein de la classe. Cela permet sans doute à améliorer le rendement des apprenants notamment en matière de lecture. L'enseignement explicite des stratégies et des habiletés de lecture se propose comme remède à des élèves qui continuent à éprouver des difficultés de lire et de comprendre des écrits. C'est un remède qui réhabilite le rôle de l'enseignant, renforce la relations entre les partenaires et met l'élève dans une situation d'apprentissage signifiante et motivante.

Ceci en matière théorique, il nous reste maintenant de faire l'état des lieux et vérifier quelle place occupe l'enseignement de la lecture, dans les programmes de l'école algérienne.

## **CHAPITRE 4:**

# **La lecture dans les programmes de l'école algérienne**

## **Introduction**

L'enseignement de la lecture demeure l'une des missions essentielles de l'école. D'ailleurs, le verbe lire est utilisé jusqu'aujourd'hui comme synonyme du verbe « étudier ». Cela démontre la valeur de l'acte de lire dans toutes les sociétés qui est la clé du savoir. Tout le monde est conscient, donc, que maîtriser la lecture veut dire maîtriser plusieurs savoirs. Cette maîtrise ne peut arriver qu'après des années d'entraînement et d'apprentissage.

A l'instar de toutes les écoles du monde, l'école algérienne a ses programmes d'enseignement de la lecture. Durant tout le palier primaire, de grands efforts se déploient afin de doter les élèves des mécanismes de base de la lecture courante. Cet apprentissage se poursuit pendant l'enseignement moyen et s'approfondit durant les années de l'enseignement secondaire. La classe terminale représente pour tout élève une étape charnière où il met en œuvre toutes ses connaissances pour trouver des solutions aux problèmes posés dans les sujets d'examens. Ces derniers qui se font tous en matière d'écrit, leurs solutions ne s'offrent qu'aux personnes qui maîtrisent la lecture. Cela veut dire que si le projet de lecture réussit, grandes seront les performances des élèves, si ce dernier ne réussit pas, les résultats seront mauvais. Certes, la situation actuellement en Algérie est caractérisée par l'échec scolaire, mais cela ne devrait pas ignorer les efforts déployés afin de rendre à l'école sa place.

Conscient de l'importance de l'école en général, et de la lecture en particulier, le gouvernement algérien s'est engagé dans une série de réformes du secteur éducatif depuis 2003. Dans le présent chapitre, nous allons faire un survol théorique sur l'approche adoptée, ses notions clés et ses caractéristiques. Une grande importance sera donnée également à l'enseignement de Français et sa place dans le système éducatif algérien. Nous allons, en fin, mettre en exergue la place de la lecture dans les programmes scolaires, notamment de première année moyenne. Les profils de d'entrée et de sortie en matière de lecture auront une place primordiale dans notre réflexion.

## **I.4.1- La réforme du système éducatif algérien**

Depuis 2003, l'Algérie s'est engagée dans une série de réformes du système scolaire. Le recours était pour des experts de Canada, de France et notamment de la Belgique. Cette série de réformes étaient une nécessité, par rapports aux défis de l'ère actuelle. Cette ère qui est caractérisée par l'évolution de la technologie et des moyens de communications entre l'humanité, incite à unifier, voire de trouver des systèmes éducatifs conformes aux métamorphoses que connaît le monde d'aujourd'hui.

En tant que membre de l'UNESCO, l'Algérie a opté pour l'approche que cette organisation mondiale propose aux pays du monde par rapport à son degré d'adaptation avec toutes les conditions d'un pays donné. Le choix est tombé sur l'approche par compétences, connue par le nom de pédagogie d'intégration. Dans les lignes suivantes nous allons comprendre ces principes et ses dispositifs en s'appuyant essentiellement sur un ouvrage réalisé par Xavier Roegiers et présenté par Boubakeur Ben Bouzid, ministre de l'éducation nationale, de 1997 à 2002 et de 2003 à 2012.

## **I.4.2- Principes et application de l'approche par compétences**

### **I.4.2.1- La compétence**

La compétence est la pierre angulaire de cette approche. Durant les premières années de son application sur le terrain et jusqu'aujourd'hui, les discussions tournent autour de sa définition. On l'attribue, souvent, à une performance, c'est-à-dire, être compétent c'est avoir de bonne notes. Les spécialistes n'ont épargné aucun effort pour la définir et pour la distinguer de la notion de performance. Dans le sens général, nous retenons actuellement, d'après les écrits de spécialistes que la compétence est un ensemble de capacités que possède une personne, qui lui permettent de réaliser une tâche d'apprentissage ou une action dans la vie courante, dans les lignes suivantes, nous allons présenter des définitions qui relèvent de différents domaines, qui sont épistémologiquement liés à la didactique.

#### **I.4.2.1.1-En psychologie**

En psychologie, la compétence est définie ainsi : « est *une connaissance (savoir, savoir-faire, savoir-être) mobilisable, tirée généralement de l'expérience et nécessaire à l'exercice d'une activité* ». D'après la citation et en se référant aux théories cognitivistes, nous

pouvons réaliser que la notion de savoir, ici, renvoie aux connaissances qu'a le sujet dans son système cognitif. La compétence peut être déterminée par la capacité d'utiliser ses connaissances dans une dynamique réunissant les éléments suivants :

- Un savoir-faire : c'est l'ensemble de connaissances qui aident la personne à diriger les actions.
- Des savoirs procéduraux : c'est l'ensemble de stratégies mobilisées lors de l'exécution d'une action.
- Des savoirs théoriques : l'ensemble des connaissances sur le monde ou sur le domaine d'action.
- Des savoirs pratiques ; l'ensemble des expériences qu'à la personne sur l'action à faire.

#### **I.4.2.1.2- En linguistique**

La définition de la compétence en linguistique, était toujours influencée par la définition de Chomsky en (1965). Voici une des définitions qui sont actuellement réputé dans le domaine de la linguistique et des sciences du langage :

*« La compétence est le système de règles intériorisé par les sujets parlants et constituant leur savoir linguistique, grâce auquel ils sont capables de prononcer ou de comprendre un nombre infini de phrases inédites »* (Dubois & al, 1994, p. 100). Cette définition, influencée par le courant de la grammaire générative qui définit la compétence en opposition à la notion de performance *«...définie par l'ensemble des contraintes qui s'exercent sur la compétence pour en limiter l'usage »* (Dubois & al, 1994, p. 100) . On distingue deux types de compétences linguistiques :

- **Une compétence universelle** : elle est formée de règles innées qui sont de la base pour les grammaires de toutes les langues du monde.
- **Une compétence particulière** : elle est formée des règles spécifiques de chaque langue du monde, que les locuteurs apprennent grâce à l'environnement linguistique.

#### **I.4.2.1.3- Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage :**

Dans le domaine de l'enseignement : « *La compétence désigne la mobilisation d'un ensemble de ressources (savoir, savoir-faire, savoir-être), en vue de résoudre une situation complexe appartenant à une famille de situations-problèmes* » (Roegiers, 2010).

Dans un autre ouvrage élaboré exclusivement pour l'école algérienne, Xavier Roegiers a défini la compétence ainsi : « *c'est pouvoir réaliser une tâche correctement : une institutrice qui fait bien son travail est compétente pour donner un cours* ». (Roegiers, L'approche par compétences à l'école algérienne, 2006, p. 18). L'auteur distingue deux types de compétences :

- **Une compétence terminale :** « *est une compétence qui regroupe la moitié ou le tiers des apprentissages d'une année dans une discipline(...). C'est sur elles que porte essentiellement l'évaluation* » (Roegiers, L'approche par compétences à l'école algérienne, 2006, p. 20). Exemple : au terme de la 5<sup>ème</sup> année primaire, l'élève sera capable de produire à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication. » (Ministère de l'éducation nationale, 2009)
- **Les compétences transversales :** ce sont des compétences très générales qui ne sont pas propres au domaine d'étude seulement, mais qu'on peut appliquer dans plusieurs domaines. Un nombre d'entre elles existent chez l'élève, d'autres peuvent être installées soit directement ou indirectement lors de la réalisation d'un programme. Exemple : Pour la compétence terminale que nous avons citée, ci-dessus, voici quelques exemples de compétences transversales y associées : Assurer sa présence dans une situation de communication avec son charisme, Capacité de déterminer les éléments de la situation de communication, capacité de choisir le niveau de langue appropriée, capacité d'utiliser des gestes pour éviter les ambiguïtés, Faculté de détention des connaissances susceptible d'enrichir la discussion, etc.

#### **I.4.2.1.3.1- Les compétences dans le domaine de l'enseignement de la langue**

Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de la langue, Mohamed Bouallag (2006), dans un article publié dans la revue Campus de l'université de Tizi Ouzou, distingue entre quatre sortes de compétences (Bouallag, 2006, p. 27).

- **La compétence de communication** : c'est la capacité de communiquer d'une manière efficace dans une langue, en mettant en œuvre son savoir linguistique, discursif, socioculturel, référentiel et stratégique. Elle représente, dans une classe, un moyen et un objet de l'enseignement- apprentissage de la langue, à la fois. Sa maîtrise permet de passer à d'autres apprentissages disciplinaires.
- **La compétence méthodologique** : c'est la capacité d'usage des techniques et des habiletés acquises. Elle se représente dans l'ensemble raisonné de méthodes utilisées pour construire son savoir. Exemples : les techniques de lecture et d'écriture, comment répondre à une consigne, comment acquérir une nouvelle, etc. Cette compétence s'inscrit dans le type des compétences transversales. Elle est nécessaire pour l'apprentissage, et on l'améliore au fur et à mesure du parcours d'acquisition.
- **La compétence culturelle** : elle concerne le savoir qu'a l'apprenant sur son domaine et dont il a besoin pour y gérer des situations problèmes. Elle concerne aussi les connaissances et les savoirs qu'a le sujet sur son environnement et sur le monde. Ce savoir donne l'aptitude à interpréter et à comprendre différentes situations de la vie. Le savoir culturel permet à l'apprenant d'être différent des personnes qui ne s'inscrivent pas dans la même spécialité, par exemple ;
  - Savoir les différentes formes des écrits en poésie ou en texte .
  - Savoir les critères qui permettent à l'élève de distinguer entre les textes et leurs spécificités.

A l'instar des compétences précédentes, les compétences culturelles sont nécessaires pour un apprentissage efficace et peuvent, aussi, être développées durant le parcours d'apprentissage.

- **La compétence liée aux valeurs affectives** : cette compétence est commune à toutes les formes d'enseignement de la langue; elle vise à :
  - a- Rendre l'élève capable d'accepter les activités éducatives et le sensibiliser à ses objectifs et leurs intérêts dans la vie sociale.
  - b- Rendre l'élève capable d'exprimer son propre intérêt à la langue, ses problèmes liés à l'apprentissage de sa langue, etc.
  - c- Rendre l'élève capable d'acquérir des valeurs littéraire et artistiques exprimant ses sensations et ses goûts.
  - d- Rendre l'élève capable de s'ouvrir à d'autres langues, à d'autres littératures et cultures.

- e- Rendre l'élève capable de s'adapter aux valeurs humaines et spirituelles transmises par la littérature l des différentes cultures de l'humanité (Bouallag, De l'approche par les objectifs à l'approche par les compétences, 2006, p. 27).

La notion de compétence évoque d'autres notions clés que nous citons ci-après :

#### **I.4.2.1.3.2- Les ressources**

C'est l'une des notions clés qui s'associent à la notion de compétence. « *Les ressources d'une compétence, ce sont tous les savoir-faire, les savoirs être et les compétences disciplinaires que l'on peut mobiliser lorsqu'on exerce une compétence* » (Roegiers, L'approche par compétences à l'école algérienne, 2006, p. 30). L'auteur veut dire par cela, que les ressources représentent toutes les connaissances que l'élève met en œuvre pour maîtriser ou installer une compétence. Il y a deux types de ressources, celles qui font l'objet des apprentissages au sein de la classe et celles que l'élève acquiert en dehors de l'école.

**Exemple :** dans une situation de communication au niveau de la réception d'un hôtel, le client demande des renseignements et répond à des questions posées par les réceptionnistes. Les ressources du client, peuvent être représentées comme les suivants :

2. **savoirs** : la connaissance d'un vocabulaire de base pour une conversation ordinaire, les formules de politesse... ;
3. **savoir-faire** : la formulation d'une question, la formulation d'une réponse à une question posée, le fait de se présenter, l'utilisation du passé composé, du futur, de l'imparfait... ;
- **savoir-être** : le fait d'adopter une attitude cordiale, de s'intéresser à son interlocuteur...

#### **I.4.2.1.3.3- La notion de situation « cible »**

C'est la situation dans laquelle, l'élève a l'occasion d'exercer la compétence installée ou l'évaluer. Des situations « cibles », dans l'approche par compétences, désignent les situations d'intégration ou de réinvestissement des acquis. Il faut bien distinguer entre situation d'apprentissage et situation cible. La première concerne les tâches faites en classe pour acquérir de nouveaux savoirs au sein de la classe, la deuxième, c'est une tâche complexe où l'apprenant est appelé d'y résoudre un problème en utilisant ses acquis.

#### **Exemple**

Dans une situation d'enseignement-apprentissage, l'élève apprend des compétences liées aux actes de paroles, et des compétences transversales liées à l'usage de ces actes. Dans une situation cible, l'enseignant fabrique un scénario et demande aux apprenants de se

débrouiller : tu es allé en voyage à Alger où tu dois passer la nuit. Tu n'as pas de la famille la bas, tu devrais, donc, aller chercher un hôtel. Que fais-tu en y arrivant ?

Dans cet exemple, l'élève se trouvera en mesure de faire appels à plusieurs avoires, afin de résoudre le problème posé dans cette situation. Des compétences de différents types vont être mises en place pour décrire la situation et l'éventuel dialogue avec le réceptionniste de l'hôtel.

#### **I.4.2.1.3.4- La notion de famille de situations**

C'est un ensemble de situations cibles qui peuvent être associées à une compétence, c'est-à-dire l'ensemble des occasions prévues pour l'application d'une compétence. C'est une variété de situations d'intégration permettant d'exercer et de vérifier d'une manière spontanée, la compétence.

#### **Exemple**

Un élève qui sait dialoguer, peut dialoguer dans différentes situations, dans un bus, au téléphone, dans une administration, à l'hôtel. Il est donc capable d'adapter ses compétences de dialoguer avec l'exigence de chaque situation. C'est pour cette raison, à l'école, il faut proposer plusieurs situations prévues pour l'application d'une compétence à fin de permettre à l'élève de l'exercer, et de vérifier le degré de sa maîtrise.

#### **I.4.2.1.3.5- OTI (Objectif Terminal d'Intégration)**

Dans les guides de programmes et les documents d'accompagnement, on trouve, souvent cette notion suivie par les expressions : à la fin de...l'élève sera capable de ..., l'élève doit...,etc. C'est à partir de ce point que l'OTI est défini comme « *une macrocompétence qui recouvre l'ensemble des compétences, et donc l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être d'un cycle (en général 2 ans). Il traduit le profil attendu de l'élève au terme d'un cycle, dans une discipline donnée, ou dans un champ disciplinaire donné* » (Roegiers, La pédagogie de l'intégration en bref, 2006, p. 8)

L'OTI exprime dans une phrase ou quelques phrases tout ce qui est attendu de l'élève à la fin d'un parcours, d'un cycle ou d'un palier. Les expressions exprimant l'OTI, représentent l'intégration de toutes les compétences terminales visées par l'apprentissage.

#### **I.4.2.2- Les objectifs de l'approche par compétences**

L'approche par compétence a trois objectifs principaux selon Xavier Roegiers (Roegiers, La pédagogie de l'intégration en bref, 2006) .

- a- Mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire, et en fin de scolarité obligatoire, plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner. Le rôle de ce dernier est, donc, d'organiser les apprentissages, d'accompagner les élèves afin qu'ils arrivent à atteindre le niveau attendu.
- b- Donner du sens aux apprentissages, en montrant aux élèves à quoi servent les connaissances acquises à l'école. Pour réaliser cet objectif, il est nécessaire de dépasser l'apprentissage par cœur des listes séquentielles, des savoir-faire vides de sens. Il faut situer continuellement les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour l'élève, et qui lui permettent d'utiliser son savoir dans des situations adéquates.
- c- Certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, C'est-à-dire faire l'évaluation par rapport aux savoirs et savoir-faire utilisés dans la résolution de problèmes dans des situations, non pas évaluer des savoirs en matière de quantité.

#### **I.4.2.3- La pédagogie d'intégration**

C'est l'une des pédagogies que l'approche par compétences adopte dans son application sur le terrain. Xavier Roegiers, désigne par ce terme l'approche par compétences en elle-même. Elle consiste à mettre les apprenants dans des situations complexes. Ces dernières exigent de l'apprenant l'utilisation de plusieurs savoirs et savoir-faire pour résoudre le problème posé. Pour Xavier Roegiers, « *intégrer signifie établir des liens entre les apprentissages afin de pouvoir résoudre des situations complexes, en mobilisant des savoir-faire acquis* » (Roegiers, L'approche par compétences à l'école algérienne, 2006, p. 26).

##### **I.4.2.3.1- Principes de la pédagogie d'intégration**

- 1- Dans une situation complexe d'intégration, l'élève est appelé à évoquer ses acquis ayant relation avec la situation et les organiser pour résoudre le problème soulevé. On ne peut jamais parler d'une situation d'intégration si les élèves n'ont pas fait les apprentissages permettant l'installation des compétences nécessaires. La situation d'intégration doit être nouvelle pour l'apprenant. Elle ne doit pas être identique à des situations d'apprentissage. Elle ne peut jamais suivre un modèle précis, bien au contraire, chaque élève doit répondre à sa manière ; il s'agit ici d'une opération

personnelle qui dépend étroitement du type et du taux de connaissances chez chaque élève.

- 2- La pédagogie d'intégration consiste à centrer les apprentissages sur l'élève. C'est lui, donc, qui est appelé à intégrer ses acquis à fin de résoudre les problèmes d'une manière appropriée. L'enseignant ne fait, dans cette situation, qu'organiser et présenter les leçons et les situations d'intégration. Il doit laisser l'apprenant se débrouiller tout seul. Il ne peut ni expliquer, ni donner un modèle de réponse. Si ce dernier intervient, il n'y aura pas d'intégration.
- 3- Si l'élève n'apprend pas à intégrer ses acquis dans des situations proposées en classe, il ne pourra jamais se débrouiller dans des situations de la vie courante. Il peut même, perdre ses connaissances acquises.
- 4- Il y a une catégorie d'élèves qui sait se débrouiller toute seule lors des situations d'intégration. Quand on présente des leçons de syntaxe, de vocabulaire, de conjugaison ou d'orthographe, les élèves de cette catégorie, utilisent eux-mêmes ces acquis à fin de comprendre ou s'exprimer à l'écrit. La plupart des élèves ne savent pas intégrer les connaissances, à ce moment, c'est à l'école de leur faire apprendre les techniques de l'intégration. Voilà ce qu'on appelle *enseignement stratégique*.

#### **I.4.2.4- L'évaluation**

L'évaluation représente un outil essentiel dans l'approche par compétences. Elle est présente dans trois moments de l'apprentissage, et cela contrairement aux approches précédentes qui prévoient un seul moment, à la fin des apprentissages.

Dans l'approche par compétence, l'évaluation intervient en trois moments importants :

- Au début : avant le commencement des apprentissages, sous l'appellation d'évaluation diagnostique, elle sert à vérifier le profil de sortie ou l'OTI de l'année précédente. Cette évaluation permet de repérer les points faibles pour pouvoir y remédier plus tard.
- Pendant l'apprentissage : il s'agit de vérifier le degré d'installation de compétences ou d'intégrations des acquis durant les moments d'apprentissage. Elle peut avoir lieu pendant une séance ou pendant une séquence. Elle permet de remédier aux

erreurs et aux lacunes, pour pouvoir, plus tard, continuer les apprentissages, d'une façon naturelle. Cette évaluation s'appelle l'évaluation formative.

- A la fin des apprentissages : C'est une évaluation qui consiste à vérifier toutes les compétences acquises pendant un cycle, une année, ou un trimestre. Il s'agit, dans le cadre de l'approche par compétences, de proposer une situation d'intégration complexe, nouvelle par rapport aux élèves, pour pouvoir bien noter ou faire le bilan sur l'efficacité des apprentissages. Cette évaluation s'appelle l'évaluation certificative.

#### **I.4.2.5- La pédagogie de projet**

C'est l'une des pédagogies de centration sur l'apprenant. Elle sert bien l'approche par compétences car, elle consiste à organiser les apprentissages autour d'un objectif terminal. Pour réaliser cet objectif, il faut un projet qui comporte bien des étapes. Ce principe paraît adéquat avec les principes de l'approche par compétences.

##### **I.4.2.5.1- Principes et caractéristiques de la pédagogie de projet**

- 1- **Elle finalise** : chaque projet a comme objectif la réalisation d'une tâche. Le résultat de la tâche réalisée est mesurable, c'est-à-dire, il se donne des critères liés aux composantes de cette tâche pour qu'il soit évalué. EXP : (OTI, compétence terminale, compétences transversales).
- 2- **Elle problématise** : les apprentissages commencent par un problème complexe dont les élèves n'ont pas de réponses. Ils n'y trouvent de réponses qu'à la fin de projet, après la réalisation de toutes les étapes du projet.
- 3- **Elle organise** : la pédagogie de projet propose l'organisation des apprentissages en séquences. Chaque séquence a ses objectifs et ses contenus. Elles s'organisent autour des contenus et leur thèmes et le temps prévu pour la réalisation des tâches y associées.

La pédagogie de projet permet à l'élève de bien organiser ses connaissances et de bien gérer son temps. Les séquences d'un projet, qui représentent des étapes de la réalisation d'une tâche globale sont des occasions permettant à l'élève de suivre lui-même la progression de ses apprentissages. Cela peut jouer un rôle déterminatif en matière de motivation, notamment, quand le travail est réalisé en groupe. L'élève se trouve motivé, aussi, quand il passe une étape avec succès et enfin, quand il commence à connaître l'utilité des acquis en dehors de la classe.

- 4- Elle contextualise :** les connaissances sont apprises, d'une manière active, dans des actions qui s'inscrivent dans une perspective empirique. Les élèves s'engagent dans une quête de chercher une solution à un problème, selon des étapes. Les apprentissages se font en mesure de résoudre un problème qui se réfère à la vie sociale. Ils ont appelé à utiliser leurs connaissances antérieurs et les connaissances nouvellement acquise à fin de trouver une solution.

#### **I.4.2.5.2- Le rôle de l'élève**

Le rôle de l'élève en pédagogie de projet est central. C'est avec sa contribution et pour lui que se font les apprentissages. Il sait qu'est-ce qu'il fait pourquoi il apprend. Il a la possibilité d'intervenir et de donner son opinion. Les moments de discussions et de négociations représentent de véritables situations de communication. En plus de tout cela, la pédagogie du projet permet à l'élève de façonner sa réponse à sa guise, sans l'intervention de l'enseignant. Enfin, l'élève contribue avec son apport personnel à enrichir le projet qui est en fin de compte, une tâche collective u sein de la classe.

#### **I.4.2.5.3- Le rôle de l'enseignant**

L'enseignant et les élèves sont partenaires, c'est pour cette raison, l'enseignant n'est plus détenteur de savoir. Il doit accepter les réponses des apprenants telles quelles sont, les accepter, c'est accepter une pensée divergente. Il joue le rôle d'un animateur et accompagnateur d'apprentissage. Il dirige, planifie, et crée les situations d'apprentissage et d'intégration des acquis.

Dans le sillage de ce qui précède, nous pouvons réaliser que la pédagogie de projet est une démarche active, qui n'écarte pas d'autres démarches, au contraire, elle les réunit toutes pour arriver à une efficacité d'enseignement-apprentissage. Les objectifs que le travail vise dans le cadre de la pédagogie de projet sont divers. Ils ne sont pas hiérarchisés, tout objectif assigné à une tâche, mène à un pas de l'avant dans l'installation de la compétence visée. A ce propos, la formulation des objectifs, ne doit pas référer à ce que l'enseignant veut ou les formuler d'une manière anarchique, ils doivent être formulés par rapport aux différentes étapes de projets. Par fois se sont les objectifs qui déterminent la nature de l'activité ou de la tâche à accomplir.

Philippe Perrenoud résume les caractéristique de la pédagogie de projet en la définissant ainsi :

*Une démarche de projet :*

- *est une entreprise collective gérée par le groupe-classe (l'enseignant (e) anime, mais ne décide pas de tout) ;*
- *s'oriente vers une production concrète (au sens large : texte, journal, spectacle, exposition, maquette, carte, expérience scientifique, danse, chanson, bricolage, création artistique ou artisanale, fête, enquête, sortie, manifestation sportive, rallye, concours, jeu, etc.) ;*
- *induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ;*
- *suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) ;*
- *favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après-coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines (français, musique, éducation physique, géographie, etc.). (Perrenoud, 1999)*

#### **I.4.2.6-La pédagogie du contrat**

L'adoption de la pédagogie du projet pour la mise en œuvre de l'approche par compétences, fait appel à un autre type de pédagogie, la pédagogie du contrat. Cette pédagogie tourne autour du terme contrat pédagogique. Ce terme veut dire que chacun des partenaires du projet pédagogique s'engage à faire des actes. Chacun des partenaires a des tâches à faire dans le cadre d'un projet pédagogique commun. Pour que la réalisation du projet va dans le bon sens, il faut se mettre d'accord sur un contrat déterminant les tâches de chaque partenaire. Il y a deux types de contrat pédagogique :

- **Le contrat implicite** : c'est le type le plus répandu. L'enseignant et les apprenants s'engagent chacun de sa part, à effectuer des tâches entrant dans la cadre de la réalisation de projet sans citer les tâches assignées à chacun, ni à l'écrit, ni à l'oral.

- **Le contrat explicite** : c'est le fait de déclarer, soit à l'écrit, soit à l'oral, les objectifs et conditions du travail, et les tâches assignées à chaque partenaire pour réaliser le projet. Le manuscrit sera signé par la suite par tous les partenaires.

#### **I.4.2.7- La pédagogie de l'erreur**

Dans sa quête de donner la chance d'apprendre à tous les élèves d'une classe, l'approche par compétences, adopte la pédagogie de l'erreur. L'élève est appelé à intégrer ces connaissances pour résoudre des problèmes d'une manière libre. S'il commet une erreur, l'enseignant va la prendre d'un point de vue positif. Elle représente une réponse inattendue. La pédagogie de l'erreur la considère comme une étape très importante, car elle donne une idée sur le degré d'installation de compétences chez tous les élèves, non pas chez celui qui l'a commise tout seul.

La prise en charge de l'erreur se fait soit par l'enseignant, soit par le groupe et parfois par l'élève qui l'a commise lui-même. Elle révèle à l'enseignant et le groupe classe où réside le dysfonctionnement qui sera plus tard corrigé. La pédagogie de l'erreur prend, alors ; l'erreur comme une source bénéfique pour l'apprentissage. Selon Jean-Pierre Astolfi, « *les erreurs peuvent devenir, plutôt que des "fautes condamnables", des "symptômes intéressants d'obstacles auxquels la pensée des élèves est affrontée"* (Astolfi, 1997, p. 15)

#### **I.4.2.8-La pédagogie différenciée**

Dans sa quête de dispenser un enseignement-apprentissage efficace pour tous les élèves, l'approche par compétence applique une pédagogie différenciée. C'est une démarche qui part des données constatées dans la classe. Comme une classe comporte de nombreux élèves de capacités différentes, une adaptation des programmes et des contenus devrait être faite au profit de chaque catégorie d'élèves.

Dans une approche dite, de centration sur l'apprenant, il n'est jamais accepté de gérer les apprentissages d'une manière monotone, avec une seule méthode et le même contenus. L'école doit donner une chance d'apprentissage pour toutes les catégories de la société. Elle doit donc s'adapter à tous les besoins, et de ne pas imposer les mêmes méthodes et dispositifs à tous les élèves. Une pédagogie différenciée prend en charge, la diversité du public apprenant, elle tente, dans son application à donner la chance d'apprendre dans les

meilleures conditions, surtout à ceux appartenant à des milieux dits, défavorisés. Henri Raymond (1987) définit la pédagogie différenciée ainsi :

*« C'est une démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens, de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes mais regroupés dans une même division, d'atteindre, par des voies différentes, des objectifs communs, ou en partie communs »*

(Henry Raymond, cité par **(Campanale, 2005)**)

La pratique de la pédagogie différenciée passe par des étapes :

- Evaluation diagnostique permettant d'identifier les besoins spécifiques de chaque élève.
- Fixation des objectifs à la limite de la situation souhaitée.
- Préparation un plan d'action en fonction des objectifs fixés.
- Mise en place du plan d'action.
- Evaluation des acquis pour vérifier l'efficacité des remèdes.

Malgré son importance et les apports qu'elle donne pour la classe, son application demeure difficile, notamment dans des contextes caractérisés par différentes divergences. La question que se posent les enseignants, si nous avons un nombre élevé des apprenants ayant des besoins spécifiques différents, qu'en est-il des programmes ? c'est-à-dire, si les enseignants s'occupent par les remédiations, que font-ils avec l'exécution des programmes. C'est une problématique à laquelle, il s'ajoute le facteur temps ; quand-est ce que applique-t-on la pédagogie différenciée ?

### **I.4.3-L'enseignement de Français en Algérie**

#### **I.4.3.1- Importance du Français**

L'enseignement de Français en Algérie occupe une place primordiale. Du cycle primaire à l'université, il marque sa présence et s'approprie une grande importance. Cela indique que cette langue occupe une place spéciale chez les algériens. Sa place spéciale et son importance reviennent, sans doute, à des données historiques. Par conséquent, La colonisation française au pays durant 132 ans a laissé bien ses traces.

Les conditions historiques ont fait de la langue française la langue numéro 1, non pas seulement, pendant l'époque coloniale, mais aussi, après l'indépendance. A l'époque, l'Etat algérien a opté pour le français dans, presque, tous les secteurs, administration, économie, éducation nationale, enseignement supérieur, etc. Ce recours à la langue française avait ces raisons. D'abord, toute la documentation que l' colonialisme a laissée était en langue française. Aussi, tous les cadre qui ont pris le relais, après les français avait une formation francophone. Enfin, le peuple algérien avec le temps, s'est adapté avec cette langue qui marque sa présence jusqu'aujourd'hui dans l'usage linguistique algérien, soit d'une manière directe, soit d'une manière indirecte. La voie directe désigne l'usage du Français comme une langue dans les milieux de travail, de l'enseignement, les médias, etc. La voie indirecte, désigne l'usage de cette langue sous forme d'emprunts dans le parlé algérien ou comme alternance codique avec l'Arabe, notamment, dans les discussions scientifiques et techniques.

Les statistiques officielles indiquent, aujourd'hui, l'importance de la langue française en Algérie, à travers, sa connaissance et son usage par le peuple. Selon l'Organisation internationale de la francophonie (OIF), le nombre de personnes âgées de cinq ans et plus déclarant savoir lire et écrire le français, d'après les statistiques de 2008 communiquées par l'Office national des statistiques d'Algérie, est de 11,2 millions. Cela représente un tiers des 34,4 millions d'Algériens, selon, encore l'office national des statistiques (Organisation Internationale de Francophonie, 2010, p. 9). Ce nombre démontre que l'Etat algérien, soutient encore la langue française qui continue à intéresser le peuple. A ce propos, L'OIF, ajoute « *En Algérie, alors que le Français s'impose comme une langue d'enseignement dans le supérieur et dans l'enseignement professionnel et technique, il est pareillement*

*enseigné en tant qu'une « simple » langue étrangère dans les cycles primaire et secondaire publiques » (Organisation Internationale de Francophonie, 2010, p. 110) .*

L'importance accordée par l'Etat à l'enseignement du Français et par le Français, n'a fait qu'encourager les familles à dispenser un renforcement linguistique en la matière. Il y en a certaines qui prennent cette langue comme une deuxième langue d'usage quotidien. Selon un sondage publié par l'institut Abassa l'an 2000, « 60 % des foyers algériens comprennent et/ou pratiquent le français » (Mahiou & Henry, 2013, p. 86) et « selon une étude du conseil supérieur de l'enseignement, 70 % des parents d'élèves souhaitent que leurs enfants apprennent le français » (Mahiou & Henry, 2013, p. 84).

De nos jours, nous constatons, une continuation de l'usage du Français, malgré la politique linguistique adoptée par l'Etat algérien. L'arabisation du système scolaire, n'a pas pu, donc, freiner l'usage du Français dans le milieu familial. Il continue, en effet, à exister en Algérie parmi les nouvelles générations grâce à deux modes de transmission : verticale, entre parents/enfants, et horizontales, entre enfants /enfants (Mahieddine, 2013, p. 67). Le Français est utilisé, donc, même dans l'espace familial notamment chez les familles qui le considère comme un moyen de réussite de leurs enfants (Mahieddine, 2013, p. 69)

Dans le sillage de ce qui précède, nous réalisons que, les données que les chercheurs ont mises entre nos mains démontrent, de plus en plus, l'importance du Français, comme une deuxième langue, pour les Algérien. Cette importance réside dans le volet historique, car cette langue est ancrée dans la culture algérienne. Dans un volet scientifique et interculturel, la langue française représente un outil pour accéder au savoir moderne et aux cultures occidentales.

#### **I.4.3.2- Le statut du Français en Algérie:**

Selon des chercheurs en linguistique, il est difficile de définir le statut de la langue française en Algérie. A ce propos Malika Sabri a écrit :

*En ce qui concerne le statut de la langue française, les textes officiels (la constitution et la charte nationale) ne sont pas très explicites. Ils oscillent constamment entre le statut de langue étrangère privilégiée, celui de langue seconde, celui de « langue scientifique et technique » et celui de « langue fonctionnelle ». Une diversité de concepts qui rend compte de la difficulté à définir le statut de cette langue... » (Sabri, 2007, p. 13)*

En revanche, une lecture de la loi d'orientation sur l'éducation nationale, parue dans le journal officiel de la République Algérienne Démocratique et Populaire, le 27 janvier 2008, nous mène à constater que la langue française est considérée comme une langue étrangère. Dans les articles constituant la loi en question, il n'y a aucune trace pour le mot « Français ». Cela explique la politique linguistique de l'Etat algérien, visant, essentiellement, à promouvoir la langue arabe et la langue tamazight. Dans l'article 4 portant sur la mission de l'école en matière d'instruction nous lisons :

*« \* assurer la maîtrise de la langue arabe, en sa qualité de langue nationale et officielle, en tant qu'instrument d'acquisition du savoir à tous les niveaux d'enseignement, moyen de communication sociale, outil de travail et de production intellectuelle;*

*\* promouvoir la langue tamazight et étendre son enseignement ;*

*\* permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères ;... »*

*(République Algérienne Démocratique et Populaire, 2008, p. 8)*

De point de vue scientifique, nous pouvons, aussi, dire que la langue française a un statut de langue étrangère, parce qu'elle répond aux critères déterminant l'étrangeté d'une langue. Les spécialistes désignent par langue étrangère toute langue n'est pas maternelle. Cette dernière se définit comme la langue dans laquelle l'individu commence à comprendre le monde. Il y apprend à communiquer, à réfléchir, à conceptualiser et à construire sa personnalité. En plus de cela, une langue maternelle offre à la personne le sentiment d'appartenance à une communauté. En didactique, une langue maternelle est, souvent, appelée *langue source* pour l'élève. C'est la langue de référence lors de l'apprentissage d'une autre langue. Jean Pierre Cuq, et Isabelle Gruca définissent la langue maternelle comme :

*« une langue qui, acquise lors de sa première socialisation et éventuellement renforcée par un apprentissage scolaire, définit prioritairement pour un individu son appartenance à un groupe humain et à laquelle il se réfère plus ou moins consciemment lors de tout autre apprentissage linguistique. »*  
(Cuq & Isabelle, Cours de didactique de français langue étrangère et seconde, 2002, p. 93)

Par contre, une langue étrangère, c'est à acquérir. Elle est caractérisée par le sentiment qu'éprouve le locuteur envers elle. Ce sentiment naît par rapport aux distances matérielle/géographique, culturelle, linguistique et même psychologique qui existent entre cette langue et la langue maternelle de la personne. Jean Pierre Cuq définit la langue étrangère ainsi :

*Toute langue non maternelle est étrangère. On peut alors distinguer trois degrés de xénité (ou d'étrangeté) :*

*La distance matérielle/géographique est généralement révélée par l'exotisme des représentations qu'on se fait d'une langue (le japonais par rapport au français par exemple). La distance culturelle rend plus ou moins facilement décodables les pratiques culturelles des étrangers et cela indépendamment de la distance géographique (deux langues proches géographiquement peuvent se référer à des cultures totalement étrangères l'une à l'autre). La distance linguistique se mesure quant à elle entre les familles de langues (par exemple, langues romanes / langues slaves) (Cuq & al, Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde, 2003, p. 150)*

A partir de la définition de Jean Pierre Cuq, nous pouvons affirmer que la langue française a un statut de langue étrangère, par rapport aux critères scientifiques. Donc, la présence des mots d'origine française dans le parler algérien n'est pas un critère pour dire que la langue française n'est pas une langue étrangère. Ces mots ne sont que des emprunts comme d'autres qui enrichissent la *darja* qui est une langue à part entière, selon Khaoula Taleb Ibrahim. La chercheuse a déclaré que « *sur le plan scientifique, est une langue à part entière, qui a droit de cité et qui nous permet de mieux connaître notre 'algérianité' et de nous réconcilier avec nous-mêmes* » (Ameyar, 2014, p. 28).

#### **I.4.3.3- Finalité et réalité de L'enseignement du Français en Algérie**

L'ordonnance du 16 Avril 1976 (Ministère de l'éducation nationale, 1998, p. 6), portant sur l'organisation de l'éducation et de la formation, assigne à l'enseignement des langues étrangère généralement et celui du Français particulièrement trois objectifs :

- L'accès à une documentation simple, dans cette langue.
- La connaissance des civilisations étrangères.
- Le développement de la compréhension mutuelle entre les peuples.

Le statut de Français comme langue étrangère n'a jamais empêché l'état algérien à fournir des moyens et établir des réformes pour l'enseigner. Dans les textes de la loi d'orientation sur l'éducation nationale, le français est inclus parmi les langues étrangères, mais sur le

terrain, les décrets et les instructions visent, tous, à promouvoir cette langue comme une première langue étrangère. A ce propos nous lisons que l'école : «*assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification* ». Elle doit « *permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères* » (République Algérienne Démocratique et Populaire, 2008, p. art 4).

Conscient de leur importance, notamment le Français, dans l'évolution économique et intellectuel du citoyen, l'Etat algérien n'a jamais cessé d'annoncer, en matière de loi, son soutien à l'enseignement des langues étrangères. Les déclarations de Monsieur le chef d'Etat ou Monsieur le premier ministre vont toujours dans une optique de l'ouverture sur l'autre pour des gains économiques. A ce propos, dans le référentiel général des programmes, nous lisons :

*« L'enseignement/apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures, (...)*

*Les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales.*

*Elles contribuent à la formation intellectuelle, culturelle et technique et permettent d'élever le niveau de compétitivité dans le monde économique.»* (Ministère de l'éducation nationale, 2009, p. 3)

Cette intention du gouvernement de promouvoir les langues étrangères est arrivée après des années de crises que le pays a connues pendant les années 1990 et qui ont mis l'Algérie toute entière dans un isolement fatal du monde entier. La politique de l'Etat paraît claire notamment après la signature des accords de partenariat économique avec l'Union européenne. Les langues commencent à être réhabilitées.

A partir de l'an 2004, on a commencé à enseigner le Français à partir de la 2<sup>ème</sup> année primaire. Il a repris sa place comme matière principale parmi les trois matières d'examen de fin du palier primaire. Donc, on n'examine officiellement, les élèves du primaire que

dans trois matières : les mathématiques, l'Arabe et le Français. L'an 2006, suite à des revendications de la part des syndicats, le ministère de l'éducation nationale réintroduit la langue française à partir de la troisième année primaire, mais elle a gradé son statut de matière principale du primaire jusqu'à la classe terminale de l'enseignement secondaire. Les élèves sont obligés, donc, à passer l'examen de français à l'écrit. Ce dernier représente un moment pour l'évaluation des acquis selon la nouvelle approche adoptée. A cet effet et selon Fatiha Fatma Ferhani : « *La réforme a conservé au français ce statut de première langue étrangère, compte tenu du facteur historico-linguistique et de ses éléments les plus évidents : un usage répandu du français dans l'économie et la société algériennes, la présence en France d'une forte communauté algérienne, de nationalité ou d'origine, le volume et l'intensité des échanges bilatéraux de tous ordres* ». (Ferhani, 2006, p. 12)

Les réformes de 2003 ont abouti à plusieurs acquis la langue française. Le premier acquis c'est l'augmentation du volume horaire, notamment en enseignement moyen. A cet effet, « *un élève de « terminale » série Lettres étrangères devrait capitaliser durant tout son cursus 1 456 heures de français contre 1 176 heures auparavant* » (Ferhani, 2006, p. 13). Voici d'une manière détaillée la répartition de volumes horaires hebdomadaires selon le niveau :

- 3<sup>ème</sup> année primaire : 3 heures/semaine.
- 4<sup>ème</sup> année primaire : 4 heures et 30m /semaine + 01 heure de remédiation.
- 5<sup>ème</sup> année primaire : 4 heures et 30m /semaine + 01 heure de remédiation
- 1<sup>ère</sup> année moyenne : 4heures + 01 heure de remédiation.
- 2<sup>ème</sup> année moyenne : 4heures + 01 heure de remédiation.
- 3<sup>ème</sup> année moyenne : 4heures + 01 heure de remédiation.
- 4<sup>ème</sup> année moyenne : 4heures + 01 heure de remédiation.
- Cycle secondaire : 3heures /semaine pour les filières scientifiques et techniques, 4heures/ semaines pour les filières littéraires.

#### **I.4.3.3.1- Les difficultés de l'enseignement de Français en Algérie**

Malgré les efforts déployés par l'Etat algérien pour promouvoir l'enseignement de Français, l'échec caractérise encore la scène scolaire et même universitaire en la matière. Cet échec s'étale vers les spécialités qui s'enseignent en Français. La compréhension et la production de l'oral sont remises en dernier plan. Les élèves et les étudiants éprouvent des difficultés énormes en matière de l'écrit, notamment la lecture. En dépit de son importance,

elle demeure en péril. Les élèves ne comprennent pas les textes qu'on leur propose. Les contenus semblent dépasser les capacités des élèves.

Ce que nous pouvons remarquer, c'est l'absence d'un enseignement stratégique susceptible de rendre les élèves de bons lecteurs en prenant en considération que la situation d'évaluation finale s'articule sur la lecture. Cela, à notre avis, présente la source de toutes les difficultés ; un élève ou étudiant qui ne comprend pas en lecture, ne peut pas gérer sa situation.

Pour Malika Sabri la situation difficile du Français en Algérie revient à un nombre de facteurs que nous résumons dans les points suivants (Sabri, 2007, p. 13) :

- Déficit d'encadrement suite au départ massif des anciens enseignants à la retraite.
- La qualité de l'enseignement assuré par des enseignants non spécialistes recrutés dans l'urgence.
- Manque de formation pour les enseignants titulaires de diplômes de langue française.
- Manque de moyens pédagogique permettant l'animation et la motivation au sein des classes.
- La surcharge des classes.
- La surcharge des programmes par rapport au volume horaire et aux profils des élèves.
- Manque de motivation chez les élèves.
- Manque en matière de prérequis chez les élèves ou manque de leur mise en œuvre de la part des enseignants.
- L'absence de contact entre les enseignants eux-mêmes et entre l'école et la famille...

#### **I.4.3.4- L'enseignement de Français en première année moyenne**

L'enseignement moyen en Algérie fait partie de ce qu'on appelle enseignement fondamental selon les nouveaux programmes. Durant quatre ans, l'élève acquiert de nouveaux savoirs en les montant sur ceux qu'il a appris au primaire. Le Français, comme les autres matières, se base sur les acquis du palier primaire. Le profil de sortie de la 5<sup>ème</sup> année primaire représente donc, un profil d'entrée pour la 1<sup>ère</sup> année moyenne. Cette

dernière est une année charnière qui assure les transferts d'une étape d'apprentissage de principes de base à une phase d'intégration des acquis dans un processus un peu complexe.

Les enseignants et partenaires de l'école, en Algérie, considèrent la phase de l'enseignement moyen comme la meilleure dans le parcours de l'élève. C'est pendant ce palier que l'élève commence à découvrir le monde des savoirs avec plus de conscience et de sérénité. Des caractéristiques de sa personnalité lui permettent d'avoir des stratégies et de s'intégrer dans la société scolaire mieux qu'avant. Cela a été confirmé par la psychologie qui considère la phase entre 8 et 12 ans comme *l'âge d'or de la scolarisation, l'âge auquel les plaisirs du "vivre ensemble" sont les plus vifs et les plus généralement partagés* (Calin, 2006). La phase après, de 12 ans à 16 ans, c'est l'étape où les enfants commencent à raisonner sur l'abstrait.

L'école algérienne a pris en considération ces paramètres qui se traduisent dans les contenus de programmes proposés. Les profils d'entrée et de sortie de chaque palier ou niveau semblent respecter l'évolution psychologique de l'élève. Dans ce qui suit un rappel du profil de sortie de 5<sup>ème</sup> année primaire et celui de 1<sup>ère</sup> année moyenne:

#### **I.4.3.4.1- Profil d'entrée en 1<sup>ère</sup> année moyenne**

Selon le guide des programmes de 5<sup>ème</sup> année primaire, l'OTI est exprimé ainsi :

*« Au terme de la 5<sup>e</sup> AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication »* (Ministère de l'éducation nationale, 2009, p. 9)

Après 3 ans de travail, et à l'arrivée en première année moyenne, le profil de l'élève est censé être constitué comme suit :

**A l'oral** – L'élève est capable de :

- adopter des stratégies adéquates de locuteur ;
- réagir à des sollicitations verbales par un énoncé intelligible et cohérent ;
- s'exprimer de manière compréhensible dans des séquences conversationnelles ;
- réagir à partir d'un support écrit ou sonore ;
- prendre la parole de façon autonome pour questionner, répondre, demander une information, donner une consigne, donner un avis ;
- produire un énoncé pour raconter, décrire, dialoguer ou informer ;

- dire des textes poétiques en s'appuyant sur des éléments prosodiques ;
- synthétiser l'essentiel d'un message oral dans un énoncé personnel ;
- marquer son propos à l'aide d'adverbes, d'interjections et de traits prosodiques.

**A l'écrit** - L'élève est capable de :

- exploiter des indices (illustration, code, mots connus, ponctuation, typographie, amorce des paragraphes et silhouette des textes) pour formuler des hypothèses de lecture ;
- lire pour chercher des informations ;
- lire d'une manière expressive (relation phonie/ graphie, rythme, ton et intonation) ;
- identifier des textes différents (ceux qui racontent, ceux qui décrivent ...) ;
- produire des textes pour dialoguer, raconter, décrire ou informer;
- utiliser une grille critériée pour produire et/ou améliorer un écrit;
- produire un écrit sur le « modèle de ... »;
- donner un avis personnel sur un texte lu ou entendu;
- produire de manière individuelle sur un thème donné, à partir d'une consigne.

#### **I.4.3.4.2- Programmes de la première année moyenne**

En s'appuyant essentiellement sur les compétences constituant le profil d'entrée, les élèves de première année vont poursuivre un programme articulé sur trois projets à dominante informative, explicative et prescriptive. Voici une description détaillée de ces projets :

**Projet 1** : Il est constitué de trois séquences :

- **Thème** : Je réalise pour l'établissement un fichier qui contient des informations concernant ma classe.
- . Séquence 1 : se présenter.
- . Séquence 2 : présenter quelqu'un.
- . Séquence 3 : Présenter un lieu.

**Projet 2** : Il est composé de deux séquences :

- **Thème** : Dans le cadre d'une campagne d'information, je réalise une brochure destinée aux élèves d'un autre collège pour leur expliquer la nécessité de préserver l'environnement et protéger les animaux en voie de disparition.
- . Séquence 1 : présenter un animal dans son environnement.
- . Séquence 2 : Expliquer un phénomène naturel : le cycle de l'eau.

**Projet 3** : Il est constitué de trois séquences :

- **Thème** : Je rédige une liste d'instructions destinée aux camarades d'école pour leur indiquer une attitude à suivre face à une situation donnée.
- . Séquence 1 : Respecter les règles de jeu.
- . Séquence 2 : Donner des conseils pour éviter un danger.
- . Séquence 3 : Expliquer le fonctionnement d'un appareil et donner des indications pour effectuer une opération. (Ministère de l'éducation nationale, 2013).

Ce programme est accompagné d'un manuel de 127 pages. C'est un manuel de grand forma plein d'illustrations. Les supports y sont variés, mais un peu longs, par rapport aux instructions officielles qui suggèrent que les supports devraient être d'une longueur entre 100 et 120 mots. Ce que nous avons remarqué, il y a beaucoup de textes qui dépassent les 120 mots, notamment ceux proposés pour la lecture plaisir. Comme exemple de ces supports, le premier texte proposé pour la compréhension de l'écrit est composé de 160 mots et sa source est floue. Ces support sont présentés selon le guide des programmes de 1<sup>ère</sup> année moyenne de 2009 ainsi (Ministère de l'éducation nationale, 2009, p. 25) :

- communiqués émanant d'instances comme la Sonelgaz, le Ministère de la santé, l'UNICEF, l'OMS.....
- bulletin météo,
- programmes de télévision,
- notes d'informations scolaires,
- annonces publicitaires,
- Petites annonces
- C. V.
- Pièce d'identité, autres documents administratifs
- Billet de train, d'avion...
- Dépliant et prospectus
- Règlement
- Règles de jeu
- Notices de montage
- Mode d'emploi
- Dictionnaire
- Recettes de cuisine

- Télégrammes
- s. m. s.
- Horoscope
- Mots croisés, devinettes, charades...
- Poèmes

Quant aux apprentissages linguistiques, le programme de 1<sup>ère</sup> année moyenne, propose d'aborder des notions de base qui ont été déjà étudiées au primaire, non pas d'une manière explicite, mais d'une manière implicite pour permettre l'installation des compétences visées. Ils visent essentiellement des notions de lexique relatif aux thèmes abordés et des points de langue au niveau phrastique.

#### **I.4.3.4.3- Profil de sortie de la 1<sup>ère</sup> année moyenne**

Après une année de travail, et après avoir réalisé les trois projets destinés à réaliser les objectifs assignés à ce programme, l'élève devrait sortir avec un profil permettant d'entamer le deuxième palier de l'enseignement moyen. Le ministère exprime le profil de sortie d'une manière globale ainsi :

#### **Compétence globale**

*« Au terme du 1er palier, dans une démarche de résolution de S-P(situation problème), à partir de supports sonores et visuels, l'élève, dans le respect des valeurs, en s'appuyant sur les compétences transversales, est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit des énoncés relevant de l'expositif, en tenant compte des contraintes de la situation de communication »* (Ministère de l'éducation nationale, 2009, p. 15).

Pour installer cette compétence globale, la tutelle se fixe comme objectifs l'installation de trois compétences terminales. Chaque projet, donc, a pour mission l'installation d'une compétence terminale qui contribue, à son tour, à installer la compétence globale du palier<sup>12</sup>. Il y en a trois :

- **Compétence terminale 1** : *« A la fin du 1er trimestre de la 1<sup>è</sup>AM, dans une démarche de résolution de S-P, à partir de supports sonores et visuels, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit des énoncés qui informent en tenant compte des contraintes de la situation de communication »*.

---

<sup>12</sup> Palier est une notion utilisé dans le guide des programmes de 1<sup>ère</sup> année moyenne pour désigner les différentes étapes de l'enseignement moyen : 1<sup>er</sup> palier : Première année moyenne ; deuxième palier : 2<sup>ème</sup> année et 3<sup>ème</sup> année moyennes ; Troisième palier : 4<sup>ème</sup> année moyenne.

- **Compétence terminale 2 :** *A la fin du 2<sup>e</sup> trimestre de la 1<sup>è</sup>AM, dans une démarche de résolution de S-P, à partir de supports sonores et visuels, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit des énoncés qui informent et qui expliquent en tenant compte des contraintes de la situation de communication*
- **Compétence terminale 3 :** *A la fin du 3<sup>e</sup> trimestre de la 1<sup>è</sup>AM, dans une démarche de résolution de S-P, à partir de supports sonores et visuels, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit des énoncés qui informent, qui expliquent et qui prescrivent en tenant compte des contraintes de la situation de communication (Ministère de l'éducation nationale, 2009, p. 15).*

#### **I.4.4-La lecture en première année moyenne**

La lecture occupe une place axiale dans les programmes de la première année moyenne. Elle est objet et moyen d'apprentissage, en même temps. Comme moyen d'apprentissage, La lecture est considérée comme le canal qui mène à acquérir de nouvelles connaissances, lors des différentes activités. Comme objet d'apprentissage, elle est présente durant chaque séquence sous forme de trois activités : compréhension de l'écrit, lecture entraînement et lecture plaisir. En outre, la valeur de la lecture se voit très claire à l'occasion des examens, si l'élève ne possède pas les mécanismes de la lecture, il ne peut pas réussir. C'est pour cette raison, nous allons dans les lignes suivantes, mettre en exergue les profils de d'entrée et de sortie en matière de lecture, les différentes activités de lecture exercées en classe et l'architecture de l'examen de Français.

##### **I.4.4.1- Profil d'entrée de lecture en première année moyenne**

La lecture joue un rôle très important dans la construction des savoirs. C'est le maillon fort sur lequel l'élève monte ses savoirs. A l'arrivée en première année moyenne, l'élève devrait être capable de :

- exploiter des indices (illustration, code, mots connus, ponctuation, typographie, amorce des paragraphes et silhouette des textes) pour formuler des hypothèses de lecture ;
- lire pour chercher des informations ;
- lire d'une manière expressive (relation phonie/ graphie, rythme, ton et intonation) ;
- identifier des textes différents (ceux qui racontent, ceux qui décrivent ...) ;

- donner un avis personnel sur un texte lu ou entendu (Ministère de l'éducation nationale, 2009).

#### **I.4.4.2-Profil de sortie de lecture en première année moyenne**

Dans la continuité du travail, en première année moyenne, l'élève est appelé à développer des compétences, à installer de nouvelles compétences et à utiliser son savoir en lecture pour acquérir de nouvelles connaissances. A la fin de l'année scolaire, l'élève se trouvera capable de :

- identifier/inférer la question qui appelle l'explication,
- - retrouver la structure d'un énoncé explicatif ou prescriptif,
- - retrouver un passage explicatif dans différents types de textes,
- - établir le lien texte/image,
- - lire une suite de consignes,
- - lire une suite d'images explicatives en établissant les liens de cause à effet (Ministère de l'éducaion nationale, 2010, p. 10).

#### **I.4.4.3-Les activités de lecture en première année moyenne**

**I.4.4.3.1-La compréhension de l'écrit :** c'est l'activité la plus importante de la séquence pédagogique. Le travail y fait autour d'un texte support authentique, qui porte sur le même thème de la séquence et qui contient tous les points de langue à étudier. Ce dernier doit être accessible à 80 % par les élèves. De ce fait, « *On ne comprend bien un texte que si l'on possède déjà 80% des informations qu'il contient* » (Sahnouni, 2006) . Cette séance a deux principaux objectifs, en même temps : comprendre le texte et développer des stratégies de lecture chez l'apprenant. Durant toute la séance, l'élève se trouve inscrit dans une situation problème dont la solution se trouve dans le texte. Il est, donc, appelé à faire appel à toutes ses connaissances et attitudes afin de trouver une sortie de cette situation. Si ce dernier arrive lui-même à trouver une solution grâce à ses connaissances et stratégies, le sens construit présentera pour lui une nouvelle base de données en matière de connaissances qui servira plus tard la construction de la compétence terminale. S'il n'arrive pas à comprendre, c'est à l'enseignant d'intervenir avec des tâches et des consignes adéquates qui aideront à comprendre et à acquérir de nouvelles stratégies de lecture. En fin, toute séance de compréhension de l'écrit s'organise selon les points suivants :

**1<sup>er</sup> moment** : il s'agit de l'éveil d'intérêt des élèves. L'enseignant, grâce à des consignes et des tâches, aide les apprenants à s'inscrire dans le thème du texte, avant de le voir. Il amène les apprenants à se rappeler du thème de projet, de la séquence et même d'établir des ponts avec leurs connaissances antérieures sur le thème.

**2<sup>ème</sup> moment** : on l'appelle, souvent, approche globale du texte. Lors de ce moment l'enseignant aide l'apprenant à aborder le texte à partir de son image. A l'aide des consignes, il attire l'attention sur la typographie, le titre, les illustrations, la source, le nom de l'auteur, etc. Cela permet de problématiser et d'anticiper sur le contenu du texte en émettant des hypothèses de sens.

**3<sup>ème</sup> moment** : suite à des consignes et des conseils donnés par l'enseignant, les élèves s'engagent dans une lecture en diagonale afin de dégager les idées principales du texte. Le rôle assigné à l'enseignant, ici, est d'expliquer quelles stratégies faut-il utiliser : il s'agit, par exemple, de repérer les mots clé, de ne pas s'arrêter devant les mots et les structures inconnus, etc. Après une lecture silencieuse, les hypothèses seront vérifiées. Une fois les hypothèses sont vérifiées, l'analyse du texte avec des questions sur le contenu et sur la langue doivent être données, par l'enseignant, afin de guider les apprenants vers la construction progressive du sens. Il s'agit de questions et consignes sur les connecteurs, les idées directrices et les passages significatifs.

**4<sup>ème</sup> moment** : appelé souvent phase de récapitulation ou de synthèse. Cette phase s'articule avec des consignes que l'enseignant donne à ses élèves autour des points suivants :

- « *Reconstitution du texte.*
- *Plan à partir d'une prise de notes.*
- *Résumé.*
- *Commentaire d'un aspect du sujet analysé.*
- *Reformulation d'un passage essentiel » (Sahnouni, 2006).*

Après avoir effectué toutes les tâches de la séance, les apprenants sont appelés à faire une lecture à haute voix qui est considérée comme une évaluation du degré de compréhension.

**I.4.4.3.2-La lecture entraînement** : c'est une séance placée dans la troisième position selon la répartition des activités d'une séquence. Elle est faite pour faire entraîner les élèves à des stratégies de lecture, c'est-à-dire utiliser ses habiletés ou ses connaissances pour accomplir une tâche de lecture. Conscient que le profil des enfants est avancé, les

concepteurs de programmes, proposent dans le manuel scolaire des textes pour s'entraîner à l'application d'une stratégie et son automatiser à l'occasion de chaque séquence. Comme exemple de stratégies proposées, nous trouvons dans le premier texte à la page 11, la stratégie de trouver le sens d'un mot à travers les schèmes. Dans le texte de la page 25, utiliser les éléments périphériques du texte pour établir la situation de communication pour comprendre un texte. Mais, dans tout ça, l'activité de lecture entraînement comme les autres activités demeure loin d'être exploitée bien comme il faut.

**I.4.4.3-La lecture plaisir :** c'est une activité placée à la fin de chaque séquence dont l'objectif est de développer le goût de la lecture et de sensibiliser les élèves sur la dimension récréative de la lecture. Sa programmation à la fin de la séquence vise essentiellement à amener l'enfant à se divertir après des moments d'efforts. Elle devrait être gérée d'une manière différente des deux lectures précédentes qui demandent de l'enfant de fournir des efforts. Au contraire, c'est une séance où l'enseignant devrait travailler l'imagination de l'élève et l'orienter à trouver le plaisir en lisant. Les supports proposés sont généralement extraits de récits universels qui racontent des anecdotes ou des aventures. L'enseignant commence généralement cette séance par un rappel sur des histoires connues, puis passer à susciter l'intérêt des élèves sur le texte proposé. Si les élèves ont des difficultés de lecture, c'est à l'enseignant de lire le texte en le dramatisant, c'est-à-dire en jouant les différents rôles des personnages et en décrivant les paysages. A l'instar des autres activités de lecture, cette dernière n'est pas bien pratiquée à l'école. Elle est présente par le nom mais absente par la pratique. Tout ce qu'y font les enseignants, ne dépassent pas le fait de demander aux élèves de segmenter les mots, comme si ils sont encore au début d'apprentissage de Français.

#### **I.4.4.4-Organisation des épreuves de Français**

Dans tous les paliers de l'éducation nationale, les épreuves de français s'organisent selon les normes de l'approche par compétences. L'épreuve est une étape finale d'une séquence (devoir), d'un projet ou un trimestre (composition) ou d'un palier (Examen de 5 AP, BEM, Baccalauréat). Elle doit évaluer le niveau de maîtrise de la langue française à travers des compétences-clés pour renseigner sur les performances de l'élève.

Cette évaluation porte sur le savoir lire (compréhension de texte) et le savoir écrire (production de texte) par rapport à une situation de communication donnée.

Ainsi, l'épreuve doit comporter deux parties :

- **Compréhension de texte**

Cette partie a pour objectif d'évaluer la compréhension du texte à travers des questions qui s'appuient sur des marques textuelles.

### **Le choix du texte**

Le texte support de l'épreuve au cycle moyen doit varier entre 15 et 20 lignes et présenter :

#### **a- Sur le plan de la forme**

- un texte authentique extrait de supports proches du monde des apprenants,
- des références bibliographiques (nom de l'auteur, titre de l'ouvrage, source électronique...),
- une organisation typographique bien marquée,
- un modèle discursif étudié en classe (texte informatif, explicatif et prescriptif en 1<sup>ère</sup> année moyenne)

#### **b- Sur le plan du contenu**

- une unité de sens avec une progression respectant les règles de cohérence,
- une homogénéité thématique,
- un thème relevant de l'environnement de l'élève et adapté à son âge.

#### **c-Sur le plan linguistique**

- un niveau de langue accessible,
- un vocabulaire connu à 80% de l'élève.

### **Le choix des questions :**

Les questions doivent relever de niveaux différents :

**a- les questions de niveau 1 :** sont celles dont la réponse est dans le texte et portent sur -la situation d'énonciation explicitée (Qui a écrit le texte ? D'où est extrait le texte ?...).

- un sous thème (personnages, lieu ...).

**b- les questions de niveau 2 :** sont celles dont les réponses demandent une identification d'indices et qui peuvent être :

- des pronoms personnels, démonstratifs, possessifs...
- des déterminants indéfinis possessifs, démonstratifs...
- la ponctuation : points, deux points, tirets, virgules, guillemets...

**c- Les questions de niveau 3 :** sont celles dont les réponses ne sont explicitées dans le texte. elles doivent être inférées du texte et consistent à construire des champs

lexicaux, donner des titres, rechercher des mots qui correspondent à des situations, etc. Ce sont des questions synthèse qui vérifient le degré de compréhension globale du texte.

### **Formulation de questions**

Les types de questions qui permettent d'évaluer la compréhension sont :

- le questionnaire à choix multiples(QCM)
- le texte lacunaire (exercice de complétion)
- la mise en relation (exercice d'appariement)
- le classement
- le repérage (relevé)

Elles doivent être indépendantes les unes des autres. Source : (documentation de l'inspecteur d'enseignement moyen, circonscription BBA 1, 2015).

### **Production écrite**

Cette partie de l'épreuve a pour objectif d'évaluer la compétence de production écrite. La tâche de l'élève est de mobiliser ses savoirs (apprentissages linguistiques et encyclopédiques) et un savoir-faire (typologie de textes, mise en texte ...).

Cette compétence de production écrite est évaluée à partir de critères qui se réfèrent aux éléments suivants :

- degré de maîtrise du code graphique,
- mise en page,
- pertinence des informations données,
- correction de la langue (syntaxe, orthographe, ponctuation....).

Pour cela, la formulation de la consigne est déterminante. Elle doit inscrire l'élève dans une situation de simulation globale en précisant les points suivants :

- l'objet exact (thème) de la production,
- le type de texte à produire (texte informatif, descriptif ou prescriptif...),
- la situation de communication,
- le volume du texte (nombre de phrases ou de lignes),
- les outils linguistiques à utiliser (temps, connecteurs...).

## Conclusion

Le présent chapitre, nous a permis de relever les points forts caractérisant les réformes du système éducatif algérien. Ces dernières ont mené à adopter l'approche par compétences qui vise à valoriser le rôle de l'élève dans la construction de ses savoirs. Cette approche ne s'applique qu'à travers des pédagogies y associées telles : la pédagogie de projet, la pédagogie d'intégration, la pédagogie de l'erreur et la pédagogie différenciée.

Le Français prend sa place comme une première langue étrangère dans le système éducatif algérien. Il a une place spéciale et représente un moyen d'accès à une documentation en langue étrangère et un outil pour s'ouvrir sur l'autre. Les objectifs assignés aux programmes de cette langue étrangère sont nombreux, c'est pour cette raison que le volume horaire accordé à la matière est considérable. *un élève de « terminale » série Lettres étrangères devrait capitaliser durant tout son cursus 1 456 heures de français contre 1 176 heures auparavant* (Ferhani, 2006)

La lecture est enseignée depuis la 3<sup>ème</sup> année primaire. Trois activités sont programmées par séquence : lecture compréhension, lecture entraînement et lecture plaisir. Chacune de ces activités a ses objectifs. La compréhension de l'écrit vise à développer des stratégies de lecture dans une situation complexe en utilisant tous ses prérequis. La lecture entraînement vise à installer des compétences et développer des stratégies d'une manière intensive et isolée. La lecture plaisir vise le côté de divertissement et vise spécialement de développer le goût de la lecture.

Le profil d'entrée en première année moyenne et le profil de sortie semble très riches en matière de compétences. La lecture demeure une préoccupation essentielle des programmes. Donc, un grand travail attend les enseignants afin de doter les apprenants de compétences nécessaires permettant la lecture courante qui est la seule voie pour répondre aux attentes de l'Etat.

**CONCLUSION**  
**DE**  
**LA PREMIÈRE PARTIE**

## Conclusion

Cette partie permet au lecteur d'être conscient à propos des notions de base du domaine de la lecture. Elle revêt la notion théorique par rapport au nombre de connaissances que nous avons présentées au nom des théoriciens et des chercheurs qui ont écrit les ouvrages dans lesquelles nous les avons puisées. Ce survol théorique permet donc de connaître l'histoire de la pratique de lecture qui commence dès l'an 3300 AJC jusqu'aujourd'hui.

Nous avons pu, à travers la lecture de différents ouvrages et articles de spécialité, de nous rendre compte que la conception de la lecture ne doit pas se limiter dans une simple oralisation de l'écrit ou une centration sur le code, bien au contraire, la lecture signifie la compréhension de l'écrit. L'évolution des recherches en linguistique et en psychologie cognitive permettent, de nos jours, de bien comprendre l'action de lire qui se réalise dans un processus complexe de traitement d'information.

La didactique des langues, dans son adaptation avec les nouvelles connaissances en la matière et qui proviennent essentiellement des sciences du langage et de la psychologie cognitive, propose de nouvelles méthodes pour l'enseignement de la lecture. Dans le présent chapitre, nous avons fait un survol théorique sur l'une de ses méthodes qui est l'enseignement stratégique selon Jaques Tardif et Joceline Giasson.

Le système scolaire algérien essaye, ces dernières années, de s'adapter avec l'évolution de la didactique des langues. Cela se traduit dans l'adoption de l'approche par compétences et ses différentes pédagogies. Un choix qui a forcément son influence sur l'enseignement de la lecture dont sa pratique scolaire vise de plus en plus la compréhension. Ce choix méthodologique est dicté par une réalité internationale (évolution économique et technologique) et une réalité nationale (besoin de contacter l'autre). Une place primordiale est alors accordée au Français pour des raisons stratégiques et historiques malgré son statut de langue étrangère.

Dans la continuité de construire des compétences linguistiques permettant un usage aisé de la langue dans les différentes situations scolaires et sociales, en première année moyenne un programme riche est proposé. Les compétences à installer semblent répondre à un profil d'un citoyen du 21<sup>ème</sup> siècle.

**DEUXIÈME  
PARTIE**

**VERS UN  
ENSEIGNEMENT  
EXPLICITE DE LA  
COMPREHÉNSION EN  
LECTURE**

## **Introduction**

Aujourd'hui la qualité du Français écrit constitue un enjeu majeur pour l'école algérienne. Non seulement la lecture et l'écriture sont nécessaires pour l'apprentissage des savoirs au sein de l'école, mais leur maîtrise devient indispensable pour gérer à bien la vie sociale et professionnelle de tout individu.

Depuis des années, les spécialistes parlent d'un échec majeur en langue française, notamment en matière de lecture écriture. Les statistiques démontrent que la population lit peu. A l'école, c'est encore pire, l'élève algérien, dans tous les paliers, éprouve un échec en lecture. Une centration excessive sur la prononciation des lettres et leur segmentation domine ce qui s'appelle lecture dans ce contexte. La compréhension en lecture demeure un souci pour tous les praticiens et les partenaires de l'école.

Nombreux sont les débats qui réunissent les spécialistes et nombreuses sont les journées et demi-journées pédagogiques qui portent sur le thème de la lecture, mais le résultat va toujours dans le sens de l'échec. C'est pour cette raison que notre intervention dans le terrain demeure nécessaire.

Armés de données théoriques que nous avons développées dans la partie précédente, nous allons dans la présente partie présenter les différentes étapes de notre intervention dans une classe de langue, dans l'objectif d'améliorer la qualité de la lecture compréhension chez des apprenants de première année moyenne.

Cette partie est scindée en quatre chapitres. Dans le premier chapitre nous allons mettre en exergue la relation des apprenants avec les différents types d'écrits et leur relation avec la lecture en langue française. Dans le deuxième chapitre, nous allons présenter un compte-rendu de deux séances de compréhension de l'écrit. Le troisième chapitre sera consacré à un bilan d'un test mesurant les connaissances de base en lecture chez les apprenants. Ainsi, un dernier chapitre sera consacré à l'expérimentation qui porte sur l'enseignement explicite de la lecture.

# **CHAPITRE 1:**

**Environnement de l'enfant et  
sa relation avec la lecture**

## **Introduction**

L'enseignement-apprentissage du Français en Algérie, marque sa présence depuis l'époque de la colonisation française. Il s'agit d'une langue qui est ancrée dans les esprits des citoyens et dont l'apprentissage demeure une marque déposée pour désigner l'intellectuel de longue envergure.

Depuis des années, les enseignants de français se plaignent d'un recul en matière de performances en la matière, malgré tous les dispositifs et les efforts qui se donnent en classe.

Egalement à ce constat, il y a un constat sur l'absence d'efforts chez les apprenants pour évoluer. Ces derniers qui sont toujours accusés d'incompétence sont les premiers concernés par l'enseignement de cette langue qui présente pour eux et selon la constitution une issue pour s'ouvrir sur l'autre.

De nombreux d'enseignants témoignent que les élèves de classe de langue française fournissent peu d'efforts ces dernières années ; ils ne lisent plus. Ce constat nous a incités à s'approcher des enfants pour faire l'état des lieux à propos de leurs intentions et leurs attitudes vis-à-vis de la lecture.

Dans le présent chapitre, nous allons essayer de présenter notre enquête effectuée auprès d'un échantillon d'élèves de première année moyenne afin de savoir quelles sont les attitudes de ces derniers vis-à-vis de la lecture en général, et la lecture en langue française en particulier.

Dans ce qui suit, nous allons présenter l'échantillon, les écoles et le questionnaire élaboré qui a été distribué dans deux écoles différentes à la wilaya de Bordj Bou Arréridj.

### **II.1.1-Le choix du questionnaire**

Nous avons choisis le questionnaire pour but de vérifier le taux de littératie chez les élèves et leurs parents. Il vise également à vérifier dans quelle langue lisent-ils et que font-ils pour répondre aux consignes des sujets d'examens de langue française. Ce choix est motivé également par le nombre élevé des apprenants constituant notre échantillon, car de sa

nature le présent questionnaire est inspiré de l'outil MEDIAL (Ouzoulias, 1995), qui fonctionne essentiellement par la méthode d'entretien.

### **II.1.1.1-Présentation du questionnaire**

Dans notre étude, nous avons opté pour le questionnaire comme outil d'enquête, car c'est une méthode très rentable dans la mesure où c'est un instrument qui permet de récolter un maximum de données par le biais de questions, mobilise le moins de temps possible, permet un retour rapide des informations, aide à décrire, comparer ou expliquer.

En somme, nous avons tenté d'adapter notre questionnaire à la problématique, aux hypothèses et à l'objectif de notre travail en veillant à ce que les questions posées englobent tous les fils de notre recherche. Il s'agit donc d'une étape primordiale pour aller droit au but de l'évaluation des difficultés de l'apprenti lecteur (Ouzoulias, 1995) .

Le présent questionnaire est inspiré de la première rubrique de l'outil MEDIAL<sup>1</sup>. Il vise à répondre à une problématique pertinente à propos de la relation des enfants avec l'écrit, et que font-ils pour gérer un examen de français malgré les difficultés de lecture qu'ils éprouvent en matière de langue française.

Il est tout à fait évident que le constat d'échec en matière de lecture est unanime, mais les performances scolaires des apprenants en la matière, pendant les trois semestres démontrent le contraire. Il est donc nécessaire de procéder à un questionnaire bien conçu pour amener les apprenants à répondre avec toute aisance.

Les hypothèses que nous avons émises après le premier constat sont que :

- les élèves n'auraient pas vraiment une relation solide avec les livres dans les deux langues, Arabe et Français'
- S'il y avait lecture, les apprenants opteraient pour des livres d'ordre théologique en langue arabe.
- Les élèves attendraient la lecture des sujets et des explications en langue maternelle de la part des enseignants.

---

<sup>1</sup> Moniteur pour l'Evaluation des Difficultés de l'Apprenti-Lecteur. CP-CE1

Ces hypothèses émises, sont avancées par des chiffres relevés du terrain auprès des responsables des deux établissements que nous avons visités. Ces derniers concernent les pourcentages de réussite en matière de langue française en examen final du BEM et celui des trois semestres de la première année moyenne. Nous allons les présenter dans la description de l'échantillon et des établissements.

### **II.1.1.2- Description de l'échantillon et du questionnaire**

Le présent questionnaire est destiné à 154 apprenants du moyen. Ces derniers sont issus de deux écoles différentes : une école se situe à un milieu à 100% urbains, fréquenté par des élèves issus d'une seule école primaire, une deuxième école se situe à un milieu semi urbain fréquenté par des élèves issu de 10 écoles différentes dont 05 rurales.

Le questionnaire se compose de sept questions majoritairement fermées étant donné que nous avons demandé aux questionnés de justifier leurs choix pour certaines réponses. Les questions ouvertes n'imposent pas certaines réponses, mais elles invitent les apprenants à proposer leurs propres explications, peuvent donner une contribution significative à la compréhension du problème en question en élargissant notre étude à d'autres éléments inattendus.

Vu le rapprochement des objectifs des questions posées, nous avons jugé utile de les regrouper en sections en fonction des finalités visées. Dans ce qui suit, nous allons présenter.

## **II.1.2-Résultats**

### **II.1.2.1- Ecole N° 01**

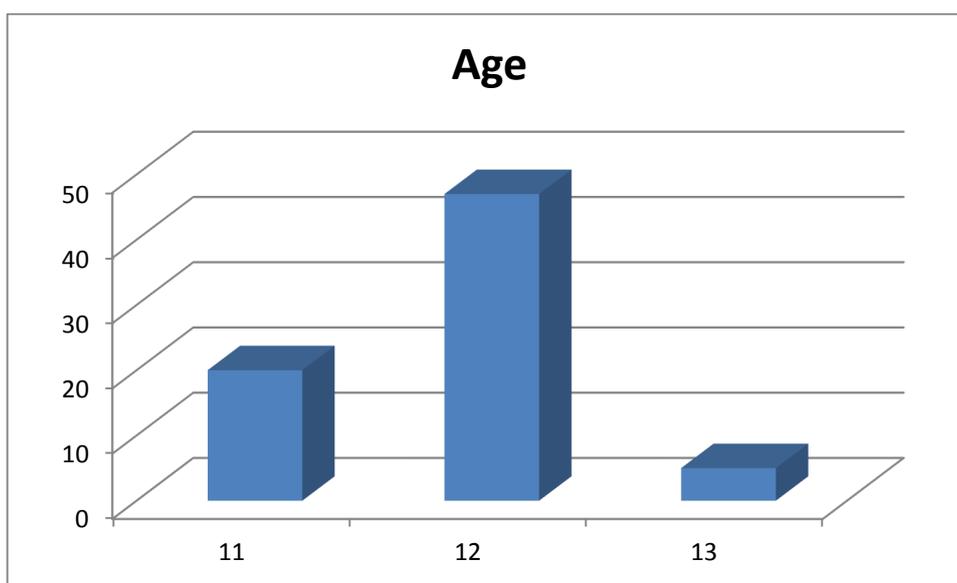
L'école moyenne BOUSSAID Kameleddine est un établissement qui se situe presque au centre ville du chef lieu de la wilaya de Bordj Bou Arréridj. Inaugurée en 2013, elle a réussi à atteindre les premières places en examen de BEM en 2014 et 2015. Elle est fréquentée par 296 élèves. A l'instar de plusieurs écoles de la wilaya le français y représente un point noir ; résultats relativement bons pendant l'année scolaire et mauvais au BEM. Nous y avons distribué 74 questionnaires pour les élèves de 1<sup>ère</sup> année moyenne car il n'y a que deux classes de ce niveau.

## Analyses du questionnaire de l'école 1

### Age :

Age (ans)	Valeurs	
	Nombre	Pourcentage
11	20	27,78%
12	47	65,28%
13	5	6,94%
Total général	<b>72</b>	<b>100,00%</b>

Il est à noter que deux parmi les 74 n'ont pas mentionné leurs âges.



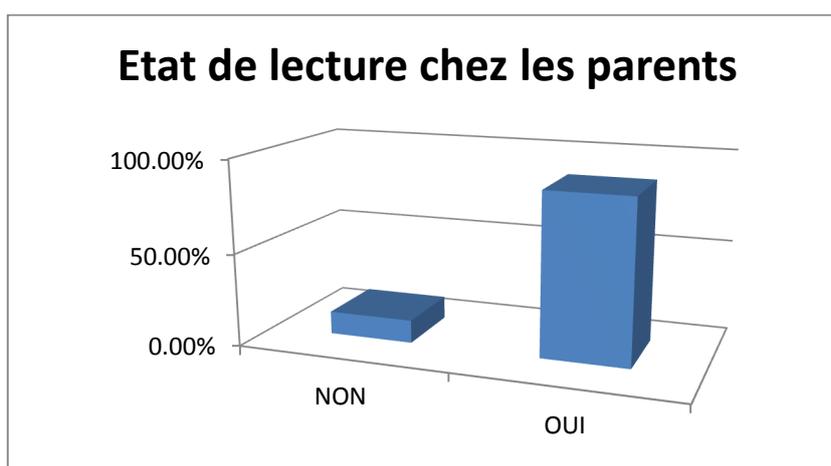
### Commentaire :

Les résultats démontrent que la tranche d'âge dominante est celle de 12 ans avec un pourcentage de (65,28%), c'est l'âge naturel pour un le niveau de 1<sup>ère</sup> année moyenne. Il est à noter que deux autres catégories existent dans les mêmes classes, l'une de l'âge de 11 ans représentant une tranche des élèves qui se sont inscrits précocement à l'école (à l'âge de 5 ans) avec un pourcentage de (27,78%) ; l'autre de l'âge de 13 ans représentant la catégorie de répétitifs avec un pourcentage de (6,94%). Ces résultats démontrent que les deux classes sont dominées par la tranche d'âge naturelle, elles répondent, donc, aux normes académiques.

## Question 2 : Vos parents lisent-ils ?

Réponses	Valeurs	
	Nombre de répondants	pourcentage
NON	9	12,33%
OUI	64	87,67%
<b>Total général</b>	<b>73</b>	<b>100,00%</b>

Un élève parmi les 74 répondants n'a donnée aucune réponse à cette question



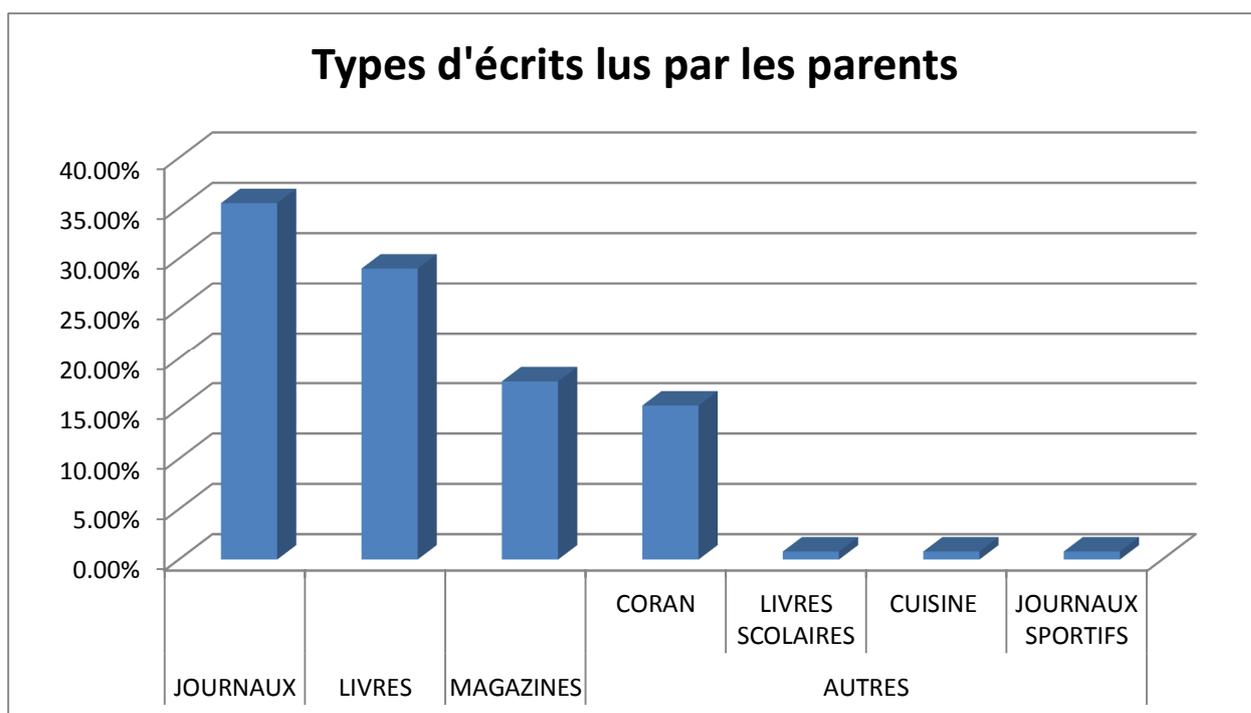
### Commentaire :

Parmi les 73 répondants à la question (87,67%) ont confirmé que leurs parents lisent, et 12,33% ont répondu que leurs parents ne lisent pas. Ces données sont encourageantes si on prend en considération l'influence du milieu socioculturel sur le processus d'apprentissage chez les élèves. De ce fait l'école BOUSSAID Kameleddine paraît idéale par apport au milieu favorisé dans lequel elle se trouve.

### Sous question 2.1 : Que lisent-ils ?

Le tableau et le diagramme suivants présentent les réponses des 64 (87,67%) qui ont répondu par oui.

Types d'écrit lus		Nombre de réponses	Pourcentage
JOURNAUX		44	35,5%
LIVRES		36	29,0%
MAGAZINES		22	17,7%
AUTRES	CORAN	19	15,3%
	LIVRES SCOLAIRES	1	0,8%
	CUISINE	1	0,8%
	JOURNAUX SPORTIFS	1	0,8%
<b>Total général</b>		<b>124</b>	<b>100,0%</b>



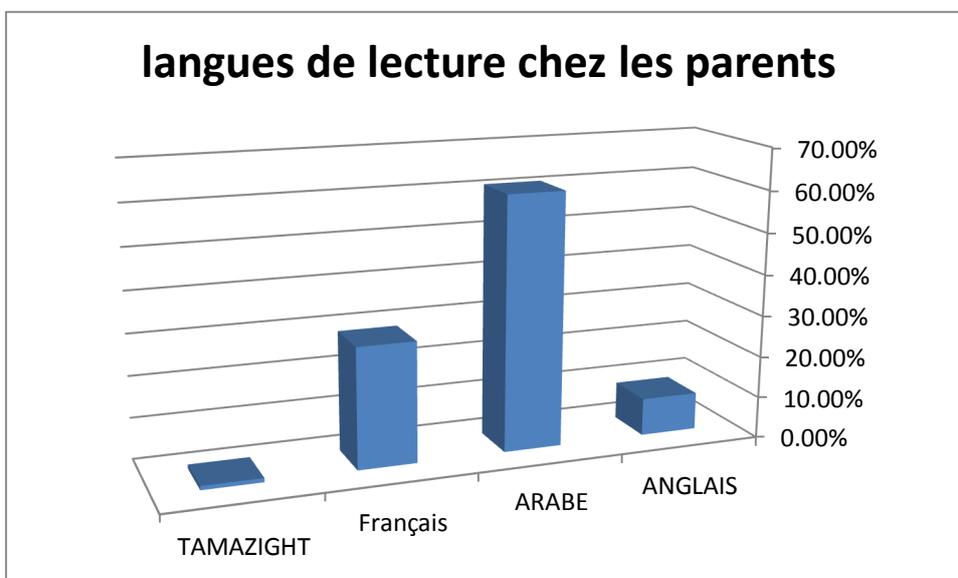
**Commentaire :**

124 réponses ont été données à propos de cette question, le tableau et le diagramme représentent la fréquence des réponses. Les journaux dominent avec un pourcentage de (35,5%), les livres viennent en deuxième position avec (29%), les magazines en troisième position avec (17,7%). La catégorie (autres) est dominée par le Coran qui représente (15,3%) des écrits lus par les parents. Il est remarquable que d'autres types d'écrits

marquent leur présence telle : la cuisine, les journaux de sport et les livres scolaires avec (0,8%) pour chaque type.

**Sous question 2.2 : Dans quelle langue lisent-ils ?**

Langues	Valeurs	
	Nombre de réponses	pourcentage
ANGLAIS	9	9.00%
ARABE	61	61.00%
Français	29	29.00%
TAMAZIGHT	1	1.00%
<b>Total général</b>	<b>100</b>	<b>100.00%</b>

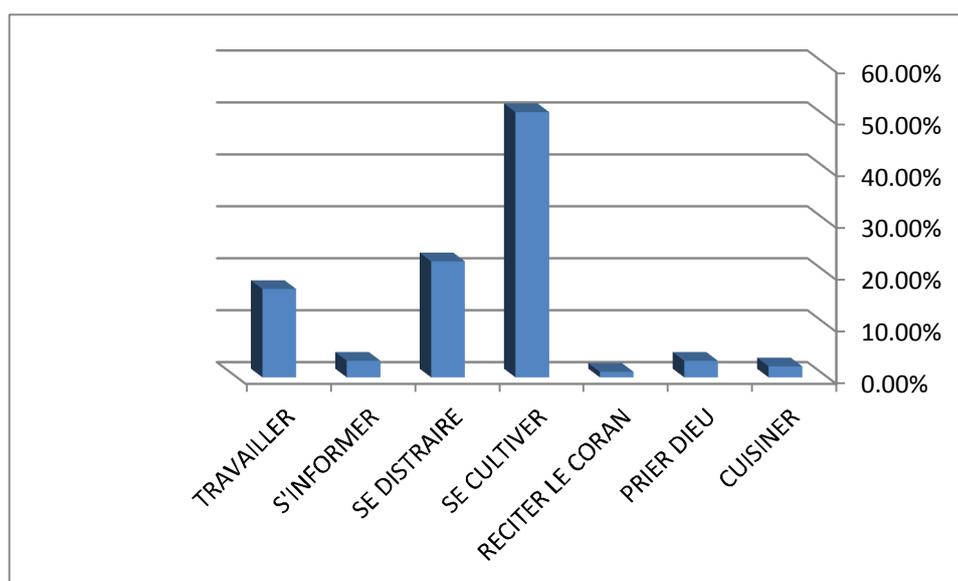


**Commentaire :**

D'après les résultats 04 langues sont présentes dans le répertoire de lecture chez les parents. L'arabe vient en première position avec (61%), le français en deuxième position avec (29%) , l'Anglais avec (9%) et la présence de Tamzight avec un pourcentage de (1%). Ces résultats démontrent la variété culturelle chez les parents d'élèves de l'école BOUSSAID Kameleddine.

### Sous question 2.3 : Pourquoi lisent-ils ?

Réponses		Valeurs	
		Nombre de réponses	pourcentage
Se cultiver		48	51.06%
Se distraire		21	22.34%
Travailler		16	17.02%
Autres	Prier Dieu	3	3.19%
	S'informer	3	3.19%
	Cuisiner	2	2.12%
	Réciter Le Coran	1	1.06%
<b>Total Général</b>		<b>94</b>	<b>100.00%</b>

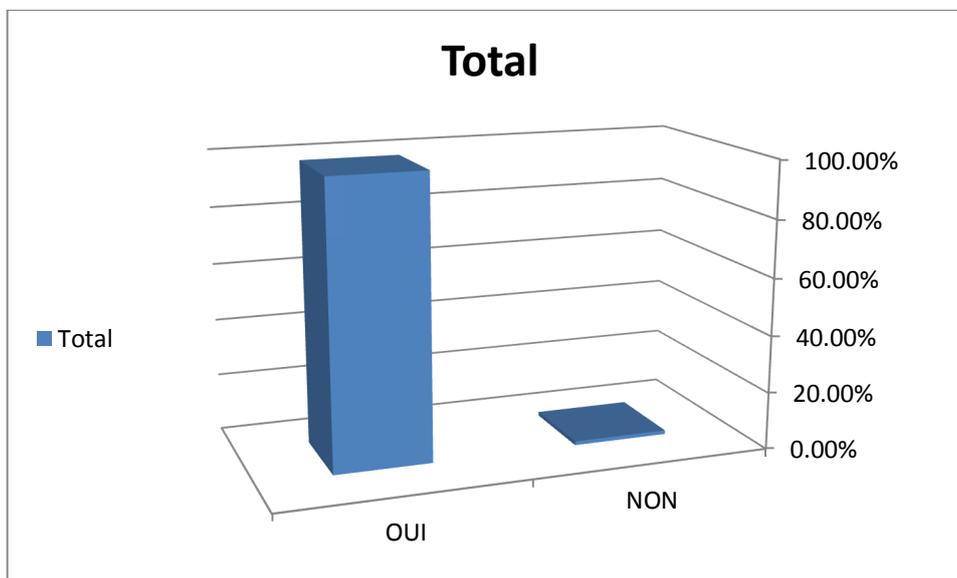


#### Commentaire :

D'après les résultats et selon les élèves plusieurs raisons motivent la lecture chez leurs parents. Lire pour se cultiver vient en première position avec (51,06%), lire pour se distraire arrive en deuxième position avec un pourcentage de (22,34%), lire pour travailler arrive en troisième position avec (17,02%). Lire pour d'autres raisons est dominée par lire pour s'informer et prier Dieu avec (3,19%) pour les deux. Lire pour cuisiner figure sur le diagramme avec (2,12%) et lire pour réciter le coran avec un pourcentage de (1,06%).

#### Question 3: Et toi, lis-tu ?

Réponses	Valeurs	
	Nombre de réponses	Pourcentage
NON	1	1.35%
OUI	73	98.65%
<b>Total général</b>	<b>74</b>	<b>100.00%</b>

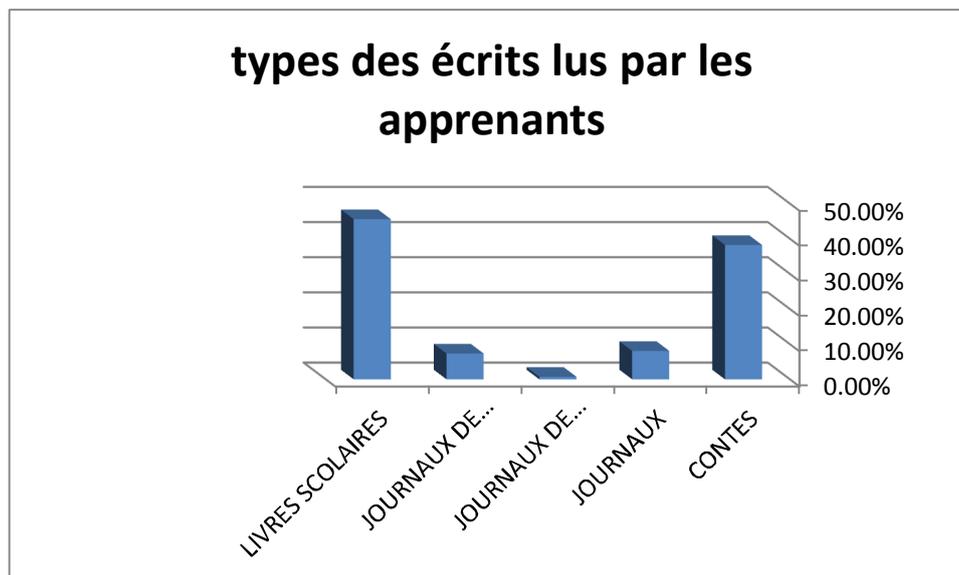


**Commentaire :**

Un seul élève parmi les 74 a répondu par non, c'est-à-dire il n'a pas l'habitude de lire, 73 élèves ont répondu par oui soit un pourcentage de (98,65%). Cela démontre la passion de savoir chez ces élèves.

**Sous question 3.1: Que lis-tu ?**

Réponses	Valeurs	
	Nombre de réponses	Pourcentage
Livres scolaires	62	45.59%
Contes	52	38.24%
Journaux	11	8.09%
Journaux de sport	10	7.36%
Journaux de distraction	1	0.74%
<b>Total général</b>	<b>136</b>	<b>100.00%</b>

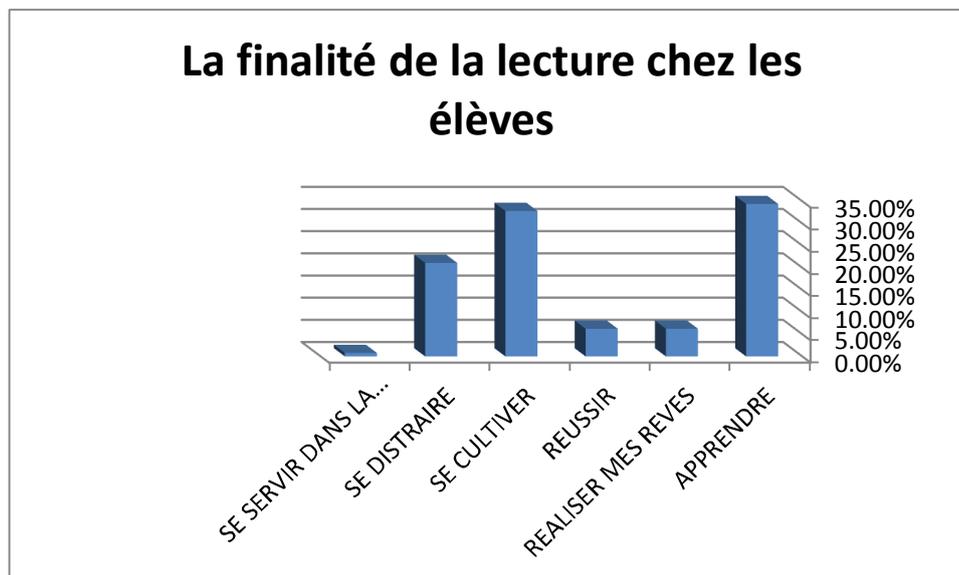


**Commentaire :**

Selon les résultats, les apprenants ont tendance à lire leurs livres scolaire le plus avec un pourcentage de (45,59%), les contes avec (52,24%), les journaux avec (8,09%), les journaux de sport avec (7,36%) et ce qui remarquable, la présence d'une catégorie concernant les journaux de distraction avec (0,74%). Les résultats démontrent la variété des écrits lus par les apprenants malgré la dominance des manuels scolaires.

**Sous question 3. 2 : Pourquoi tu lis ?**

Réponses	Valeurs	
	Nombre de Réponses	Pourcentage
Apprendre	44	34.38%
Se cultiver	42	32.81%
Se distraire	27	21.09%
Réaliser mes rêves	8	6.25%
Réussir	8	6.25%
Se servir dans la vie	1	0.78%
<b>Total Général</b>	<b>128</b>	<b>100%</b>

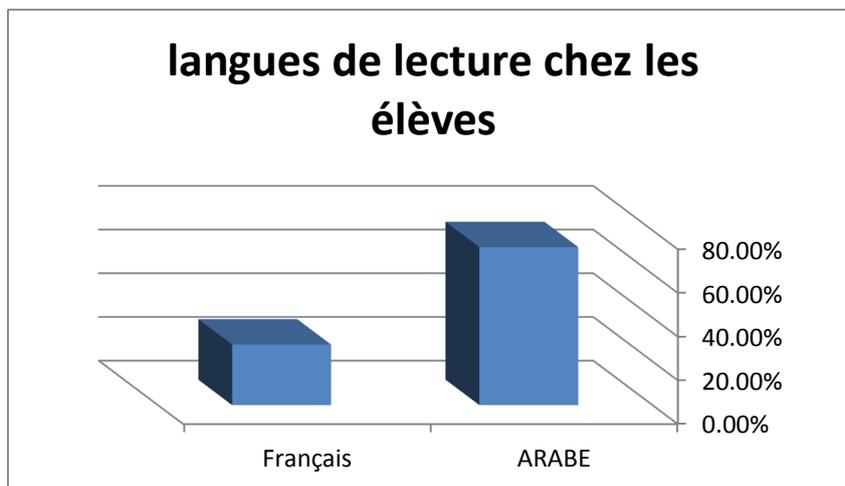


**Commentaire :**

Nous avons laissé l'initiative de répondre aux apprenants. Les résultats ont été regroupés en 6 catégories. (34, 38%) des répondants par oui affirment qu'ils lisent pour apprendre, (32,81%) lisent pour se cultiver, (21,09%) lisent pour se distraire, (6,25%) lisent pour réaliser leurs rêves, (6,25%) lisent pour réussir et (0,78 %) lisent pour se servir de la lecture dans la vie. Ces résultats démontrent une certaine conscience de l'importance de la lecture bien qu'elle ne soit pas dominante.

**Sous question 3.3 : Dans quelle langue lis-tu ?**

Réponses	Valeurs	
	Nombre de réponses	pourcentage
ARABE	73	72.28%
Français	28	27.72%
<b>Total général</b>	<b>101</b>	<b>100.00%</b>



**Commentaire :**

Tous les répondants par oui (73 personnes) ont confirmé qu'ils lisent en Arabe, 28 parmi eux lisent également en langue française avec un pourcentage de (27,72%). Cela explique le taux faible de lecture en langue française.

**Sous question 3**

**73 ont répondu par oui, parmi eux 20 n'ont cité aucun titre**

Réponses	Nombre de réponses
AKHLAQ ETIFL ELMOUSLIM+ TARIKH ADAB ALARAB+ CENDRELLA+ HAMZA+ IBRAHIM	1
ALAADINE+ HAYWANAT+ BAYDH ETHALJ	1
ALADIN	2
ALAM ALHYAWAN + DHATERIDAA ALAHMAR	1
ALICE BILAD ALAJAIB+ SINDBAD+ QISSAS ALANBIAA + SIRAT ANNABI	1
ALQIT ADJAKI+ HISN ELMOUSLIM + JOURNAL ECHOUROUQ	1
ATTASAMOH + ATTAOUN WA LOUM + <b>LES ANIMAUX</b> + UN VILLAGE	1
BAIAT LKIBRIT+AROUS LBAHR+ LANGUE ARABE+ BAYADH ETHALJ	1
<b>BATMAN SUPERMAN L'HOMME VERT</b>	1
BAYADH ETHALJ+ ALAADDINE + ALAMIRA ESSAGHIRA	1
<b>BLANCHE NEIGE + QISSAS ALANBIAA</b>	1
<b>BLANCHE NEIGE + CENDRILLON+ LE PETIT CHPERON ROUGE</b>	1
CENDRELLA+ DHAT ERIDAA ELAHMAR+ EDJIB WA LANZAT ESSABA	1
QISSAS ALHAYWANAT	2
ELHADDEF	1
<b>Français</b>	1
<b>Français</b> + ARABE + MATHS	1
HAIID + CENDRELLA	1
QISSAS ALANBIAA	1
JAQUES WA ALLOUBIA essihria + LIVRES SCOLAIRES	1
BAKARAT ALYATAMA	1

LARBI BEN MHIDI+ MOSTAFA BENBOULAI	1
LE PETIT CHAPERON ROUGE + COSETTE + LA RINCESSE DAZI	1
LE PETIT NAIN	1
AHL ALKAHF + AKHLAQ ATTIFL ALMOUSLIM	1
QISSAS ALANBIAA	1
LES TROIS FILLES + BAIAT ALKIBRIT	1
ARROUJOUL ACHOJAA + LANGUE ARABE+ LIVRES RELIGIEUX	1
LIVRE D'ARABE+ ALHAYWANAT	1
LIVRE DE Français + ANGLAIS + HISTOIRE+ GEOGRAPHIE+ARABE	1
LIVRE DE MATHS+LIVRE D'ARABE+ LIVRE D'ANGLAIS+LIVRE DE SCIENCE	1
LIVRES SCOLAIRES+ QISAS DINIA	2
ALKAOUN+ QISSAS ALANBIAA	2
ALKAOUN + JOURNAL ELHADDEF	1
ALKAOUN+ LIVRES RELIGIEUX + TECHNOLOGIE	1
ALF LEILA WA LEILA+ LAROUSSE + ALIARAB	1
MOGHAMARA FI LADGHAL+HADAIQ ALQIRAA+ LES ANIMAUX	1
NOUH, BELKIS	1
PLUSIEURS TITRES	1
QASAS ALANBIAA	1
QISAT MOHAMED + QASAS ALQORAN	1
SALIH + SINDBAD+ ADHIBOU ALMAKIR	1
SINDIBAD	2
SINDIBAD + YOUCEF	1
SINDIBAD + ALBOUASSA + AZZOUAR	1
TOUTES LES MATIERES + CONTES	1
RIHLAT SINDABAD + LA THZAN	1
YOUNOUS + MALAIKA + ISMAIL+ IBRAHIM+ YOUCOUF+ KAWS KOZAH	1
<b>Total général</b>	<b>53</b>

#### Commentaire :

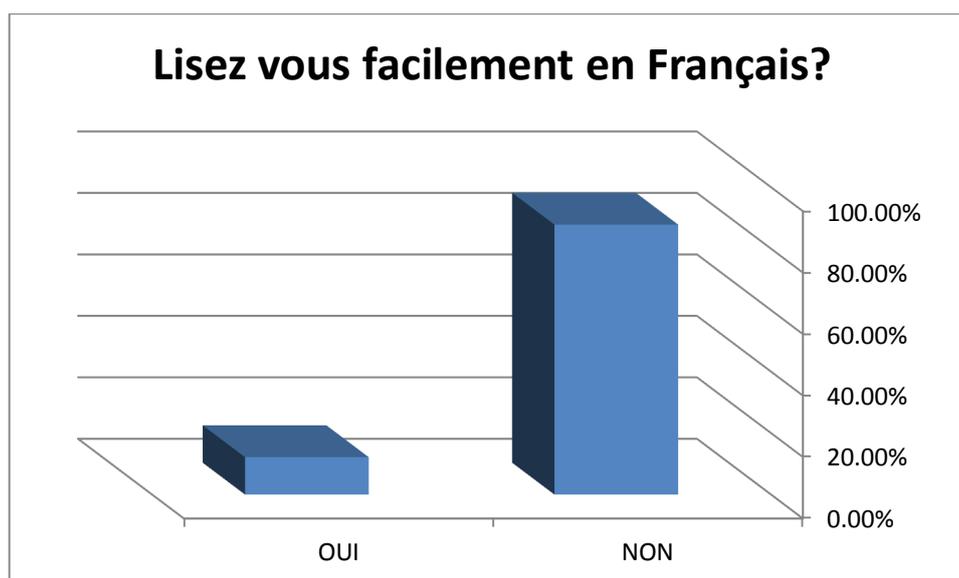
D'après le tableau, 10 élèves seulement qui ont cité des titres en langue française, le reste, soit 53 répondants ont cité des titres en langue arabe dominés par les livres religieux et les contes.

#### Sous question 3.4 : si non pour quoi vous ne lisez pas ?

Un seul a répondu par non et sa raison est que la lecture est difficile.

#### Question 4 : Pouvez-vous lire facilement en Français ?

Qualité de réponses	Valeurs	
	Nombre de réponses	Pourcentage
NON	65	87.84%
OUI	9	12.16%
<b>Total général</b>	<b>74</b>	<b>100.00%</b>



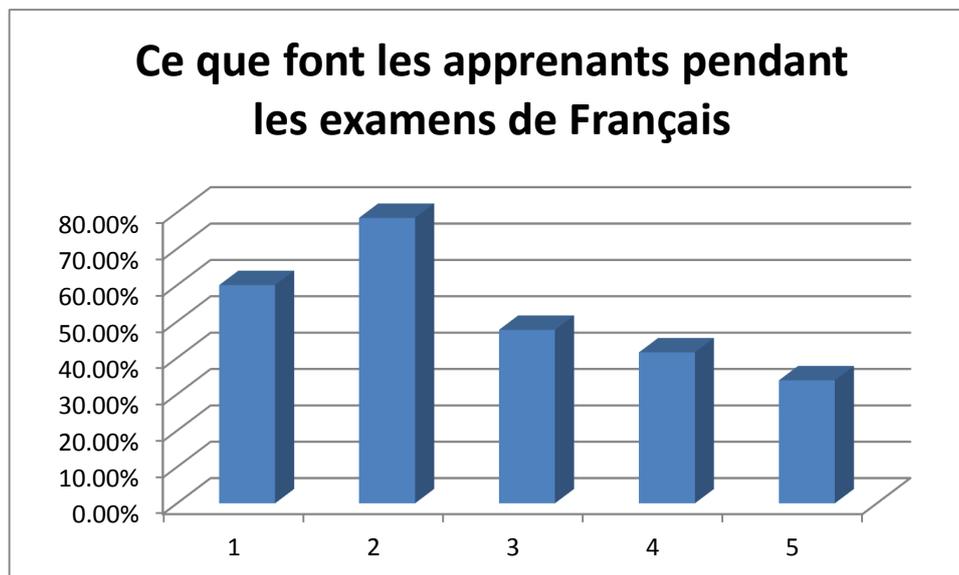
**Commentaire :**

Les résultats démontrent que 87,84% des répondants avouent qu'ils ont des difficultés de lecture en langue française. Seulement 12,16% ont répondu qu'ils lisent facilement en comprenant.

**Sous question 4.1 : comment fais –tu pour répondre lors des devoirs et compositions de langue française ?**

- Tu attends jusqu'à ce que le professeur vous lise le sujet ?
- Tu attends jusqu'à ce que le professeur vous explique le sujet ?
- Tu poses beaucoup de questions au professeur ?
- Tu t'attends à ce que le professeur vous donne des indices de réponses ?
- Tu écris en dessous des mots du texte en arabe ?

Qualité de réponses	Valeurs	
	Nombre de réponses	Pourcentage
1	39	60,0%
2	51	78,5%
3	31	47,7%
4	27	41,5%
5	22	33,8%
<b>Nombre général de répondants</b>	<b>65</b>	<b>100,0%</b>



**Commentaire :**

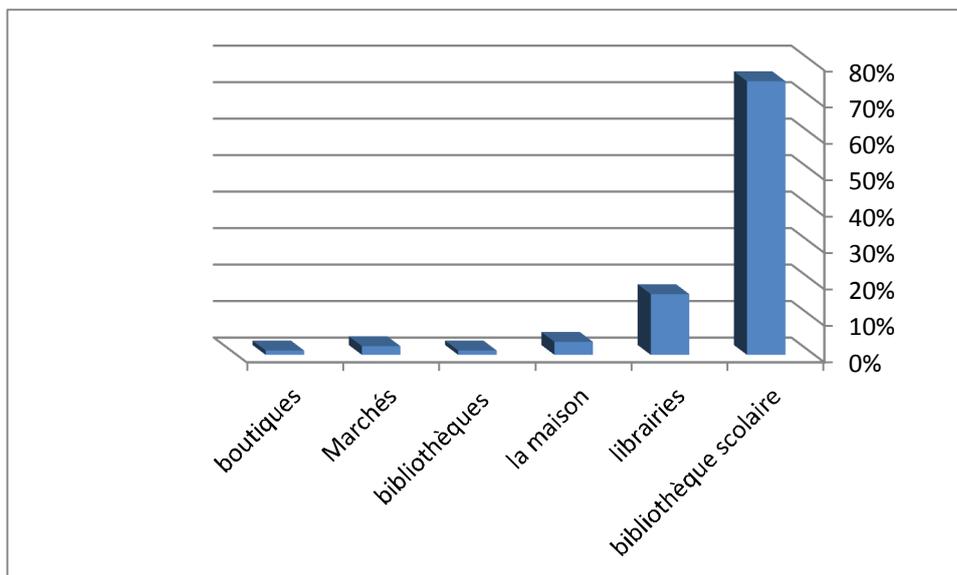
Les résultats obtenus de cette question démontrent que (78,5%) des répondants affirment qu'ils attendent jusqu'à ce que les professeurs expliquent les sujets d'examens, (60%) affirment qu'ils attendent la lecture des sujets par le professeur, (47,7%) pose beaucoup de questions au professeur, (41%) attendent ce que le professeur donne comme indices de réponses et (33,8%) affirment qu'ils écrivent en dessous des mots lorsque l'enseignant explique le sujet de devoir ou d'examen. Ces résultats démontrent que les apprenants fournissent peu d'efforts pendant les examens qui devraient être le moment propice pour la réflexion et pour tester ces capacités de lecture.

**Question 5**

**Où se trouvent les livres ?**

Parmi les 74 répondants 09 sujets n'ont pas donné de réponses.

Catégories de réponses	nombre de réponses	Pourcentage
bibliothèque scolaire	63	75%
Librairies	14	16.66%
la maison	3	3.57%
bibliothèques	1	1.19%
Marchés	2	2.38%
Boutiques	1	1.19%
Total des réponses	84	100%



**Commentaire :**

71 répondants ont donné 84 réponses. Les réponses ont été regroupées en 6 réponses communes. (75%) des réponses affirment que les livres se trouvent dans la bibliothèque scolaire, (16,66%) affirment trouver les livres dans les librairies, (3,57%) disent que les livres se trouvent à la maison, (2,38%) montrent que les livres se trouvent aux marchés, (1,19%) disent que les livres se trouvent dans les bibliothèques et (1,19 %) montrent que les livres se trouvent dans les boutiques. Ces résultats démontrent que les élèves ne voient pas beaucoup les livres loin du milieu scolaire.

**Question 5: Quels sont les types de livres que vous connaissez?**

**12 parmi 74 n'ont donnée aucune réponse.**

Réponses données	Nombre des réponses	Pourcentage
Religieux	20	15,7%
Historique	19	15,0%
Culturels	13	10,2%
Arabe	8	6,3%
Livres Scolaires	8	6,3%
Sportifs	7	5,5%
Français	5	3,9%
Géographie	5	3,9%
Maths	5	3,9%
Artistique	7	5,5%
Scientifiques	4	3,1%
Anglais	3	2,4%
Patriotiques	3	2,4%

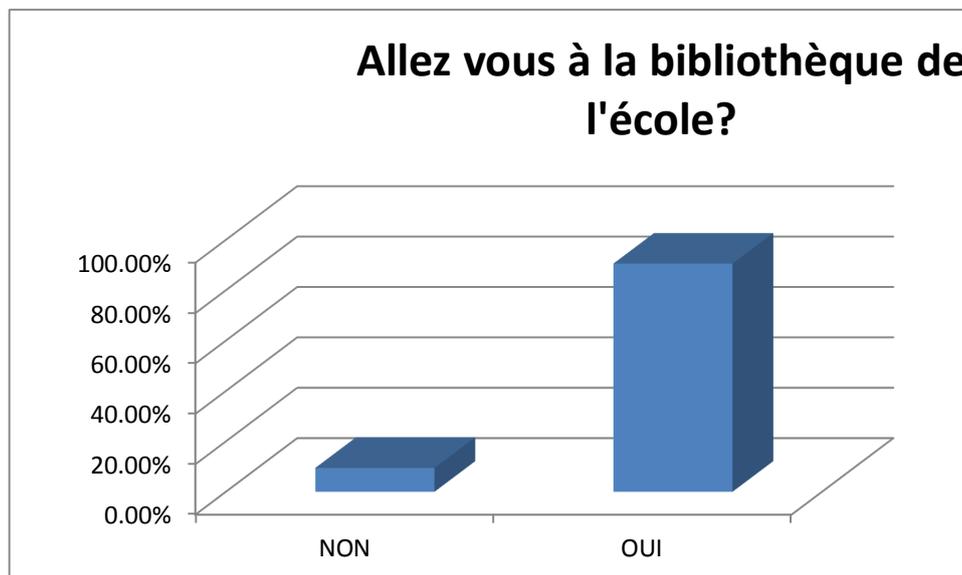
Distraction et loisirs	2	1,6%
Biographie Des Prophètes	2	1,6%
Coran	2	1,6%
Contes	2	1,6%
Physique	2	1,6%
Livres en prose	2	1,6%
Toutes les matières	2	1,6%
Sociaux	1	0,8%
Les Animaux	1	0,8%
Mostapha Ben Boulaid	1	0,8%
Magazines	1	0,8%
Technologiques	1	0,8%
Volcans séismes	1	0,8%
	127	100,0%

**Commentaire :**

127 réponses ont été données par 62 élèves. D'après ces résultats, ces derniers adoptent une typologie thématique des livres. Il est clairement remarquable que le livre religieux domine avec (15,7%) de réponses, les livres historiques avec (15%), les livres culturels avec (10,2%), les livres scolaires avec (6,3%), les livres artistiques avec (5,5%), les livres scientifiques avec 3,1%, les livres patriotiques avec (2,4%). Ce qui est à noter à propos de ces résultats c'est l'appellation des types de livre en les reliant avec les contenus scolaires. Il est également remarquable la dominance de tout ce qui est religieux soit par rapport aux réponses données « livres religieux » soit par rapport à quelques titres donnés « Coran » et « Qassas alanbiaa ».

**Question 6 : Vas-tu à la bibliothèque scolaire ?**

Réponses	Valeurs	
	Nombre de réponses	Pourcentage
NON	7	9,46%
OUI	67	90,54%
<b>Total général</b>	<b>74</b>	<b>100,00%</b>



**Commentaire :**

Le pourcentage d'élèves fréquentant la bibliothèque scolaire selon les résultats est très élevé, (90,45%) des élèves répondants au questionnaire ont affirmé qu'ils vont à la bibliothèque de l'école, (9,46%) ont répondu par non. Ces résultats démontrent les efforts déployés par l'Etat et les acteurs du champ éducatif, ces dernières années pour encourager la lecture.

**Sous question 6.1 :**

**Quels sont les livres que vous empruntez ?**

**7 parmi les 67 qui ont répondu par oui n'ont donnée aucune réponse.**

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Toutes les matières	14	12,3%
Maths	12	10,5%
Français	11	9,6%
Histoire et géographie	11	9,6%
Physique	10	8,8%
Arabe	9	7,9%
Contes arabes	6	5,3%
Sciences	6	5,3%
Qassas alanbiaa (Histoires des prophètes)	6	5,3%
Livres religieux	4	3,5%
Livres scolaires	4	3,5%
Anglais	3	2,6%
Livres culturels	2	1,8%

Les télécommunications	2	1,8%
L'univers	2	1,8%
Tous les types	2	1,8%
Histoire	1	0,9%
LIVRES DE SOUTIEN scolaire	1	0,9%
Corps humain	1	0,9%
Livres des animaux	1	0,9%
Technologie	1	0,9%
Géographie	1	0,9%
Moussa et Haroun	1	0,9%
Patriotiques	1	0,9%
Exercices	1	0,9%
Les reptiles	1	0,9%
<b>Total général</b>	<b>114</b>	<b>100%</b>

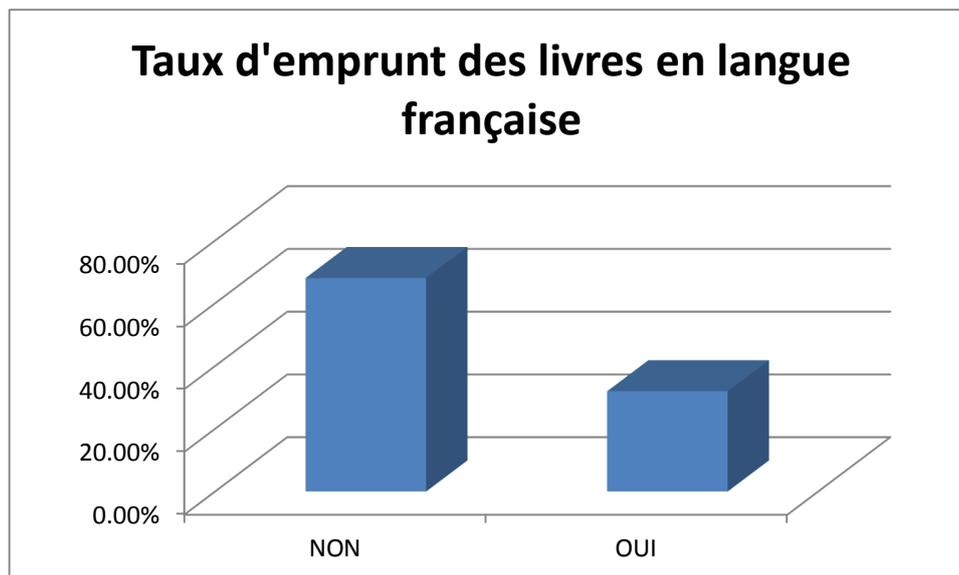
**Commentaire :**

D'après le tableau, les livres scolaires domine et cela paraît à travers les titres donnés par les répondants. Toutes les matières arrivent en première position avec un pourcentage de (12,3%) des réponses données, mathématiques avec (10,5%), français et Histoire & Géographie avec (9,6%) pour chaque matière, Physique avec (8,8%), Arabe avec (7,9%), sciences avec 5,3%, livres scolaires avec 3,5%. Il y a parmi les réponses la dominance des livres religieux et cela paraît claire à travers les titres donnés, livres religieux et qassas alandiaa (histoires des prophètes) avec (5,3%) pour les deux, Moussa et Haroun (0,9%). Une autre catégorie de livre prend l'attention de nos sujets, c'est la catégorie de contes en arabe avec un pourcentage de (5,3%) des réponses. Ces résultats confirment en quelques parts les résultats de la question 5 à propos des types de livre. Il est tout à fait évident que les élèves optent pour les livres scolaires et cela pour des raisons purement pédagogiques relatives sans doute à l'amélioration de leurs performances scolaires.

**Question 7 : avez-vous emprunté un livre en français ?**

**02 parmi les 74 n'ont pas donné de réponses.**

Réponses	Valeurs	
	Nombre de réponses	Pourcentage
NON	49	68,06%
OUI	23	31,94%
<b>Total général</b>	<b>72</b>	<b>100,00%</b>



**Commentaire :**

72 élèves ont répondu à cette question, il paraît que la majorité, soit le pourcentage de (68,06 %) n'a jamais emprunté un livre en langue française de la bibliothèque de l'école. (31,94%) ont répondu par oui. Pour cette question on s'attendait à un pourcentage d'au moins (95%) car les enseignants de Français dans leur majorité travaillent avec les dictionnaires qu'ils empruntent de la bibliothèque.

**Sous question 6.1 Quel est son titre ?**

**03 parmi les 23 répondants par oui n'ont donné aucune réponse, le tableau suivant présente les réponses des 06 répondants par oui.**

Réponses	Nombre de réponses
1160	1
Apprendre le français	1
Dans ma ville	1
Dictionnaire	3
Conte	1
Exercices de français	1
Ahmed Zabana	1
Français 1AM	1
Grammaire	1
Larousse	1
Les animaux	7
Livre de français	2
Un symbole national	1

### **Commentaire :**

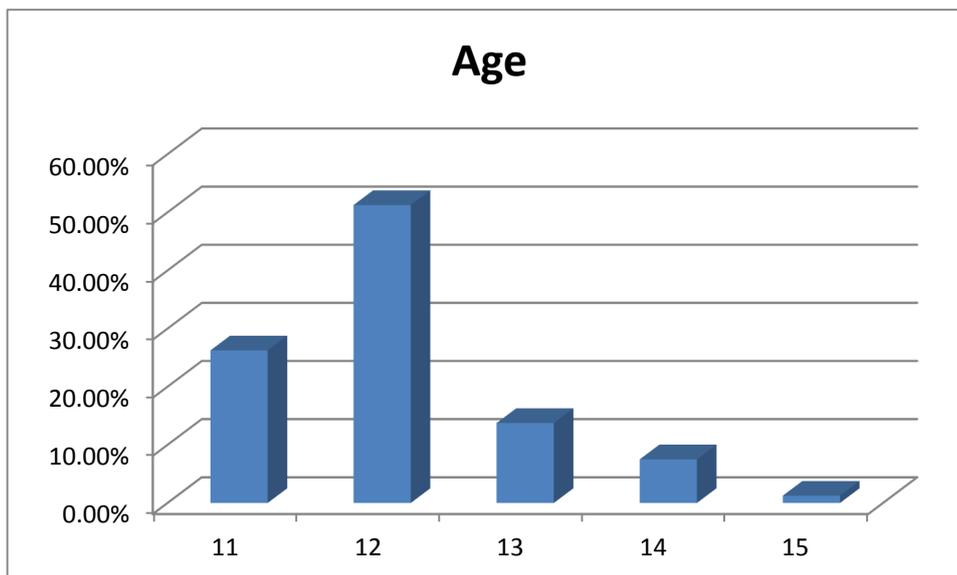
Les résultats démontrent que l'emprunt des livres en Français ne dépasse pas le cadre scolaire et le monde de l'enfant. Il y a dominance des livres d'animaux avec 7 réponses, dictionnaire avec 3+1. Cela démontre que les professeurs ne travaillent plus en collaboration avec les responsables de la bibliothèque et ne travaillent plus avec les dictionnaires et les contes comme avant.

### **II.2.2.2- Ecole N° 02 :**

L'école moyenne les dix martyrs est un établissement qui se situe la commune El Hammadia, wilaya de Bordj Bou Arréridj. Inaugurée en 1974, Les résultats de ses élèves sont satisfaisants. Elle est fréquentée par 720 élèves. Comme toutes les écoles de la wilaya, le français y souffre de l'échec ; résultats relativement bons pendant l'année scolaire et mauvais au BEM. Nous y avons distribué 80 questionnaires pour les élèves de deux classes de 1<sup>ère</sup> année moyennes. Les deux classes ont été choisies parmi 06 autres, car l'enseignante chargée de la matière de langue française a présenté des attitudes et une motivation claire à nous aider.

#### **Question 1 : Quel âge as-tu ?**

Réponses	Valeurs	
	Nombre de réponses	Pourcentage
11	21	26,25%
12	41	51,25%
13	11	13,75%
14	6	7,50%
15	1	1,25%
<b>Total général</b>	<b>80</b>	<b>100,00%</b>

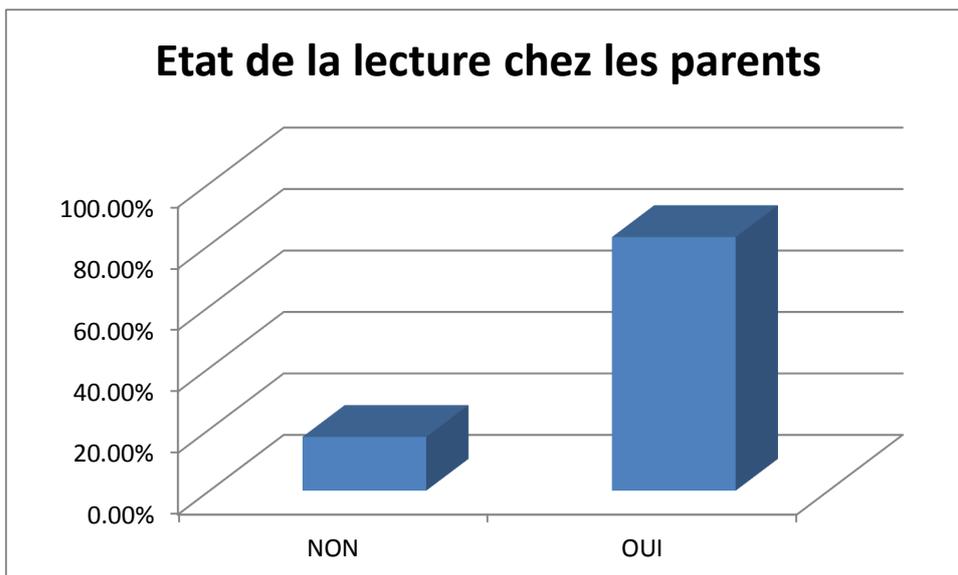


### Commentaire :

Les résultats démontrent que la tranche d'âge dominante est celle de 12 ans avec un pourcentage de (51,25%), c'est l'âge naturel pour un le niveau de 1<sup>ère</sup> année moyenne. Il est à noter que quatre autres catégories existent dans les mêmes classes, l'une de l'âge de 11 ans représentant une tranche des élèves qui se sont inscrits précocement à l'école (à l'âge de 5 ans) avec un pourcentage de (26,25%) ; l'autre de l'âge de 13 ans représentant la catégorie de répétitifs pour une seule fois avec un pourcentage de (13,75%), la catégorie de 14 ans se présente avec 6 élèves soit le pourcentage de (7,50%) représentant les élèves répétitifs pour la deuxième fois. Nous avons remarqué, également, l'existence d'un élément de l'âge de 15 ans, c'est un élément répétitif pour trois fois. Ces résultats démontrent que les deux classes sont dominée par la tranche d'âge naturelle, elles répondent relativement aux normes académiques, mais l'existence d'un nombre élevé de répétitif pourrait empêcher le bon déroulement des séances d'enseignement-apprentissage.

### Question 1 : Vos parents lisent-ils ?

Réponses	Valeurs	
	Nombre de réponses	pourcentage
NON	14	17,50%
OUI	66	82,50%
<b>Total général</b>	<b>80</b>	<b>100,00%</b>



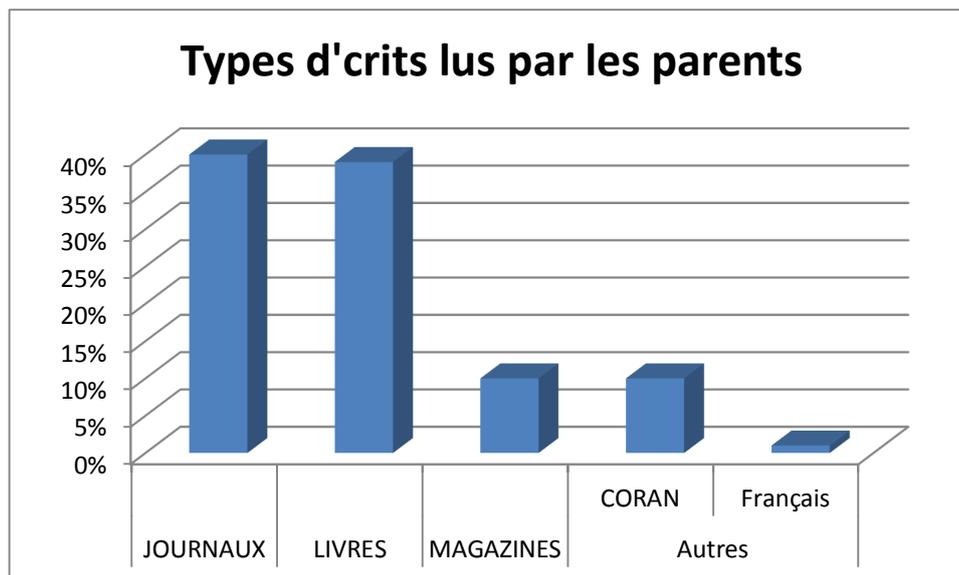
**Commentaire :**

Parmi les 80 répondants à la question (82,50%) ont confirmé que leurs parents lisent, et (17,50%) ont répondu que leurs parents ne lisent pas. Ces données sont encourageantes si on prend en considération l'influence du milieu socioculturel sur le processus d'apprentissage chez les élèves et cela démontre que cette région qui était souvent qualifiée de milieu défavorable a changé vers le mieux. L'école les 10 martyrs se trouve donc dans un milieu favorable pour l'apprentissage.

**Sous question 1.1 : Que lisent-ils ?**

**Le tableau, ci-dessous, présente les réponses des répondants par oui qui sont du nombre de 66 soit le pourcentage de 82,50%**

Réponses		Nombre de réponses	pourcentage
JOURNAUX		50	40,0%
LIVRES		49	39,2%
MAGAZINES		12	9,6%
Autres	CORAN	13	10,4%
	Français	1	0,8%
Total		125	100%

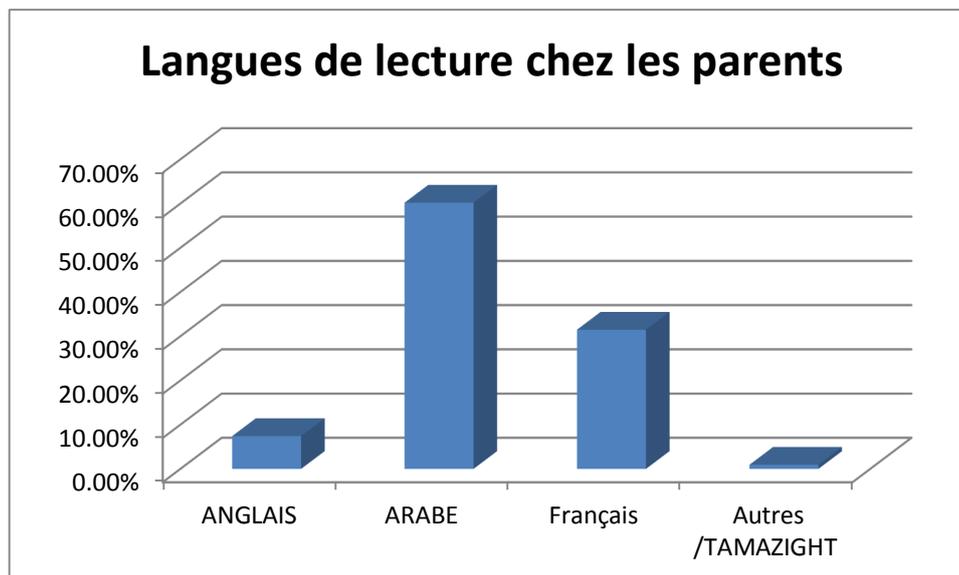


**Commentaire :**

125 réponses ont été données à propos de cette question, le tableau et le diagramme représentent la fréquence des réponses. Les journaux dominent avec un pourcentage de (40%), les livres viennent en deuxième position avec presque le même pourcentage (39,2%), les magazines en troisième position avec (9,6%). Les répondants ont cité deux autres réponses non proposées, le Coran y représente (10,4%) des écrits lus par les parents, le français (0,8%).

**Sous question 1.2 : Dans quelle langue lisent-ils ?**

Qualité de réponses	Valeurs	
	Nombre de réponses	pourcentage
ANGLAIS	8	7,41%
ARABE	65	60,19%
Français	34	31,48%
Autres /TAMAZIGHT	1	0,93%
<b>Total général</b>	<b>108</b>	<b>100,00%</b>

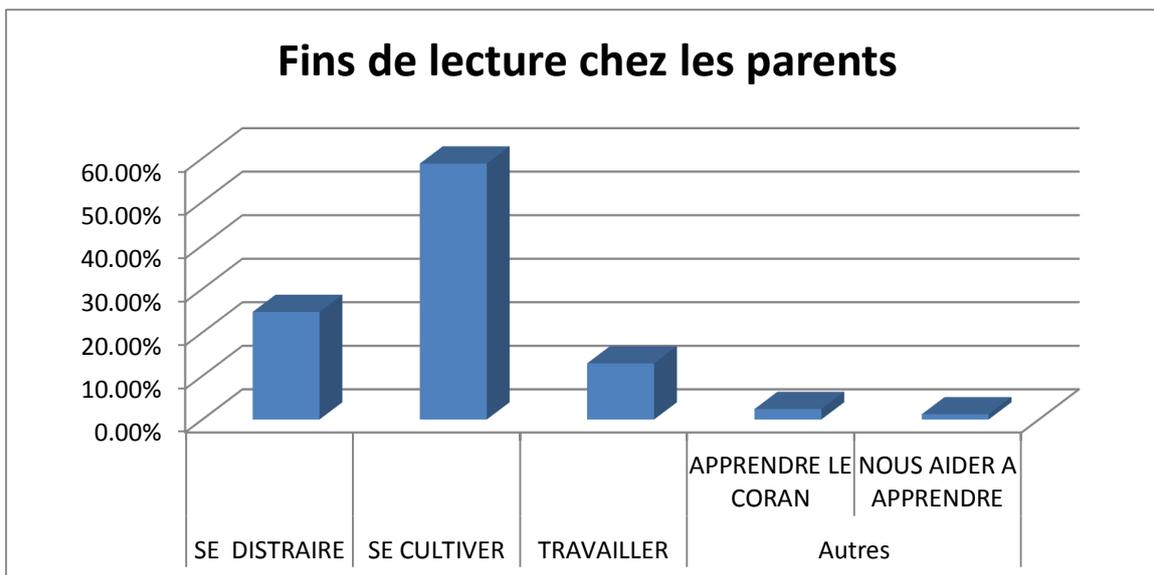


#### Commentaire :

D'après les résultats 04 langues sont présentes dans le répertoire de lecture chez les parents. L'arabe vient en première position avec (60,19%), le français en deuxième position avec (31,48%), l'Anglais avec (7,41%) et la présence de Tamzight avec un pourcentage de (0,93%). Ces résultats témoignent d'une diversité culturelle autour de l'école les 10 martyrs.

#### Sous question 2.3 : Pourquoi lisent-ils

Qualité de réponses		Nombre de réponses	Pourcentage
SE DISTRAIRE		21	24,70%
SE CULTIVER		50	58,80%
TRAVAILLER		11	12,90%
Autres	APPRENDRE LE CORAN	2	2,40%
	NOUS AIDER A APPRENDRE	1	1,20%
<b>Total général</b>		<b>85</b>	<b>100%</b>

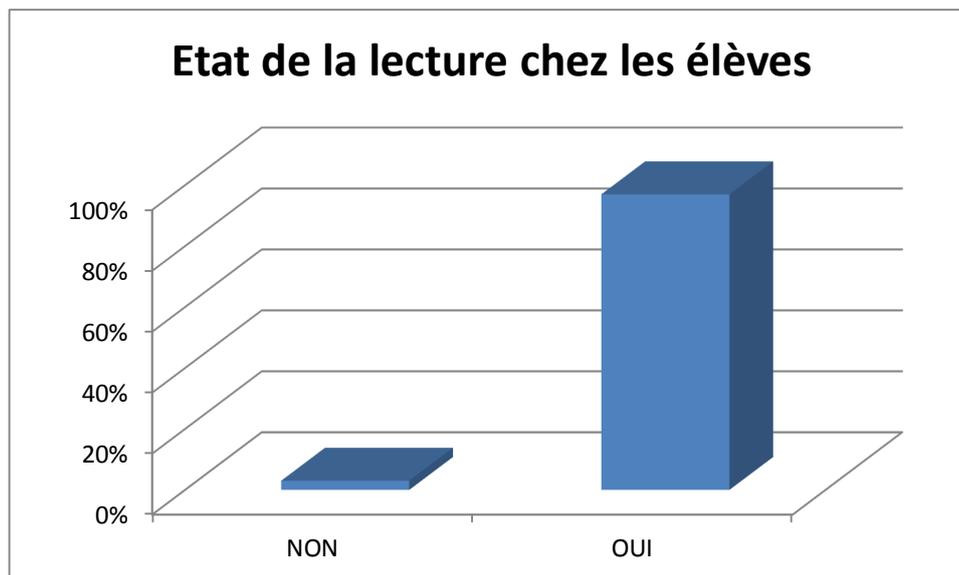


**Commentaire :**

D'après les résultats et selon les élèves plusieurs raisons motivent la lecture chez leurs parents. Lire pour se cultiver vient en première position avec (58,80%), lire pour se distraire arrive en deuxième position avec un pourcentage de (24,70%), lire pour travailler arrive en troisième position avec (12,90%). Lire pour d'autres raisons est dominée par lire pour apprendre le Coran avec un pourcentage de (2,40%). Une autre raison apparaît parmi les réponses et qui demeure très raisonnable c'est la lecture pour nous aider à apprendre avec un pourcentage de (1,20%).

**Question 3 : Et toi, lis-tu ?**

Valeurs	Nombre de réponses	pourcentage
NON	3	2,53%
OUI	77	97,47 %
<b>Total général</b>	<b>80</b>	<b>100,00%</b>

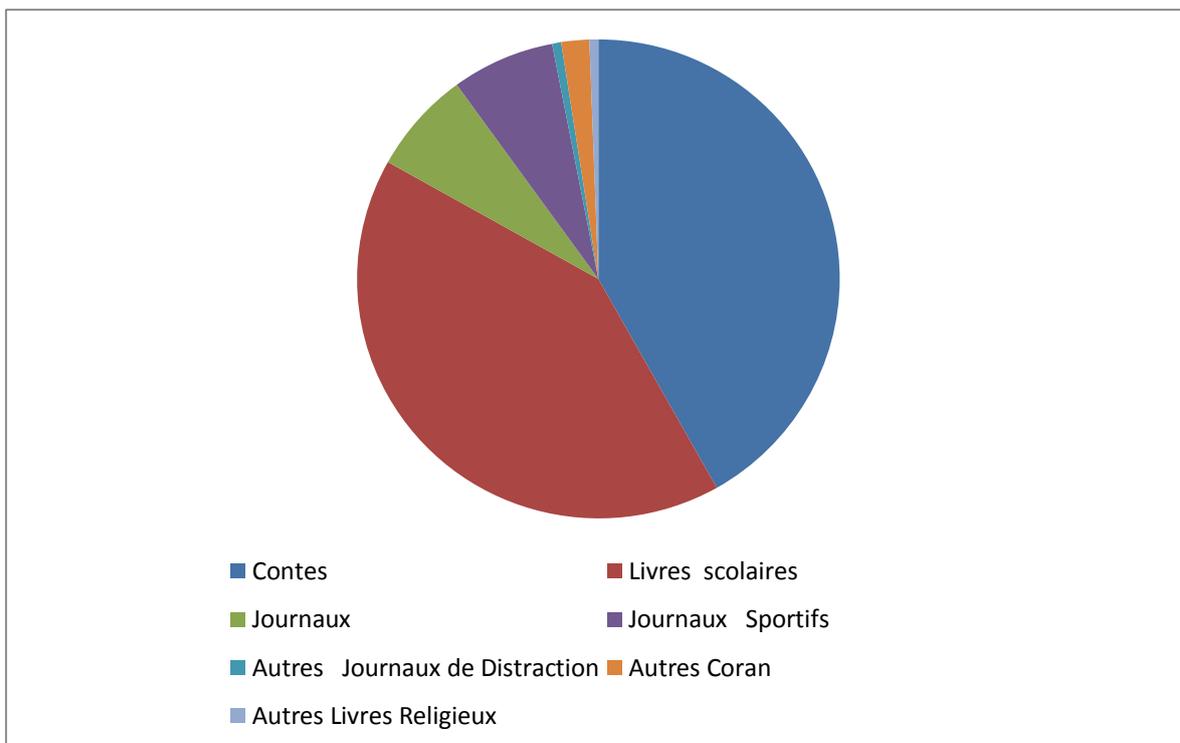


**Commentaire :**

Trois élèves parmi les 80 ont répondu par non soit le pourcentage de (2,53%), cela veut dire qu'ils n'ont pas l'habitude de lire. 77 élèves ont répondu par oui soit un pourcentage de (98,65%). Cela démontre la passion de savoir chez ces élèves.

**Sous question 3.1 : Que lis-tu ?**

Qualité de réponses		Nombre de réponses	Pourcentage
Contes		67	41,9%
Livres scolaires		66	41,3%
Journaux		11	6,9%
Journaux Sportifs		11	6,9%
Autres	Journaux de Distraction	1	0,6%
	Coran	3	1,9%
	Livres Religieux	1	0,6%
<b>Total général</b>		<b>160</b>	<b>100,0%</b>

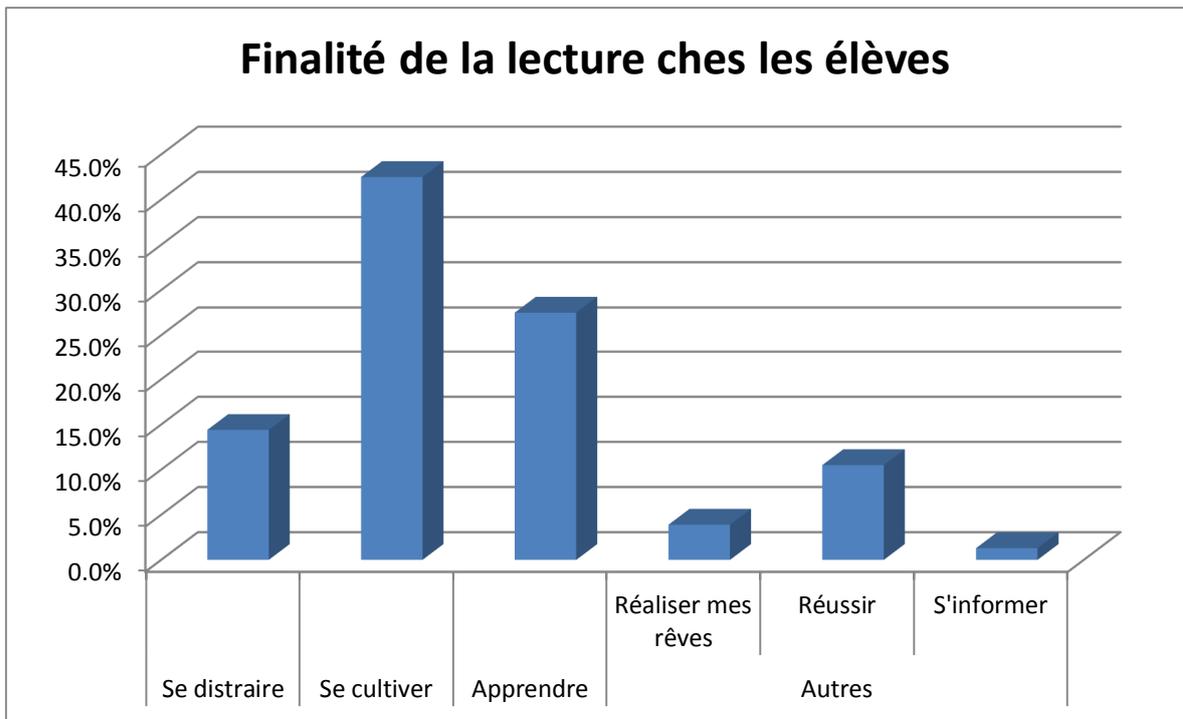


### Commentaire :

Selon les résultats, les apprenants ont tendance à lire les contes le plus avec un pourcentage de (41,90%), les livres scolaires avec (41,30%), les journaux avec (6,90%), les journaux de sport avec (6,90%) et ce qui remarquable, la présence d'une catégorie concernant les journaux de distraction avec (0,60%). Le coran représente (1,90%), les livres religieux 0,6%. Ces résultats démontrent la variété des écrits lus par les apprenants de l'école les 10 martyrs.

### Sous Q 3.2 : Pourquoi tu lis ?

Réponses		Nombre réponses	Pourcentage
Se distraire		22	14,4%
Se cultiver		65	42,5%
Apprendre		42	27,5%
Autres	Réaliser mes rêves	6	3,9%
	Réussir	16	10,5%
	S'informer	2	1,3%
<b>Total Général</b>		<b>153</b>	<b>100,0%</b>



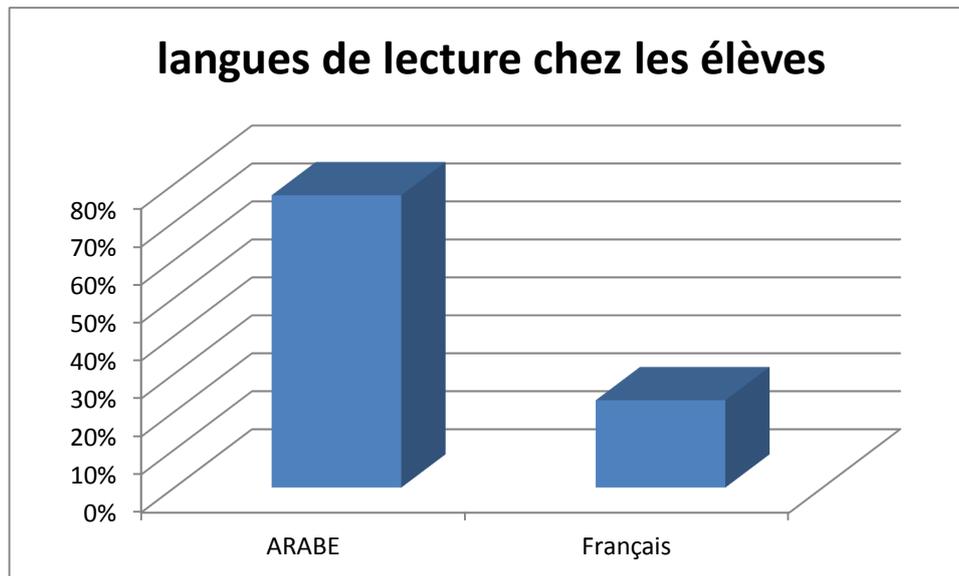
**Commentaire :**

Nous avons laissé l'initiative de répondre aux apprenants, c'est-à-dire, nous n'avons pas opté pour les choix multiple, mais les résultats étaient regroupés en 6 catégories comme le cas de la première école. (42,50%) des réponses indiquent que les apprenants lisent pour se cultiver, (27,50%) lisent pour apprendre, (14,40%) lisent pour se distraire, (3,90%) lisent pour réaliser leurs rêves, (10,50%) lisent pour réussir et (1,30 %) lisent pour s'informer. A l'instar de la première école, ces résultats témoignent d'une certaine conscience de l'importance de la lecture bien qu'elle ne soit dominante.

**Sous question3 .3 : Dans quelle langue lis-tu ?**

77 parmi les 80 ont répondu

Réponses	Valeurs	
	Nombre de réponses	pourcentage
ARABE	77	77%
Français	23	23%
<b>Total général</b>	<b>100</b>	<b>100,00%</b>



**Commentaire :**

Il est tout à fait clair que l'Arabe domine les 100 réponses données par les 77 répondants. Tous les répondants soit le pourcentage de (77%) des réponses ont affirmé qu'ils lisent en Arabe, le Français occupe (23 %) des réponses.

**Sous question 3.4 Peux-tu citer quelques titres des livres que tu as lus ?**

Réponses	Nombre de réponses
Adajaja Albaidhaa + Alarnab Essaghir + Qissat Alanbiaa	1
Adib Wa Alanza+ Noukat Djazairia + <b>La Tortue Et Le Renard</b>	1
Ahl Alkahf + Edib Almochaghib + Errajoul Alharib + Qisas Alanbia	1
Alamira Wa Echirir+ Alanzat Essaba Wa Edhib	1
Alarnab Essaghir + Adajaja Albaidhaa+ Aljadi Wa Ethalab + Alla Eddine	1
Alarnab Wa Edhib + Edajaj Wa Ethaalab+ Alarnab Wa Essoulahfat	1
Alarnab Wa Edhib+ Ennamla Lbatala+ Etirmidhi+ Essira Ennabwia+ Abou Bakr	1
Alarnab Wa Lkalb + Almaza Wa Edib + Arousse Lbahr + Baiadh Ethalj	1
Alassad Wa Edhib + Dhat Eridaa Elahmar + Alamira Wa Lwahch+ Essoulahfat Wa Larnab + Qisas Alanbiaa	1
Alf Laila Wa Leila+ <b>Blanche Neige</b> + Livres Scolaire+ Livre Odhamaa Atarikh	1
Allahia Azarqa+ Cendrelle+ Habil Wa Qabil	1
Alqazam Essaghir+ Livre D'arabe+ Essira Ennabawia	1
Anta Tasal Wa Limam Youjib+ Edajaja Elbaidaa	1
Arajoul Almoutasamih+ Livre Scolaire+ Qissat Elmoujahidine	1
Athiqa Bi Ennafs + Attifl Alanid	1
Baiadh Ethalj + Dajaja Elbaidhaa+ Ethaalab Wa Lghorab + Echams Wa Errih	1
Baiadh Ethalj+ Hisn Elmousslim+ Aissa	1

Baiadh Ethalj+ Livre De Francais+ Qasa Alanbia	1
Sirat ennabi	1
Cendrella+ Moussa	1
Cendrillon + Essira Ennabaou+ Atlas Alalami+ Qasas Alanbia	1
Qisas alhaywanat + sirat ennabi	1
Coran + Adhkar + Edajaja Elbaidhaa	1
Dhat Lkobaa Alhamraa+ Sindbad	1
Dhib Wa Arnab + Dajaja Wa Hissane + Thaalab Wa Naadja	1
Djamila Wa Edib + Essalahif Elmaghroua + Eljadi Wa Edhib	1
Edajaja Elbidaa	1
Edajaja Elbidaa + Hayat Errasoul	1
Eddik Wa Eddajaja + Livre D'arabe	1
Elqita Wa Lfar + Essoulahfat Elhakima + Elhaddef + Echourouk + Ennahar + Frantz Fanon	1
Ennamla Ettaira + Zighoud Youcef+ Aljazair Fi Alqadim + Le Prince Et Le Cheval	1
Ennamla Ettaira+ Sindbad+Elkharouf Elharib+ Aza Mazouzi+ Djoha	1
Ennsran Wa Ennaja + Dhat Erridaa Aahmar+ Ennamla Wa Essorsor	1
Essira Ennabaouia+ Ethalab Elmakhdoua	1
Essira Ennabaouia+ Qisas Essahaba+ Livre De Francais	1
Essira Ennabawia + Livre Scolaire	1
Essoulahfat Alhakima + Ethiq Bi Ennafs+ Moutaa Elimam Malik	1
Essoulahfat Elhakima + Ethaalab Elmakir + Elhaddef + La Chouette + Le Quartier Ouest D'alger	1
Essoulahfat Etharthara+ Ennamla Wa Esorsor+ Leila Dhat Eridaa Elahmar+Le Renard Et La Cigale	1
Essoulahfat Wa Lqit+ Hisn Elmousslim	1
Foulla Wa Laqzam Essaba+ Aissa + Adam	1
Foulla Wa Laqzam Essaba+ Alkharif Essaba+ Edabdoubelmahir	1
Ghzouat Bani Lmostalaq+ Qasas Alanbiaa + Salih + Hadjat Alwadaa	1
Habil Wa Qabil + Alf Leila Wa Leila+Sindbad +Coran	1
Haroun Arachid + Elkalf Eroubouti+ Lala Fatma + Aoual Novelbre	1
Imraa Arabia + Elkharouf Akharib+ Ennamla Wa Essorsor+ Ana Wa Bnati	1
Jacques Wa Aloubia Essihria+ Elhaddef	1
Kalila Wa Dimna	1
Kalila Wa Dimna + Livre D'arabe+ Sirat Ennabi	1
Kharouf Harib+Ithar+ Imra Arabia+Erroussol Wa Lanbia	1
La Tahzan + Le Petit Lapin + Essoulahfat Elhalima	1
Langue Arabe+Ennamla Wa Essorsor+Alkharouf Alharib+ Aid Alistiqal	1
Le Petit Chaperon Rouge+ Baiat Alkibrit	1
Livre D'arabe + Livre De Français + Les Simpsons (Bd) + Les Diables + Elhaddef	1
Livre D'arabe+ Aissa+ Atals Du Monde	1
Livre D'arabe+Livre De Français+ Blanche Neige + Coran	1
Livre De Lecture + Qisas Alanbia+ Kitab Alqisas	1
Livres De Langue Arabe	1

Livres Scolaire + Qissas alanbiaa	1
Livres Scolaires	1
Livres Scolaires+ Qisas Dinia+ Baiadh Ethalj	1
Livres Scolaires+Leila Wa Edhib+ Qisat Toucef+ Alarnab Echoujaa	1
Mohammed + Ashab Alkahf + Taat Alwakidine + Attaoun	1
Mohammed+ Alkhanazir Athalath + Etariq Ila Ljana + Siar Errousoul	1
Nouh + Aissa	1
Qisaa Elanbia + Essira + Saoum Ramdhan + Tarbiat Alaoulad + Ettawhid	1
Qisaa Elanbia + Qisas Alhaywanat + Livres De Langue	1
Qisaa Elanbiaa + Ennamla Attaira+ Livres D'arabe + De Sciences + De Physiques + De Sciences Islamique	1
Qisas Elanbia + Elarnab Wa Edhifdaa+ Dajaja Baidhaa	1
Rijal Wa Nisaa Lahoum Tarikh+Elhattab+ Ben Badis + Livre D'arabe	1
Sindbad+ Alf Leila Wa Leila	1
Solh Elhoudaibia+Khalid Ibn Lwalid+ Hijrat Errassoul+Ennamla Waessorssor	1
Toutes Les Matieres + Chajart Elbalout + Elamir Abdelkader	1
Yaoum Alistiqlal+ Djoha Fi Lhamam	1
Yawm Elid+ Baiadh Ethalj Wa Elaqzam Essaba	1
<b>Total Général</b>	<b>75</b>

### Commentaire :

D'après le tableau, et parmi les 75 répondants, 11 élèves seulement ont cité des titres en langue française dominés par les fameux contes, Blanche neige, Cendrillon et le petit chaperon rouge et les livres de Français. Tous les titres cités par répondants en langue arabe sont dominés par les livres religieux et les contes.

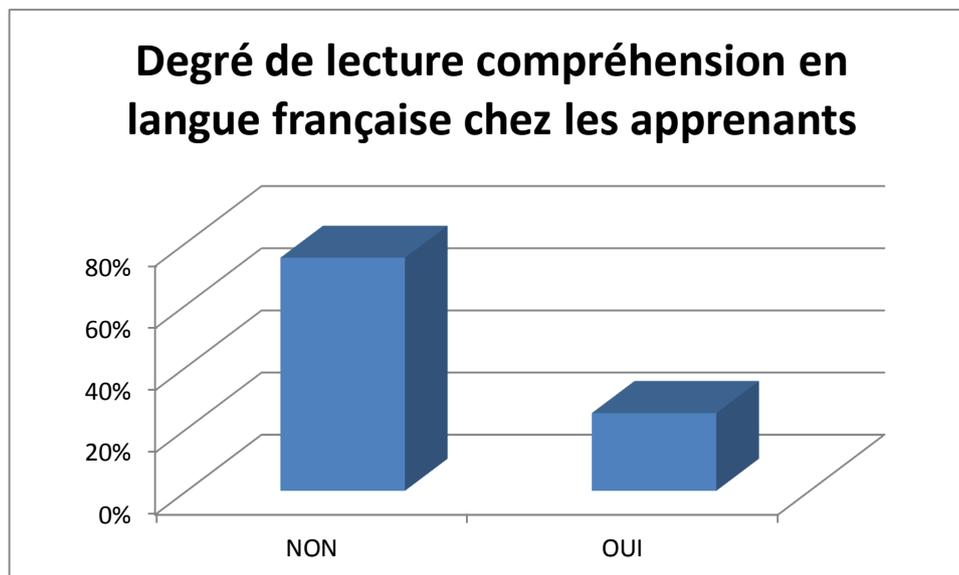
- **Sous question ( Non)**

**Un seul parmi les 80 a répondu par non**

- **Sous question 1 : A tu des difficultés de langue ? oui**
- **Sous question 2 : non**

**Question 4 : Peux-tu lire facilement avec compréhension en langue française ?**

Réponses	Valeurs	
	Nombre de réponses	pourcentage
NON	60	75%
OUI	20	25%
<b>Total général</b>	<b>80</b>	<b>100,00%</b>

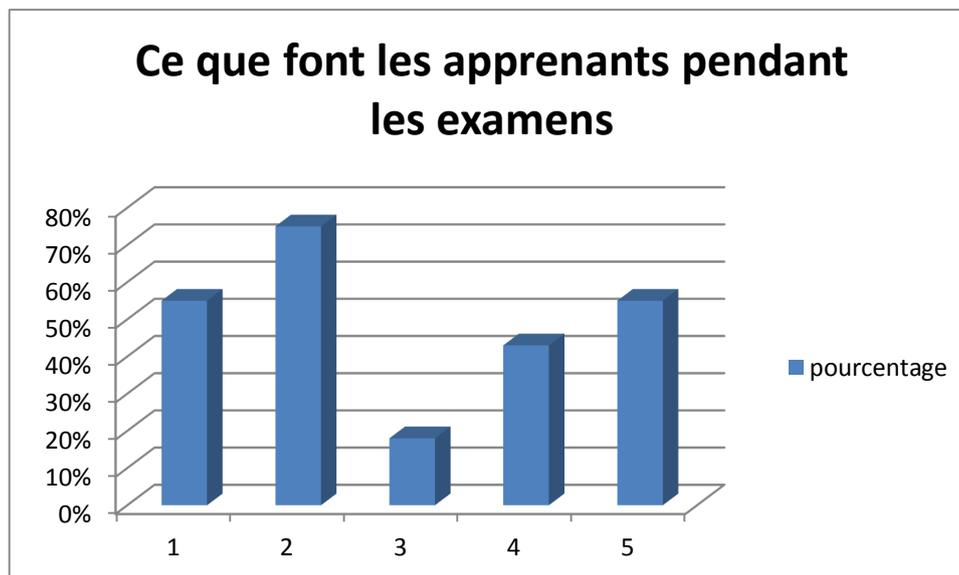


**Commentaire :**

Les résultats démontrent que (75%) des répondants avouent qu'ils ont des difficultés de lecture en langue française. Seulement (25%) ont répondu qu'ils lisent facilement avec compréhension en Français.

**Sous question 4.1 : Que fais-tu donc pendant les examens et devoirs de Français ?**

Réponses	Valeurs	
	Nombre de réponses	pourcentage
1	33	55%
2	45	75%
3	11	18%
4	26	43%
5	33	55%
<b>Nombre de répondants</b>	<b>60</b>	<b>100,00%</b>



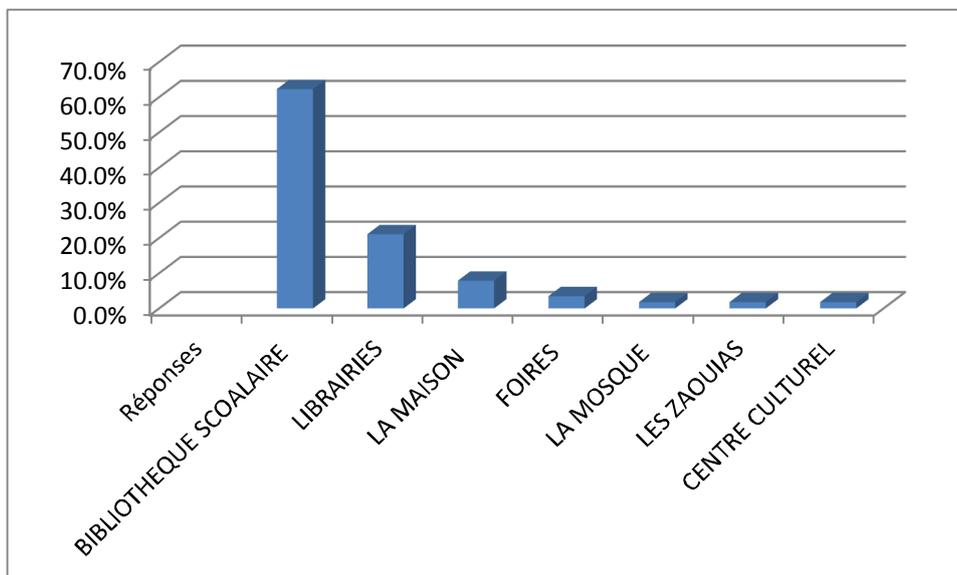
(Les valeurs 1, 2, 3, 4,5 sont indiquées à la page 151)

#### Commentaire :

Les résultats obtenus de cette question démontrent que (75%) des répondants affirment que qu'ils attendent jusqu'à ce que les professeurs expliquent les sujets d'examens, 55% affirment qu'ils attendent la lecture des sujets par le professeur, 18% pose beaucoup de questions au professeur, (43%) attendent ce que le professeur donne comme indices de réponses et (60%) affirment qu'ils écrivent en dessous des mots lorsque l'enseignant explique le sujet de devoir ou d'examen. Ces résultats démontrent que les apprenants fournissent peu d'efforts pendant les examens qui devraient être le moment propice pour la réflexion et pour tester leurs capacités de lecture.

#### Question 5 : Où peut-on trouver les livres ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Bibliothèque scolaire	71	62,3%
Librairies	24	21.1%
La maison	9	7.9%
Foires	4	3.5%
La mosquée	2	1.8%
Les zaouias	2	1.8%
Centre culturel	2	1.8%
<b>Total général</b>	<b>114</b>	<b>100,0%</b>



### Commentaire :

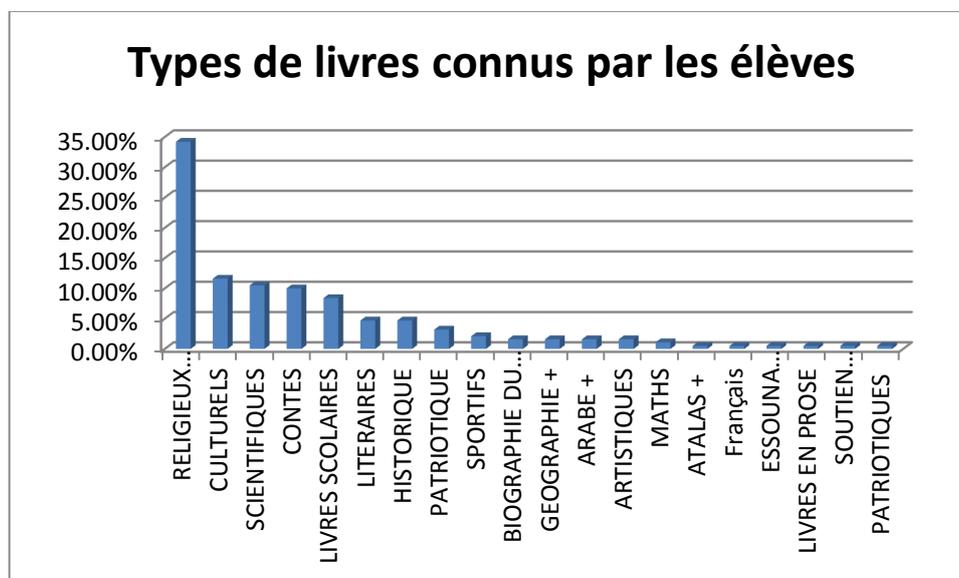
Tous les élèves ont répondu à cette question. Ils ont donné 114 réponses. Les réponses ont été regroupées en 7 réponses communes. (60,30%) des réponses démontrent que les livres se trouvent dans la bibliothèque scolaire, (21,10%) indiquent trouver les livres dans les librairies, (7,90%) démontrent que les livres se trouvent à la maison, (3,50%) montrent que les livres se trouvent dans les foires, (1,80%) démontrent que les livres se trouvent dans les mosquées, 1,80 % montrent que les livres se trouvent dans les zaouias et (1,80%) indiquent que les livres se trouvent au centre culturel. Les 03 premiers résultats sont pareils à ceux de la première école mais 04 derniers sont carrément différents et cela revient à la nature de la région d'Elhammadia qui a une vocation religieuse. Cela paraît clair dans les efforts fournis par les notables dans la création des écoles coraniques dont on compte 04 au niveau de la Daïra.

### Sous question 4.2

Nombre de répondants : 79

Réponses	Nombre de réponses	POURCENTAGE
Religieux (islamiques)	65	34,2%
Culturels	22	11,6%
Scientifiques	20	10,5%
Contes	19	10,0%
Livres scolaires	16	8,4%
Littéraires	9	4,7%
Historique	9	4,7%

Patriotique	6	3,2%
Sportifs	4	2,1%
Biographie du prophète (essira)	3	1,6%
Géographie +	3	1,6%
Arabe +	3	1,6%
Artistiques	3	1,6%
Maths	2	1,1%
Atalas	1	0,5%
Français	1	0,5%
Essouna ennabaouia	1	0,5%
Livres en prose	1	0,5%
Soutien scolaire	1	0,5%
Patriotiques	1	0,5%
<b>Total général</b>	<b>190</b>	<b>100%</b>

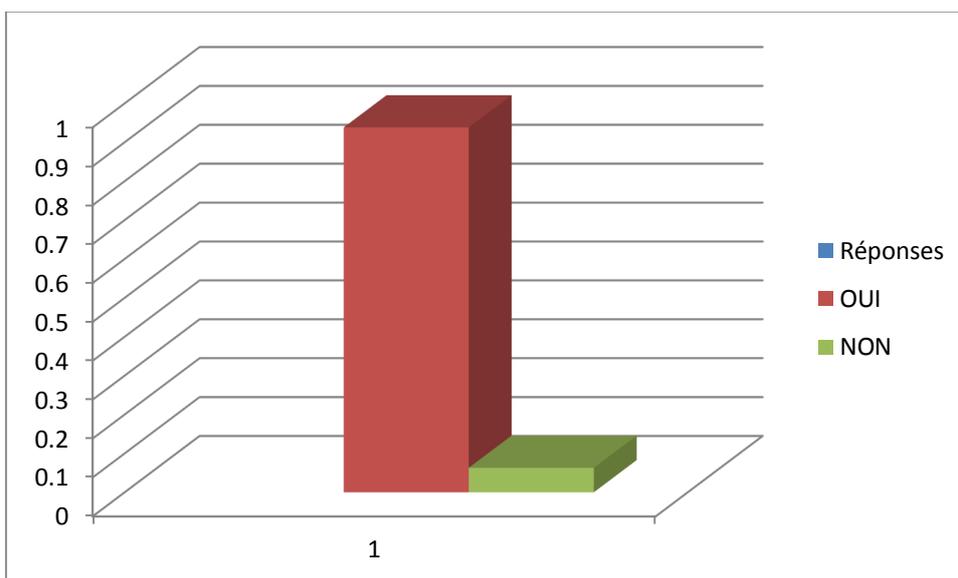


**Commentaire :**

190 réponses ont été données par 79 élèves. D'après ces résultats et à l'instar de la première école, ces derniers adoptent une typologie thématique des livres. Il est clairement remarquable que le livre religieux domine avec (34,2%) de réponses, les livres culturels avec (11,6%), les livres scientifiques avec (10,5%), les contes avec (10%), les livres scolaires avec (8,4%), les livres littéraires avec (4,7%), les livres Historiques avec (4,7%). Ils ont cité d'autres types mais avec des pourcentages moins élevés. Il est, donc, clair que cette typologie adoptée par les élèves a une relation directe avec contenus scolaires. Il est également remarquable la dominance de tout ce qui est religieux soit par rapport aux réponses données « livres religieux » soit par rapport à quelques titres donnés « Coran » et « Qassas alanbiaa ».

### Question 5 :

Réponses	Nombre de réponses	
OUI	75	93,8%
NON	5	6,3%
<b>Total général</b>	<b>80</b>	<b>100,0%</b>



### Commentaire :

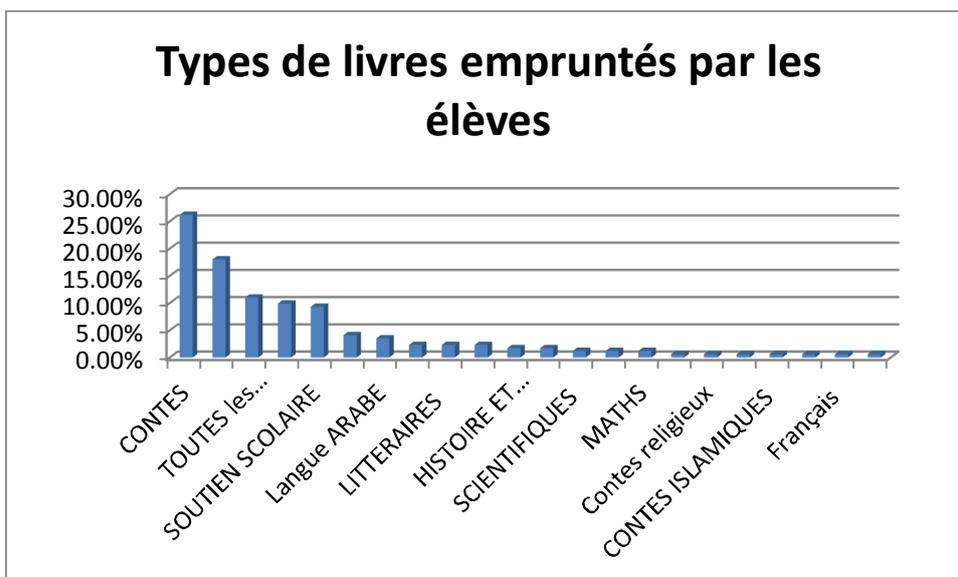
Le pourcentage d'élèves fréquentant la bibliothèque scolaire selon les résultats est très élevé, (93,8%) des élèves répondants au questionnaire ont affirmé qu'ils vont à la bibliothèque de l'école, (6,3%) ont répondu par non. Ces résultats paraissent un peu élevés par rapport la première école, mais dans les deux cas, ce pourcentage pourrait être traduit par les efforts que fournissent la tutelle et les praticiens pour encourager la lecture au sein des établissements scolaires.

### Sous Question 5.1 : Quels sont les livres que vous empruntez ?

Répondants : 75

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
CONTES	45	26,2%
DICTIONNAIRES	31	18,0%
TOUTES les MATIERES	19	11,0%

RELIGIEUX	17	9,9%
SOUTIEN SCOLAIRE	16	9,3%
ATLAS DU MONDE	7	4,1%
Langue ARABE	6	3,5%
SCIENCES	4	2,3%
LITTERAIRES	4	2,3%
PHYSIQUE	4	2,3%
HISTOIRE ET GEOGRAPHIE	3	1,7%
HISTOIRES DES PROHETES	3	1,7%
SCIENTIFIQUES	2	1,2%
MAGAZINES	2	1,2%
MATHS	2	1,2%
ANALEES	1	0,6%
Contes religieux	1	0,6%
DECOUVERTES	1	0,6%
CONTES ISLAMIQUES	1	0,6%
ANGLAIS	1	0,6%
Français	1	0,6%
SPORTIFS	1	0,6%
<b>Total général</b>	<b>172</b>	<b>100%</b>



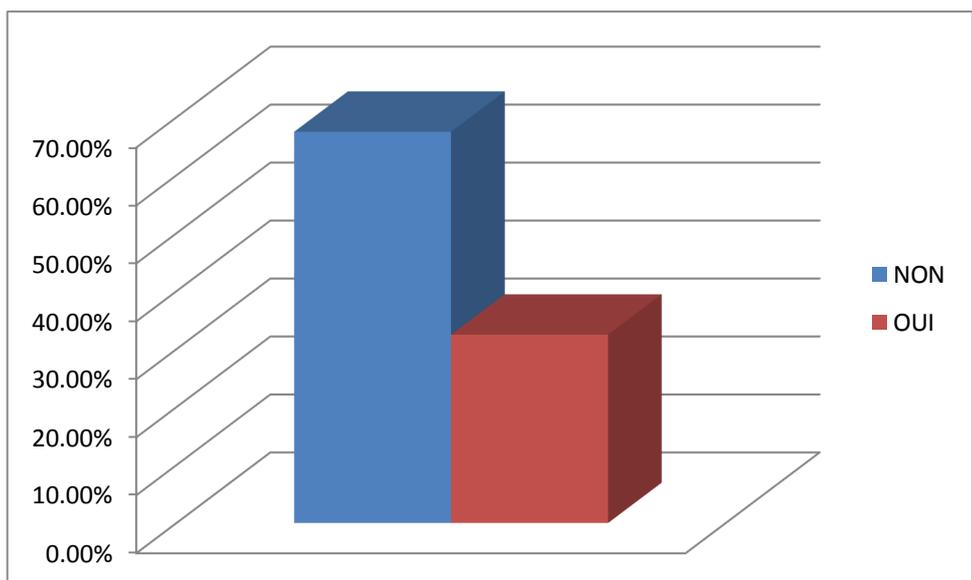
**Commentaire :**

D'après le tableau et le diagramme, les contes dominent avec un pourcentage de (26,2%), les dictionnaires avec (18%), les livres religieux avec (9,9%), mais si on fait une lecture approfondie, on trouve que les livres de nature scolaire sont les plus dominants et cela

paraît à travers les titres donnés par les répondants. Ce choix des livres à lire, par les élèves, est motivé par le besoin d'améliorer les performances scolaires.

**Question 6 : As-tu emprunté un livre en Français un jour ?**

Réponses	Valeurs	
	Nombre de réponses	pourcentage
NON	54	67,50%
OUI	26	32,50%
<b>Total général</b>	<b>80</b>	<b>100,00%</b>



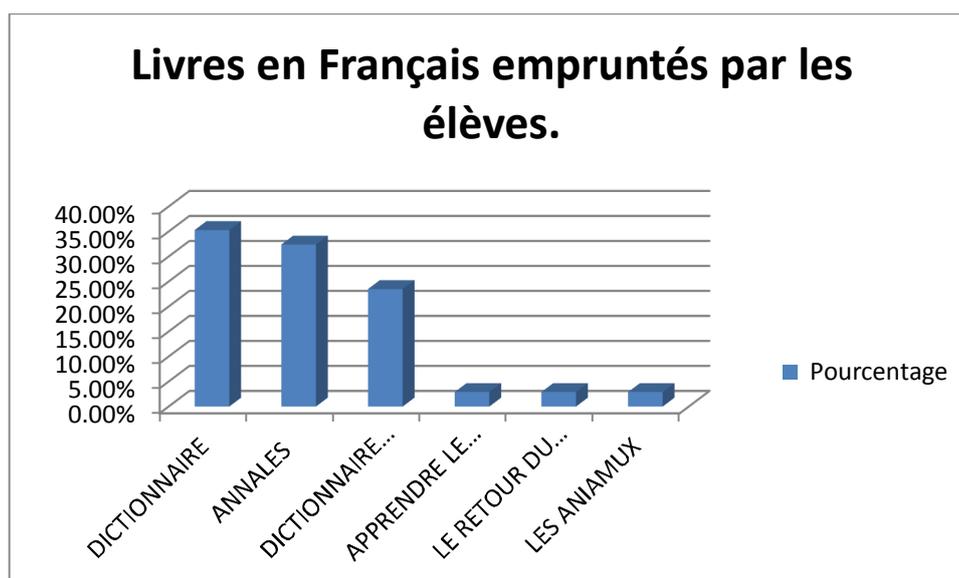
**Commentaire :**

(32, 50%) du nombre total des répondants ont affirmé qu'ils ont emprunté un livre en Français, (67,50%) ont répondu qu'ils n'ont jamais emprunté un livre en langue française.

**Sous question : 6.1 si oui quel est son titre ?**

**26 ont répondu par oui**

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
DICTIONNAIRE	12	35,30%
ANNALES	11	32,40%
DICTIONNAIRE LAROUSSE	8	23,50%
APPRENDRE LE Français	1	2,90%
LE RETOUR DU BONHEUR	1	2,90%
LES ANIAMUX	1	2,90%
<b>Total général</b>	<b>34</b>	<b>100,00%</b>



#### Commentaire :

Les dictionnaires dominent les réponses des 26 répondants avec un pourcentage de (23,50 %) ajouté à celui du dictionnaire Larousse avec (23,50%). Les annales qui désignent les livres de soutien scolaire ont eu le pourcentage de (32,40%). Trois titres sont apparus parmi les réponses Apprendre le Français, le retour du bonheur et les animaux avec un pourcentage de (2,90%) pour chaque titre. Ces résultats témoignent l'état difficile que connaît la lecture en langue française au sein des établissements scolaires en Algérie.

#### Conclusion

Notre questionnaire inspiré de l'outil Médial permet de nous donner une idée claire sur les tendances des apprenants de FLE, inscrits en première année moyenne de deux écoles différentes de la wilaya de Bordj Bou Arréridj. Les 150 élèves interrogés nous ont confirmé les hypothèses émises. De ce fait, nous pouvons dire :

- les élèves n'ont pas vraiment une relation solide avec les livres dans les deux langues, Arabe et Français'
- La plupart d'apprenants qui lisent optent pour des livres d'ordre théologique en langue arabe.
- Pendant les examens et devoirs, les élèves comptent beaucoup sur la lecture des sujets et des explications en langue maternelle de la part des enseignants.

Ce pendant, il ya des points positifs chez nos sujets tels :

- Les taux de lecture chez les parents est satisfaisant.

- Même si les livres scolaires et religieux dominent chez les élèves, cela devrait être un point positif pour monter des projets de lecture.
- La majorité est consciente de l'importance de la lecture malgré qu'elle soit limitée au niveau scolaire.
- De nombreux titres non scolaires ont été donnés en langue arabe par certains répondants, ce qui représente un progrès en matière de lecture. Nous avons remarqué même des titres en langue française.
- La majorité de nos sujets sait où se trouvent les livres.

A propos de la langue française les résultats comme nous l'avons attendu ne sont pas satisfaisants.

- Les élèves ne lisent pas beaucoup en langue française.
- La lecture chez la minorité qui répond qu'elle lise en langue française est dominée par les livres scolaires et peu de titres de contes connus.
- L'emprunt des livres par une minorité se limite au niveau des dictionnaires et quelques livres de soutien scolaire.

Il faut bien noter qu'un autre point positif nous a attiré l'attention à partir des résultats du questionnaire ; malgré la différence de milieux dans lesquels les deux écoles sont implantées, les résultats paraissent presque les mêmes. Cela encourage le travail dans un seul établissement et de supprimer l'hypothèse de la différence entre un milieu urbain et un milieu rural.

Ces résultats ne vont pas loin de la traduction d'une réalité vécue au sein de nos établissements scolaires. Ils traduisent un état des lieux d'une langue importante à l'école et à l'université qui demeure en péril. Cela justifie notre intervention expérimentale qui se base essentiellement sur les pré-requis des apprenants même en langue arabe pour améliorer la lecture compréhension en langue française. Les chapitres suivants vont exposer d'une manière détaillée le dispositif expérimental que nous avons adopté.

## **CHAPITRE 2:**

# **La classe de langue et pratique de lecture**

## **Introduction**

Afin d'avoir une image très claire sur la pratique de la lecture compréhension, nous avons opté pour des séances d'observations de deux classes différentes issues des deux établissements cités auparavant : BOUSSAID Kameleddine de la ville de BBA et l'école les 10 martyrs de la ville d'ELHAMMADIA de la même wilaya. Nous avons choisi une classe dans chaque établissement parmi celles dans lesquelles nous avons distribué le questionnaire. L'objectif assigné à ces séances est de voir comment la séance de compréhension de l'écrit est gérée et quelles sont les rôles des enseignants et des élèves.

### **II.2.1-La grille d'observation**

Pour les séances d'observation, nous avons adapté une grille d'évaluation inspirée d'une autre grille que nous avons téléchargée à partir du site de l'université hongroise de Szeged<sup>2</sup>. C'est une grille qui semble recouvrir tous les points essentiels d'une séance de langue. Elle est constituée de 08 rubriques que nous citons ci-dessous :

- Les coordonnées de l'observation,
- Les objectifs pédagogiques et le contenu de la leçon,
- Observations centrées sur l'enseignant,
- Observations centrées sur les apprenants,
- Observations centrées sur les outils et interactions maître-élève, temps de parole,
- Le déroulement du cours,
- Cadre de l'enseignement, la classe.

### **II.2.1-Résultats des séances d'observation**

#### **II.2.1.1- Première classe**

##### **1. Les coordonnées de l'observation**

Le 13 mars 2016, dans le cadre de nos recherches doctorales, nous avons rendu visite à l'école BOUSSAID Kameleddine à Bordj Bou Arréridj. Nous avons assisté à une séance de Français avec une enseignante qui a été prévenu au préalable. Il s'agit d'une classe composée de 38 élèves, 18 filles et 20 garçons. Ce sont des élèves de première année moyenne qui font leur 4<sup>ème</sup> année de Français.

##### **2. Les objectifs pédagogiques :**

---

<sup>2</sup> [sagv.gyakg.u-szeged.hu/tanar/pignitzky/conseil-ped/observation.pdf](http://sagv.gyakg.u-szeged.hu/tanar/pignitzky/conseil-ped/observation.pdf). Consulté le 02/01/2016

La séance observée est une séance de compréhension en lecture qui porte sur le thème du cycle de l'eau dans la nature. Les objectifs de cette leçon sont :

- Saisir les différents éléments qui composent le paratexte.
- Définir la situation d'énonciation.
- Lire et comprendre le texte en répondant aux consignes de l'enseignant.

Pour réaliser cette séance l'enseignant et les apprenants sont munis du manuel scolaire, le texte choisi se trouve à la page 65. Nous avons suivi les étapes suivantes :

### **2.1- Eveil d'intérêt**

L'enseignante a fait un petit rappel sur les quatre saisons, puis elle a demandé quelles sont les caractéristiques de l'hiver.

### **2.2-Observation du document**

L'enseignante a demandé aux apprenants d'observer le document (titre, illustrations, source, caractère, mise en texte...). Elle a demandé par la suite de donner le titre, de citer la source et de dire que remarquent-ils sur la gravure. Enfin, elle leur a demandé d'émettre des hypothèses.

### **2.3-Lecture silencieuse**

Après environ 7 minutes de lecture silencieuse, l'enseignante a demandé aux apprenants de remplir un tableau établissant la situation de communication (Qui écrit ? à qui ? à propos de quoi ? dans quel but ?

### **2.4-Lecture exploitation**

Avec une série de consignes l'enseignante a essayé d'amener les apprenants à vérifier leurs hypothèses émises lors de la première phase de la leçon. Une série de questions a été posée pour guider la compréhension du texte, nous les résumons dans ce qui suit :

- Quel élément est à l'origine du phénomène ?
- Où commence-t-il ?
- Comment se forment et se déplacent les nuages ?
- Qu'est-ce qui en résulte ?
- Cite, dans l'ordre chronologique, les principales étapes du cycle de

l'eau.

### **2.5- la lecture évaluation**

Lors de cette étape, l'enseignante a demandé aux élèves de lire le texte à haute voix puis faire un exercice portant sur le contenu du texte.

- 1- Choisis la bonne réponse :

- a- L'eau dans les océans est : liquide, solide, vapeur
  - b- Le cycle de l'eau se déroule : sur terre, dans l'atmosphère, sur terre et dans l'atmosphère.
- 2- Réponds par vrai ou faux.
- a- L'eau est présente sur terre sous trois états.
  - b- On appelle vaporisation le passage de l'état gazeux à l'état liquide.

Cet exercice est fait au tableau, la trace écrite que l'enseignante a choisie était le même tableau établissant la situation de communication remplis par les élèves au début de la séance.

Selon nos observations, les objectifs sont réalisés en partie, le sujet convient bien à l'âge des apprenants. Le sujet du texte qui fait partie du programme est un sujet d'actualité, vu son importance scientifique et instructive. Pour la thématique, elle est peu inadéquate avec le projet car au début, pendant la première séquence on présente un animal, puis lors de cette séquence l'objectif est d'expliquer un phénomène naturel.

### **3. Observations centrées sur l'enseignant**

Selon le grille adoptée et nos observations faites sur place, au sein de la classe, les explications données par l'enseignante étaient logiques, mais un peu longues. Elle est aimable mais un peu triste, stable et juste dans ses relations avec tous les élèves.

L'évaluation qu'elle a faite était sous forme d'appréciations courtes (Bien, très bien, juste, non juste...) Elle encourage les élèves et donne peu de conseils. La correction des erreurs est faite par l'enseignante à (100%) et immédiatement. Beaucoup d'erreurs commises par les élèves se laissent échapper à cause du temps qui presse l'enseignante.

L'enseignante en question a démontré une bonne maîtrise de la matière enseignée. Elle a de bonnes compétences linguistiques et didactiques. Elle tisse de bonnes relations avec les élèves et dotée d'un savoir socioculturel considérable.

### **4. Observations centrées sur les apprenants**

Le nombre d'apprenants dans la classe est trop élevé, mais un peu équilibré entre garçons et fille. Nous y comptons 20 garçons et 18 filles. L'âge des apprenants varie entre 11 ans et 13ans, il y a 10 élèves de 11 ans, 23 de 12ans et 03 de 13 ans. Les élèves ayant 11 ans sont ceux qui ont été inscrit précocement à l'école, ceux qui ont 12 ans se sont inscrits à l'âge scolaire idéal et ceux qui ont 13 ans sont les répétitifs pour une seule fois de leur vie. Cette répartition d'élèves ne présente aucun obstacle pour la bonne scolarisation, les trois

tranches font partie de la même étape de l'adolescence, donc ils ont presque les mêmes comportements naturels.

Une minorité est dotée de bonnes compétences de langue. Selon leurs performances les élèves qui ont de bonnes compétences sont moins de (25%). Le reste, soit (75%) sont plutôt au même niveau de langue.

La motivation est aux environs de (20%). Peu d'élèves participent. Lors de la leçon, les élèves démontrent un manque énorme en matière de créativité et d'imagination. Leurs réponses sont linéaires, ils se centrent beaucoup sur le support proposé et n'utilisent guère leur savoir antérieur. Il y a quelques éléments qui sont dotés de l'imagination, dans cette classe, nous en comptons 03.

En matière de compétences, nous avons remarqué que la plupart des élèves de la classe ont un niveau lexical moyen. En ce qui concerne la grammaire, ils ont des connaissances considérables, notamment en conjugaison mais ils ne s'en servent ni en lecture ni en production écrite. Les compétences phonologiques sont relativement bonnes, à part quelques éléments qui éprouvent certaines difficultés à prononcer des sons.

Vu l'endroit dans lequel se situe l'école, les élèves démontrent un bon niveau socioculturel. Ils connaissent beaucoup de choses sur le savoir et sur le monde notamment en langue arabe. Ils sont motivés et aptes à apprendre. Ils sont conscients de l'importance d'une langue étrangère mais ils cherchent la manière susceptible de les amener à la maîtrise de cette dernière. Cette classe est caractérisée d'une majorité qui veut s'imposer au niveau du milieu scolaire où plusieurs éléments veulent être meilleurs.

##### **5. Observations centrées sur les outils et les interactions maître-élève**

Lors de cette séance, nous avons remarqué une alternance codique entre les deux langues, Arabe et Français. L'enseignante recourt en effet à cette stratégie pour expliquer les notions et consignes difficiles et cela pour gagner du temps et amener la leçon à son terme dans les délais. Nous avons remarqué le recours à la langue arabe même pour donner des ordres et des consignes mais non pas souvent. Certains élèves quand-ils comprennent les consignes expliquées par l'enseignante répondent à leur tour en Arabe.

Il est clairement remarquable la dominance de l'enseignante concernant les interactions. Elle domine la parole d'un pourcentage qui est aux environs de 70%. Elle donne des consignes, explique, corrige les erreurs, répond à des suggestions, donne des appréciations. Par contre, la présence des élèves dans le temps de parole est estimé aux environs de

(30%), une durée consacrée, essentiellement, à répondre aux consignes où de demander des explications.

## **6. Le déroulement de la leçon**

La leçon s'est déroulée avec un rythme monotone. Elle était d'une structure ordinaire et équilibrée suivant une fiche pédagogique standard. L'enseignante a respecté toutes les étapes tracées dans la fiche et elle a bien su gérer les moments spontanés où les élèves demandent des explications ou d'autres d'entre eux perturbent le bon déroulement de la leçon.

## **7. Observations centrées sur les techniques utilisées et les tâches**

L'explication des consignes notamment en langue arabe a dominé la séance. L'enseignante procède tout le temps à cette façon en éloignant tout travail stratégique. Les élèves interviennent seulement pour répondre aux consignes ou pour demander une explication. Pendant toute la séance, les élèves ont répondu à l'oral d'une façon individuelle, loin de tout travail de groupe.

La nature de l'activité impose le fait de travailler avec des consignes directes, le recours aux exercices n'est qu'à la fin dans une visée évaluatives. La situation d'intégration n'était pas présente et les élèves ont pris comme trace écrite un tableau établissant la situation de communication, rempli au début de la séance par l'ensemble d'élèves de la classe.

## **8. Observations centrées sur l'espace de la classe**

C'est une classe bien éclairée mais trop bruyante car elle n'est pas dotée d'un système d'isolation acoustique. Elle est propre, mais les tables avec lesquelles elle est équipée sont d'une qualité médiocre. Elle est équipée d'un tableau à feutre de bonne qualité mais qui n'assure pas une bonne vision pour la totalité de la classe à cause du nombre élevé des élèves. Les murs sont vierges, il n'y a aucun affichage pédagogique ou décor. Aucun matériel pédagogique n'est installé dans cet espace classe, il n'y a même pas une place pour installer le vidéoprojecteur ; la prise d'électricité réservée pour cette mission se trouve juste au-dessous du tableau ce qui n'assure pas un bon affichage de l'image.

Selon l'enseignante, au sein de cet établissement, il n'y a qu'un seul vidéoprojecteur pour toutes les classes. La connexion internet n'est pas au service de l'apprentissage, les enseignants n'ont pas le droit de faire des photocopies que pour les compositions.

Cet établissement dispose d'une bibliothèque scolaire riche en livres mais qui ne répondent pas vraiment aux attentes des enseignants et des apprenants. En matière de langue

française, la bibliothèque comporte des dictionnaires en première position, les romans en deuxième position, les livres parascolaires en troisième position et d'un nombre limité de contes et de livres scientifiques. Selon les enseignants, ils n'ont jamais été sollicités pour l'acquisition des livres en matière de langue française.

## **9. Observations d'ordre général**

D'après nos observations de la séance de compréhension de l'écrit portant sur le thème du cycle de l'eau nous pouvons relever les points suivants :

- La séance de compréhension de l'écrit est présentée d'une manière linéaire.
- Absence de tout enseignement ou travail centré sur les stratégies de lecture.
- La compréhension est superficielle centrée uniquement sur les réponses correctes aux consignes.
- Absence de toute intégration des prérequis des apprenants dans le travail de lecture.
- Absence de motivation et d'explication des finalités ou de l'importance des textes lus.
- Absence d'une vraie situation d'intégration mesurant la compréhension réelle du texte.

### **II.2.2.2-Deuxième classe**

#### **1. Les coordonnées de l'observation**

Le 14 mars 2016, nous nous sommes rendus à l'école les 10 martyrs situant à la commune d'El Hammadia à 13 kilomètres de la ville de BBA. La région est caractérisée par son activité agropastorale et le renoncement de ses apprenants à l'apprentissage de la langue française. Nous avons assisté à une séance de lecture en langue française avec une enseignante que nous avons informée auparavant. La classe en question est composée de 39 élèves dont 19 filles. C'est une classe de première année moyenne, un niveau qui représente la 4<sup>ème</sup> année d'apprentissage de Français pour ces élèves.

#### **2. Les objectifs pédagogiques**

Notre présence coïncide avec la première séance de compréhension de l'écrit du troisième projet. Le thème du texte proposé dans le manuel porte sur le sport. Son titre est le Handball. Les objectifs de la leçon sont comme suit :

- Identifier la situation de communication.
- Repérer les passages prescriptifs du texte.
- Lire, comprendre et analyser un texte à dominante prescriptive.

- Entraîner l'apprenant à lire sans hésitation un texte long.

Le manuel scolaire se présente comme le matériel unique pour réaliser cette séance. C'est un texte prescriptif qui se trouve à la page 78 et produit par la fédération française de Handball. L'enseignante a adopté une fiche pédagogique que nous résumons comme suit :

- **2.1-Eveil d'intérêt :**

L'enseignante a demandé aux apprenants de citer les noms de sport qui se pratiquent en groupe, les élèves ont bien compris la consigne et ont répondu dans leur majorité en citant le football. L'enseignante a essayé de les guider avec quelques indices pour avoir d'autres réponses, certains ont cité Basketball, volleyball, handball.

- **2.2- Etude du paratexte :**

L'enseignante a demandé aux apprenants d'observer le support. A l'aide de questions et des consignes, elle leur a demandé de citer le titre, la source et que représente l'image qui accompagne le texte.

- **2.3 - Lecture silencieuse :**

Après l'émission des hypothèses, l'enseignante a demandé à ses apprenants de lire le texte silencieusement. Après un moment, elle leur a demandé de remplir un tableau contenant des questions constituant la situation de communication :

**Qui écrit ? A qui ? A propos de quoi ? Dans quel but ?**

Pour ce faire, à chaque fois un élève passe au tableau pour écrire la réponse dans la case qui convient.

- **2.4 – Vérification des hypothèses de sens :**

Après avoir répondu à toutes les questions de la situation de communication, l'enseignante a demandé à ses élèves de redire leurs hypothèses émises pour en garder celle qui conviennent avec le contenu du texte support.

- **2.5- Lecture Exploitation :**

Après la vérification des hypothèses de sens, l'enseignante a commencé à guider les apprenants vers l'exploitation du texte en leur donnant une série de questions et consignes, nous les présentons dans les points suivants.

- 1- S'agit-il d'un sport individuel ou collectif ? Relève du texte l'expression qui le montre..
- 2- Est-il permis de jouer le ballon à pied ?
- 3- Quelle est la partie interdite aux joueurs ?

- **2.6- Lecture évaluation :**

L'enseignante a fait une lecture magistrale modèle, puis elle a demandé aux élèves de lire. Certains d'entre eux ont lu l'un après l'autre, passage après passage.

Pendant la lecture magistrale par les élèves, l'enseignante a écrit des exercices au tableau. Voici dans ce qui suit le contenu de ces exercices intégralement :

**1- Choisis la bonne réponse.**

Le Handball est : - un sport de groupe - un sport individuel.

**2- Réponds par vrai ou faux.**

**a-** Le Handball se pratique par deux équipes de onze joueurs.

**b-** Il se joue à la main.

**c-** Le gardien peut arrêter le ballon avec ses pieds.

**3- Relève l'intrus** (celui qui ne doit pas figurer dans la liste suivante).

(Jeux - joueur - joueuse - joual - jouer - jouable)

**4- Relève du texte les mots qui sont en relation avec le corps humain.**

(Les mains – les pieds – la tête – les bras – les cuisses – les genoux).

**5- Relève aussi tous les mots et expressions qui appartiennent au champ lexical du mot suivant : le sport.**

(Équipes – joueurs – partie – lancer – ballon – centre – tirs – passes - .....).

Les réponses à ses consignes ont été données à l'oral par les élèves et c'est l'enseignante qui les a écrites au tableau. A la fin de la séance, les apprenants ont recopié le tableau de la situation de communication sur leurs cahiers.

Le déroulement de la séance étape par étape nous a démontré que les objectifs ne sont pas tous atteints car la façon avec laquelle le texte est abordé est linéaire bien que le sujet soit familier pour les élèves. Le texte fait partie des contenu du programme, il est inscrit dans le projet 3 intitulé « je rédige une liste d'instructions destinée aux camarades du collège pour leur indiquer une attitude à suivre face à une situation donnée ». L'objectif du projet est de donner des conseils ou des ordres mais la thématique des séquences est variée, la première séquence « respecter les règles d'un jeu », la deuxième « donner des conseils pour éviter un danger » et la troisième « expliquer le fonctionnement d'un appareil et donner des indications pour effectuer une opération ».

**3. Observations sur l'enseignant :**

L'enseignante était claire et logique dans ses interventions et explications, mais elle a dominé le temps de parole avec ses interventions peu longues. Il paraît très claire qu'elle est aimée par tous les élèves, souriante mais un peu sévère. Elle sait faire la différence entre les moments de travail et les moments de distraction.

Durant toute la leçon l'enseignante observée intervient pour évaluer les apprenants en donnant des appréciations (Bien, très bien, correcte...). Elle encourage les élèves et ne cesse pas à leur donner des conseils pour réussir leurs études. La plupart des erreurs commises par les élèves sont corrigées immédiatement par l'enseignante, cela ne veut pas dire qu'elle n'oublie aucune erreur, bien au contraire, nombreuses sont les erreurs qui ne se corrigent pas.

Quant à la matière enseignée, il paraît très clair que l'enseignante, titulaire d'un diplôme de langue française la maîtrise suffisamment. Elle a de bonnes compétences linguistiques et d'autres en matière de didactique. Elle habite la même ville que les élèves, partage avec eux la même culture et a un savoir socioculturel considérable.

#### **4. Observations centrées sur les apprenants**

Les 10 martyrs est une école très grande, ses classes sont trop chargées y compris celle que nous avons observée. Cette dernière contient 39 élèves dont 19 filles. Elle est fréquentée par des élèves de différentes tranches d'âges : il y a 13 apprenants de 11 ans, 16 de 12 ans, 05 de 13 ans, 04 de 14 ans et un seul élève de 15 ans. Cette classe est caractérisée par le nombre élevé de répétitifs, nous en comptons 10. Selon l'enseignante ce nombre élevé de répétitifs représente un obstacle énorme pour l'opération d'enseignement-apprentissage, notamment les élèves ayant 14 et 15ans. Selon elle, ils sont de source pour le bruit dans la classe, ce qui dérange souvent leurs collègues qui fréquentent la première année moyenne pour la première fois.

Notre classe observée est caractérisé par une minorité qui a de bonnes compétences en langues. Si nous comptons la catégorie d'élèves ayant des notes entre 15 et 20 comme catégorie d'apprenants ayant de bonnes compétences en langue, il y a seulement 9 parmi 39, soit le pourcentage de (23,08%). Si nous prenons le nombre d'élèves ayant souvent la moyenne, ils sont du nombre de 18 soit le pourcentage de (46,16%).

Selon nos remarques, les apprenants ne sont pas tous motivés pour apprendre le français. Nous estimons que les personnes motivées sont d'un pourcentage entre 20 et (25%). La participation ne se fait que par un nombre de 12 élèves. Les réponses aux questions semblent manquer de créativité, les réponses sont linéaires et du genre :

- quel est le titre du texte ? tout le monde répond : le titre du texte est le Handball.

Les structures de phrases sont limitées et les informations qu'ils donnent ne dépassent pas le cadre de la classe et le texte support.

D'une façon générale, les élèves ne sont pas d'un niveau médiocre, ils ont certaines compétences et connaissances. Ils connaissent beaucoup de mots familiers, ils

maitrisent beaucoup de savoirs grammaticaux. En matière de phonologie, une moitié est dotée de bonnes compétences, d'autres non. Bien que ces apprenants disposent de certains savoirs en langue française, ils sont loin de les utiliser dans des situations de compréhension ou productions. Il s'agit selon nos observations de savoirs acquis d'une manière isolée et loin de toute situation d'intégration.

Contrairement au jugement de valeur porté sur la région d'El Hammadia, la majorité des élèves de la classe paraît dotée d'un bon niveau socioculturel. Ils ont des connaissances considérables en matières scolaires et sur le monde extérieur mais en langue arabe. La langue française pour eux est importante, mais les négatives représentations qu'ils ont sur cette dernière les empêchent à évoluer en la matière.

##### **5. Observations centrées sur les outils et les interactions maître-élève**

Nous ne pouvons pas ignorer les efforts fournis par l'enseignante pour que tous les apprenants comprennent, mais il faut noter que toutes ses interventions se font en alternant les codes arabe et français. Quand l'enseignante parle en Français, le nombre d'intervenants de la part des élèves ne dépassent pas les 05, mais quand elle recourt à la langue arabe, le nombre remonte vers 12. Parmi les intervenants, entre 2 et 5 essayent de répondre en Français, le reste des intervenants répondent souvent en Arabe sinon, ils répètent la réponse formulée par l'enseignante.

L'enseignante domine les interactions avec un pourcentage estimé de (80%). Afin de bien gérer le temps, selon elle, elle explique, donne des consignes, corrige quelques erreurs, donne des appréciations et répond par fois aux questions auxquelles les élèves n'arrivent pas à répondre ou complète les réponses de certains d'entre eux. Les élèves prennent peu de temps pour parler pendant la séance, cela se fait surtout pour répondre aux consignes.

##### **6. Le déroulement de la leçon**

Le rythme de la leçon était monotone. Les étapes paraissent routinières. Pour son déroulement, l'enseignante a suivi une fiche pédagogique qui paraît standard. Cette dernière a bien respecté les étapes de la fiche pédagogique et a bien géré le temps imparti. Une heure semble insuffisante pour faire une véritable séance de compréhension de l'écrit avec un tel groupe classe hétérogène.

##### **7. Observations centrées sur les techniques utilisées et les tâches**

L'enseignante procède à la traduction pour expliquer sa leçon. Il y avait à chaque fois des expressions en Arabe qui s'inséraient parmi les interactions. Les consignes utilisées pour guider la compréhension ne répondent pas aux normes de l'enseignement

stratégique. Il s'agit ici, de questions qui ont des indices dans le texte et que les élèves lisent directement sans rien inventer comme structures phrastiques.

Les élèves répondent à l'oral d'une façon systématique caractérisée par l'intervention fréquente de l'enseignante pour compléter la réponse. Nous avons remarqué l'absence de tout travail de groupe. Toute la leçon s'est déroulée sous forme de questions/réponses sauf pour les exercices qui ont été faits au tableau.

## **8. Observations centrées sur l'espace de la classe**

Nous avons été surpris de la classe. La trace des enseignants et des élèves y paraît très claires. C'est une classe propre, bien décorée dont les murs sont couverts de papier cadeau. Au fond, il y a des tableaux sur lesquels les élèves affichent leurs travaux. Les tables sont couvertes de satin. Elle est bien éclairée, mais qui n'est pas dotée d'un système d'isolement acoustique, tout le bruit de la rue s'entend à l'intérieur. C'est une salle équipée d'un tableau à feutre de bonne qualité, mais vu le nombre élevé des apprenants, de nombreux d'entre eux ne peuvent pas voir bien. Il n'y a aucun matériel pédagogique installé. Les prises de courant sont disponibles, mais leurs emplacements ne permettent pas une bonne installation d'un vidéoprojecteur.

L'établissement dispose de 05 vidéoprojecteurs, ce qui ne pose pas vraiment un problème pour un enseignant souhaitant travailler avec. Il y a aussi un photocopieur de bonne qualité que le directeur met à la disposition de tous les enseignants. La connexion internet est disponible mais non pas dans les classes.

L'établissement dispose d'une bibliothèque très riche en documentation, le directeur consulte souvent les enseignants avant chaque acquisition de livres.

## **9. Observations d'ordre général**

Les deux séances d'observation que nous avons faites dans les deux établissements BOUSSAID Kameleddine de Bordj Bou Arréridj et les 10 martyrs d'El Hammadia nous ont permis de relever beaucoup de points communs que nous résumons dans les points suivants :

- La séance de compréhensions de l'écrit est présentée d'une manière linéaire.
- Absence de tout enseignement ou travail centré sur les stratégies de lecture.
- La compréhension est superficielle centrée uniquement sur les réponses correctes aux consignes.
- Absence de toute intégration des prérequis des apprenants dans le travail de lecture.
- Absence de motivation et d'explication des finalités ou de l'importance des textes lus.

- Absence d'une vraie situation d'intégration mesurant la compréhension réelle du texte.

## **Conclusion**

Les deux séances auxquelles nous avons assistées avec les élèves, nous ont démontré d'une façon très claire, le déroulement des séances de compréhension de l'écrit au niveau des établissements scolaires moyens. Malgré les directives officielles et les réformes faites dans le domaine, le mode de travail demeure monotone et identique à celui des années de la pédagogie par objectifs. Les enseignants n'ont qu'un seul souci, terminer la séance dans une heure ; les élèves, de leur part, ne cherchent qu'à éviter les tâches pénibles.

Selon les données que nous avons cueillies, la situation paraît loin des normes pédagogiques. Nous avons, en effet, constaté que ni l'enseignant, ni l'apprenant ne font leur tâches lors de la séance de compréhension de l'écrit.

# CHAPITRE 3:

## Connaissances de bases pour la lecture

## **Introduction**

Dans une situation où les élèves sont toujours dans la situation du bouc émissaire, nous avons pris la décision d'intervenir en classe afin de vérifier le taux de connaissances en lecture chez certains d'entre eux. Le fait de continuer à leur coller l'étiquette de l'échec, nous mène à se poser la question : Est-ce vrai, les élèves n'ont rien appris pendant trois ans de Français ? N'ont-ils pas des connaissances sur le monde ?

Ce sont des questions qui attirent notre attention et motivent notre recours à un test élaboré pour mesurer les connaissances des apprenants, ce qui permettra par la suite le montage d'un dispositif d'apprentissage centré sur les acquis de l'élève.

Dans l'impossibilité d'être tout le temps en classe, et vu la perturbation du rythme de travail que pourrait provoquer notre présence, nous avons proposé à l'enseignante chargée des classes de première année moyenne de l'école BOUSSAID Kameleddine de faire un test de connaissances de base en lecture que nous avons élaboré en s'inspirant de l'outil MEDIAL (Ouzoulias, 1995).

La population comme nous l'avons citée auparavant est issue d'un milieu urbain. La majorité vient d'une même école primaire, c'est pour cette raison que leur enseignante nous a confirmé qu'ils ont tous des connaissances considérables en langue française.

### **II.3.1- Le test**

#### **II.3.1.1- Objectifs du test**

Après les séances d'observation que nous avons faites et qui nous ont permis d'estimer que les élèves ont un bagage de base permettant l'évolution, les enfants ont été soumis à un test de lecture à haute voix d'un texte, d'une dizaine de lignes, dans le but de vérifier leurs connaissances générales en langue française et que leurs difficultés en compréhension écrite ne sont pas liées à un mauvais déchiffrage ou à un manque de connaissances sur la langue ou sur le monde.

#### **3.1.2- Description du test :**

En s'inspirant des items 4, 5, 6, 7, 8, 9 et 10 de l'outil médial, nous avons élaboré un test adapté à la situation dans laquelle nous avons travaillé. Au début de l'année scolaire 2015/2016, nous n'avons pas pu accéder aux écoles ciblées à cause de la non-obtention d'une autorisation auprès des services de la direction d'éducation de Bordj Bou Arréridj. Au moment où l'évaluation d'un nombre élevé tel que notre échantillon avec ces items

de presque une année, l'obtention peu tardive de l'autorisation (01 mars 2016), nous a obligé de penser à une façon plus fluide et rapide.

Nous avons proposé aux élèves un texte de 145 mots se trouvant à la page 74 du manuel scolaire.

Les consignes proposées visent à vérifier les connaissances sur :

- le sens conventionnel de la lecture et de l'écriture,
- Relation entre quantité d'écrit et quantité d'oral,
- Connaissance du langage technique,
- Reconnaissance des repères typographiques des phrases.
- Richesse du vocabulaire et reconnaissance de mots,
- Connaissances sur la grammaire,
- Lecture orale.

### **II.3.1.3- Texte proposé**

C'est un texte de 143 mots répartis en deux principaux paragraphes. Ce dernier représente une suite d'une histoire inscrite dans le cadre de la lecture plaisir, intitulée, « quand la cigale rencontre le corbeau et le renard, avant la fourmi ! » (Voir page suivante). Il se trouve à la page 74 du manuel scolaire.

C'est un texte qui tient en compte l'évolution des capacités enfantines (Ouzoulias, 1995) entre la fin du palier primaire et le début du palier moyen. Sa thématique relève de l'environnement immédiat de l'enfant et répond à son intérêt à cet âge. Ses mots sont connus. Ces phrases ne sont pas longues. Les temps et les structures phrastiques semblent très simples sous prétexte qu'ils soient tous abordés au primaire.

### **II.3.1.4-Méthodologie de travail**

L'enseignante donne des consignes, les apprenants répondent sur leurs cahiers d'exercices, ou sur les ardoises, puis elle note les observations et le nombre d'élèves répondants aux consignes sur des grilles que nous avons élaborées spécialement pour ces épreuves. L'inscription des résultats dépend de la nature de chaque épreuve.



Plaisir de lire

Je lis en classe.

.../...

Quand la cigale rencontre le corbeau et le renard, avant la fourmi !

La cigale se présenta chez la fourmi. A son arrivée, elle frappa à sa porte. En ouvrant, celle-ci dit : "que me vaut votre visite ?"

La cigale lui lança : "que vous êtes jolie ! Que vous me semblez belle..."

- Arrête ta comédie, interrompit la fourmi, je connais la fable du corbeau et du renard. Toi qui me flattes, tu n'aurais pas quelque chose à me demander ?
- Tu ne pourrais pas offrir à manger à l'artiste qui t'a animé toutes tes journées d'été ? Supplia la cigale.

Je découvre la suite...



Profondément touchée, la fourmi dit : "je t'accueille chez moi. En échange, voudrais-tu mettre un peu de gaieté et de chaleur à mes soirées longues et monotones d'hiver ?"

- Avec plaisir ! Avec plaisir ! S'empressa de dire la cigale.

Et depuis ce jour, chaque hiver, la fourmi offre le gîte à son amie la cigale.

Groupe de collégiens, "revue scolaire".

Figure 3.1 : Texte proposé pour le test des connaissances de base en lecture. (Ministère de l'éducation nationale, 2013, p. 74)

## II.3.2-Résultats

### II.3.2.1- Première classe : 1AM1

C'est une classe de première année moyenne, composée de 38 élèves, 18 filles et 20 garçons dont l'âge varie entre 11 et 13 ans, mais la majorité est âgée de 12 ans

#### 1. Le sens conventionnel de la lecture et de l'écriture

- **Consignes**

a- Observez bien le texte.

Où est-ce qu'on commence à lire ?

**Réponse attendue :** montrer le début du titre (à gauche)

b- Montrer le titre et demander aux élèves de répondre à la question :

Comment s'appelle cette partie ?

Réponse attendue : Le titre.

c- Qu'est-ce qu'on lit après le titre ?

Réponse attendu : le texte.

Consignes	Réponses justes		Réponses fausses	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
A	38	100%	00	00%
B	38	100%	00	00%
C	38	100%	00	00%

#### **Commentaire :**

D'après les résultats, tous les élèves sont conscients de l'orientation de l'écrit en langue française, de gauche à droite et du haut vers le bas. Ils savent tous c'est quoi un titre, c'est quoi en texte et où commence ou se termine chacun des deux.

#### 2. Relation entre quantité d'écrits et quantité d'oral

- **Consignes :**

a – Regardez bien le texte dans sa première partie, vous essayez de trouver ce que je lis dans le texte en le montrant par le doigt.

- Mots et expressions à trouver : chez la fourmi, votre visite, je connais la fable du corbeau et du renard.

**Temps** : juste après la lecture de la maîtresse avec une seule répétition.

### Résultats

Consignes	Réponses réussies		Réponses échouées	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Chez la fourmi	36	94,73%	02	5,26%
Votre visite	25	65,78%	13	34,21%
Je connais la fable du corbeau et du renard	18	47,36%	20	52,63%

### Commentaire

Selon le tableau ci-dessus, la plupart des apprenants, soit le pourcentage de (94, 73%) ne trouvent pas de difficultés pour identifier un mot connu se trouvant au début d'un texte, seulement (5,26%) échouent dans cette étape. Une bonne majorité, soit le pourcentage de (65,78%) a réussi de trouver la deuxième expression qui se trouve à la fin du premier passage, (34,21%) ont échoué. Une phrase qui se trouve au milieu du texte semble difficile à trouver pour la majorité, voilà ce que les résultats démontrent, (52,63%) ont échoué à trouver, dans le texte, la phrase « je connais la fable du corbeau et du renard », (47,36%) ont réussi l'épreuve.

### 3. Connaissance du langage technique

Cette épreuve vise à tester le degré de connaissances des apprenants sur les différents signes qui marquent leur présence dans un texte écrit.

#### Consignes

a- Quels sont les signes de ponctuation qui figurent dans le texte.

**NB :** Pour gagner du temps, nous avons proposé aux élèves les noms des différents signes de ponctuation et nous leur avons demandé de dire si le signe existe dans le texte ou non en levant les doigts.

Y'a-t-il, le point ? La virgule ? Le point-virgule ? Les deux points ? Le point d'interrogation ? Le point d'exclamation ? Les points de suspension ? Les parenthèses ? Les crochets ? Le tiret ? Les guillemets ?

**Réponses attendues :** Le point : oui. La virgule : oui. Le point-virgule : non. Les deux points : oui. Le point d'interrogation : oui. Le point d'exclamation : oui. Les points de suspension : oui. Les parenthèses : non. Les crochets : non. Le tiret : oui. Les guillemets : oui.

b- Y a-t-il des chiffres dans le texte ?

**Réponse attendue :** non

c- Combien y a-t-il de lettres majuscules dans la première partie du texte ?

**Réponse attendue :** 08

### Résultats

Réponses		Réponses justes		Réponses fausses		Sans réponse	
		Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	pourcentage
Les signes de ponctuation	le point ?	38	100%	00	00%	00	00%
	La virgule	38	100%	00	00%	00	00%
	Le point-virgule	30	78.94%	4	10.52%	4	10.52%
	Les deux-points	38	100%	00	00%	00	00%
	? Le point d'interrogation ?	38	100%	00	00%	00	00%
	Le point d'exclamation ?	37	97.36%	00	00%	01	2.64%
	Les points de	20	52.63%	10	26.31%	8	21.05%

	suspension ?						
	Les parenthèses ?	20	52.63%	5	13.15%	13	34.21%
	Les crochets ?	11	28.94%	3	7.89%	24	63.15%
	Le tiret ?	37	97.36%	1	2.64%	00	00%
	Les guillemets	23	60.52	1	2.64%	14	36.84%
	Les chiffres (numéros)	37	97.36%	1	2.64%	00	00%
	Nombre de majuscules	36	94.73%	2	5.26%	00	00%

### Commentaire

D'une façon générale, la connaissance du langage technique paraît, à travers les résultats, satisfaisante. Il est remarquable que les signes de ponctuation les plus usuels (le point, la virgule, les deux points, le point d'interrogation, le point d'exclamation, le tiret) sont connus presque par tous les élèves avec un pourcentage variant entre (97%) et (100%). Un pourcentage considérable d'élèves a démontré son échec face à des signes de ponctuations moins usuels, en l'occurrence les crochets, le pourcentage de non-répondants à la consigne atteint (63,15%), les réponses erronées sont du pourcentage de (7,89%).

(97,36%) ont répondu correctement à la consigne qui concerne la non-existence des chiffres dans le texte. (94,73%) ont réussi à donner le nombre exact de majuscules dans le premier paragraphe, 02 élèves parmi les 38, soit (5,26%) ont échoué à cette épreuve.

#### 4. Reconnaissance des repères typographiques des phrases

- **Consignes**

a- Vous savez c'est quoi une phrase ?

**Réponse attendue :** oui

b- Combien y a-t-il de phrases dans le premier passage qui commence par « *La cigale ...* » et se termine par « *...votre visite ?* »

**Réponse attendue :** 03 phrases.

c- Comment vous avez fait pour déterminer le nombre de phrases de ce passage ?

**Réponse attendue :** La phrase commence par une majuscule et se termine par un point.

### Résultats

Réponses	Réponses justes		Réponses fausses		Sans réponse	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	pourcentage
A	38	100%	00	00%	00	00%
B	27	71.05%	9	23.68%	2	5.26%
C	20	52.63%	7	18.42%	11	28.94%

### Commentaire

Tous les apprenants ont dit qu'ils connaissent tous c'est quoi une phrase. (71,05%) parmi eux ont réussi à trouver le nombre exact des phrases dans le passage proposé, 9 parmi les 38, soit (23,68%) ont échoué et selon l'enseignante, ils se sont trompé entre la virgule et le point car ils ont presque tous donné le nombre de 6 phrases. 02 élèves, l'équivalent d'un pourcentage de 5,26% n'ont donnée aucune réponse. Quant à la manière avec laquelle, les élèves sont arrivés à donner le nombre exact de phrases, 20 parmi eux ont répondu correctement, soit le pourcentage de (52,63%), 7 apprenants ont échoué et 11 parmi eux, soit le pourcentage de (28,94%) n'ont donné aucune réponse.

## 5. Richesse du vocabulaire et reconnaissance de mots

- **Consignes**

Regardez l'image et donnez les noms de personnages, leurs couleurs, le lieu, les objets y figurant, leurs couleurs.

**Réponses attendues :** fourmi, cigale, maison, vert, marron, guitare, jaune, neige, blanche, cheminé, fumée, arbres. Total de mots : 12.

**NB :** Dans cette partie de l'épreuve, les élèves ont écrit les réponses sur des feuilles qu'ils ont remises à l'enseignante.



**Figure3.2** : Illustration de la cigale et la fourmi (Snut.fr)

### Résultats

	+ de 10 mots		De 5à 9 mots		De 1 à 4mots		Aucun mot	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Réponses	9	23.68%	15	39.47%	14	36.84%	00	00%

### Commentaire

D'après le tableau, 9 soit (23,68%) des élèves ont pu donner les noms de tous les objets qui apparaissent sur l'image, (39, 47%) ont reconnu un nombre de mots égal ou plus de la moitié. (36,84%) ont reconnu entre 1 et 4 mots. Il n'y a aucun élève qui ne sait rien dans cette classe. Si nous prenons le nombre d'élèves ayant reconnu plus de 10 mots et ceux qui ont reconnu un nombre proche de la moitié, nous constatons que la connaissance du vocabulaire des objets ordinaire est satisfaisante.

a- Que font la cigale et la fourmi ?

**Réponse attendue :** elles parlent/ elles discutent.

b- Quelle est l'action représentée par les points blancs qui figurent sur l'image ?

**Réponse attendue :** Il neige.

c- De quelle saison s'agit-il ?

**Réponse attendue :** L'hiver.

d- Que représente le noir du fond de l'image ?

Réponse attendue : La nuit.

e- De combien de mots est composée la première phrase « La cigale se présentée chez la fourmi » ?

Réponse attendue : 07

NB : L'enseignante a compté les réponses que les élèves ont portées sur les ardoises ou sur des feuilles blanches.

### Résultats

Réponses	Réponses justes		Réponses fausses		Sans réponse	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	pourcentage
b	13	34.21%	18	47.36%	7	18.42%
c	8	21.05%	17	44.73%	13	34.21%
d	20	52.63%	10	26.31%	8	21.05%
e	30	78.94%	7	18.42%	1	2.63%
f	14	36.84%	21	55.26%	03	7.89%

## **Commentaire**

b- Que font la cigale et la fourmi ?

13 élèves soit (34.21%) ont trouvé la bonne réponse, 18 soit (47, 36%) ont donné des réponses fausses, (18, 42%) n'ont donné aucune réponse.

c- Quelle est l'action représentée par les points blancs qui figurent sur l'image ?

D'après les résultats, la majorité soit (44.73%) ayant donné des réponses fausses et (34.21%) qui n'ont pas donné de réponses a trouvé des difficultés d'exprimer l'action présentée par les points blancs sur l'image. 8 seulement soit (21,05%) d'élèves examinés ont pu donner des réponses correctes.

d- De quelle saison s'agit-il ?

A la lumière de la réponse précédente, les résultats paraissent satisfaisants. Plus de la moitié de la classe a réussi de trouver la réponse juste à cette question soit (52,63%). 10 soit (26,31%) ont donné une réponse fausse, et 8 élèves, l'équivalent de (21,05%) n'ont pas répondu.

e- Que représente le noir du fond de l'image ?

La grande majorité a reconnu la nuit à travers la couleur noire sur le fond de l'image : (78,94%) ont donné des réponses correctes, (18,42%) ont donné des réponses erronées et un seul élève soit (2,63%) n'a donné aucune réponse.

f- De combien de mots est composée la première phrase « La cigale se présente chez la fourmi » ?

14 élèves seulement soit (36,84%) ont réussi cette épreuve. 21 élèves soit (55,26 %) ont échoué, 03 soit 7,89% n'ont donné aucune réponse. Selon l'enseignante, la majorité confond entre nom/mot et ne considère pas les pronoms et déterminants comme mots.

## **6. Connaissances de base sur la grammaire**

### **• Consignes**

Lisez le premier passage du texte.

a- Quel est le sujet de la première phrase ?

Réponse attendue : La cigale.

b- Quel est le sujet de la deuxième phrase ?

Réponse attendue : elle.

c- Quel est le verbe de la première phrase ?

Réponse attendue : se présenta.

d- Quel est le verbe de la deuxième phrase ?

Réponse attendu : frappa.

e- A quel temps il est conjugué le verbe « se présenta » ?

Réponse attendue : passé simple

f- Le nom cigale est-il féminin ou masculin ?

Réponse attendue : féminin

g- Quel est le type de la phrase « Que me vaut votre visite ? » ?

Réponse attendue : interrogative (accepter la réponse : question).

## Résultats

Réponses	Réponses justes		Réponses fausses		Sans réponse	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	pourcentage
A	36	94,73	02	5,26%	00	00%
B	21	55.26%	14	36,84%	03	7.89%
C	34	89,74%	1	2,63%	3	7,89%
D	24	63,15%	12	31,57%	2	5,26%
E	30	78.94%	4	10.52%	4	10.52%
F	37	97.36%	1	2,63%	00	00%
G	31	81,57%	2	5.26%	05	13,15%

## Commentaire

a- Quel est le sujet de la première phrase ?

36 apprenants parmi les 38 soit (94,73%) ont réussi à reconnaître le sujet de la phrase. 02 seulement (5,26%) ont échoué à cette épreuve. Ces résultats démontrent que le repérage du sujet est très facile vu son emplacement au début de la phrase.

b- Quel est le sujet de la deuxième phrase ?

Le nombre d'élèves qui ont réussi à repérer le sujet de la deuxième phrase a baissé par rapport à la première question. 21 élèves soit (55,26%) ont réussi cette étape. 8 élèves, l'équivalent d'un pourcentage de (36,84%) ont échoué à cette épreuve. 03 élèves soit (7,89%) n'ont pas donné de réponse. Cette baisse du pourcentage de réponses réussies revient à l'idée que la majorité des apprenants ait un savoir limité sur l'emplacement du sujet toujours au début de la phrase. Malgré cette baisse, plus de la moitié de la classe a répondu correctement.

c- Quel est le verbe de la première phrase ?

(89,74%) soit 34 élèves ont réussi à repérer le verbe de la première phrase. Une seul élève n'a pas réussi à le trouver et 03 élèves (7,89%) n'ont donnée aucune réponse.

d- Quel est le verbe de la deuxième phrase ?

24 élèves (63,15%) ont réussi à repérer le verbe de la deuxième phrase, 12 parmi les 38 (31,57%) ont échoué et 02 (5,26%) d'entre eux n'ont donné aucune réponse. Le nombre de réussissant à l'épreuve a baissé par rapport à l'emplacement du verbe comme 5<sup>ème</sup> mot de la phrase.

e- A quel temps il est conjugué le verbe « se présenta » ?

Cette épreuve a été réussie par 30 élèves (78,94%), 04 (10,52%) y ont échoué et 04 (10,52%) autres n'ont pas répondu.

f- Le nom cigale est-il féminin ou masculin ?

La totalité presque a répondu correctement à la consigne. 37 élèves soit (97,36%) ont dit que la cigle est un nom féminin, un seul élève a dit que le nom est masculin.

g- Quel est le type de la phrase « Que me vaut votre visite ? » ?

La majorité soit (81,57%, 31 élèves) a reconnu le type de la phrase. 02 élèves (5,26%) ont échoué. 05 élèves soit (13,15%) n'ont pas répondu.

Les résultats de cette épreuve démontrent que la majorité d'élèves composant la classe 1 AM 1 a un niveau satisfaisant en grammaire.

## 7. Lecture orale

- **Consignes**

Lisez le premier passage du texte un par un.

« la cigale se présenta chez la fourmi. A son arrivée, elle frappa à sa porte. En ouvrant, celle-ci dit : «que me vaut votre visite ? »= 24 mots.

L'évaluation porte sur les critères suivants :

**a- Le rythme de lecture (aisance):**

Le rythme de lecture naturelle du passage ci-dessus de la part d'un bon lecteur est de 10 secondes. Les élèves ont été évalués par rapport à cette performance.

**Modalités d'évaluation :** très bon 10 à 15 secondes, satisfaisant : de 16 à 20 secondes, faible de 21 à 25 secondes, insatisfaisant : plus de 26 secondes.

**b- Prononciation :**

Elle a été évaluée par rapport au ton et de l'articulation des différents sons.

**c- Erreurs (exactitude):**

L'exactitude est défini par André OUZOULIAS par l'absence d'erreurs (OUZOULIAS A, 1995).Il s'agit, dans cette épreuve, de prendre en compte le nombre de toutes les erreurs commises, articulation, segmentation, accord, liaison, enchaînement vocaliques...

**Modalités d'évaluation :** Très bon : moins de 5 erreurs, satisfaisant : de 6 à 10 erreurs. Faible : de 11 à 15 erreurs, insuffisant : plus de 15 erreurs.

**d- Intonation**

e- Il s'agit du degré du respect des signes de ponctuation.

### Résultats

Appréciations	Très bon		Satisfaisant		Faible		insuffisant	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
<b>Rythme</b>	<b>09</b>	<b>23.68%</b>	<b>10</b>	<b>26.31%</b>	<b>12</b>	<b>31.57%</b>	<b>07</b>	<b>18.42%</b>
<b>Prononciation</b>	<b>33</b>	<b>86.84%</b>	<b>03</b>	<b>7.89%</b>	<b>02</b>	<b>5.26%</b>	<b>00</b>	<b>00%</b>

<b>Erreurs</b>	<b>10</b>	<b>26.31%</b>	<b>14</b>	<b>36.84%</b>	<b>06</b>	<b>15.78%</b>	<b>08</b>	<b>21.05 %</b>
<b>Intonation</b>	<b>05</b>	<b>13.15%</b>	<b>07</b>	<b>18.42%</b>	<b>06</b>	<b>15.78%</b>	<b>20</b>	<b>52.63%</b>

### **Commentaire**

- a- Rythme : 09 élèves seulement parmi les 38 soit (23.68%) ont une très bonne vitesse de lecture, ils ont lu le passage dans une durée de moins de 15 secondes. 10 élèves soit (26,31%) ont une vitesse satisfaisante. 12 parmi les 38 élèves soit (31.57%) ont une vitesse faible. (18,42 %), l'équivalent de 07 élèves, ont une vitesse insuffisante, c'est-à-dire ils ont lu les 24 mots dans une durée de plus de 25 secondes.
- b- Prononciation : La majorité, soit (86,84%) ont un très bon niveau de prononciation. 03 élèves soit (7,89%) ont un niveau satisfaisant et 02 seulement (5,26%) ont un niveau faible.
- c- Erreurs (exactitude): 10 élèves parmi les 38 soit (26.31) ont un très bon niveau d'exactitude, c'est-à-dire ils ont commis un nombre d'erreurs moins de 5. 14 élèves soit (36,84%) ont un niveau d'exactitude satisfaisant. 06 élèves (15,78%) ont un niveau faible et 08 (21,05%) ont un niveau insuffisant.
- d- Intonation : d'après les résultats, il n'y a qu'une minorité qui a un très bon niveau ou un niveau satisfaisant d'intonation. La majorité a un niveau d'intonation insuffisant. (52,63%) l'équivalent de 20 élèves ont un niveau insuffisant, 06 élèves (15,78%) ont un niveau faible, 07 élèves (18.42%) ont un niveau satisfaisant et seulement 05 élèves (13,15%) ont un très bon niveau.

### **II.3.2.2-Deuxième classe : 1AM 2**

C'est une classe de 1<sup>ère</sup> année moyenne composée de 38 élèves dont 18 filles comme la première classe. Ils sont répartis sur trois tranche d'âge, 10 élèves ont 11 ans, 25 ont 12 ans et 02 seulement ont 13 ans.

#### **1. Le sens conventionnel de la lecture et de l'écriture**

- **Consignes**

- a- Observez bien le texte.

Où est-ce qu'on commence à lire ?

**Réponse attendue :** montrer le début du titre (à gauche)

b- Montrer le titre et demander aux élèves de répondre à la question :

Comment s'appelle cette partie ?

Réponse attendue : Le titre.

c- Qu'est-ce qu'on lit après le titre ?

Réponse attendu : le texte.

Consignes	Réponses justes		Réponses fausses	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
A	38	100%	00	00%
B	38	100%	00	00%
C	38	100%	00	00%

### **Commentaire**

D'après les résultats, tous les 38 élèves sont conscients de l'orientation de l'écrit en langue française, de gauche à droite et du haut vers le bas. Ils savent tous c'est quoi un titre, c'est quoi en texte et où commence ou se termine chaque élément.

## **2. Relation entre quantité d'écrits et quantité d'oral**

- **Consignes**

a – Regardez bien le texte dans sa première partie, essayez de trouver ce que je lis dans le texte en le montrant par le doigt.

- Mots et expressions à trouver : chez la fourmi, votre visite, je connais la fable du corbeau et du renard.

**Temps :** juste après la lecture de la maîtresse avec une seule répétition.

## Résultats

Consignes	Réponses justes		Réponses échouées		Sans réponses	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Chez la fourmi	35	92,10%	01	2,63%	2	5.26%
Votre visite	27	71.05%	8	21.05%	3	7.89%
Je connais la fable du corbeau et du renard	15	39.40%	20	52.63%	3	7.89%

### Commentaire

Selon le tableau ci-dessus, la majorité d'apprenants, soit le pourcentage de (92, 10%) a identifié facilement un mot connu se trouvant au début d'un texte. 03 élèves parmi les 38 échouent dans cette étape : 01(2.63%) a donné une réponse fautive et 02 (5.26%) n'ont donné aucune réponse. Un bon pourcentage (71,05%) représentant la majorité a réussi de trouver la deuxième expression qui se trouve à la fin du premier passage, 08 examinés soit (21,05%) ont échoué l'épreuve, 3 (7,89%) n'ont pas donné de réponses. 20 élèves soit le pourcentage de (52,63%) ont échoué à trouver, dans le texte, la phrase « je connais la fable du corbeau et du renard », 15 autres (39.40%) ont réussi l'épreuve et seulement 03 (7,89%) n'ont pas donné de réponse.

### 3. Connaissance du langage technique

Cette épreuve vise à tester le degré de connaissance des apprenants sur les différents signes qui marquent leur présence dans un texte écrit.

- **Consignes**

a- Quels sont les signes de ponctuation qui figurent dans le texte.

**NB :** Pour gagner du temps, nous avons proposé aux élèves les noms des différents signes de ponctuation et nous leur avons demandé de dire si le signe existe dans le texte ou non en levant les doigts.

Y'a-t-il, le point ? La virgule ? Le point-virgule ? Les deux-points ? Le point d'interrogation ? Le point d'exclamation ? Les points de suspension ? Les parenthèses ? Les crochets ? Le tiret ? Les guillemets ?

**Réponses attendues :** le point : oui. La virgule : oui. Le point-virgule : non. Les deux points : oui. Le point d'interrogation : oui. Le point d'exclamation : oui. Les points de suspension : oui. Les parenthèses : non. Les crochets : non. Le tiret : oui. Les guillemets : oui.

d- Y a-t-il des chiffres dans le texte ?

**Réponse attendue :** non

e- Combien y a-t-il de lettres majuscules dans la première partie du texte ?

**Réponse attendue :** 08

### Résultats

Réponses		Réponses justes		Réponses fausses		Sans réponse	
		Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	pourcentage
Les signes de ponctuation	le point ?	38	100%	00	00%	00	00%
	La virgule	38	100%	00	00%	00	00%
	Le point-virgule	29	78.94%	7	18.42%	2	5.26%
	Les deux-points	37	97,36%	01	2.63%	00	00%
	? Le point d'interrogation ?	38	100%	00	00%	00	00%
	Le point d'exclamation ?	35	92.10%	02	5.26%	01	2.63%
	Les points de suspension ?	21	55.26%	13	34.21%	4	10.52%
	Les parenthèses ?	20	52.63%	3	7.89%	15	39.47%
	Les crochets ?	08	21.05%	7	18.42%	23	60.52%
	Le tiret ?	35	92.10%	2	5.26%	1	2.63%
	Les guillemets	25	65.78%	3	7.89%	10	26.31%
Les chiffres (numéros)		38	100%	00	00%	00	00%
Nombre de majuscules		34	89.47%	2	5.26%	2	5.26%

## Commentaire

A l'instar de la première classe, la connaissance du langage technique paraît satisfaisante, selon les résultats présentés dans le tableau. Il est remarquable que les signes de ponctuation usuels (le point, la virgule, les deux points, le point d'interrogation, le point d'exclamation, le tiret) sont connus presque par tous les élèves avec un pourcentage qui varie entre (90%) et (100%). Un pourcentage considérable d'élèves a démontré son échec face à des signes de ponctuations qu'ils ne rencontrent pas beaucoup dans ce stade d'instruction. Cela est démontré par le pourcentage de non-répondants à la consigne qui concerne les crochets, le pourcentage d'élèves qui n'ont pas répondu est (60,52%) l'équivalent de 23 élèves, les réponses erronées à cette consignes sont du pourcentage de (18.42%).

Tous les élèves ont répondu que les chiffres n'existent pas dans le texte. 34 parmi eux soit (89.47%) ont réussi à donner le nombre exact de majuscule dans le premier paragraphe, 02 élèves parmi les 38, soit (5,26%) ont échoué à cette épreuve, 02 autres n'ont pas donné de réponses.

## 4. Reconnaissance des repères de typographiques des phrases

Consigne :

a- Vous savez c'est quoi une phrase ?

**Réponse attendue :** oui

b- Combien y a-t-il de phrases dans le premier passage qui commence par « *La cigale ...* » et se termine par « *...votre visite ?* »

**Réponse attendue :** 03 phrases.

c- Comment vous avez fait pour déterminer le nombre de phrases de ce passage ?

**Réponse attendue :** La phrase commence par une majuscule et se termine par un point.

**Résultats**

Réponses	Réponses justes		Réponses fausses		Sans réponse	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	pourcentage
A	38	100%	00	00%	00	00%
B	23	60.52%	15	39.47%	00	00%
C	19	50%	5	13.15%	14	36.84%

### Commentaire

Tous les apprenants soit (100%) ont répondu par oui à propos de leur connaissance de la notion de phrase. 23 parmi les 38 soit (62,52%) ont réussi à trouver le nombre exact des phrases dans le passage proposé, 15 élèves, soit (39,47%) ont échoué à cette épreuve. 19 élèves soit (50%) ont répondu correctement, quant à la manière avec laquelle, on identifie les phrases, 5 apprenants ont échoué et 14 d'autres, soit le pourcentage de (36.84%) n'ont donné aucune réponse.

### 5. Richesse du vocabulaire et reconnaissance de mots :

- **Consignes**

a- Regardez l'image (Regardez figure N 3.2, page 201 ) et donnez les noms de personnages, leurs couleurs, le lieu, les objets y figurant, leurs couleurs.

**Réponses attendues :** fourmi, cigale, maison, vert, marron, guitare, jaune, neige, blanche, cheminé, fumée, arbres. Total de mots : 12.

**NB :** Dans cette partie de l'épreuve, les élèves ont écrit les réponses sur des feuilles qu'ils ont remises à l'enseignante.

Réponses	+ de 10 mots		De 5 à 9 mots		De 1 à 4 mots		Aucun mot	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
	6	15.78%	19	50%	13	34.21%	00	00%

### Commentaire

6 membres de la classe soit (15.78%) ont pu donner les noms de tous les objets qui apparaissent sur l'image. 19 élèves (50%) ont reconnu un nombre de mots égaux ou plus de la moitié. (34,21%) ont reconnu entre 1 et 4 mots. Il n'y a aucun élève qui ne sait rien dans cette classe. Si nous prenons le nombre d'élèves ayant reconnu plus de 10 mots et ceux qui ont reconnu un nombre proche de la moitié, nous constatons que les élèves ont un niveau de vocabulaire acceptable permettant d'améliorer les capacités de lecture.

a- Que font la cigale et la fourmi ?

**Réponse attendue :** elles parlent/ elles discutent.

b- Quelle est l'action représentée par les points blancs qui figurent sur l'image ?

**Réponse attendue :** Il neige.

c- De quelle saison s'agit-il ?

**Réponse attendue :** L'hiver.

d- Que représente le noir du fond de l'image ?

Réponse attendue : La nuit.

e- De combien de mots est composée la première phrase « La cigale se présentée chez la fourmi » ?

Réponse attendue : 07

NB : L'enseignante a compté les réponses que les élèves ont portées sur les ardoises ou sur des feuilles blanches.

### Résultats

Réponses	Réponses justes		Réponses fausses		Sans réponse	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	pourcentage
B	12	31.57%	19	50%	7	18.42%
C	9	23.68%	19	50%	14	36.84%
D	21	55.26%	8	21.05%	11	28.94%
E	29	76.31%	8	21.05%	1	2.63%
F	13	34.21%	22	57.89%	03	7.89%

## Commentaire

b- Que font la cigale et la fourmi ?

12 élèves soit (31.57%) ont trouvé la bonne réponse, 19 soit (50%) ont donné des réponses fausses, (18, 42%) n'ont donné aucune réponse.

c- Quelle est l'action représentée par les points blancs qui figurent sur l'image ?

D'après les résultats, la moitié de la classe soit (50%) ont donné des réponses fausses et (36.84%) n'ont pas donné de réponses. 9 élèves seulement soit (23.68%) ont pu donner des réponses correctes.

d- De quelle saison s'agit-il ?

Les résultats de cette consigne paraissent satisfaisants. Plus de la moitié de la classe, 21 élèves soit (52,63%) ont réussi de trouver la réponse juste. 8 soit (21.05%) ont donné des réponses fausses, et 8 élèves, l'équivalent de (21,05%) n'ont pas répondu.

e- Que représente le noir du fond de l'image ?

La majorité des élèves de cette classe a reconnu la nuit à travers la couleur noir sur le fond de l'image : 29 soit (76,31%) ont donné des réponses correctes, 8 élèves soit (21.05%) ont donné des réponses erronées et un seul élève soit (2,63%) n'a donné aucune réponse.

f- De combien de mots est composée la première phrase « La cigale se présentée chez la fourmi » ?

13 élèves seulement soit (34,21%) ont réussi cette épreuve. 22 élèves soit (57.89 %) ont échoué, 03 élèves soit 7,89% n'ont donné aucune réponse. Comme la première classe et selon l'enseignante, la majorité confond entre nom/mot et ne considère pas les pronoms et déterminants comme mots.

## 6. Connaissances de base sur la grammaire

### • Consignes

Lisez le premier passage du texte.

a- Quel est le sujet de la première phrase ?

Réponse attendue : La cigale.

b- Quel est le sujet de la deuxième phrase ?

Réponse attendue : elle.

c- Quel est le verbe de la première phrase ?

Réponse attendue : se présenta.

d- Quel est le verbe de la deuxième phrase ?

Réponse attendu : frappa.

e- A quel temps il est conjugué le verbe « se présenta » ?

Réponse attendue : passé simple

f- Le nom cigale est-il féminin ou masculin ?

Réponse attendue : féminin

g- Quel est le type de la phrase « Que me vaut votre visite ? » ?

Réponse attendue : interrogative (accepter la réponse : question).

## Résultats

Réponses	Réponses justes		Réponses fausses		Sans réponse	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	pourcentage
A	34	89.47%	03	7.89%	01	2.63%
B	19	50%	12	31.57%	07	18.42%
C	31	81.57%	05	13.15%	3	7,89%
D	25	65.78%	11	28.94%	2	5,26%
E	29	76.31%	5	13.57%	4	10.52%
F	35	92.10%	2	5.26%	1	2.63%
G	30	78.94%	04	10.52%	04	10.52%

## Commentaire

a- Quel est le sujet de la première phrase ?

34 apprenants soit (89.47%) ont réussi à reconnaître le sujet de la phrase. 04 apprenants (5,26%) ont échoué à cette épreuve. Ces résultats démontrent que le repérage du sujet est très facile grâce à son emplacement au début de la phrase.

b- Quel est le sujet de la deuxième phrase ?

Le nombre d'élèves qui ont réussi à repérer le sujet de la deuxième phrase a baissé par rapport à la première question. 19 élèves soit (50%) ont réussi cette étape. 12 élèves, l'équivalent d'un pourcentage de (31.57%) ont échoué à cette épreuve. 07 élèves soit (18.42%) n'ont pas donné de réponse. Cette baisse du pourcentage de réponses réussies revient à l'idée que la majorité des apprenants ait sur l'emplacement du sujet toujours au début de la phrase. Malgré cette baisse, plus de la moitié de la classe a répondu correctement.

c- Quel est le verbe de la première phrase ?

31 élèves soit (81.57%) ont réussi à repérer le verbe de la première phrase. Un seul élève n'a pas réussi et 03 élèves soit (7,89%) n'ont donnée aucune réponse.

d- Quel est le verbe de la deuxième phrase ?

25 élèves (65.78%) ont réussi à repérer le verbe de la deuxième phrase, 11 parmi les 38 (28.94%) ont échoué et 02 (5,26%) d'entre eux n'ont donné aucune réponse. Le nombre d'élèves qui ont réussi à l'épreuve a baissé par rapport à l'emplacement du verbe comme 5<sup>ème</sup> mot de la phrase.

e- A quel temps est-il conjugué le verbe « se présenta » ?

Cette épreuve a été réussie par 29 élèves (76.31%), 05 élèves soit (13.57%) l'ont échoué et 04 (10.52%) autres n'ont pas répondu.

f- Le nom cigale est-il féminin ou masculin ?

La plus grande moitié a répondu correctement à la consigne : 35 élèves soit (92.10%) ont dit que la cigale est un nom féminin, 02 élèves ont dit que le nom est masculin et un seul n'as pas répondu.

g- Quel est le type de la phrase « Que me vaut votre visite ? » ?

La majorité soit (78.94%, 30 élèves) a reconnu le type de la phrase. 04 élèves (10.52%) ont échoué. 04 élèves soit (10.52%) n'ont pas répondu.

A l'instar de la première classe, les résultats de cette épreuve démontrent que la majorité d'élèves composant la classe 1 AM 2 a un niveau satisfaisant en grammaire.

## 7. Lecture orale

- **Consignes**

Lisez le premier passage du texte un élève par un élève.

« la cigale se présenta chez la fourmi. A son arrivée, elle frappa à sa porte. En ouvrant, celle-ci dit : «que me vaut votre visite ? »= 24 mots.

L'évaluation porte sur les critères suivants :

**a- Le rythme de lecture (aisance):**

Le rythme de lecture naturelle du passage ci-dessus de la part d'un bon lecteur est de 10 secondes. Les élèves ont été évalués par rapport à cette performance.

**Modalités d'évaluation :** très bon 10 à 15 secondes, satisfaisant : de 16 à 20 secondes, faible de 21 à 25 secondes, insatisfaisant : plus de 26 secondes.

**b- Prononciation :**

Elle a été évaluée par rapport au ton et de l'articulation des différents sons.

**c- Erreurs (exactitude):**

L'exactitude est défini par André OUZOULIAS par l'absence d'erreurs (OUZOULIAS A, 1995).Il s'agit, dans cette épreuve, de prendre en compte le nombre de toutes les erreurs commises, articulation, segmentation, accord, liaison, enchaînement vocaliques...

**Modalités d'évaluation :** Très bon : moins de 5 erreurs, satisfaisant : de 6 à 10 erreurs. Faible : de 11 à 15 erreurs, insuffisant : plus de 15 erreurs.

**d- Intonation :**

Il s'agit du degré du respect des signes de ponctuation.

### Résultats

<b>Appréciations</b>	<b>Très bon</b>	<b>Satisfaisant</b>	<b>Faible</b>	<b>insuffisant</b>
----------------------	-----------------	---------------------	---------------	--------------------

<b>Critères</b>	<b>Nombre</b>	<b>pourcentage</b>	<b>Nombre</b>	<b>pourcentage</b>	<b>Nombre</b>	<b>pourcentage</b>	<b>Nombre</b>	<b>pourcentage</b>
<b>Rythme</b>	<b>08</b>	<b>21.05%</b>	<b>11</b>	<b>28.94%</b>	<b>14</b>	<b>36.84%</b>	<b>05</b>	<b>13.15%</b>
<b>Prononciation</b>	<b>34</b>	<b>89.47%</b>	<b>04</b>	<b>10.52%</b>	<b>04</b>	<b>10.52%</b>	<b>00</b>	<b>00%</b>
<b>Erreurs</b>	<b>08</b>	<b>21.05%</b>	<b>14</b>	<b>36.84%</b>	<b>10</b>	<b>26.31%</b>	<b>06</b>	<b>15.78%</b>
<b>Intonation</b>	<b>04</b>	<b>10.52%</b>	<b>06</b>	<b>15.78%</b>	<b>04</b>	<b>10.52%</b>	<b>22</b>	<b>57.89%</b>

### **Commentaire**

- a- Rythme : 08 élèves seulement parmi les 38 soit (21.05%) ont une très bonne vitesse de lecture, ils ont lu le passage dans une durée de moins de 15 secondes. 11 élèves soit (28.94%) ont une vitesse satisfaisante. 14 parmi les 38 élèves soit (36.84%) ont une vitesse faible. (13,15 %), l'équivalent de 05 élèves ont un rythme de lecture insuffisant, c'est-à-dire ils ont lu les 24 mots dans une durée de plus de 25 secondes.
- b- Prononciation : La majorité, soit (81.57%) ont un très bon niveau de prononciation. 05 élèves soit (13.15%) ont un niveau satisfaisant et 03 soit (5,26%) seulement parmi le nombre général ont un niveau faible.
- c- Erreurs (exactitude): 08 élèves parmi les 38 soit (21.05%) ont un très bon niveau d'exactitude, c'est-à-dire ils ont commis un nombre d'erreurs moins de 5. 14 élèves soit (36,84%) ont un niveau d'exactitude satisfaisant. 10 élèves (26.31%) ont un niveau faible et 06 élèves soit (15.78%) ont un niveau insuffisant.
- d- Intonation : d'après les résultats, il n'y a qu'une minorité qui a un très bon niveau ou un niveau satisfaisant d'intonation. La majorité a un niveau d'intonation insuffisant. (57,78%) l'équivalent de 22 élèves ont un niveau insuffisant, 04 élèves (10.52%) ont un niveau faible, 06 élèves (15.78%) ont un niveau satisfaisant et seulement 04 élèves soit (10.52%) ont un très bon niveau d'intonation.

### **Conclusion**

Des chercheurs de l'ère actuelle tels (Laberge, Meyer, Samuels, Torgesen, Rashote, Ehri, ...) ont montré que la compréhension en lecture dépendait fortement : des compétences de décodage, de la vitesse avec laquelle celle-ci est réalisée, de la fluidité avec laquelle le lecteur se déplace dans un texte (Académie de Grenoble, 2015).

Tout le monde se met d'accord, aujourd'hui, sur le fait que la lecture c'est la compréhension. Mais pour arriver à comprendre, il faut qu'un ensemble de procédures se mette en œuvre d'une façon simultanée. L'équipe pédagogique de l'académie de Grenoble les résume dans les points suivants :

- Reconnaître ou identifier les mots écrits.
- Etablir des relations entre ces mots et entre les différentes phrases.
- Réaliser les deux premières procédures à une certaine vitesse et se déplacer avec fluidité dans le texte.

Le test que nous avons réalisé a ciblé donc ces éléments. Nous avons voulu mesurer le degré de connaissance de base en lecture. Les résultats obtenus ont démontré, enfin, que :

- Les élèves n'ont pas de problèmes à avoir avec le code ou le sens conventionnel de l'écriture en langue française.
- Le décodage des mots ne pose pas de problème pour la majorité
- Les élèves n'ont pas de problème à propos du langage technique.
- Les repères typographiques des phrases ne posent pas vraiment de problèmes pour les élèves.
- Une bonne majorité a un vocabulaire satisfaisant.
- Les élèves ont des connaissances considérables en grammaire, notamment les notions de base.
- La lecture à haute voix est un sérieux problème pour la majorité.

Ces résultats démontrent que les élèves n'ont pas vraiment de difficultés en matière des connaissances techniques sur la langue. Ils éprouvent des difficultés qui ont relation directe avec la compréhension. Un grand travail d'amélioration des capacités de lecture reste à faire. Cela représentera l'objet de notre expérimentation qui s'inscrit dans une logique de faire apprendre à apprendre.

# CHAPITRE 4:

Vers un enseignement stratégique  
de la compréhension de l'écrit

## **Introduction**

Dans les classes de français langue étrangère, en Algérie, le constat d'échec en lecture est unanime. La réflexion sur les causes de cet échec remet, toujours, les pratiques de classe en cause. En effet, la pratique de lecture, dans ces différentes facettes est loin d'appliquer les directives des nouvelles approches d'enseignement-apprentissage, cela, en dépit des efforts déployés par le ministère de l'éducation nationale depuis 2003, l'année du début de l'approche par compétences, dite de première génération, à l'école algérienne.

Dans la continuité de réflexions sur des solutions pour une pratique performante de la lecture compréhension au sein de nos écoles, nous avons inscrit notre travail qui tente d'apporter quelques issues pédagogiques au profit des élèves composant une classe du collège.

Après un questionnaire mesurant la relation des enfants des écoles ciblées par notre étude avec l'écrit et un test mesurant les connaissances de base en langue française chez ces apprenants, une expérience a été mise en place afin d'améliorer les compétences de compréhension en lecture chez les apprenants de la classe 1AM1 de l'école BOUSSAID Kameddine, BBA.

Nous avons opté pour une seule classe, d'abord, parce que nous avons vu que le niveau est presque le même pour les quatre classes que nous avons observées. Le choix est motivé, aussi, par la facilité d'analyse de résultats quand l'échantillon est minimal. Dans ce qui suit nous allons présenter le dispositif expérimental, les étapes de la réalisation ainsi que les résultats obtenus.

### **II.4.1- Le protocole expérimental**

Au niveau de l'école BOUSSAID Kameledidine, nous avons fait un pré-test de compréhension inspiré de la batterie MEDIAL, pour les deux classes de première année moyenne, la classe 1 AM1 représente le groupe expérimental et la classe 1 AM2 représente le groupe témoin.

Après le pré-test le travail a commencé avec la classe expérimentale durant tout un projet, du début avril 2016 au début de mai 2016. Le travail consiste à adopter un enseignement stratégique de la lecture menant les apprenants à utiliser toutes leurs structures cognitives et psychologique lors de l'acte de lire.

A la fin du projet une évaluation a été faite, mais cette fois-ci en laissant les apprenants se débrouiller eux même pendant la période de l'examen (sans l'intervention des enseignant pour lire ou expliquer le sujet de composition).

La méthodologie du travail ainsi que les résultats du pré-test et du post-test vont être présentés d'une manière détaillée dans le présent chapitre.

#### **II.4.1.1-Présentation du pré-test**

L'épreuve proposée aux élèves est inspirée de l'outil MEDIAL (Ouzoulias A, 1995). Il s'agit d'un texte intitulé « *une semaine à la campagne* », d'une longueur de 103 mots. C'est un texte qui répond à l'intérêt des enfants et qui évoque le monde des loisirs et des vacances. Il est lisible, ses phrases sont courtes, la moyenne des syllabes le composant est faible (Landsheere, G cité par (Ouzoulias, 1995)).

L'épreuve ne peut être présentée qu'à des enfants ayant déjà un niveau minimum de connaissances. Il est donc adéquat avec le niveau des apprenants que nous avons soumis à l'expérimentation.

#### **II.4.1.2- Déroulement de l'épreuve**

Nous avons saisi le texte avec les questions sur un document Word, puis nous en avons remis une copie pour chaque élève (voir annexe, pré-test, p 312).

- **Consigne 1**
  - Avec une feuille blanche, cachez les questions.
  - Lisez le texte attentivement, avec les yeux

Pendant cette étape, il faut laisser largement de temps pour les enfants afin que toute la classe termine cette tâche.

- **Consigne 2**
  - Cachez maintenant le texte avec la même feuille blanche (celle avec laquelle on a caché les questions), lisons ensemble la question 1 : Tu auras à barrer ce qui est faux.

Les élèves doivent barrer :

a- Dans la première série :

A l'école- sur le bord de la mer- près d'une usine – sur la montagne – toujours à la ferme.

b- Dans la deuxième série :

Ils grimpent aux arbres- ils peuvent courir sur la glace- les champignons étaient bon à manger – ils ont visité un élevage de canaris.

- Question 2 : « lisons ensemble, Tu auras à écrire dans les vides les mots qui manquent. Si vous avez oublié, vous pouvez relire le texte, pour savoir répondre »

**Mode dévaluation :**

- Question 1 : Pour notre cas, nous avons maintenu le mode de correction original de l'épreuve qui se base sur l'attribution de note, et nous avons opté pour le compte de bonnes réponses et des réponses fausses. Le score de chaque question détermine la réussite ou l'échec.
- Barème de notation :
  - Réponse correcte 1point (barrer ce qui est faux ou laisser ce qui est juste.
  - Enlever un point pour chaque réponse fausse (barrer ce qui est juste ou laisser ce qui est faux)

**Total des points :**

08 points pour la tache a.

08 points pour la tache b.

**NB :** Une réponse est considérée fausse si l'élève barre une case qu'il ne devrait pas cocher ou il laisse une case qu'il devrait barrer.

- Question 2 : Nous avons compté le nombre de réponses correctes, les réponses proches, les réponses fausses et les cas sans réponses.
- Barème :

Il est attribué la note de 02 points pour chaque réponse correcte, un (01) point pour chaque réponse proche de la réponse juste.

Total : 12 points.

● **Consigne 3 :**

- tu auras à lire la consigne, puis exprime toi sur la même feuille.

« Le texte que tu viens de lire raconte les vacances de Tania et Jérôme. Tu te souviens être allée (e) toi aussi en vacances. Où ? Qu'a tu fais ?  
Raconte en quelques lignes.

**Mode d'évaluation :**

- L'analyse des petits textes obtenus n'est pas notre objet c'est pour cette raison nous nous sommes contentés de faire des appréciations par apport au degré de réaction des enfants à cette épreuve. Les appréciations sont comme suit :

- Très bien : pour les textes respectant, le thème, quelques ou presque toutes les normes de la langue, la mise en page... Cette appréciation est synonyme de réussite.
- Satisfaisant : Respect du thème et quelques normes de langue, des fautes qui ne mènent pas à des ambiguïtés ou des contradictions. Cette appréciation est synonyme de réussite
- Faible : Ne pas respecter le thème, des fautes flagrantes de langue, non-respect des normes d'écriture. Cette appréciation est synonyme d'échec.
- Néant : pour ceux qui n'ont rien écrit, cette appréciation est, aussi, synonyme d'échec.

#### **II.4.1.3- Scénario de l'expérimentation**

Pour mettre à bien notre expérimentation, nous nous sommes partagé le travail avec l'enseignante chargée de la classe 1 AM 1 de l'école BOUSSAÏD Kameleddine de BBA. Le recours à cette façon de travail est dicté par l'engagement que nous avons pris avec les services de l'académie de Bordj Bou Arreridj et qui consiste à ne plus perturber le déroulement ordinaire des leçons et ne plus toucher aux programmes. Pour ces raisons nous avons veillé à ce que notre présence soit limitée. Cela va dans le bon sens de l'expérimentation car la présence d'une personne étrangère dans la classe touche un peu au rythme de travail ordinaire.

Durant l'expérimentation, notre présence n'était qu'au début, durant les séances d'observation, puis pendant la première séance de mise en place, et enfin après presque un mois (Fin avril 2016)

Le travail a visé d'enseigner aux apprenants des stratégies de lecture, d'activer les habiletés et de les motiver à lire dans le cadre d'un enseignement explicite (Giasson, 2000). C'est un modèle qui réhabilite le rôle de l'enseignant au sein de la classe. Il se base sur le soutien maximum que donne l'enseignant aux élèves et de les laisser agir d'une façon autonome progressivement. Dans le cadre de cet enseignement, l'enseignant explique ce qu'il faut faire pour lire ou comprendre sachant que les élèves ont des connaissances sur la langue et sur le monde permettant de compléter les tâches. Le travail s'est réparti en plusieurs séances, dans chacune d'elles nous avons expliqué des stratégies. Nous avons demandé à l'enseignante de travailler d'une manière spiralaire à fin de consolider les acquis.

Il faut noter, enfin, que tous les travaux ont été réalisés pendant les séances ordinaires de lecture des séquences 1 et 2 du projet 3.

- **Intitulé du projet**

Je rédige une liste d'instructions destinée aux camarades du collège pour leur indiquer une attitude à suivre face à une situation donnée.

- **Séquence 1** : respecter les règles d'un jeu.
- **Séquence 2** : donner des conseils pour éviter un danger.

#### II.4.1.3.1- Première séance

- **Objectifs**

- Expliquer le travail aux élèves.
- Motiver les élèves à lire.
- Expliquer aux élèves l'importance de la lecture et le rôle qu'elle joue dans la vie des personnes.
- Sensibiliser les élèves sur le rôle de la lecture comme outil de réussite dans ses études.

#### Déroulement de la séance

**1<sup>er</sup> moment, prise de contact** : nous avons géré la séance par nous-mêmes. L'enseignante nous a présentés aux élèves et puis elle nous a cédé la parole. Nous nous sommes présentés et nous avons demandé à quelques apprenants de faire la même chose. Quelques apprenants se sont présentés, c'est une tâche qu'ils maîtrisent bien. Nous avons commencé à leur parler afin de susciter leur intérêt avec des questions en Français et en Arabe.

Question 1 : avez-vous de bons résultats en langue française ?

La majorité a répondu que oui.

Question 2 : avez-vous des difficultés en langues française ?

Réponse par oui de la part de la majorité.

Question 3 : Quels sont vos difficultés ?

- Certains ont dit qu'ils ne comprennent pas en lecture, d'autres ont dit qu'ils comprennent à l'oral mais ils ne savent pas s'exprimer, d'autres enfin, ont dit qu'ils ne savent pas écrire.

Question 4 : avez-vous de bonnes notes en arabe ?

- Presque toute la classe a levé les doigts.

Question 5 : pourquoi en arabe vous avez de bonnes notes ?

- Une bonne majorité a répondu par : « car on comprend quand on lit ».

Questions 6 : pourquoi vous ne comprenez pas quand vous lisez en Français ?

- Nous n'avons pas eu de réponses.

Nous sommes intervenus pour dire : « c'est une langue étrangère, il est naturel d'y avoir des difficultés à comprendre. Mais vous avez des connaissances en cette langue, vous pouvez grâce à elles arriver à bien comprendre et pourquoi non pas à bien s'exprimer »

*« Voilà pourquoi je suis là, je suis là pour vous aider à améliorer vos capacités en lecture, suivez-moi et répondez franchement à mes questions »*

## **2<sup>ème</sup> moment : Importance de la lecture :**

Question 1 : pourquoi lisons-nous à votre avis.

- La plupart des réponses se sont centrées sur la lecture pour réussir aux études.

Question 2 : vous ne connaissez pas d'autres raisons pour lire ?

- On lit pour s'amuser. Pour se cultiver.

Dans cette situation, nous sommes intervenus pour expliquer l'importance de la lecture dans la vie sociale :

Question 3 : vous voulez acheter du pain dans une ville que vous ne connaissez pas et il n'y a aucune personne dans la rue pour vous montrer le chemin, que faites-vous ?

- Nous avons reçu plusieurs réponses notamment : « demander à quelqu'un ».  
Nous avons ajouté un indice : qu'est qu'on trouve sur les portes des boutiques et des magasins ?
- La réponse : on trouve des plaques.

Nous nous sommes intervenus de dire que ce sont des enseignes.

- Que faites-vous donc si vous voulez acheter du pain, il y a plusieurs magasins et vous ne voulez pas perdre du temps ?
- La majorité a répondu par on lit les enseignes.

Donc la lecture est importante dans notre vie sociale.

Question 4 : votre père vous envoie pour lui recharger son crédit du téléphone où est-ce que vous allez ?

- La majorité a répondu : au taxiphone.
- Et, s'il n'y a pas de librairie ou un taxi phone ?
- Aucune réponse.

Nous leur avons écrit le mot (FLEXY) au tableau, tout le monde l'a reconnu. Ici nous avons dit : Même ceux qui n'ont jamais lu le reconnaissent.

### **3<sup>ème</sup> moment : L'importance de la lecture pour les études**

Question 1 : Pendant la période des examens, est-ce que vous pouvez jouer comme les autres jours ?

- La majorité a répondu par Non.

Question 2 : Pourquoi

- La majorité a répondu par : parce que on révise nos leçons.

Nous sommes intervenus pour leur expliquer ce qu'ils font : « pendant les examens vous apprenez par cœur et vous négliger la compréhension. Après deux jours ou trois jours de l'examen vous oubliez tout. Cependant, il y a des élèves qui n'oublient jamais leurs leçons et qui ont assez de temps pour jouer lors des examens. Ces élèves comprennent en lecture »

### **4<sup>ème</sup> moment : expliquer le travail**

Dans cette phase, nous avons essayé à travers quelques situations de susciter l'intérêt des enfants sur l'enseignement stratégique en leur expliquant d'abord leurs erreurs.

Situation 1 : « Vous avez des connaissances considérables, mais en lecture notamment en langue française, vous vous centrez sur l'oralisation du mot et vous oubliez le sens. Si vous voulez dépasser ce problème il vous faut des stratégies ». Je vous explique quelques unes.

(Vous êtes en voyage avec votre père, en voiture, vers Boumerdes. Vous prenez l'autoroute en roulant avec une vitesse de 120KM/H et vous savez bien qu'en autoroute si vous ratez une entrée vous risquez de rouler 30 minutes, voire plus pour trouver une autre sortie. Que faites-vous pour ne pas rater la bretelle menant à Boumerdes ? »

- Les réponses étaient dans leur majorité pour la lecture des panneaux.

Comment vous arrivez à lire les mots au moment où vous roulez trop vite ? Est-ce que vous lisez syllabe par syllabe ?

- La réponse : non.

Question : y a-t-il parmi vous ceux qui n'arrivent pas à lire les panneaux quand la voiture roule à grande vitesse ?

- Certains ont dit : Oui.

Nous nous sommes intervenu pour expliquer la tâche : « Dans cette situation ceux qui ont l'habileté de reconnaître les mots réussissent et ceux qui se centrent sur le code échouent, vous devriez donc acquérir cette habileté, c'est reconnaître le mot comme le fait de reconnaître une personne ».

Situation 2 : votre père vous envoie pour lui recharger son crédit du téléphone ou est-ce que vous allez ?

- La majorité a répondu : au taxiphone.
- Et s'il n'y a pas de librairie ou un taxi phone ?
- Aucune réponse.

Nous leur avons écrit le mot (FLEXY) sur le tableau, tout le monde l'a reconnu.

Ici nous avons dit : Même ceux qui n'ont jamais lu le reconnaissent.

- Dans ce cas le fait de se rappeler du contexte auquel le mot est associé rend service et facilite une action sociale, on comprend dès le premier regard vers l'affiche ou l'enseigne que dans ce lieu je peux accomplir ma mission même s'il s'agit d'un garage de mécanicien.

« En langue française même-si vous connaissez les mots vous accordez plus d'importance à la lecture syllabe par syllabe » Les deux stratégies que vous avez utilisé dans les deux situations, vous allez les apprendre avec votre enseignante. Je compte sur vous, et je suis sûr que cela va réussir ».

#### **II. 4.1.3.2- Deuxième séance**

##### **Séquence 1**

**Activité :** Compréhension de l'écrit.

**Support :** Le Handball, page 78 du manuel scolaire.

- **Objectifs :**
  - Apprendre comment identifier des mots.
  - Apprendre comment reconnaître des mots.

##### **Scénario :**

Le travail a été fait dans le respect total du déroulement de la leçon. L'enseignante a adopté sa fiche pédagogique ordinaire mais en ajoutant des tâches lors de la phase de l'analyse, à propos des stratégies.

Les tâches étaient comme suit : (L'enseignante doit intervenir pour aider les apprenants à répondre car les connaissances autour desquelles les questions sont posées sont ordinaires)

- 1- L'identification d'un mot : Ecrire au tableau la phrase : « Composez deux équipes de sept joueurs chacune »
  - Demander aux apprenants de la lire.
  - Demander aux apprenants de lire le premier mot.
  - Demander aux apprenants de donner le type du mot, puis le type du deuxième mot.
  - Demander aux apprenants s'ils reconnaissent qu'il s'agit d'un verbe, à quel temps il est conjugué, avec quelle personne, et quelle est l'image qu'ils ont sur ce mot.
  - Expliquer aux apprenants que pour identifier un mot, il faut faire appel à toutes ces connaissances en même temps :
    - a- Décoder les syllabes en utilisant leurs connaissances sur la correspondance phonie/graphie.
    - b- S'interroger sur la nature du mot par rapport à son emplacement dans la phrase et avec quelles lettres il se termine (le premier mot dans une avec l'une des terminaisons du présent de l'indicatif, c'est l'impératif)
    - c- Quand on s'interroge sur le type du mot on s'interroge sur son sens (si c'est un nom, on fait appel à son sens littéral, sa traduction, les images que nous avons sur le mot ; s'il s'agit d'un verbe, son sens est déterminé par son genre, son temps, son emplacement dans la phrase...)
    - d- Faire appel aux illustrations pour lier les mots aux images mentales, s'il est nouveau on le garde dans la mémoire ; s'il est connu auparavant on le lie aux schèmes (Cornaire, 1999) pour comprendre la suite.

**Exercice :** faire renvoyer les élèves à quelques passages du texte et leur demander de lire des mots.

C'est une stratégie qu'on utilise quand on lit un mot pour la première fois.

- 2- La reconnaissance des mots :
  - Demander aux élèves de relever du texte quelques mots qu'ils connaissent.
  - Ecrire quelques uns sur le tableau et demander de nouveau aux élèves de les lire.
  - Demander aux élèves de relire la phrase extraite du texte.
  - Faire la remarque sur la différence entre la lecture des mots « équipes » et « joueurs » quand ils sont isolés et quand-ils sont dans une phrase.

- Expliquer aux élèves qu'il s'agit d'une stratégie de reconnaissance qu'ils ne connaissent pas.
- Expliquer que pour reconnaître un mot, il faut :
  - a- Lier le texte, la phrase puis le mot à un contexte.
  - b- Faire appel aux schèmes (chaque mot clé engendre des situations avec le vocabulaire associé)
  - c- Chaque mot a une silhouette dans la mémoire visuelle, il faut la lier au contexte et à l'illustration accompagner.

**Exercice :** Dire des mots usuels (les mains, les bras, le gardien, des passes) et demander aux élèves de mettre les doigts sur leur emplacement

Cette stratégie est utilisée pour servir comme base de construire une idée générale du texte lu.

#### **II.4.1.3.3- 3<sup>ème</sup> séance**

##### **Séquence 1**

**Activité :** Lecture entraînement :

**Support :** Le Volley-ball, page 79, manuel scolaire.

- **Objectif :**
  - Apprendre à lire par groupe de mots.

##### **Scénario :**

- Faire un rappel sur l'identification et la reconnaissance des mots : L'enseignante écrit la phrase « un joueur se tient derrière la ligne de fond ». Elle demande aux apprenants de lire la phrase en utilisant les deux stratégies en question.
- Demandez aux élèves de lire le sous-titre « les principales règles ».
- Faire attirer l'attention au rythme et au ton lent.
- S'agit-il d'une phrase, s'il s'agit d'une phrase où est son verbe ?
- C'est quoi donc ?
- Permettre aux apprenants d'expliquer en Arabe.
- Si les élèves expliquent le groupe de mot en arabe, il faut leur demander d'identifier le nom dans le groupe.
- Demander qu'elle est la nature des autres mots (les, principales).
- Il faut expliquer que la lecture par groupe de mots permet une aisance et une fluidité lors du parcourt d'un texte, ce qui facilite la lecture par la suite.
- Pour y arriver, il faut.

- a- Reconnaître ou identifier le mot principal du groupe (pour la plupart des cas le nom)
- b- Reconnaître ou identifier le déterminant (les articles surtout, qui donnent des informations sur le genre et le nombre du nom)
- c- Reconnaître le (s) mot (s) et son (leurs) type (s) (l'adjectif notamment, expliquer que ce type donne des informations supplémentaires sur le nom)

**Exercice :**

Demander aux apprenants de relever les groupes de mots du texte, puis les écrire au tableau : deux équipes, six joueurs, un filet attaché, le camp inverse.

- Demander aux apprenants de lire ces groupes de mots séparément.
- Demander aux apprenants de faire un concours de lecture en encourageant les plus rapides.

**II.4.1.3.4- 4<sup>ème</sup> séance**

**Séquence 1**

**Activité : Lecture plaisir**

**Support : Le monde en couleur, page 86, manuel scolaire.**

- **Objectifs**
  - Utiliser les éléments périphériques pour vivre un texte.
  - Utiliser ses connaissances et ses expériences personnelles pour aborder un texte.

**Scénario**

- Demander aux apprenants de donner le titre du texte.
- Demander aux apprenants de donner le nom de l'auteur et la source du texte.
- Commenter l'illustration avec les élèves en nommant tous les objets qui y paraissent.
- Demander aux apprenants de dire pourquoi on leur demande souvent de répondre aux questions : quel est le titre ? qui est l'auteur ? Quelle est la source ? Qu'est-ce qu'il y a dans l'image ?...
- Expliquer que chaque élément joue un rôle dans l'activation des toutes les connaissances sur le sujet et permet de comprendre et d'apprendre de nouvelles connaissances.
  - a- Le titre : Ecrit souvent avec des mots usuels faciles à comprendre, résume tout le texte dans quelques mots.

- b- Le nom de l'auteur : incite à ce rappeler d'une histoire lu du même auteur ou de connaître le type de texte. Par exemple : Charles Perrault, le nom est lié aux contes universel, quand on trouve son nom en dessous d'un texte, on se rappelle des contes tels, blanche neige, le petit chaperon rouge...
- c- Le titre : il nous rappelle généralement du titre d'une œuvre que nous avons lue, un dessin animé que nous avons regardé, un journal. Il fait appel à plusieurs images permettant de comprendre le texte. Par exemple, les misérables (البؤساء) on l'a diffusé en dessin animé sur la télé, si on trouve la source d'un texte intitulé ainsi, faites appel à tous les souvenirs que vous avez sur ce dessin animé regardé sur la télé. On peut trouver des mots clés du texte dans sa source.
- d- L'image (la gravure) : Les objets, les personnes, les couleurs ou actions y présentés facilitent beaucoup la compréhension, si on sait les lier à nos connaissances. Il faut toujours lier ce qui est observé à des questions ? Qui est le personnage ? Que font ces objets-là ? Pour quoi telle chose est faite comme ça et non pas autrement ? Pourquoi cette couleur ? elle symbolise à quoi ?...
- e- Essayez enfin de faire le lien entre les différents éléments pour se faire une image générale sur le thème du texte. Emettez des hypothèses.

### **Exercice**

Observez bien le titre, l'image, l'auteur et la source.

Quelle est l'idée que vous donne chaque élément ?

Quelle est l'idée que vous avez sur le texte en liant tous les éléments ?

- Donner des indices, expliquer, intervenir pendant que les élèves répondent.
- Lecture du texte par l'enseignant en demandant aux élèves d'écouter et d'essayer d'imaginer les événements.
- Demander à la fin des élèves ce qu'ils ont compris (accepter, même les réponses en arabe).

### **II.4.1.3.5- 5<sup>ème</sup> Séance**

#### **Séquence 2**

**Activité** : Compréhension de l'écrit

**Support** : Grippe A (H1N1), Page 89, manuel scolaire.

#### **• Objectifs :**

- Se servir de son contexte spatial et social et de ses expériences antérieures pour comprendre un texte.

- Comprendre un texte et connaître des mots nouveaux à partir des mots connus.

**Scénario :**

**1<sup>ère</sup> étape :**

- Après l'observation du texte demander aux élèves d'analyser les éléments périphériques du texte en les liant à des expériences vécues auparavant.
- Demander aux élèves de raconter ce que dit le médecin à un malade.
- Expliquer aux élèves que ce qu'ils ont raconté aide énormément à comprendre le texte qui est entre leurs mains. Les conseiller de chercher les ressemblances en lisant.

**2<sup>ème</sup> étape :**

- Après la vérification des hypothèses et pendant la phase d'analyse, demander aux élèves de souligner tous les mots qu'ils connaissent.
- Demander aux élèves de chercher le lien entre les différents mots et d'essayer en liant ces derniers aux expériences vécues antérieurement de donner le sens de quelques mots : tu tousses, tu éternue, symptômes, interlocuteurs, accolades.
- Expliquer aux enfants en donnant des exemples d'une situation d'un malade de grippe, qu'est ce qui lui arrive, qu'est-ce qu'il fait. En liant les événements et les mots qu'on connaît de la situation, même en langue arabe, au texte, on arrive facilement à connaître le sens des mots cités ci-dessus.

**II.4.1.3.6- 6<sup>ème</sup> séance**

**Séquence 2**

**Activité :** Lecture entraînement

**Support :** Recommandations à l'écopier.

• **Objectifs**

- Utiliser les référents pour comprendre un texte.
- Situer le texte dans l'axe du temps en identifiant les verbes pour comprendre.

**Scénario**

**1<sup>er</sup> moment**

- Demander aux apprenants de repérer les verbes dans l'expression : « aime ton maître, parce qu'il t'aime et se donne de la peine pour toi ; s'il est sévère, c'est qu'il veut ton bien.
- A quel temps sont conjugués ?

- Quels sont leurs sujets.
- Qui parle ? Pour qui ? de qui ?
- Quels sont les éléments qui indiquent ces personnes ?
- A quels temps se passent les événements du texte ?

## **2<sup>ème</sup> moment**

L'enseignante intervient pour expliquer que ces informations sont nécessaires pour la compréhension et si l'apprenant veut que sa lecture soit facile il faut qu'il s'habitue à les poser lui-même. Il faut chercher tous les éléments qui renvoient aux personnes. Dans l'exemple cité, c'est un auteur qui parle, il donne des conseils aux élèves à propos de l'enseignant.

L'auteur est présent à travers le mode impératif, c'est lui qui donne l'ordre, le maître est présent avec son nom et le pronom personnel (il). C'est de lui qu'on parle. Le lecteur ou l'élève est présent dans le texte par le mot « enfant » et dans l'expression citée, il est désigné par le mode impératif, et par les pronoms « toi, t' » et l'adjectif possessif « ton ». Il faut toujours repérer ces éléments et chercher à quoi renvoient-ils. Le fait de les comprendre mène forcément à s'inscrire dans la situation et de commencer à comprendre.

Les modes et les temps permettent de savoir quand est-ce que se passe la scène et à qui le message est adressé. Dans ce cas, le présent de l'indicatif indique que le maître aime ces élèves au moment où on lit ou pour toujours. L'impératif présent indique que nous sommes concernés, maintenant, au moment où nous lisons.

### **II.4.1.3.7- 7<sup>ème</sup> séance**

#### **Séquence 2**

**Activité :** lecture plaisir.

**Support :** Le monde en couleurs, page 97, manuel scolaire.

- **Objectif**

- Faire des inférences.

#### **1<sup>er</sup> moment**

- Faire un rappel sur la partie lue à la fin de la séquence 1.
- Demander aux élèves de dire que veut dire « le monde en couleur » et que représentent les couleurs pour eux.
- Accepter toutes les réponses, puis inviter les apprenants à suivre la lecture du texte.

## **2<sup>ème</sup> moment**

- Lecture du texte par l'enseignante en veillant à ce que tous les apprenants suivent sur leurs livres.
- Expliquer le texte en renvoyant les élèves à des passages dans le texte.
- Demander aux apprenants de dire s'ils aiment voir les arbres bleu, pourquoi ?

S'ils aiment voir la mer toute rouge, pourquoi ? S'ils aiment voir toutes les choses d'une même couleur, pourquoi ?

- Imaginez si nous sommes tous des élèves, qui nous enseigne ? Qui nettoie les classes ? Qui nous ramène à l'école ? Qui nous vend des articles scolaires ? Qui nous prépare les repas ... Comparez cette situation au contenu du texte.
- Ecouter aux réponses des élèves et puis expliquer à l'aide du texte.

Ces questions qui se sont posées par rapport au contenu du texte permettent de passer d'une compréhension littérale à une compréhension inférencielle, c'est-à-dire, aller au-delà du texte. Il ne faut pas rester lié dans le sens par rapport au dictionnaire ou par rapport à la traduction mais cherche que veut dire tel mot par rapport à la vie courante, par rapport au type du texte. Le présent texte est une légende (un compte), et comme vous le savez, un tel type de texte porte entre ses lignes une morale ou un message caché. Pour le présent texte, les couleurs sont le symbole de la beauté, mais une seule couleur même si elle est belle, elle nuit aux yeux, donc le monde est beau dans la diversité. Il faut être content de son statut et de ces caractéristiques. Moi je suis enseignante et vous, des élèves, j'ai besoin de vous et vous avez besoin de moi, si nous sommes tous des enseignants on ne trouve pas qui fait les autres tâches, si nous sommes des élèves, on ne sait pas qui fait les autres tâches. En fin, il faut essayer toujours d'utiliser ses connaissances et ses imaginations pour attribuer un sens qui n'est pas écrit dans les phrases du texte.

### **II.4.1.3.8- 8<sup>ème</sup> séance**

#### **Séquence 2**

**Activité :** Séance de remédiation.

**Support :** Le château de sable, un texte fabriqué.

#### **• Objectifs**

- Utiliser toutes ses connaissances sur la langue et sur le monde pour lire un texte codé.
- Identifier les mots pour comprendre un texte.

- Recourir aux stratégies pour lire et comprendre le texte codé.

### Matériel

Un vidéoprojecteur.

Le texte a été saisi sous forme de présentation power point, avec des images.

### Texte

L3 CH4734U D3 S4BL3

UN B34U JOUR D'373, J'37415 5UR L4 PL4G3 37 J3 R3G4RD41S D3UX J3UN35  
FILL35 JOU4N7 D4N5 L3 54BL3. 3LL35 CONST7RU154I3N7 UN CHA734U D3  
54BL3, 4VEC 7OURS, P45543S C4CH35 37 PON7 L3V15 . 4LOR5 QU'3LL3S  
73RM1N413N7, UN3 V4GU3 357 4RR1V33 37 4 7OU7 D37RU1T, R3DU15AN7 L3  
CH473AU 3N UN T45 D3 54BL3 37 D'3CUM35 . J'41 CRU QU'4PR3S 74N7  
D'3FFOR7, L35 FILL27735 4ILL3S 4B4NDONN3R L3UR PROJ37...

### Illustrations



## **La version correcte du texte**

### **Le château de sable**

Un beau jour d'été, j'étais sur la plage et je regardais deux jeunes filles jouant dans le sable, elles construisaient un château de sable avec tours, passages cachés et pont-levis. Alors qu'elles terminaient, une vague est arrivée et a tout détruit, réduisant le château à un tas de sable et d'écumes. J'ai cru qu'après un tant d'efforts les fillettes aillent abandonner leur projet...

### **Scénario**

#### **1<sup>er</sup> moment**

- Demander aux apprenants d'observer le texte codé.
- Demander aux apprenants s'ils arrivent à le lire.
- Expliquer aux apprenants qu'il s'agit d'un texte constitué d'éléments très connus par eux et qu'il relève de leur centre d'intérêt.
- Expliquer que la mission est de lire ce dernier et de décoder ces mots en utilisant toutes les connaissances, les mots, la grammaire, les expériences personnelles...

#### **2<sup>ème</sup> moment**

- Sur la même présentation power point, demander aux apprenants d'observer les images.
- Que représente la première image ? la deuxième ? la troisième ? la quatrième ?
- Où sont les filles ? Que font-elles ?
- Qui ont l'habitude d'aller à la plage ? Que faites-vous sur la plage ? Racontez quelques incidents que vous avez vécus.
- Quand-est ce que vous allez à la plage ? A quelle saison sommes-nous ?

#### **3<sup>ème</sup> moment**

- Inviter les apprenants à lire le texte codé en s'appuyant sur leurs connaissances et sur les informations retenues des images.
- Aider les apprenants en leur donnant des indices pour qu'ils puissent identifier les mots. Par exemple :
- Le texte commence par « Un » par rapport à vos connaissances en grammaire qu'est ce qui vient après, c'est un groupe nominal, il y un nom sur lequel s'articule les autres mots. Faites appels à vos connaissances. Ce n'est pas obligatoire de trouver mot par mot, vous pouvez sauter et repérer les mots que vous connaissez.

Le nom on l'utilise tout le temps, il est composé de 4 lettres (jour). (Faire ainsi avec tous les mots si les élèves n'arrivent pas à trouver les mots exacts.

- Pour les temps, donner des indices temporels, par exemple : vous allez à la plage en..... ? (été). Nous sommes en quelle saison ? (Le printemps). La scène va se passer? quand est ce que l'auteur vit les évènements ? Le temps donc est un temps du passé.

#### **4<sup>ème</sup> moment**

- Faire un concours de lecture en présentant le texte correcte.

#### **Remarque**

La séance en question, nous l'avons présentée nous-mêmes. Les élèves ont présenté de bonnes attitudes. Ils ont aimé l'initiative. Toute la classe était motivée, même les élèves qui sont jugés moins compétents par leur enseignante, ils ont demandé des conseils auprès de nous-mêmes pour qu'ils améliorent leurs capacités de lecture.

### **II.4.1.4- Post-test**

Vu les conditions de fin d'année, d'une façon générale, et la situation que vit l'école algérienne d'une manière générale (L'arrêt des cours était le 12 mai) et dans l'impossibilité de trouver un créneau pour un test, nous avons pris le sujet de la troisième composition comme post-test.

#### **II.4.1.4.1- Présentation du post-test**

C'est un sujet constitué d'un texte injonctif de 110 mots. Son thème est connu par les élèves et son degré de difficulté est minime (Voir annexe, p 336).

Durant deux heures, les apprenants répondent à 7 questions de compréhension et une question de production écrite.

Les questions de compréhension sont divisées en trois parties, selon le niveau :

- Questions de niveau 1 : 1-2-3, ce sont des questions à la portée de tous. Les scores de ces questions et de 5,5 : Question 1 sur 2 points ; question 2 sur 3 points (1x3) et la question 3 sur ½ point.

- Questions de niveau 2 : Ce sont des questions d'un degré de difficulté moyen. Question 4 sur 1,5 ; question 5 a sur 1,5 (0,5+1) ; question b sur 1,5.
- Question de niveau 3 : Ce sont des questions un peu difficiles. 6 sur 1 point (0,5x2) ; question 7 sur 3 points (1x3)
- La production écrite : Il s'agit de phrases à mettre en ordre.  
0 et 1, néant.  
2 et 3, faible  
4 : satisfaisant  
5 et 6 : très bien.

#### **II.4.1.4.2- Déroulement du post-test**

Lors des compositions du troisième trimestre, durant deux heures, les élèves se sont mis dans une situation d'intégration complexe. Chaque élève s'est trouvé face à un sujet où personne n'a eu le droit de lui parler ou expliquer ni le texte, ni les consignes. Cette fois-ci, les élèves se sont habitués car durant tout le troisième trimestre, l'enseignante a cessé de leur lire et expliquer les sujets d'examens.

#### **II.4.2- Résultats**

Dans les pages suivantes, les résultats de chaque question seront présentés d'une manière détaillée. Un tableau contenant les détails de l'évaluation de tous les élèves sera suivi d'un tableau contenant les statistiques. Ce dernier, à son tour, sera suivi d'un commentaire et d'interprétation.

Pour ce faire, nous commencerons par les résultats de la classe expérimentale, puis ceux de la classe témoin. Selon l'ordre chronologique : Pré-test, puis post-test.

## II.4.2.1- Résultats du pré-test

### II.4.2.1.1- Classe expérimentale : 1 AM 1

#### II.4.2.1.1.1- Question 1 : a

N°	Elève	réponses correctes	réponses fausses	Score	observation
1	Apprenant 1	4	4	0	Echec
2	Apprenant 2	2	6	-4	échec
3	Apprenant 3	6	2	4	Réussite
4	Apprenant 4	5	3	2	échec
5	Apprenant 5	4	4	0	échec
6	Apprenant 6	2	6	-4	échec
7	Apprenant 7	7	1	6	réussite
8	Apprenant 8	3	5	-2	échec
9	Apprenant 9	5	3	2	échec
10	Apprenant 10	1	7	-6	échec
11	Apprenant 11	1	7	-6	échec
12	Apprenant 12	4	4	0	échec
13	Apprenant 13	8	0	8	réussite
14	Apprenant 14	5	3	2	échec
15	Apprenant 15	6	2	4	réussite
16	Apprenant 16	8	0	8	réussite
17	Apprenant 17	7	1	6	réussite
18	Apprenant 18	0	8	-8	échec
19	Apprenant 19	5	3	2	échec
20	Apprenant 20	2	6	-4	échec
21	Apprenant 21	2	6	-4	échec
22	Apprenant 22	5	3	2	échec
23	Apprenant 23	7	1	6	réussite
24	Apprenant 24	ABS	ABS	ABS	ABS
25	Apprenant 25	4	4	0	échec
26	Apprenant 26	5	3	2	échec
27	Apprenant 27	3	5	-2	échec
28	Apprenant 28	0	8	-8	échec
29	Apprenant 29	5	3	2	échec
30	Apprenant 30	5	3	2	échec
31	Apprenant 31	8	0	8	réussite
32	Apprenant 32	0	8	-8	échec
33	Apprenant 33	7	1	6	réussite
34	Apprenant 34	6	2	4	réussite
35	Apprenant 35	6	2	4	réussite
36	Apprenant 36	4	4	0	échec
37	Apprenant 37	1	7	-6	échec
38	Apprenant 38	8	0	8	réussite

## Statistiques

Observations	Valeurs	
	Nombre d'élèves	Pourcentage
Echec	25	67,57%
Réussite	12	32,43%
<b>Total général</b>	<b>37</b>	<b>100,00%</b>

## Commentaire

D'après le tableau, le nombre d'apprenants qui ont réussi cette tâche est de 12 soit (32,43%). 25 apprenants parmi les 37 qui ont passé le test soit (67,57%) ont échoué à cette étape bien qu'elle ne soit pas difficile.

## Interprétation

Malgré la facilité de cette tâche et la lisibilité du texte d'une manière générale, nombreux sont les apprenants qui ont échoué à cette épreuve. Cela revient aux pratiques pédagogiques au sein de la classe. Ces élèves n'ont pas l'habitude de se débrouiller eux-mêmes face aux textes notamment pendant les devoirs et compositions. Comme il a été démontré par les résultats du questionnaire que nous avons distribué aux apprenants des deux écoles que nous avons visitées, les enseignants ont tendance à lire et expliquer les sujets à leurs élèves, ce qui les prive de vraies situations problèmes dans lesquelles ils sont censés utiliser leurs connaissances. Cette épreuve présente une véritable situation problème, les enfants n'y savent pas qu'est-ce qu'il faut faire. Un grand travail sur les stratégies de lecture reste à faire avec cette classe.

### II.4.2.1.1.2- Question 1 : b

N°	Elève	réponses correctes	réponses fausses	SCORE	Résultats
1	Apprenant 1	4	4	0	échec
2	Apprenant 2	4	4	0	échec
3	Apprenant 3	4	4	0	échec
4	Apprenant 4	4	4	0	échec
5	Apprenant 5	4	4	0	échec
6	Apprenant 6	4	4	0	échec
7	Apprenant 7	5	3	2	échec
8	Apprenant 8	3	5	-2	échec
9	Apprenant 9	6	2	4	réussite
10	Apprenant 10	5	3	2	échec
11	Apprenant 11	3	5	-2	échec
12	Apprenant 12	4	4	0	échec
13	Apprenant 13	5	3	2	échec
14	Apprenant 14	3	5	-2	échec
15	Apprenant 15	6	2	4	réussite
16	Apprenant 16	4	4	0	échec
17	Apprenant 17	3	5	-2	échec
18	Apprenant 18	3	5	-2	échec
19	Apprenant 19	2	6	-4	échec
20	Apprenant 20	3	5	-2	échec
21	Apprenant 21	4	4	0	échec
22	Apprenant 22	4	4	0	Echec
23	Apprenant 23	5	3	2	Echec
24	Apprenant 24	ABS	ABS	ABS	ABS
25	Apprenant 25	4	4	0	Echec
26	Apprenant 26	5	3	2	Echec
27	Apprenant 27	4	4	0	Echec
28	Apprenant 28	5	3	2	Echec
29	Apprenant 29	4	4	0	Echec
30	Apprenant 30	6	2	4	Réussite
31	Apprenant 31	7	1	6	Réussite
32	Apprenant 32	3	5	-2	Echec
33	Apprenant 33	4	4	0	Echec
34	Apprenant 34	5	3	2	Echec
35	Apprenant 35	5	3	2	Echec
36	Apprenant 36	4	4	0	Echec
37	Apprenant 37	3	5	-2	Echec
38	Apprenant 38	5	3	2	Echec

## Statistiques

Résultats	Valeurs	
	Nombre d'élèves	Pourcentage
Echec	33	89,19%
Réussite	4	10,81%
<b>Total général</b>	<b>37</b>	<b>100,00%</b>

### Commentaire

Le nombre d'élèves ayant échoué à cette épreuve est très élevé. 33 élèves soit (89,19%) n'ont pas eu un score équivalent à la réussite de cette épreuve. 4 élèves seulement, soit (10,81%) ont réussi, c'est un pourcentage minime par rapport au degré de facilité du test. Le degré de réussite a un peu baissé.

### Interprétation

A l'instar de la partie (a) de cette question, les apprenants n'ont pas l'habitude d'aborder un sujet sans l'aide de leurs enseignants. Cette question (b) fait partie de ce qu'on appelle les questions de niveau 2 qui sont un peu difficiles par rapport aux questions de niveau 1 qui sont toujours à la portée de tous les candidats. Les élèves ont trouvé des difficultés à cette épreuve plus que la première parce qu'elle s'interroge sur les actions non pas sur les lieux comme celle du niveau 1.

### II.4.2.1.1.3- Question 2

	Elève	réponses correctes	réponses proches	réponses fausses	espace vide	Score	Résultats
1	Apprenant 1	3	1	2	0	6	Réussite
2	Apprenant 2	2	2	0	2	6	Réussite
3	Apprenant 3	2	1	2	1	5	Echec
4	Apprenant 4	1	2	2	1	2	Echec
5	Apprenant 5	2	1	3	0	5	Echec
6	Apprenant 6	2	0	1	3	4	Echec
7	Apprenant 7	3	0	3	0	6	Réussite
8	Apprenant 8	1	0	4	1	2	Echec
9	Apprenant 9	5	1	0	0	11	Réussite
10	Apprenant 10	1	0	0	5	2	Echec
11	Apprenant 11	3	0	3	0	6	Réussite
12	Apprenant 12	3	1	3	0	7	Réussite
13	Apprenant 13	2	2	0	2	6	Réussite
14	Apprenant 14	3	0	3	0	6	Réussite
15	Apprenant 15	3	1	0	2	7	Réussite
16	Apprenant 16	0	0	0	6	0	Echec
17	Apprenant 17	3	1	2	0	0	Echec
18	Apprenant 18	3	1	1	1	6	Réussite
19	Apprenant 19	2	2	0	2	6	Réussite
20	Apprenant 20	2	0	2	2	4	Echec
21	Apprenant 21	4	0	0	2	8	Réussite
22	Apprenant 22	3	1	2	0	7	Réussite
23	Apprenant 23	1	1	4	0	2	Echec
24	Apprenant 24	ABS	ABS	ABS	ABS	ABS	ABS
25	Apprenant 25	0	0	6	0	0	Echec
26	Apprenant 26	4	0	2	0	8	Réussite
27	Apprenant 27	4	0	2	0	8	Réussite
28	Apprenant 28	3	1	2	0	7	Réussite
29	Apprenant 29	2	1	3	0	5	Echec
30	Apprenant 30	3	1	2	0	7	Réussite
31	Apprenant 31	3	1	1	0	7	Réussite
32	Apprenant 32	3	1	2	0	7	Réussite
33	Apprenant 33	1	0	0	5	2	Echec
34	Apprenant 34	0	0	5	1	0	Echec
35	Apprenant 35	3	0	3	0	6	Réussite
36	Apprenant 36	0	0	6	0	0	Echec
37	Apprenant 37	0	0	3	3	0	Echec
38	Apprenant 38	4	0	2	0	8	Réussite

## Statistiques

Résultat	Valeurs	
	Nombre d'élèves	Pourcentage
Echec	16	43,24%
Réussite	21	56,76%
<b>Total général</b>	<b>37</b>	<b>100,00%</b>

### Commentaire

Le taux de réussite à cette épreuve paraît plus élevé que les deux premières questions. Il est supérieur par rapport au taux d'échec. 21 élèves parmi les 37 ayant passé le test soit (56,76%) ont réussi. 16 élèves soit (43,24%) ont échoué.

### Interprétation

Le taux de réussite à cette épreuve est amélioré par rapport aux deux premières questions. Cela revient à la nature de l'épreuve. Il s'agit de compléter les vides avec des mots du texte. La majorité a réussi par rapport aux habitudes pédagogiques du travail au sein de la classe. Des enseignants veillent à ce que leurs élèves mémorisent les consignes et aient des réflexes à propos des exercices et des consignes pareilles. Cette tâche est expliquée par le fait de chercher où se trouvent les mots de l'exercice dans le texte et les comparer pour identifier le mot manquant qu'ils recopient directement du texte et collent dans sa place, au sein de l'exercice.

#### II.4.2.1.1.4- Production écrite

	Elève	Très bien	satisfaisant	faible	néant	Résultats
1	Apprenant 1				X	Echec
2	Apprenant 2				X	Echec
3	Apprenant 3		X			Réussite
4	Apprenant 4			X		Echec
5	Apprenant 5				X	Echec
6	Apprenant 6				X	Echec
7	Apprenant 7			X		Echec
8	Apprenant 8				X	Echec
9	Apprenant 9	X				Réussite
10	Apprenant 10				X	Echec
11	Apprenant 11				X	Echec
12	Apprenant 12				X	Echec
13	Apprenant 13				X	Echec
14	Apprenant 14				X	Echec
15	Apprenant 15				X	Echec
16	Apprenant 16		X			Réussite
17	Apprenant 17		X			Réussite
18	Apprenant 18		X			Réussite
19	Apprenant 19				X	Echec
20	Apprenant 20			X		Echec
21	Apprenant 21				X	Echec
22	Apprenant 22		X			Réussite
23	Apprenant 23			X		Echec
24	Apprenant 24	ABS	ABS	ABS	ABS	ABS
25	Apprenant 25				X	Echec
26	Apprenant 26				X	Echec
27	Apprenant 27			X		Echec
28	Apprenant 28				X	Echec
29	Apprenant 29				X	Echec
30	Apprenant 30				X	Echec
31	Apprenant 31	X				Réussite
32	Apprenant 32				X	Echec
33	Apprenant 33				X	Echec
34	Apprenant 34			X		Echec
35	Apprenant 35			X		Echec
36	Apprenant 36				X	Echec
37	Apprenant 37				X	Echec
38	Apprenant 38				X	Echec

## Statistiques

Résultats	Valeurs	
	Nombre d'élèves	Pourcentage
Echec	30	81,08%
Réussite	7	18,92%
<b>Total général</b>	<b>37</b>	<b>100,00%</b>

### Commentaire

Le nombre d'élèves qui ont échoué à cette épreuve de production écrite est très élevé. 30 élèves soit (81, 08%) ont eu des appréciations entre néant et faible. Seulement 07 élèves soit (18, 92%) ont réussi cette épreuve. Ils ont eu des appréciations (Très bien) et (satisfaisant).

### Interprétation

Le nombre d'élèves ayant réussi cette étape est très faible. C'est un phénomène caractérisant la classe de langue actuellement au sein de l'école algérienne. Les élèves ne savent pas s'exprimer à l'écrit car ils n'écrivent pas beaucoup et pour certains cas, ils n'écrivent jamais. Les causes d'un tel phénomène sont nombreuses : les enseignants se cachent derrière le prétexte de terminer le programme à la fin d'année, d'une part et la pression exercée par leurs supérieurs, inspecteurs et directeurs qui cherchent des performances plus que des compétences, d'une autre part. Cette situation encourage la systématisation. La production écrite est souvent enseignée sous forme d'exercices structuraux ou à trous et dans les meilleurs des cas, des exercices de reformulation.

Lors de cette épreuve, les apprenants se sont trouvés face à plusieurs problèmes : le premier c'est la difficulté de lire et de comprendre la consigne, le deuxième, comment écrire et le troisième, quoi écrire et avec quoi. Ces résultats démontrent le lien fort entre la compréhension et la production. Les résultats des deux épreuves de la question 1 démontrent que le degré de compréhension est très faible dans la classe. Ce taux faible de compréhension engendre forcément un taux faible de réussite en production. C'est un phénomène qui nécessite une étude approfondie en relation avec la lecture.

**II.4.2.1.1.5- Comparaison entre les résultats finaux du pré-test et résultats de la composition N° 1**

N°	Elève	Total score du test/28	Résultats	Note composition N°1 /20	Résultats
1	Apprenant 1	6	Echec	18	Réussite
2	Apprenant 2	2	Echec	4,5	Echec
3	Apprenant 3	9	Echec	14	Réussite
4	Apprenant 4	4	Echec	18	Réussite
5	Apprenant 5	5	Echec	6,5	Echec
6	Apprenant 6	0	Echec	16,5	Réussite
7	Apprenant 7	14	Réussite	7,5	Echec
8	Apprenant 8	-2	Echec	12,5	Réussite
9	Apprenant 9	17	Réussite	19,5	Réussite
10	Apprenant 10	-2	Echec	10,5	Réussite
11	Apprenant 11	-2	Echec	8	Echec
12	Apprenant 12	7	Echec	10,5	Réussite
13	Apprenant 13	16	Réussite	10,5	Réussite
14	Apprenant 14	6	Echec	7,5	Echec
15	Apprenant 15	15	Réussite	15,5	Réussite
16	Apprenant 16	8	Echec	19,5	Réussite
17	Apprenant 17	4	Echec	19,5	Réussite
18	Apprenant 18	-4	Echec	19	Réussite
19	Apprenant 19	4	Echec	16,5	Réussite
20	Apprenant 20	-2	Echec	17	Réussite
21	Apprenant 21	4	Echec	10	Réussite
22	Apprenant 22	9	Echec	11,5	Réussite
23	Apprenant 23	10	Echec	18,5	Réussite
24	Apprenant 24	ABS	ABS	5,5	Echec
25	Apprenant 25	0	Echec	9	Echec
26	Apprenant 26	12	Echec	10,5	Réussite
27	Apprenant 27	6	Echec	13,5	Réussite
28	Apprenant 28	1	Echec	11,5	Réussite
29	Apprenant 29	7	Echec	5	Echec
30	Apprenant 30	13	Echec	15,5	Réussite
31	Apprenant 31	21	Réussite	20	Réussite
32	Apprenant 32	-3	Echec	4,5	Echec
33	Apprenant 33	8	Echec	4	Echec
34	Apprenant 34	6	Echec	10,5	Réussite
35	Apprenant 35	12	Echec	11,5	Réussite
36	Apprenant 36	0	Echec	5,5	Echec
37	Apprenant 37	-8	Echec	3,5	Echec
38	Apprenant 38	18	Réussite	7,5	Echec

## Statistiques

		Valeurs	
Résultats		Nombre d'élèves	Pourcentage
Pré-test	Echec	31	83,78%
	Réussite	6	16,22%
	<b>Total général</b>	<b>37</b>	<b>100,00%</b>
Composition 1	Echec	13	34,21%
	Réussite	25	65,79%
	<b>Total général</b>	<b>38</b>	<b>100,00%</b>

### Commentaire

Comme le démontre le tableau ci-dessus, le nombre d'élèves qui ont échoué au test est très élevé, 31 soit (83,78%). 6 élèves seulement soit (16,22%) ont réussi le test. Par contre le nombre d'élèves qui ont réussi à l'examen du premier trimestre est de 25 sur 38 soit (65,79%). 13 élèves seulement soit (34,21%) ont échoué. Une très grande différence entre les résultats des deux épreuves, le nombre d'élèves qui ont réussi à la composition est plus élevé par rapport à ceux qui ont réussi le test. L'écart est de 19 élèves.

### Interprétation

L'écart de réussite entre la composition et le test revient à la nature de chacune des épreuves. La composition porte beaucoup sur des contenus scolaires. Le test porte sur des objets qui relèvent de l'environnement socio-psychologique de l'enfant. Les enseignants lisent, expliquent et donnent même des éléments de réponses aux élèves lors des compositions. Pendant le test nous avons veillé à ce que chaque élève fournisse des efforts par lui-même afin d'arriver à une évaluation objective du niveau de compréhension. Les élèves qui se sont habitués à attendre les explications de la part de leurs enseignants se sont trouvés face à une situation dont ils n'ont pas les clés. Ces conditions sont derrière cet échec collectif en matière de lecture.

## II.4.2.1.2- Classe témoin : 1 AM 2

### 4.2.1.2.1- Question 1-a

N°	Elève	réponses correctes	réponses fausses	Score	Résultats
1	Apprenant 1	1	7	-6	échec
2	Apprenant 2	8	0	8	Réussite
3	Apprenant 3	1	7	-6	échec
4	Apprenant 4	5	3	2	échec
5	Apprenant 5	3	5	-2	échec
6	Apprenant 6	8	0	8	Réussite
7	Apprenant 7	8	0	8	Réussite
8	Apprenant 8	7	1	6	Réussite
9	Apprenant 9	6	2	4	Réussite
10	Apprenant 10	3	5	-2	échec
11	Apprenant 11	1	7	-6	échec
12	Apprenant 12	6	2	4	Réussite
13	Apprenant 13	1	7	-6	échec
14	Apprenant 14	4	4	0	échec
15	Apprenant 15	8	0	8	Réussite
16	Apprenant 16	7	1	6	Réussite
17	Apprenant 17	2	6	-4	échec
18	Apprenant 18	5	3	2	échec
19	Apprenant 19	7	1	6	Réussite
20	Apprenant 20	5	3	2	échec
21	Apprenant 21	5	3	2	échec
22	Apprenant 22	6	2	4	Réussite
23	Apprenant 23	6	2	4	Réussite
24	Apprenant 24	6	2	4	Réussite
25	Apprenant 25	5	3	2	échec
26	Apprenant 26	1	7	-6	échec
27	Apprenant 27	3	5	-2	échec
28	Apprenant 28	3	5	-2	échec
29	Apprenant 29	1	7	-1	échec
30	Apprenant 30	8	0	8	Réussite
31	Apprenant 31	5	3	2	échec
32	Apprenant 32	7	1	6	Réussite
33	Apprenant 33	6	2	4	Réussite
34	Apprenant 34	5	3	2	échec
35	Apprenant 35	5	3	2	échec
36	Apprenant 36	6	2	4	Réussite
37	Apprenant 37	8	0	8	Réussite
38					

## Statistiques

Résultats	Valeurs	
	Nombre d'élèves	Pourcentage
Echec	20	54,05%
Réussite	17	45,95%
<b>Total général</b>	<b>37</b>	<b>100,00%</b>

### Commentaire

17 apprenants (45, 95%) parmi les 37 composant cette classe ont réussi cette épreuve. 20 élèves soit (54,05%) ont échoué. Comme la classe expérimentale, en dépit de la facilité de cette étape, le nombre d'apprenants qui ont échoué dépasse celui des réussissant, mais avec un avantage de 05 personnes (12 apprenants seulement ont réussi l'épreuve dans la classe expérimentale).

### Interprétation

De nombreux apprenants ont échoué à cette épreuve comme la première classe. Cela revient aux pratiques pédagogiques au sein de la classe. Ces élèves n'ont pas l'habitude de se débrouiller eux-mêmes face aux textes notamment pendant les devoirs et compositions. Le questionnaire que nous avons distribué aux apprenants des deux écoles que nous avons visitées, confirme que les enseignants ont tendance à lire et expliquer les sujets à leurs élèves, ce qui les prive de vraies situations problèmes dans lesquelles ils peuvent utiliser leurs connaissances et leurs capacités personnelles. Cette épreuve présente pour la première fois une véritable situation problème aux enfants qui n'y savent qu'est-ce qu'il faut faire. L'écart entre le nombre d'élèves qui ont réussi cette épreuve de cette classe et la classe expérimentale paraît naturel car le total les résultats des devoirs et des examens démontrent que les deux classes sont équivalentes.

### II.4.2.1.2.2- Question 1 : b

N°	Elève	réponses correctes	réponses fausses	Score	Résultats
3	Apprenant 1	4	4	0	échec
16	Apprenant 2	6	2	4	Réussite
21	Apprenant 3	4	4	0	échec
32	Apprenant 4	4	4	0	échec
23	Apprenant 5	5	3	2	échec
25	Apprenant 6	3	5	-2	échec
12	Apprenant 7	6	2	4	Réussite
1	Apprenant 8	4	4	0	échec
10	Apprenant 9	4	4	0	échec
29	Apprenant 10	3	5	-2	échec
6	Apprenant 11	4	4	0	échec
34	Apprenant 12	2	6	-4	échec
17	Apprenant 13	4	4	0	échec
22	Apprenant 14	7	1	6	Réussite
14	Apprenant 15	6	2	4	Réussite
7	Apprenant 16	4	4	0	échec
37	Apprenant 17	5	3	2	échec
31	Apprenant 18	4	4	0	échec
11	Apprenant 19	4	4	0	échec
27	Apprenant 20	4	4	0	échec
30	Apprenant 21	3	5	-2	échec
26	Apprenant 22	5	3	2	échec
20	Apprenant 23	3	5	-2	échec
35	Apprenant 24	3	5	-2	échec
9	Apprenant 25	4	4	0	échec
15	Apprenant 26	4	4	0	échec
4	Apprenant 27	2	6	-4	échec
18	Apprenant 28	4	4	0	échec
19	Apprenant 29	4	4	0	échec
36	Apprenant 30	3	5	-2	échec
33	Apprenant 31	5	3	2	échec
2	Apprenant 32	4	4	0	échec
28	Apprenant 33	4	4	0	échec
24	Apprenant 34	4	4	0	échec
8	Apprenant 35	4	4	0	échec
5	Apprenant 36	3	5	-2	échec
13	Apprenant 37	6	2	4	Réussite
38					

## Statistiques

Résultats	Valeurs	
	Nombre d'élèves	Pourcentage
Echec	32	86,49%
Réussite	5	13,51%
<b>Total général</b>	<b>37</b>	<b>100,00%</b>

### Commentaire

05 élèves seulement parmi les 37 qui ont passé le test soit (13,51%) ont réussi cette épreuve. 32 apprenants soit (86,49%) ont échoué. C'est une épreuve facile pour un tel niveau mais les résultats ne sont pas, du tout, satisfaisants. L'écart avec la deuxième classe cette fois ci ne dépasse pas un (4 /38 ont réussi dans la classe 1 AM1).

### Interprétation

L'interprétation de ces résultats ne va pas loin de celle qui concerne la question (a), un grand nombre a échoué à cette épreuve car les apprenants n'ont pas l'habitude d'aborder un tel sujet sans l'aide des leurs enseignants. Cette question (b) fait partie de ce qu'on appelle les questions de niveau 2 qui sont un peu difficiles par rapport aux questions de niveau 1 qui sont toujours à la portée de tous les candidats. Les élèves ont trouvé des difficultés à cette épreuve plus que la première par ce qu'elle s'interroge sur les actions non pas sur les lieux comme celles dites du niveau 1.

### II.4.2.1.2.3- Question 2

N°	Elève	réponses correctes	réponses proches	réponses fausses	espace vide	Score	Observation
1	Apprenant 1	3	2	1	0	8	Réussite
2	Apprenant 2	2	2	0	2	6	Réussite
3	Apprenant 3	4	1	0	1	8	Réussite
4	Apprenant 4	3	1	0	2	7	Réussite
5	Apprenant 5	0	0	6	0	0	Echec
6	Apprenant 6	4	0	2	0	8	Réussite
7	Apprenant 7	3	1	0	2	6	Réussite
8	Apprenant 8	2	2	2	0	6	Réussite
9	Apprenant 9	3	1	2	0	6	Réussite
10	Apprenant 10	0	0	0	6	0	Echec
11	Apprenant 11	4	0	2	0	8	Réussite
12	Apprenant 12	4	0	2	0	8	Réussite
13	Apprenant 13	3	1	1	1	7	Réussite
14	Apprenant 14	0	1	1	4	1	Echec
15	Apprenant 15	0	2	0	4	2	Echec
16	Apprenant 16	1	0	à	5	2	Echec
17	Apprenant 17	3	0	3	0	6	Réussite
18	Apprenant 18	1	1	4	0	3	Echec
19	Apprenant 19	4	0	2	0	8	Réussite
20	Apprenant 20	0	0	0	0	0	Echec
21	Apprenant 21	0	0	0	0	0	Echec
22	Apprenant 22	4	1	1	0	8	Réussite
23	Apprenant 23	1	0	5	0	2	Echec
24	Apprenant 24	0	1	5	0	1	Echec
25	Apprenant 25	1	2	0	3	2	Echec
26	Apprenant 26	3	2	1	1	8	Réussite
27	Apprenant 27	3	2	1	0	8	Réussite
28	Apprenant 28	2	0	4	0	4	Echec
29	Apprenant 29	3	1	1	1	7	Réussite
30	Apprenant 30	2	0	0	4	4	Echec
31	Apprenant 31	3	1	2	0	7	Réussite
32	Apprenant 32	2	2	2	0	6	Réussite
33	Apprenant 33	4	0	1	1	8	Réussite
34	Apprenant 34	3	1	1	1	7	Réussite
35	Apprenant 35	4	0	1	1	8	Réussite
36	Apprenant 36	0	1	5	0	1	Echec
37	Apprenant 37	4	1	0	1	8	Réussite
38							

## Statistiques

	Valeurs	
Résultats	Nombre d'élèves	Pourcentage
Echec	14	37,84%
Réussite	23	62,16%
<b>Total général</b>	<b>37</b>	<b>100,00%</b>

### Commentaire

Pour cette épreuve, le nombre des élèves qui ont réussi dépasse le nombre de ceux qui ont échoué. 23 élèves soit (62,16%) ont réussi, 14 soit (37,84%). Ces résultats sont presque les mêmes par rapport à la première classe. ( 21/37 ont réussi dans la classe 1 AM1).

### Interprétation

Le taux de réussite à cette épreuve paraît plus élevé par rapport au deux premières. La présente épreuve fait partie de qu'on appelle questions de niveau 3 qui n'est pas destinés à tous les publics. Mais comme on a demandé de remplir des trous à partir du texte la majorité l'a réussie. Cette réussite revient aux habitudes pédagogiques du travail au sein de la classe. Des enseignants veillent à ce que leurs élèves mémorisent les consignes et aient des réflexes à propos des exercices et des consignes pareils. Cette tâche est expliquée par le fait de chercher où se trouvent les mots de l'exercice dans le texte et les comparer pour identifier le mot manquant qu'ils recopient directement du texte et le collent dans sa place, au sein de l'exercice.

#### II.4.2.1.2.4- Production écrite

N°	Elève	Très bien	satisfaisant	Faible	néant	Résultats
1	Apprenant 1				X	Echec
2	Apprenant 2				X	Echec
3	Apprenant 3				X	Echec
4	Apprenant 4				X	Echec
5	Apprenant 5			X		Echec
6	Apprenant 6				X	Echec
7	Apprenant 7				X	Echec
8	Apprenant 8				X	Echec
9	Apprenant 9				X	Echec
10	Apprenant 10				X	Echec
11	Apprenant 11			X		Echec
12	Apprenant 12				X	Echec
13	Apprenant 13				X	Echec
14	Apprenant 14				X	Echec
15	Apprenant 15				X	Echec
16	Apprenant 16				X	Echec
17	Apprenant 17				X	Echec
18	Apprenant 18				X	Echec
19	Apprenant 19			X		Echec
20	Apprenant 20				X	Echec
21	Apprenant 21				X	Echec
22	Apprenant 22			X		Echec
23	Apprenant 23				X	Echec
24	Apprenant 24				X	Echec
25	Apprenant 25				X	Echec
26	Apprenant 26				X	Echec
27	Apprenant 27				X	Echec
28	Apprenant 28				X	Echec
29	Apprenant 29				X	Echec
30	Apprenant 30				X	Echec
31	Apprenant 31				X	Echec
32	Apprenant 32				X	Echec
33	Apprenant 33				X	Echec
34	Apprenant 34				X	Echec
35	Apprenant 35				X	Echec
36	Apprenant 36				X	Echec
37	Apprenant 37		X			Réussite
38						

## Statistiques

Résultats	Valeurs	
	Nombre d'élèves	Pourcentage
Echec	36	97,30%
Réussite	1	2,70%
<b>Total général</b>	<b>37</b>	<b>100,00%</b>

### Commentaire

Le nombre d'élèves qui ont échoué à cette épreuve de production écrite est très élevé. 36 élèves soit (97, 30%) ont eu des appréciations entre néant et faible. Contrairement à la première classe ou 7 élève ont réussi, dans la présente classe, il n'y qu'un seul élève qui a réussi cette épreuve.

### Interprétation

Le nombre d'élèves ayant échoué cette étape est très élevé. C'est un phénomène caractérisant la classe de langue actuellement au sein de l'école algérienne. Les élèves ne savent pas s'exprimer à l'écrit car ils n'écrivent pas beaucoup et pour certains cas, ils n'écrivent jamais. Les causes d'un tel phénomène sont nombreuses : Les enseignants se cachent derrière le prétexte de terminer le programme à la fin d'année d'une part et la pression exercée par leurs supérieurs, inspecteurs et directeurs qui cherchent des performances plus que des compétences d'une autre part. Cette situation encourage la systématisation. La production écrite est souvent enseignée sous forme d'exercices structuraux ou à trous et dans les meilleurs des cas, des exercices de reformulation.

Lors de cette épreuve, les apprenants se sont trouvés face à plusieurs problèmes : le premier c'est la difficulté de lire et de comprendre la consigne, le deuxième, comment écrire et le troisième, quoi écrire et avec quoi. Ces résultats démontrent le lien fort entre la compréhension et la production. Les résultats des deux épreuves de la question 1 démontrent que le degré de compréhension est très faible dans la classe. Ce taux faible de compréhension engendre forcément un taux faible de réussite en production. C'est un phénomène qui nécessite une étude approfondie en relation avec la lecture.

Concernant l'écart entre les deux classes, nous voyons que cela revient au contexte dans lequel s'est déroulé l'examen. Dans la première classe, il y a des élèves qui ont l'habitude de se débrouiller eux-mêmes, par contre dans cette classe les élèves étaient dans l'attente d'une explication qui n'est pas venue de la part de leur enseignante.

**II.4.2.1.2.5- Comparaison des résultats finaux du pré-test et les résultats de la composition N° 1**

N°	Elève	Test /28	Résultats	Composition/20	Résultats
1	Apprenant 1	2	Echec	13	Réussite
2	Apprenant 2	18	Réussite	11,5	Réussite
3	Apprenant 3	2	Echec	12,5	Réussite
4	Apprenant 4	9	Echec	5	Echec
5	Apprenant 5	0	Echec	6	Echec
6	Apprenant 6	14	Réussite	15,5	Réussite
7	Apprenant 7	18	Réussite	11	Réussite
8	Apprenant 8	12	Echec	16	Réussite
9	Apprenant 9	10	Echec	12	Réussite
10	Apprenant 10	-4	Echec	10,5	Réussite
11	Apprenant 11	2	Echec	15	Réussite
12	Apprenant 12	8	Echec	10	Réussite
13	Apprenant 13	1	Echec	12	Réussite
14	Apprenant 14	7	Echec	10	Réussite
15	Apprenant 15	14	Réussite	16	Réussite
16	Apprenant 16	8	Echec	7,5	Echec
17	Apprenant 17	4	Echec	8	Echec
18	Apprenant 18	5	Echec	4	Echec
19	Apprenant 19	14	Echec	16,5	Réussite
20	Apprenant 20	2	Echec	4,5	Echec
21	Apprenant 21	0	Echec	12,5	Réussite
22	Apprenant 22	14	Réussite	13	Réussite
23	Apprenant 23	4	Echec	11	Réussite
24	Apprenant 24	3	Echec	9,5	Echec
25	Apprenant 25	4	Echec	13	Réussite
26	Apprenant 26	2	Echec	11,5	Réussite
27	Apprenant 27	2	Echec	11	Réussite
28	Apprenant 28	2	Echec	4	Echec
29	Apprenant 29	6	Echec	9	Echec
30	Apprenant 30	10	Echec	9	Echec
31	Apprenant 31	11	Echec	7,5	Echec
32	Apprenant 32	12	Echec	10,5	Réussite
33	Apprenant 33	12	Echec	12,5	Réussite
34	Apprenant 34	9	Echec	15	Réussite
35	Apprenant 35	10	Echec	10,5	Réussite
36	Apprenant 36	3	Echec	6,5	Echec
37	Apprenant 37	20	Réussite	10	Réussite
38					

## Statistiques

		Valeurs	
Résultats		Nombre d'élèves	Pourcentage
Pré-test	Echec	31	83,78%
	Réussite	6	16,22%
	<b>Total général</b>	<b>37</b>	<b>100,00%</b>
Composition 1	Echec	12	32,43%
	Réussite	25	67,57%
	<b>Total général</b>	<b>37</b>	<b>100,00%</b>

### Commentaire

Comme le démontrent les résultats du tableau ci-dessus, le nombre d'élèves qui ont échoué au test est très élevé, 31 soit (83,78%). 6 élèves seulement soit (16,22%) ont réussi le test. Par contre le nombre d'élèves qui ont réussi à l'examen du deuxième trimestre est de 25 sur 37 soit (67,57%). 12 élèves seulement soit (32,43%) ont échoué. Une très grande différence entre les résultats des deux épreuves, le nombre d'élèves qui ont réussi à la composition est plus élevé par rapport à ceux qui ont réussi l'examen. L'écart est de 19 élèves.

**NB :** ces résultats démontrent que les deux classes ont le même niveau de réussite soit en composition soit au pré-test. (Voir page 248)

### Interprétation

L'écart de réussite entre la composition et le test revient à la nature de chacune des épreuves. La composition porte beaucoup sur des contenus scolaires. Le test porte sur des objets qui relèvent de l'environnement socio-psychologique de l'enfant. Les enseignants lisent, expliquent et donnent même des éléments de réponses aux élèves lors des compositions. Pendant le test nous avons veillé à ce que chaque élève fournisse des efforts par lui-même afin d'arriver à une évaluation objective du niveau de compréhension. Les élèves qui se sont habitués à attendre les explications de la part de leurs enseignants se sont trouvés face à une situation dont ils n'ont pas les clés. Ces conditions sont derrière cet échec collectif en matière de lecture.

## II.4.2.2- Résultats du post-test

### II.4.2.2.1-la classe expérimentale :1AM1

#### II.4.2.2.1.1-Questions de niveau 1

N°	Elève	réponses correctes	réponses fausses	Sans réponse	Score/5,5	Résultats	
1	Apprenant 1	4	1	0	4,5	Réussite	
2	Apprenant 2	5	0	0	5,5	Réussite	
3	Apprenant 3	5	0	0	5,5	Réussite	
4	Apprenant 4	5	0	0	5,5	Réussite	
5	Apprenant 5	1	4	0	2	Echec	
6	Apprenant 6	5	0	0	5,5	Réussite	
7	Apprenant 7	2	3	0	1,5	Echec	
8	Apprenant 8	3	2	0	3,5	Réussite	
9	Apprenant 9	5	0	0	5,5	Réussite	
10	Apprenant 10	2	3	0	1,5	Echec	
11	Apprenant 11	4	1	0	4,5	Réussite	
12	Apprenant 12	2	3	0	2,5	Echec	
13	Apprenant 13	3	2	0	3,5	Réussite	
14	Apprenant 14	4	1	0	4,5	Réussite	
15	Apprenant 15	4	1	0	4,5	Réussite	
16	Apprenant 16	4	1	0	4,5	Réussite	
17	Apprenant 17	5	0	0	5,5	Réussite	
18	Apprenant 18	4	1	0	4,5	Réussite	
19	Apprenant 19	5	0	0	5,5	Réussite	
20	Apprenant 20	5	0	0	5,5	Réussite	
21	Apprenant 21	1	4	0	0,5	Echec	
22	Apprenant 22	3	2	0	2,5	Echec	
23	Apprenant 23	5	0	0	5,5	Réussite	
24	Apprenant 24	4	1	0	4,5	Réussite	
25	Apprenant 25	5	0	0	5,5	Réussite	
26	Apprenant 26	4	1	0	4,5	Réussite	
27	Apprenant 27	4	1		4,5	Réussite	
28	Apprenant 28	4	1	0	4,5	Réussite	
29	Apprenant 29	2	3	0	1,5	Echec	
30	Apprenant 30	3	2	0	4	Réussite	
31	Apprenant 31	4	1	0	4,5	Réussite	
32	Apprenant 32	1	4	0	2	Echec	
33	Apprenant 33	2	3	0	2,5	Echec	
34	Apprenant 34	5	0	0	5,5	Réussite	
35	Apprenant 35	4	1		4,5	Réussite	
36	Apprenant 36	ABSENT					
37	Apprenant 37	5	0	0	5,5	Réussite	
38	Apprenant 38	2	3	0	3	Réussite	

## Statistiques

Résultats	Valeurs	
	Nombre d'élèves	Pourcentage
Echec	9	24,32%
Réussite	28	75,67%
<b>Total général</b>	<b>37</b>	<b>100,00%</b>

## Commentaire

Les résultats démontrent que le nombre des apprenants qui ont réussi cette étape du test est très élevé. 28 élèves soit (75,67%) ont réussi. 9 élèves soit (24,32%) ont échoué. L'écart est très grand par rapport à la même étape du pré-test (12/ 37 seulement ont réussi l'épreuve) (Voir page 240).

## Interprétation

L'amélioration des performances revient à plusieurs raisons. D'abord, sur le plan psychologique les apprenants sont préparés pour faire l'épreuve eux-mêmes sans l'aide de personne. Sur le plan pédagogique aussi, ils ont l'habitude d'aborder des questions de compréhension directes du texte. Cette réussite revient aussi au travail que nous avons fait à l'aide de l'enseignante notamment en ce qui concerne la reconnaissance de mots et la compréhension différentielle.

## II.4.2.2.1.2-Questions de niveau 2

N°	Elève	réponses correctes	réponses fausses	sans réponse	Score/5,5	Résultats
1	Apprenant 1	4	0	0	4,5	Réussite
2	Apprenant 2	0	1	3	0	Echec
3	Apprenant 3	3	0	1	3,5	Réussite
4	Apprenant 4	3	1	0	4	Réussite
5	Apprenant 5	1	0	3	1,5	Echec
6	Apprenant 6	1	3	0	1,5	Echec
7	Apprenant 7	2	2	0	2	Echec
8	Apprenant 8	3	1	0	3	Réussite
9	Apprenant 9	4	0	0	4,5	Réussite
10	Apprenant 10	0	0	0	0	Echec
11	Apprenant 11	1	2	0	1,5	Echec
12	Apprenant 12	2	2	0	1	Echec
13	Apprenant 13	1	1	2	1,5	Echec
14	Apprenant 14	0	4	0	0	Echec
15	Apprenant 15	4	0	0	4,5	Réussite
16	Apprenant 16	4	0	0	4,5	Réussite
17	Apprenant 17	4	0	0	4,5	Réussite
18	Apprenant 18	4	0	0	4,5	Réussite
19	Apprenant 19	1	2	1	1	Echec
20	Apprenant 20	2	1	1	2,5	Réussite
21	Apprenant 21	1	3	0	1,5	Echec
22	Apprenant 22	2	1	1	2	Echec
23	Apprenant 23	3	0	1	4	Réussite
24	Apprenant 24	3	0	1	3	Réussite
25	Apprenant 25	0	3	1	0	Echec
26	Apprenant 26	2	1	1	2,5	Réussite
27	Apprenant 27	2	1	1	2,5	Réussite
28	Apprenant 28	2	1	1	2,5	Réussite
29	Apprenant 29	2	2	1	1,5	échec
30	Apprenant 30	3	0	1	3	Réussite
31	Apprenant 31	4	0	0	4,5	Réussite
32	Apprenant 32	0	4	0	0	Echec
33	Apprenant 33	0	2	2	0	Echec
34	Apprenant 34	2	1	1	2	Echec
35	Apprenant 35	2	1	1	2	Echec
36	Apprenant 36	ABSENT				
37	Apprenant 37	1	2	1	1,5	Echec
38	Apprenant 38	2	1	1	2,5	Réussite

## Statistiques

Résultats	Valeurs	
	Nombre d'élèves	Pourcentage
Echec	19	51,53%
Réussite	18	48,65%
<b>Total général</b>	<b>37</b>	<b>37</b>

### Commentaire

D'après les résultats il y a presque une équivalence entre le nombre de réussites et le nombre d'échec de cette étape. 18 élèves soit (48,65%) ont réussi cette épreuve. 19 soit (51,53%) ont échoué. Cette fois-ci il y a une évolution par rapport au pré-test (04/ 37 ont réussi cette étape du pré-test) (Voir pages 251 et 252).

### Interprétation

L'amélioration des résultats revient comme la première partie à la nature de l'épreuve, les questions paraissent habituelles pour les apprenants. Les efforts qui ont été fournis pendant les séances de lecture en matière d'enseignement stratégique sont énormes. Les apprenants sont arrivés donc à s'approprier quelques stratégies permettant d'agir positivement lors d'un examen.

### II.4.2.2.1.3-Questions de niveau 3

	Elève	réponses correctes	réponses fausses	sans réponse	Score/4	Résultats
1	Apprenant 1	5	0	0	4	Réussite
2	Apprenant 2	0	2	3	0	Echec
3	Apprenant 3	2	3	0	2	Echec
4	Apprenant 4	5	0	0	4	Réussite
5	Apprenant 5	0	1	4	0	Echec
6	Apprenant 6	2	3	0	1	Echec
7	Apprenant 7	0	4	0	0	Echec
8	Apprenant 8	5	0	0	4	Réussite
9	Apprenant 9	5	0	0	4	Réussite
10	Apprenant 10	0	1	4	0	Echec
11	Apprenant 11	0	0	5	0	Echec
12	Apprenant 12	0	2	3	0	Echec
13	Apprenant 13	0	4	0	0	Echec
14	Apprenant 14	1	4	0	0	Echec
15	Apprenant 15	5	0	0	4	Réussite
16	Apprenant 16	4	1	0	3	Réussite
17	Apprenant 17	5	0	0	4	Réussite
18	Apprenant 18	5	0	0	4	Réussite
19	Apprenant 19	2	3	0	1	Echec
20	Apprenant 20	1	4	0	0,5	Echec
21	Apprenant 21	3	2	0	3	Réussite
22	Apprenant 22	2	3	0	2	Réussite
23	Apprenant 23	5	0	0	4	Réussite
24	Apprenant 24	0	2	3	0	Echec
25	Apprenant 25	0	5	0	0	Echec
26	Apprenant 26	0	5	0	0	Echec
27	Apprenant 27	4	0	1	0	Echec
28	Apprenant 28	0	5	0	0	Echec
29	Apprenant 29	0	0	5	0	Echec
30	Apprenant 30	1	3	1	1	Echec
31	Apprenant 31	5	0	0	4	Réussite
32	Apprenant 32	0	2	3	0	Echec
33	Apprenant 33	0	2	2	0	Echec
34	Apprenant 34	0	5	0	0	Echec
35	Apprenant 35	2	1	2	2	Echec
36	Apprenant 36	Absent				
37	Apprenant 37	0	4	1	0	Echec
38	Apprenant 38	0	4	0	0	Echec

## Statistiques

Résultats	Valeurs	
	Nombre d'élèves	Pourcentage
Echec	25	67,57%
Réussite	12	32,43%
<b>Total général</b>	<b>37</b>	<b>100,00%</b>

## Commentaire

Contrairement à la même phase du pré-test, le nombre d'élèves réussissant à l'épreuve a baissé (Voir pages 244, 245). 12 apprenants seulement soit (32,43%) ont réussi cette épreuve.

25 apprenants soit (67,57%) ont échoué.

## Interprétation

Cette baisse de nombre d'apprenants réussissant l'épreuve, revient beaucoup plus à l'épreuve en elle-même. C'est une épreuve qui nécessite des connaissances antérieures en matière de grammaire. La réponse sort un peu du cadre du texte et vise à tester des connaissances en morphologie. Et selon la réalité des classes de langue, actuellement, les apprenants trouvent des difficultés à répondre aux questions ou aux consignes qui se font autour des situations d'intégration ; c'est-à-dire, si on demande aux apprenants de donner les noms des différentes composantes de la phrase, ou de conjuguer un verbe à n'importe quel temps avec toutes les personnes, ils le font facilement, mais si on change l'emplacement de l'un des éléments ou le sujet de la phrase, de nombreux apprenants échouent.

#### II.4.2.2.1.4-Production écrite

	Elève	Très bien	satisfaisant	faible	néant	Résultats
1	Apprenant 1			X		Echec
2	Apprenant 2				X	Echec
3	Apprenant 3	X				Réussite
4	Apprenant 4	X				Réussite
5	Apprenant 5				X	Echec
6	Apprenant 6				X	Echec
7	Apprenant 7			X		Echec
8	Apprenant 8	X				Réussite
9	Apprenant 9	X				Réussite
10	Apprenant 10				X	Echec
11	Apprenant 11				X	Echec
12	Apprenant 12				X	Echec
13	Apprenant 13				X	Echec
14	Apprenant 14				X	Echec
15	Apprenant 15		X			Réussite
16	Apprenant 16	X				Réussite
17	Apprenant 17	X				Réussite
18	Apprenant 18	X				Réussite
19	Apprenant 19				X	Echec
20	Apprenant 20		X			Réussite
21	Apprenant 21				X	Echec
22	Apprenant 22		X			Réussite
23	Apprenant 23	X				Réussite
24	Apprenant 24				X	Echec
25	Apprenant 25				X	Echec
26	Apprenant 26				X	Echec
27	Apprenant 27				X	Echec
28	Apprenant 28				X	Echec
29	Apprenant 29				X	Echec
30	Apprenant 30		x			Réussite
31	Apprenant 31	X				Réussite
32	Apprenant 32				X	Echec
33	Apprenant 33				X	Echec
34	Apprenant 34		X			Réussite
35	Apprenant 35	X				Réussite
36	Apprenant 36	ABSENT				
37	Apprenant 37		X			Réussite
38	Apprenant 38			X		Echec

## Statistiques

Résultats	Valeurs	
	Nombre d'élèves	Pourcentage
Echec	21	56,76%
Réussite	16	43,24%
<b>Total général</b>	<b>37</b>	<b>100,00%</b>

## Commentaire

21 élèves soit (56,76%) ont échoué à cette épreuve. 16 élèves soit (43,76%) ont réussi. Ces résultats paraissent meilleurs que leurs équivalents du pré-test (7/37 ont réussi) (Voir pages 246,247).

## Interprétation

Nous pouvons expliquer cette amélioration d'abord par la nature de l'épreuve, il n'a pas été demandé aux apprenants de rédiger mais de corriger des consignes. Aussi, c'est un exercice systématique qui peut être réussi par coup de chance. Elle revient enfin à l'enseignement stratégique adopté pendant le troisième trimestre. Un tel exercice demande la compréhension de consigne avant la réponse. Cette fois-ci les apprenants ont répondu au sujet sans l'intermédiaire de personne. C'est une situation où l'apprenant recourt à ses connaissances antérieures et à ses attitudes pour agir. Les apprenants pendant la période de l'expérimentation se sont habitués à travailler seuls pendant les devoirs, ce qui les a dotés de bonnes attitudes face aux sujets d'évaluation.

### II.4.2.2.1.5- Comparaison des résultats du pré-test, du post-test et de la composition 3

	Elève	Pré-test		Post-test		Composition3	
		Total/28	Résultats	Total/14	Résultats	Note/20	Résultats
1	Apprenant 1	6	Echec	13	Réussite	15	Réussite
2	Apprenant 2	2	Echec	5,5	Echec	6,5	Echec
3	Apprenant 3	9	Echec	11	Réussite	16	Réussite
4	Apprenant 4	4	Echec	13,5	Réussite	18,5	Réussite
5	Apprenant 5	5	Echec	3,5	Echec	4,5	Echec
6	Apprenant 6	0	Echec	8	Echec	9	Echec
7	Apprenant 7	14	Réussite	3,5	Echec	5,5	Echec
8	Apprenant 8	-2	Echec	10,5	Réussite	16,5	Réussite
9	Apprenant 9	17	Réussite	14	Réussite	19	Réussite
10	Apprenant 10	-2	Echec	1,5	Echec	2	Echec
11	Apprenant 11	-2	Echec	6	Echec	6	Echec
12	Apprenant 12	7	Echec	3,5	Echec	5,5	Echec
13	Apprenant 13	16	Réussite	5	Echec	6	Echec
14	Apprenant 14	6	Echec	4,5	Echec	5,5	Echec
15	Apprenant 15	15	Réussite	13	Réussite	18,5	Réussite
16	Apprenant 16	8	Echec	12	Réussite	18	Réussite
17	Apprenant 17	4	Echec	14	Réussite	19,5	Réussite
18	Apprenant 18	-4	Echec	13	Réussite	18	Réussite
19	Apprenant 19	4	Echec	7,5	Réussite	8,5	Echec
20	Apprenant 20	-2	Echec	8,5	Réussite	12,5	Réussite
21	Apprenant 21	4	Echec	5	Echec	6	Echec
22	Apprenant 22	9	Echec	6,5	Echec	10	Réussite
23	Apprenant 23	10	Echec	13,5	Réussite	18,5	Réussite
24	Apprenant 24	Abs		7,5	Réussite	8	Echec
25	Apprenant 25	0	Echec	5,5	Echec	6,5	Echec
26	Apprenant 26	12	Echec	7	Réussite	8	Echec
27	Apprenant 27	6	Echec	7	Réussite	8	Echec
28	Apprenant 28	1	Echec	7	Réussite	7	Echec
29	Apprenant 29	7	Echec	3,5	Echec	5,5	Echec
30	Apprenant 30	13	Echec	8	Réussite	12	Réussite
31	Apprenant 31	21	Réussite	13	Réussite	19	Réussite
32	Apprenant 32	-3	Echec	2	Echec	3	Echec
33	Apprenant 33	8	Echec	2,5	Echec	3	Echec
34	Apprenant 34	6	Echec	7,5	Réussite	10,5	Réussite
35	Apprenant 35	12	Echec	8,5	Réussite	11,5	Réussite
36	Apprenant 36	0	Echec	0	Echec	0	
37	Apprenant 37	-8	Echec	7	Réussite	11	Réussite
38	Apprenant 38	18	Réussite	5,5	Echec	7	Echec

## Statistiques

		Valeurs	
Résultats		Nombre d'élèves	Pourcentage
Pré-test	Echec	31	83,78%
	Réussite	6	16,22%
	<b>Total général</b>	<b>37</b>	<b>100,00%</b>
Post-test	Echec	16	43,24%
	Réussite	21	56,57%
	<b>Total général</b>	<b>37</b>	<b>100,00%</b>
Composition	Echec	20	54,05%
	Réussite	17	45,95%
	<b>Total général</b>	<b>37</b>	<b>100,00%</b>

### Commentaire

D'après les résultats présentés dans le tableau, il y a un succès remarquable en matière de performances chez l'ensemble des élèves de la classe expérimentale 1 AM1. 21 élèves soit (56,57%) ont réussi à l'épreuve contre 6 seulement soit (16,22%) qui ont réussi le pré-test. 16 apprenants soit (43,24%) ont échoué contre 31 élèves soit (83,78%) qui ont échoué au pré-test.

Les résultats de la composition ont failli atteindre la moitié avec 17 réussites soit (45,95%). C'est un pourcentage satisfaisant par rapport à la composition 1 (25 réussites) où les élèves comptaient beaucoup sur l'intervention de l'enseignante avant d'aborder le texte.

### Interprétation

A l'instar des interprétations que nous avons données à propos des différentes étapes de ce post-test, nous pouvons dire que l'amélioration des performances des apprenants revient à plusieurs facteurs :

- La nature de l'épreuve qui semble habituelle pour les enfants.
- L'intention de lecture qu'avaient les enfants avant d'aborder le sujet (bien travailler pour réussir).

- La représentation positive que les apprenants ont acquise suite au travail énorme que nous avons fait lors de cette expérimentation. (Vous avez les connaissances, vous êtes capables et rien n'est difficile pour vous).
- Les stratégies que les enfants ont utilisées pour répondre et cela suite au travail qui a été mené en classe en la matière et qui consistent à utiliser toutes les structures cognitives qu'a l'apprenant. Nous pouvons les résumer dans les points suivants :
  - a- La reconnaissance des mots : les enfants ont fournis des efforts afin de reconnaître les mots et ne plus se centrer sur le code.
  - b- De nombreux élèves ont su utiliser les connaissances grammaticales pour bien décoder et comprendre les contenus des phrases et l'enchaînement entre ces dernières.
  - c- De nombreux élèves étaient conscients du contexte de la lecture.
  - d- Plusieurs élèves ont su utiliser leur imagerie mentale vu la familiarité du sujet.
  - e- La majorité a appris à revenir en arrière si le sens paraît flou.

Plusieurs stratégies ont été mise en place pour aider les enfants à se mettre à l'aise face à un texte. La différence entre le début et la fin paraît très claire, ce qui veut dire, l'expérience a réussi.

#### **II.4.2.2.2- La classe témoin : 1AM2**

Dans la présente étude nous avons cerné une classe qui a bénéficié d'un travail d'environ un mois en matière de stratégies de lecture et de soutien psychologique. Au moment où l'expérimentation se déroulait avec la classe 1AM1, la classe de 1 AM 2 a continué de travailler d'une façon ordinaire avec la même enseignante. Il faut noter ici que cette classe, à l'instar de la classe expérimentale, a bénéficié beaucoup de cette expérimentation, mais d'une façon indirecte, notamment sur le plan pédagogique. Les acquis se sont traduits dans les résultats que nous présentons dans les pages suivantes.

#### II.4.2.2.2.1-Questions du niveau 1

N°	Elève	réponses correctes	réponses fausses	Sans réponse	Score/5,5	Observation
1	Apprenant 1	4	1	0	4,5	Réussite
2	Apprenant 2	4	1	0	4,5	Réussite
3	Apprenant 3	3	2	0	3,5	Réussite
4	Apprenant 4	1	4	0	0,5	Echec
5	Apprenant 5	2	3	0	2	Echec
6	Apprenant 6	5	0	0	5,5	Réussite
7	Apprenant 7	0	5	0	0	Echec
8	Apprenant 8	2	3	0	2,5	Echec
9	Apprenant 9	4	1	0	4,5	Réussite
10	Apprenant 10	3	2	0	3,5	Réussite
11	Apprenant 11	3	2	0	3,5	Réussite
12	Apprenant 12	2	3	0	2,5	Echec
13	Apprenant 13	5	0	0	5,5	Réussite
14	Apprenant 14	4	0	0	4,5	Réussite
15	Apprenant 15	2	3	0	2,5	Echec
16	Apprenant 16	3	2	0	2,5	Echec
17	Apprenant 17	ABANDON	ABANDON	ABANDON	ABANDON	ABANDON
18	Apprenant 18	2	3	0	3	Réussite
19	Apprenant 19	5	0	0	5,5	Réussite
20	Apprenant 20	4	1	0	4,5	Réussite
21	Apprenant 21	2	3	0	1,5	Echec
22	Apprenant 22	4	1	0	4,5	Réussite
23	Apprenant 23	2	3	0	3	Réussite
24	Apprenant 24	3	2	0	3,5	Réussite
25	Apprenant 25	3	2	0	3,5	Réussite
26	Apprenant 26	4	1	0	4,5	Réussite
27	Apprenant 27	4	1	0	5	Réussite
28	Apprenant 28	4	1	0	4,5	Réussite
29	Apprenant 29	3	2	0	4,5	Réussite
30	Apprenant 30	4	1	0	4,5	Réussite
31	Apprenant 31	4	1	0	4,5	Réussite
32	Apprenant 32	3	2	0	2,5	Echec
33	Apprenant 33	2	3	0	3	Réussite
34	Apprenant 34	4	1	0	4,5	Réussite
35	Apprenant 35	4	1	0	4,5	Réussite
36	Apprenant 36	4	1	0	4,5	Réussite
37	Apprenant 37	4	1	0	4,5	Réussite
38	Apprenant 38	Absent pendant le pré-test				

## Statistiques

Résultats	Valeurs	
	Nombre d'élèves	Pourcentage
Echec	9	25,00%
Réussite	27	75,00 %
<b>Total général</b>	<b>36</b>	<b>100,00%</b>

## Commentaire

La réussite à cette épreuve est remarquable : 27 élèves soit 75% ont eu la moyenne. 9 élèves soit 25 % ont échoué. C'est presque la même performance que la classe expérimentale (28 soit 75,76%, voir pages 256, 257).

## Interprétation

La réussite à cette épreuve revient à plusieurs facteurs qui nous résumons comme suit :

- La nature de l'épreuve qui semble être ordinaire pour les élèves.
- Le degré de difficulté du texte et des consignes est minime.

Pour la similitude des résultats avec la classe expérimentale, nous pouvons dire que les élèves se sont habitués à se débrouiller eux-mêmes. Sur le plan psychologique, ils n'attendent de l'aide à personne, dès la réception des sujets ils se sont mis au travail ; vu leurs capacités et la facilité de la consignes, la majorité a réussi.

## II. 4.2.2.2- Questions de niveau 2

N°	Elève	réponses correctes	réponses fausses	Sans réponse	Score /4,5	Résultats
1	Apprenant 1	2	1	1	2	Echec
2	Apprenant 2	3	1	0	3,5	Réussite
3	Apprenant 3	3	0	1	3,5	Réussite
4	Apprenant 4	0	2	2	0	Echec
5	Apprenant 5	1	0	3	1,5	Echec
6	Apprenant 6	4	0	0	4,5	Réussite
7	Apprenant 7	1	0	3	1,5	Echec
8	Apprenant 8	3	0	1	4	Réussite
9	Apprenant 9	2	2	0	2,5	Réussite
10	Apprenant 10	1	1	2	1,5	Echec
11	Apprenant 11	2	1	1	1	Echec
12	Apprenant 12	2	1	1	2	Echec
13	Apprenant 13	4	0	0	4,5	Réussite
14	Apprenant 14	1	0	3	1,5	Echec
15	Apprenant 15	4	0	0	4,5	Réussite
16	Apprenant 16	3	1	0	3,5	Réussite
17	Apprenant 17	ABANDON				
18	Apprenant 18	1	1	2	1,5	Echec
19	Apprenant 19	4	0	0	4,5	Réussite
20	Apprenant 20	0	3	0	0	Echec
21	Apprenant 21	1	2	1	1,5	Echec
22	Apprenant 22	2	1	1	2	Echec
23	Apprenant 23	1	2	1	1,5	Echec
24	Apprenant 24	2	1	1	2	Echec
25	Apprenant 25	2	1	1	2	Réussite
26	Apprenant 26	2	0	2	2	Echec
27	Apprenant 27	2	1	1	2,5	Réussite
28	Apprenant 28	0	0	4	0	Echec
29	Apprenant 29	1	3	0	1,5	Echec
30	Apprenant 30	0	1	2	0	Echec
31	Apprenant 31	1	3	0	0,5	Echec
32	Apprenant 32	1	2	1	1,5	Echec
33	Apprenant 33	1	2	1	1,5	Echec
34	Apprenant 34	3	0	1	2,5	Echec
35	Apprenant 35	1	2	1	1,5	Echec
36	Apprenant 36	3	0	1	3,5	Réussite
37	Apprenant 37	4	0	0	4,5	Réussite
38	Apprenant 38	Absent pendant le pré-test				

## Statistiques

Résultats	Valeurs	
	Nombre d'élèves	Pourcentage
Echec	23	63,89%
Réussite	13	36,11%
<b>Total général</b>	<b>36</b>	<b>100,00%</b>

## Commentaire

13 élèves soit (36,11%) ont réussi l'épreuve. 23 élèves soit (63,89%) ont échoué.

Malgré la dominance de l'échec, on remarque une évolution par rapport au pré-test (5/37 soit 13,51%, voir page 18). Mais par rapport à la classe expérimentale, cette dernière est mieux (18/38 réussite soit 48,65%, voir page 259).

## Interprétation

La légère amélioration des performances revient aux raisons suivantes :

- La nature de l'épreuve (un examen trimestriel)
- La facilité des consignes et des exercices.
- Les attitudes des élèves qui n'attendent pas d'explication de la part de l'enseignante.

Quant à la différence avec la classe expérimentale, nous pensons que cela revient au travail expérimental qui a été fait en matière de stratégies de lecture.

### II.4.2.2.2.3-Questions de niveau 3

	Elève	réponses correctes	réponses fausses	Sans réponse	Score/4	Résultats
1	Apprenant 1	0	5	0	0	Echec
2	Apprenant 2	3	2	0	3	Réussite
3	Apprenant 3	5	0	0	4	Réussite
4	Apprenant 4	0	3	2	0	Echec
5	Apprenant 5	0	2	3	0	Echec
6	Apprenant 6	5	0	0	4	Réussite
7	Apprenant 7	0	3	2	0	Echec
8	Apprenant 8	2	3	0	1	Echec
9	Apprenant 9	0	5	0	0	Echec
10	Apprenant 10	0	3	2	0	Echec
11	Apprenant 11	1	2	2	1	Echec
12	Apprenant 12	0	5	0	0	Echec
13	Apprenant 13	4	1	0	3	Réussite
14	Apprenant 14	0	0	5	0	Echec
15	Apprenant 15	3	2	0	2,5	Réussite
16	Apprenant 16	2	1	2	1	Echec
17	Apprenant 17					
18	Apprenant 18	1	4	0	0,5	Echec
19	Apprenant 19	5	0	0	4	Réussite
20	Apprenant 20	0	3	2	0	Echec
21	Apprenant 21	0	5	0	0	Echec
22	Apprenant 22	5	0	0	4	Réussite
23	Apprenant 23	0	5	0	0	Echec
24	Apprenant 24	0	5	0	0	Echec
25	Apprenant 25	4	1	0	3,5	Réussite
26	Apprenant 26	1	4	0	1	Echec
27	Apprenant 27	0	1	4	0	Echec
28	Apprenant 28	0	0	5	0	Echec
29	Apprenant 29	0	2	3	0	Echec
30	Apprenant 30	0	3	2	0	Echec
31	Apprenant 31	0	3	2	0	Echec
32	Apprenant 32	0	1	3	0	Echec
33	Apprenant 33	0	3	2	0	Echec
34	Apprenant 34	5	0	0	4	Réussite
35	Apprenant 35	2	3	0	2	Réussite
36	Apprenant 36	0	5	0	0	Echec
37	Apprenant 37	5	0	0	4	Réussite
38	Apprenant 38	5	0	0	4	

## Statistiques

Résultats	Valeurs	
	Nombre d'élèves	Pourcentage
Echec	25	69,44%
Réussite	11	30,56%
<b>Total général</b>	<b>36</b>	<b>100,00%</b>

## Commentaire

11 élèves soit (30,56%) ont réussi à cette épreuve. 25 élèves soit (69,44%) ont échoué. Les performances ont baissé par rapport à celles de l'épreuve du même niveau pendant le pré-test (23/37 réussites soit 62,16%, voir page 20). La différence n'est pas du tout grande en comparaison avec le groupe expérimental (12/37 réussite soit 32,43%, voir page 264).

## Interprétation

Cette baisse de nombre d'apprenants réussissant l'épreuve, revient beaucoup plus à l'épreuve en elle-même. C'est une épreuve qui nécessite des connaissances antérieures en matière de grammaire. La réponse sort un peu du cadre du texte et vise à tester des connaissances en morphologie. Et selon la réalité des classes de langue, actuellement, les apprenants trouvent des difficultés à répondre aux questions ou aux consignes qui se font autour des situations d'intégration ; c'est-à-dire, si on demande aux apprenants de donner les noms des différentes composantes de la phrase, ou de conjuguer un verbe à n'importe quel temps avec toutes les personnes, ils le font facilement, mais si on change l'emplacement de l'un des éléments ou le sujet de la phrase, de nombreux apprenants échouent.

#### II.4.2.2.4- Production écrite

	Elève	Très bien	satisfaisant	faible	néant	Résultats
1	Apprenant 1	X				Réussite
2	Apprenant 2		X			Réussite
3	Apprenant 3			X		Echec
4	Apprenant 4			X		Echec
5	Apprenant 5				X	Echec
6	Apprenant 6	X				Réussite
7	Apprenant 7		X			Réussite
8	Apprenant 8			X		Echec
9	Apprenant 9				X	Echec
10	Apprenant 10				X	Echec
11	Apprenant 11				X	Echec
12	Apprenant 12		X			Réussite
13	Apprenant 13				X	Echec
14	Apprenant 14			X		Echec
15	Apprenant 15			X		Echec
16	Apprenant 16				X	Echec
17	Apprenant 17					
18	Apprenant 18				X	Echec
19	Apprenant 19	X				Réussite
20	Apprenant 20				X	Echec
21	Apprenant 21			X		Echec
22	Apprenant 22		X			Réussite
23	Apprenant 23				X	Echec
24	Apprenant 24	X				Réussite
25	Apprenant 25	X				Réussite
26	Apprenant 26	X				Réussite
27	Apprenant 27			x		Echec
28	Apprenant 28				X	Echec
29	Apprenant 29				X	Echec
30	Apprenant 30				X	Echec
31	Apprenant 31				X	Echec
32	Apprenant 32				X	Echec
33	Apprenant 33				X	Echec
34	Apprenant 34	X				Réussite
35	Apprenant 35		X			Réussite
36	Apprenant 36				X	Echec
37	Apprenant 37	X				Réussite
38	Apprenant 38			X		Echec

## Statistiques

Résultats	Valeurs	
	Nombre d'élèves	Pourcentage
Echec	23	63,89%
Réussite	13	36,11%
<b>Total général</b>	<b>36</b>	<b>100,00%</b>

## Commentaire

13 élèves soit (36,11%) ont réussi cette épreuve de production écrite. 23 élèves soit (63,89%) ont échoué. Malgré la dominance de l'échec, nous avons constaté une amélioration par rapport à la même étape du pré-test (1/37 soit 2,70% de réussite, voir page 22). Ces performances sont un peu moins de celles de la classe expérimentale pour la même épreuve (16/37 réussites soit 43,24%, voir page 363).

## Interprétation

L'amélioration des performances de la classe en matière de production écrite est expliquée d'abord, par la nature de l'épreuve ; il n'a pas été demandé aux apprenants de rédiger mais de corriger des consignes. Aussi, c'est un exercice systématique qui peut être réussi par coup de chance. Elle revient enfin à l'enseignement stratégique adopté pendant le troisième trimestre. Un tel exercice demande la compréhension de consigne avant la réponse. Cette fois-ci les apprenants ont répondu au sujet sans l'intermédiaire de personne. C'est une situation où l'apprenant recourt à ses connaissances antérieures et à ses attitudes pour agir. Les apprenants pendant la période de l'expérimentation se sont habitués à travailler seuls pendant les devoirs, ce qui les a dotés de bonnes attitudes face aux sujets d'évaluation.

La différence avec la classe expérimentale est expliquée par le travail qui a été mené en matière de compréhension de l'écrit, dans le cadre de l'expérience. Les apprenants du groupe expérimental sont arrivés à développer quelques habiletés de compréhension grâce à leurs connaissances.

## II.4.2.2.5- Comparaison des résultats du pré-test, du post-test et de la composition

3

N°	Elève	Pré-test		Post-test		Composition 3	
		Total /28	Résultats	Total/14	Résultats	Total/20	Résultats
1	Apprenant 1	2	échec	6,5	Echec	13,5	Réussite
2	Apprenant 2	18	réussite	11	Réussite	15	Réussite
3	Apprenant 3	2	échec	11	Réussite	14,5	Réussite
4	Apprenant 4	9	échec	0,5	Echec	3,5	Echec
5	Apprenant 5	0	échec	3,5	Echec	3,5	Echec
6	Apprenant 6	14	réussite	14	Réussite	18	Réussite
7	Apprenant 7	18	réussite	1,5	Echec	4,5	Echec
8	Apprenant 8	12	échec	7,5	Réussite	10	Réussite
9	Apprenant 9	10	échec	7	Réussite	7	Echec
10	Apprenant 10	-4	échec	5	Echec	6	Echec
11	Apprenant 11	2	échec	5,5	Echec	8	Echec
12	Apprenant 12	8	échec	4,5	Echec	9	Echec
13	Apprenant 13	1	échec	13	Réussite	9	Echec
14	Apprenant 14	7	échec	6	Echec	8	Echec
15	Apprenant 15	14	réussite	9,5	Réussite	12	Réussite
16	Apprenant 16	8	échec	7	Réussite	8	Echec
17	Apprenant 17	4	échec			abs	
18	Apprenant 18	5	échec	5	Echec	6	Echec
19	Apprenant 19	14	échec	14	Réussite	19,5	Réussite
20	Apprenant 20	2	échec	4,5	Echec	7	Echec
21	Apprenant 21	0	échec	3	Echec	6,5	Echec
22	Apprenant 22	14	réussite	10,5	Réussite	15	Réussite
23	Apprenant 23	4	échec	4,5	Echec	4	Echec
24	Apprenant 24	3	échec	5,5	Echec	11	Réussite
25	Apprenant 25	4	échec	9	Réussite	16,5	Réussite
26	Apprenant 26	2	échec	7,5	Réussite	12,5	Réussite
27	Apprenant 27	2	échec	7,5		9	Echec
28	Apprenant 28	2	échec	4,5	Echec	5,5	Echec
29	Apprenant 29	6	échec	6	Echec	6,5	Echec
30	Apprenant 30	10	échec	4,5	Echec	5,5	Echec
31	Apprenant 31	11	échec	5	Echec	6,5	Echec
32	Apprenant 32	12	échec	4	Echec	5	Echec
33	Apprenant 33	12	échec	4,5	Echec	5,5	Echec
34	Apprenant 34	9	échec	11	Réussite	17	Réussite
35	Apprenant 35	10	échec	8	Réussite	12	Réussite
36	Apprenant 36	3	échec	8	Réussite	9,5	Echec
37	Apprenant 37	20	réussite	13	Réussite	19	Réussite
38	Apprenant 38						

## Statistiques

Résultats		Valeurs	
		Nombre d'élèves	Pourcentage
Pré-test	échec	31	83,78%
	réussite	6	16,22%
	<b>Total général</b>	<b>37</b>	<b>100,00%</b>
Post-test	Echec	19	52,78%
	Réussite	17	47,22%
	<b>Total général</b>	<b>36</b>	<b>100,00%</b>
Composition 3	Echec	22	61,11%
	Réussite	14	38,89%
	<b>Total général</b>	<b>36</b>	<b>100,00%</b>

### Commentaire

D'après le tableau, il y a une amélioration du nombre des élèves qui ont réussi au post-test par rapport au nombre de ceux qui ont réussi le pré-test. 17/38 soit (47,22%) ont réussi et 19 élèves soit (52,78%) ont échoué. Il y a une amélioration remarquable par rapport au pré-test où nous avons enregistré que 6/37 réussites soit (16,22%). Le nombre de réussites à l'examen est de 14/36 soit (38,89%), c'est un pourcentage un peu moins que celui du test mais trop loin des performances de la première composition où nous avons enregistré 25 réussites (Voir page 267).

### Interprétation

L'amélioration des résultats revient à plusieurs raisons que nous avons citées auparavant. Il y a des raisons qui sont liées essentiellement à la nature de l'épreuve qui s'est inscrite dans un contexte d'examen ordinaire. Il y a aussi des raisons qui se lient au degré de difficulté de l'examen, c'est un sujet facile par rapport au profil des apprenants. Il y a enfin des raisons purement pédagogiques, comme nous l'avons cité auparavant, l'enseignante chargée de la classe a décidé dès le premier jour de l'expérimentation de ne plus lire les sujets à ses apprenants et comme l'expérimentation a commencé au début du mois d'avril, les deux classes ont passé un devoir qui les a habitués un peu avec cette situation de travail. Nous avons déjà prouvé expérimentalement que les apprenants des deux classes ont un profil de base considérable qui permet de travailler de bonnes conditions.

### II.4.2.3- Comparaison entre les résultats des deux classes

Résultats		Classe expérimentale		Classe témoin	
		Nombre d'élèves	Pourcentage	Nombre d'élèves	Pourcentage
Pré-test	Echec	31	83,78%	31	83,78%
	Réussite	6	16,22%	6	16,22%
	<b>Total général</b>	<b>37</b>	<b>100,00%</b>	<b>37</b>	<b>100,00%</b>
Post-test	Echec	16	43,24%	19	52,78%
	Réussite	21	56,57%	17	47,22%
	<b>Total général</b>	<b>37</b>	<b>100,00%</b>	<b>36</b>	<b>100,00%</b>
Composition 1	Echec	13	34,21%	12	32,43%
	Réussite	25	65,79%	25	67,57%
	<b>Total général</b>	<b>38</b>	<b>100,00%</b>	<b>37</b>	<b>100,00%</b>
Composition 3	Echec	20	54,05%	22	61,11%
	Réussite	17	45,95%	14	38,89%
	<b>Total général</b>	<b>37</b>	<b>100,00%</b>	<b>36</b>	<b>100,00%</b>

#### Commentaire

D'après le tableau, les résultats des deux classes étaient en équivalence au début de l'expérimentation. La réussite en composition N° 1 était de 25 élèves pour chacune des classes soit (65, 79%) pour la classe expérimentale et (67,57%) pour la classe témoin. L'échec au pré-test a caractérisé les deux classes avec un nombre de 31/37 élèves soit (83,78%) pour les deux classes.

Les résultats du post test démontrent que la classe expérimentale est mieux que la classe témoin. 21/37 élèves soit (56,57%) ont réussi ce qui représente la majorité. Ce pendant 17/36 élèves soit (47,22%) ont réussi le post-test dans la classe témoin.

Quant aux résultats des compositions, les deux classes ont marqué une régression mais avec des degrés différents entre les deux classes. La classe expérimentale a marqué un écart de 8 personnes soit (21,62%) et la classe témoin a marqué un écart de 11 personnes soit (29,73%).

#### Interprétation

La supériorité marquée en matière de résultats de la classe expérimentale par rapport à la classe témoin démontre la réussite du travail qui a été mené dans la cadre de l'expérimentation.

L'écart du nombre d'élèves réussissant à la composition N° 1 et la composition N° 2, revient aux mesures prises pour la première fois au sein des deux classes. Il s'agit de mettre les élèves face à leurs sujets d'examens et les laisser agir tous seuls, sans l'intervention de l'enseignant. Malgré l'écart remarquable entre les résultats des compositions, ces mesures prises ont réussi à le réduire notamment au niveau de la classe expérimentale.

## **Conclusion**

Les résultats que nous avons obtenus ont démontré que les mesures prises dans le cadre de l'expérimentation ont donné leurs fruits malgré la relativité qui les a caractérisés. C'est une expérience qui s'est fondée sur les connaissances des apprenants et leurs attitudes vis-à-de l'apprentissage d'une manière générale et vis-à-vis de la lecture d'une façon particulière. Nous pouvons dire que l'expérience a réussi grâce au travail qui s'est articulé autour des points suivants :

- La reconnaissance des mots et l'éloignement de la centration sur le code alphabétique.
- La lecture avec les yeux et non pas en oralisant les syllabes des mots.
- La lecture avec groupe de mots, selon la classe de ces derniers et leurs emplacements dans les phrases.
- Faire appel au sens des mots par rapport au contexte et au cotexte<sup>3</sup>.
- S'éloigner de la compréhension littérale et faire appel à la compréhension inférencielle qui tient en compte des connaissances pragmatiques.
- Utiliser ces connaissances générales acquises dans les différentes situations de vie à fin de donner une dimension sociale au texte et le lier au contexte de la vie courante.
- Lier ses connaissances et ses expériences au texte afin de se procurer un monde d'imagination permettant de vivre le texte comme une expérience à travers laquelle on apprend de nouvelles connaissances.
- Utiliser ses connaissances grammaticales et sémantiques pour anticiper, c'est-à-dire faire des hypothèses à propos de la suite des phrases lues.
- Utiliser ses connaissances grammaticales pour situer les différents acteurs d'un texte et situer les évènements sur l'axe du temps (Trouver les références).

---

<sup>3</sup> Contexte linguistique d'une phrase, dans un texte, c'est la phrase qui précède et celle qui suit une phrase.

- Faire une image positive sur la lecture et la considérer comme une pratique ordinaire qui a ses avantages et ses revenus sur la vie de la personne.
- Aborder un texte en ayant confiance en soi et en valorisant son bagage cognitif.
- Considérer la lecture comme une voie ou un moyen pour accomplir une action sociale et non pas comme objectif.

Tous ces points que nous avons cités s'inscrivent dans une optique dite comme l'a appelée Giasson, l'enseignement explicite de la compréhension de l'écrit (Giasson, 1992) qui s'inscrit à son tour dans une approche dite enseignement stratégique (Tardif., 1992).

**CONCLUSION**  
**DE**  
**LA DEUXIÈME**  
**PARTIE**

## Conclusion

D'après les données que nous avons explorées dans cette partie, l'enjeu est aujourd'hui fixé sur un travail que les enseignants et leurs formateurs doivent effectuer. Coller l'étiquette de l'échec aux apprenants semble une question archaïque par rapport à la réalité du terrain. Il faut que tout le monde sache que les élèves de nos jours ne sont plus des pages blanches. Ils sont conscients de l'importance de leurs études dont le français.

Quant à la lecture, un nombre considérable d'apprenants ont démontré de bonnes attitudes vis-à-vis de l'activité. Ils savent pourquoi lire et pour quel objectif. Malgré, le nombre minime de titres que ces derniers ont cités, une trace de littérature existe au sein de l'école. Notre intervention a démontré que la lecture en langue française est un peu loin des normes, dès le cycle moyen. Cela a été démontré par le taux d'emprunt des livres de français à la bibliothèque.

Nos séances d'observation des classes de langue lors de séances de compréhension de l'écrit ont démontré que la lecture n'est pas prise au sérieux dans les pratiques de classe. Un rythme de travail monotone, des questions de compréhension linéaires et une centration excessive sur le code, sont les principales caractéristiques de l'activité de lecture compréhension au sein de l'école moyenne.

D'après le test de connaissances de lecture, il est de l'injustice de continuer d'accuser les apprenants d'incompétence. Ils ont un bagage considérable, notamment, en grammaire et sur le code. C'est un ensemble de connaissances de base qui n'attend que d'être exploité par les enseignants.

Enfin, adopter un enseignement explicite et stratégique de la lecture ne fait que réhabiliter le rôle de l'enseignant comme l'un des principaux acteurs de l'école. Ce type d'enseignement permet à l'apprenant de bénéficier de ses prérequis grâce à une stratégie ou une idée que l'enseignant donne. L'apprenant va prendre un texte comme une expérience avec toutes ses composantes. Un texte devient une aventure vive que chaque lecteur gère avec son propre savoir et savoir-faire.

# **CONCLUSION GÉNÉRALE**

## Conclusion générale

Il a été question dans notre thèse qui s'inscrit dans l'optique didactico-pédagogique des pratiques enseignantes et apprenantes en rapport avec la lecture ; lesquelles conduites président au succès ou à l'échec du processus d'enseignement-apprentissage de cette activité à savoir la lecture. Dans le volet théorique, nous avons présenté des définitions des notions qui relèvent du domaine de l'écrit en s'appuyant sur différents travaux notamment ceux de Joceline Giasson et de Claudette Cornaire. Dans le volet pratique, nous avons présenté des dispositifs et des résultats d'une étude qui est faite sur le terrain auprès des élèves de première année moyenne. Cette étude pratique s'est articulée sur quatre étapes :

Un questionnaire que nous avons distribué aux élèves de quatre classes appartenant à deux écoles différentes, ce questionnaire avait comme objectif de vérifier la relation des enfants et leurs parents avec l'écrit. Les résultats étaient comme suit :

- Les taux de lecture chez les parents est satisfaisant dans les deux écoles.
- les livres scolaires et religieux dominent chez les élèves, cela devrait être un point positif pour monter des projets de lecture.
- La majorité est consciente de l'importance de la lecture malgré qu'elle soit limitée au niveau scolaire.
- De nombreux titres non scolaires ont été donnés en langue arabe par certains répondants, ce qui représente un progrès en matière de lecture. Nous avons remarqué même des titres en langue française.
- La majorité de nos sujets sait où se trouvent les livres.

A propos de la langue française les résultats comme nous l'avons attendu, ils n'étaient pas satisfaisants :

- Les élèves ne lisent pas beaucoup en langue française.
- La lecture en langue française chez la minorité est dominée par les livres scolaires et peu de titres de contes connus.
- L'emprunt des livres par une minorité, se limite aux dictionnaires et quelques livres de soutien scolaire.

Comme résultat globale du questionnaire, nous avons constaté une similitude des résultats malgré le type d'élèves qui fréquentent chacune des deux écoles (école « *BOUSSAID*

*Kamel Eddine* » se situant dans un milieu urbain, et l'école « *Les dix martyrs* » se trouvant dans un milieu semi-urbain)

Deux séances d'observation ont marqué notre intervention ayant pour but l'état des lieux et surtout afin de se rendre compte de la manière avec laquelle est enseignée la lecture compréhension au niveau des deux écoles que nous avons citées auparavant. Les résultats ont abouti aux points suivants :

- La séance de compréhensions de l'écrit est présentée d'une manière linéaire.
- Absence de tout enseignement ou travail centré sur les stratégies de lecture.
- La compréhension est superficielle et centrée uniquement sur les réponses correctes aux consignes.
- Absence de toute intégration des pré-requis des apprenants lors de la lecture.
- Absence de motivation et d'explication des finalités ou de l'importance des textes lus.
- Absence d'une vraie situation d'intégration mesurant la compréhension réelle d'un texte.

Avant de s'engager dans le travail expérimental, un test mesurant les connaissances de bases en lecture a eu lieu au niveau de l'école BOUSSAID Kamel Eddine, deux classes ont été soumises aux épreuves qui ont abouti aux résultats suivants :

- Les élèves n'ont pas de problèmes à propos du code ou du sens conventionnel de l'écriture en langue française.
- Le décodage des mots ne pose pas de problème, pour la majorité.
- Les élèves n'ont pas de problème à propos du langage technique.
- Les repères typographiques des phrases ne posent pas vraiment de problèmes pour les élèves.
- Une bonne majorité a un vocabulaire satisfaisant.
- Les élèves ont des connaissances considérables en grammaire, notamment les notions de base.
- La lecture à haute voix est un sérieux problème pour la majorité.

Les résultats de ce test de lecture nous ont donné une idée claire sur les connaissances fondamentales que possèdent les apprenants sur la langue. Ainsi, nous nous sommes

engagés dans l'expérimentation qui représente la pierre angulaire de notre thèse. C'est ce dispositif qui a permis de répondre à notre problématique à savoir « *Comment pourrait-on aider les apprenants à comprendre les textes qui leur sont programmés, en utilisant leurs structures cognitives et en ayant de bonnes attitudes psychologiques ?* » et de vérifier nos hypothèses.

L'expérience s'est basée sur la réalisation d'un enseignement stratégique s'articulant sur les points suivants :

- La reconnaissance des mots et l'éloignement de la centration sur le code alphabétique.
- La lecture avec les yeux et non pas en oralisant les syllabes des mots.
- La lecture avec groupe de mots, selon la classe de ces derniers et leurs emplacements dans les phrases.
- Faire appel au sens des mots par rapport au contexte et au cotexte<sup>1</sup>.
- S'éloigner de la compréhension littérale et faire appel à la compréhension inférencielle qui tient en compte des connaissances pragmatiques.
- Utiliser ces connaissances générales acquises dans les différentes situations de vie à fin de donner une dimension sociale au texte et le lier au contexte de la vie courante.
- Lier ses connaissances et ses expériences au texte afin de se procurer un monde d'imagination permettant de vivre le texte comme une expérience à travers laquelle on apprend de nouvelles connaissances.
- Utiliser ses connaissances grammaticales et sémantiques pour anticiper, c'est-à-dire faire des hypothèses à propos de la suite des phrases lues.
- Utiliser ses connaissances grammaticales pour situer les différents acteurs d'un texte et situer les événements sur l'axe du temps (Trouver les références).
- Faire une image positive sur la lecture et la considérer comme une pratique ordinaire qui a ses avantages et ses revenus sur la vie de la personne.
- Aborder un texte en ayant confiance en soi et en valorisant son bagage cognitif.
- Considérer la lecture comme une voie ou un moyen pour accomplir une action sociale et non pas comme objectif.

---

<sup>1</sup> Contexte linguistique d'une phrase, dans un texte, c'est la phrase qui précède et celle qui suit une phrase.

A travers les résultats des pré-test et post-test de la classe expérimentale, nous avons constaté une amélioration remarquable des performances en lecture. Le taux de réussite en pré-test était de (16,22%), en revanche, en post-test, la réussite a dépassé la moyenne avec un pourcentage de (56,57%).

Ces résultats confirment nos hypothèses de départ à propos de l'enseignement stratégique. Nous pouvons dire qu'un enseignement implicite des stratégies de lecture, valorisant les pré-requis des enfants, est un remède par excellence aux difficultés de compréhension. C'est le meilleur soutien pédagogique qui centre les apprentissages sur l'apprenant et mène ce dernier à utiliser ces structures cognitives et psychologique à bon escient.

Cette expérience nous a permis de voir de près comment l'apprentissage du FLE est vécu par l'apprenant. La classe de langue est caractérisée par l'hétérogénéité, l'échec collectif en matière de Français, les représentations négatives sur la langue...Ce sont des obstacles qui entravent l'apprentissage de cette langue étrangère. Le nombre d'année que passe un écolier algérien à apprendre le Français est considérable (On fait 10 ans de Français de la 3<sup>ème</sup> année primaire jusqu' à la classe terminale), mais l'échec marque le parcours de ce citoyen, dès son arrivée à l'université, notamment, en s'inscrivant dans des spécialités scientifiques, qui dans la plupart d'entre elles, sont enseignées en langue française. Il est donc impératif de chercher où réside le problème et d'essayer de le régler dès le palier primaire.

Parlant de l'échec en matière de langue française, nous mène forcément à évoquer le problème de compréhension/ production de l'écrit. Si dans notre travail, nous avons apporté quelques remèdes pour la première (la compréhension de l'écrit), la deuxième demeure en péril, les résultats obtenus du pré-test et du post-test de notre expérimentation le démontrent. Si la loi d'orientation de l'éducation nationale vise comme finalité de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, l'échange avec les cultures et les civilisations étrangères, dans le référentiel général des programmes on assure que « *Les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales. Elles contribuent à la formation intellectuelle, culturelle et technique et permettent d'élever le niveau de compétitivité dans le monde économique.*» (Ministère de l'éducation nationale, 2009, p. 3). Cette finalité semble très loin de la réalité vécue en classes

de langue. La chaîne de communication à l'écrit est brisée, Il n'y a plus de compréhension ni de production et même s'il y a compréhension il n'y a pas de production. C'est une réalité qui devra ouvrir de nouvelles pistes de recherches, visant essentiellement à chercher comment améliorer la production écrite en relation avec la compréhension de l'écrit. Une œuvre qui nécessite la collaboration de tous les partenaires pédagogiques en plus des décideurs et surtout des chercheurs du secteur de l'enseignement supérieur. En fin, la mise en place de moyens matériels considérables et la consécration d'une durée d'au moins de trois ans sont indispensables pour toute progression.

# **BIBLIOGRAPHIE**

## Bibliographie

### Ouvrages

- Allaoua, M. (1996). *Éléments de méthodologie pour rédiger une recherche*. Alger: Edition Houma.
- Amir, A. (1990). *Diagrammes pour la lecture*. ALGER: Office National des Publication Scolaires.
- Arzeki, D. (2008). *Méthodologie de la recherche graduée et post-graduée*. Tizi- Ouzou: L'Odyssée.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Bardallo, I. & Ginestet, J.-P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette Livre.
- Barré De Miniac, C. (2000). *le rapport à l'écriture aspects théorique et didactique*. Paris: Presse Universitaire de France.
- Bellenger, L. (1978). *Les méthodes de lecture*. Paris : PUF, Coll. Que sais-je ?
- Beaud, M. (2005). *L'art de la thèse Comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, de magister ou un mémoire de fin licence*. Alger: Casbah Editions.
- Best, F. (1997). *L'échec scolaire*. Paris : PUF, collection Que sais-je ?
- Blanc, N., & Brouillet, D. (2003). *Mémoire et compréhension : Lire pour comprendre*. France : Press Éditions, coll. Psycho.
- Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod.
- Boyer, C. (1993). *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*. Boucherville (Québec): GRAFICOR.
- Boyer ,H., & all. (2001). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : CLE international.
- Cardinet, J. (1988). *Evaluation scolaire et pratique*. Bruxelles: De Boeck.
- Chiss, J-L., & all (2008). *Didactique du Français, fondements d'une discipline*. Bruxelles: De Boeck.
- Clément, C., & Démont, E. (2008). *Psychologie du développement en 20 fiches*. Paris: DUNOD.
- Colleta, J-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : Corps, langage et cognition*. Sprimont (Belgique) : Mardaga.
- Conseil de l'Europe. (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Cornaire, C., & Germain, C. (1999). *Le point sur la lecture*. Montréal: CLE International.
- Cornaire, C., & Germain, C. (1998). *La compréhension orale*. Montréal: CLE International.

- Correa Molina, E., & Gervais, C. (2008). *Les stages en formation à l'enseignement*. Montréal: Presses Universitaires du Québec.
- Courtillon, J. (2003). *Elaborer un cours en FLE*. Paris : HACHETTE.
- Charmeux, E. (1987). *Apprendre à lire : Échec à l'échec*. France : Les Editions Milan.
- Chauveau, G., & all. (1993). *L'enfant apprenti lecteur, l'entrée dans le système écrit*. France : L'Harmattan, collection CRESAS n° 10.
- Chauveau, G. (2002). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris : RETZ.
- Courtillon, J.(2003), *Elaborer un cours en FLE*. Paris: HACHETTE.
- Cuq, J-P., Gruca, I. (2002). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : PUG.
- Dabène, M., & all (1989). *Regards sur la lecture : textes et images*. Grenoble : ellug.
- De Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris: Presse Universitaire de France.
- Defays, J-M. (2003). Le français langue étrangère et seconde, Enseignement et apprentissage. Sprimont (Belgique) : Mardaga.
- Defontenay, H. & all (2011). *Classe de langues et culture(s): vers l'interculturalité?* Paris: L'Harmattan.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob.
- Denhière, G., & S, Baudet. *Lecture compréhension du texte et science cognitive*. Paris : PUF.
- Derradji, Y., & all (2002). *Le Français en Algérie, lexique et dynamique des langues*. Bruxelles. Duculot.
- Desmont, F., &all (2005). *Enseigner le FLE, Pratiques de classe*. Paris: Belin.
- Devriendt, M-J. (2000). *Apprentissage d'une langue étrangère/ seconde*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Dufays, J-L., & all (2005). *Pour une lecture littéraire, 2° édition, Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Fabre-Cols, C. (2010). *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles : De Boeck.
- Fayol, M. & all. (2000). *Maitriser la lecture, Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. Paris: Odile Jacob (Observatoire nationale de lecture).
- Ferrand, L., & Ayora, P (2009). *Psychologie cognitive de la lecture, Reconnaissances des mots écrits chez l'adulte*. Bruxelles: De Boeck.

- Fijalkow, J. (2000). *Sur la lecture, perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture-écriture*. Paris: ESF.
- Foulin, J-N. & Mouchon, S. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Nathan
- Gadeau, J. & Finet, C. (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire. Des fiches pour faire la classe*. Paris : Hachette Livre, coll. Pédagogies pour demain.
- Galisson, R. & all. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE International.
- Garcia-Debanc, C. & all. (1996). *Didactique de la lecture, Regards croisés*. Toulouse : Presse Universitaire de Mirail.
- Gaston, V. (2008). *L'écrit, haut la main, guides complices de l'étudiant*. Paris: EYROLLES.
- Gâté, J-P. (1998). *Éduquer au sens de l'écrit*. Paris : Nathan Pédagogie.
- Gervais, F . (1997). *Ecole et habitudes de lecture*. Montréal: Ed Chenelière/McGraw-Hill.
- Gervais, B., & Bouvet, R. (2007). *Théories et pratiques de la lecture littéraire*. Québec: Presses de l'Université de Québec.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal: Gaétin Morin.
- Giasson, J. (1992). *La lecture de la théorie à la pratique*. Montréal: Gaétin Morin.
- Giasson, J.(2012).*La lecture, apprentissages et difficultés*. Bruxelles : De Boeck.
- Gohard-Radenkovic, A. (1995), *L'écrit : Stratégies et pratiques*, Paris: CLE international.
- Goigoux, R., & Pollet, Ch. (2011). *Didactiques de la lecture de la maternelle à l'université*. Namur (Belgique): Presses Universitaires de Namur.
- Golder, C., & Gaonac'h, D. (2008). *Lire et comprendre. Psychologie de la lecture*. Belgique : SNEL 2<sup>ème</sup> édition, collection n° 24.
- Gombert, J.-E., & all. (2002). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris: NATHAN pédagogie.
- Greuter, M. (2007). *Bien rédiger son mémoire ou son rapport de stage*. Paris, L'étudiant.
- Grunderbeeck, N. (1994). *Difficulté de lecture*. Montréal: Gaétin Morin.
- Harisson, J. (2010). *La lecture rapide* (M, Bouvier, Trad. (2012)). Paris: EYROLLES.
- Jamet, E. (1997). *Lecture et réussite scolaire*. Paris: DUNOD.
- Jouve, V. (1993). *La lecture*. Paris : HACHETTE.
- Lafortune, L., & all (2005). *Pédagogie et psychologie des émotions, vers la compétence émotionnelle*. Montréal. Presses Universitaires du Québec.

- Launay, C. (2006). *Former en français langue seconde, une pédagogie active*. Paris: L'Harmattan.
- Lebrun, M. (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Montréal: MultiMondes.
- Lecoq, P. (1991). *Apprentissage de la lecture et dyslexie*. Lège: Mardaga.
- Lecoq, P. (1992). *La lecture, Processus, Apprentissage, Troubles*. Lille: Presses Universitaires de Lille
- Lecoq, P., & all. (1996). *Apprentissage de la lecture et compréhension des énoncés*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.
- Lehllle, H., & Mellier, D. (2005). *Psychologie du développement*. Paris : DUNOD.
- Lentin, L., & all. (1998). *Du parler au lire. Interaction entre l'adulte et l'enfant*. Paris : ESF Éditeur.
- Letarte, A. & lafond, F. (1999). *Lecture active et Mémorisation*. Centre d'orientation et de consultation psychologique Université Laval, 4<sup>o</sup> édition.
- Lieury, A. (2008). *La psychologie cognitive*. Paris: Dunod.
- Lieury, A. (2010). *Psychologie pour l'enseignant*. Paris: Dunod.
- Lobrot, M. (1976). *Lire : avec épreuves pour évaluer la lecture*. Paris : ESF.
- Mahiou, A., & Henry, J.-R. (2013). *Où va l'Algérie*. Paris: Karthala-IRMAM.
- Man-De Vriendt, M.-J. (2000). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*. Buxelles: De Boeck.
- Manguel, A. (2001). *A history of reading* (éd. Dar essaki). (S. Schmaoun, Trad.) Liban.
- Marin, B., & Legros, D. (2008). *Psycholinguistique cognitive. Lecture, compréhension et production de texte*. Bruxelles : De Boeck.
- Martinez, P.(1996). *La didactique des langues étrangères*. Paris: Que sais-je?.
- Maurais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris : Odile Jacob.
- Mialaret, G. (1966). *L'apprentissage de la lecture, étude psychologique*. Paris, France: Presse Universitaire de France.
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit. Compréhension / production en français langue étrangère*. p. 18. Paris : CLE International.
- Nonnon, E., & Goigoux, R. (2007). *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*. France : Institut National de Recherche Pédagogique, collection Repères.
- Organisation Internationale de Francophonie. (2010). *La langue française dans le monde*. Paris: Nathan.

- Ouzoulias, A. (1995). *MEDIAL, moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti-lecteur: CP, CEI*. Paris: Retz.
- Piaget, J. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presse Universitaire de France.
- Proulx, J. (2004). *Apprentissage par projet*. Sainte-foy (Québec): Presses Universitaires du Québec.
- Puren, Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE International.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est ce que l'apprentissage*. Paris: Publications Universitaires de France.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à lire*. Paris : ESF Éditeur.
- Roegiers, X. (2010). *Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles: De Boeck.
- Roegiers, X. (2006, mars). *La pédagogie d'intégration en bref*. Rabat : tata l.c.la.
- Roegiers, X. (2006). *L'approche par compétences à l'école algérienne*. Alger : UNESCO-ONPS.
- Rosier, J. M. (2002). *La didactique du français*. Paris : PUF.
- Simon, J-P., & Grossman, F. (2004). *Lecture à l'université, Langue maternelle, seconde et étrangère*. Bern: Peter Lang.
- St-Pierre, M-C., & all. (2010). *Difficultés de lecture et d'écriture*. Québec: Presses de l'Université de Québec.
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue, Techniques et pratiques de classe*. Paris : CLE International.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : LOGIQUES.
- Tisset, C. (2005). *Enseigner la langue française à l'école* (Nouvelle édition). Paris: Hachette.
- Vigner, G (1992). *Lire du texte au sens*. Paris : CLE international.
- Zavialoff, N. (1990). *La lecture (Tome 2), Psychologie et neuropsychologie*. Paris: L'Harmattan.

## **Dictionnaires**

- Arénilla, L. & all. (2000). *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*. Paris : Bordas.
- Coste, D., & Galisson, R. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Cuq, J. P., & all. (2003). *Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Dubois, J., & all. (1994). *Dictionnaire de l'inguistique et des sciences du langage*. Paris: Larousse.
- La borderie, R. (1998). *Lexique de l'éducation*. Paris: NATHAN.

Mounin, G.(2004). *Dictionnaire de la linguistique*. Paris. Quadrige, 4<sup>e</sup> édition.

Pougeoise, M. (1996). *Dictionnaire didactique de la langue française*. Paris: Armand Collin.

Reuter, Y. & all. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

## **Revues**

Ameyar, H. (2014, avril 23). Khaoula Taleb Ibrahimy : “L’arabe algérien est une langue à part entière”. (Liberté, Éd.) *Liberté* , 28.

Amrani, S. (2003). Difficultés d'apprentissage de la lecture en langue française chez l'écolier algérien. (U. d. Batna, Éd.) *Revue des sciences sociales et humaines* (8).

Bouallag, M. (2006, Septembre). De l’approche par les objectifs à l’approche par les compétences. *Campus* (03), pp. 22-28.

Coste, D. (1978). Lecture et compétence de communication. *Le Français dans le monde* (141).

Ferhani, F. F. (2006). Algérie, enseignement du français à la lumière de la réforme. *Le Français aujourd'hui* (154), pp. 11-18.

Mahieddine, A. (2013). La transmission intergénérationnelle du Français en Algérie, quelques résultats d'une enquête auprès de quatre familles de la région de Tlemcen. *Les langues dans l'espace familial algérien* (pp. 65-77). Oran: CRASC.

Sabri, M. (2007, Novembre). L'enseignement de la langue française en Algérie, entre l'acquisition d'un savoir scientifique et d'un outil linguistique. (C. N. Pédagogique, Éd.) *L'éducateur* (06), pp. 13-15.

## **Documents officiels**

Ministère de l'éducation nationale. (2013). *Français, 1ère année moyenne*. Alger: ONPS.

Ministère de l'éducation nationale. (2013). *Français, 1ère année moyenne*. Alger: ONPS.

Ministère de l'éducation nationale. (2009). *Guide des programmes de 5ème année primaire*. Alger: ONPS.

Ministère de l'éducation nationale. (2009). *Guide pédagogique du manuel de Français de première année moyenne*. Alger: ONPS.

Ministère de l'éducation nationale. (2009). *Programme de Français, Première année moyenne*. Alger: ONPS.

Ministère de l'éducation nationale. (1998). *Programmes de Français 1ère langue étrangère*. Alger: ONPS.

Ministère de l'éducation nationale. (2009). *Programmes de Français, 1 ère année moyenne*. Alger: ONPS.

Ministère de l'éducation nationale. (2010). *Programme de 2ème année moyenne*. Alger: ONPS.

République Algérienne Démocratique et Populaire. (2008). Loi d'orientation sur l'éducation nationale. (G. Algérien, Éd.) *Journal Officiel* (4/2008), 6-17.

## Sitographie

Académie de Grenoble. (2015, Février 23). L'importance de la fluence de lecture à haute voix. Grenoble, Grenoble, France. En ligne sur [www.ac-grenoble.fr/.../L-importance-de-la-fluence-et-de-la-lecture-haute-voix\\_a582](http://www.ac-grenoble.fr/.../L-importance-de-la-fluence-et-de-la-lecture-haute-voix_a582)

Calin, D. (2006, septembre). *Repères sur l'enseignement primaire*, html. Consulté le Septembre 04, 2016, sur Psychologie, éducation & enseignement spécialisé: <http://dcalin.fr/cerpe/cerpe09.html>

Chauvau, G. (s.d.). *Université Paris 5*. Consulté le mars 15, 2016, sur Univ-paris 5: <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL/AC/AffFicheT.asp?CleFiche=8000&Org=OUTH>

El Bina, A. (2009). *étudier uqam*. Consulté le mars 21, 2010, sur Université de Québec: [www.uqam.com](http://www.uqam.com)

Fondation Jean Piaget. (2007, mars 6). *Fondation Jean Piaget*. Consulté le Aout 25, 2016, sur Fondation Jean Piaget: [www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP\\_54\\_cours\\_affect.pdf](http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP_54_cours_affect.pdf)

Gagnon, M. (2015, Juillet 24). *Enseigner à l'université Laval*. Consulté le Aout 19, 2016, sur Université Laval: <https://www.enseigner.ulaval.ca/communiqués/2015/le-role-de-la-memoire-dans-le-processus-d-apprentissage>

Jenny, L. (2003). *Histoire de la lecture*. Consulté le 01 2, 2015, sur Université de Genève: <http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/hlecture/hlintegr.html>

La psychologie weebly. (s.d.). *Jean Piaget*. Consulté le 08 01, 2016, sur la psychologie weebly: <http://lapsychologie.weebly.com/les-schegravemes-de-penseacutes.html>

Lucas, Joelle. (2007). *LES MODELES DE LECTURE : HISTORIQUES DES METHODES*. Consulté le Juin 25, 2016, sur ENEP: <http://enep.ddec.nc/spip.php?article10>

Martinez, J. p. (1999). *Les difficultés de lecture*, pdf. (A. d. Québec, Éditeur) Consulté le Juillet 21, 2016, sur docplayer.fr: <http://docplayer.fr/15627001-Les-difficultes-de-lecture.html>

*Mémoire et apprentissage*. (2016). Consulté le Aout 27, 2016, sur Le cerveau à tous les niveaux: [http://lecerveau.mcgill.ca/flash/i/i\\_07/i\\_07\\_p/i\\_07\\_p\\_tra/i\\_07\\_p\\_tra.html](http://lecerveau.mcgill.ca/flash/i/i_07/i_07_p/i_07_p_tra/i_07_p_tra.html)

Ministère de l'éducation d'Ontario. (2003). *Ministère de l'éducation d'Ontario*. Consulté le 1 15, 2014, sur educ.gov.on.ca: [www.edu.gov.on.ca/fr/document/reports/reading/reading.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fr/document/reports/reading/reading.pdf)

Perrenoud, P. (1999). *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*. Consulté le 06 25, 2016, sur Université de Genève: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_17.html#Heading12](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html#Heading12)

Philippe, D. (2009). lire: écrire. *Flaubert revue critique et génétique* (2/2009). Consulté le 7 16, 2016, sur : <https://flaubert.revues.org/845>

Sahnouni, R. (2006). *Documents didactiques*. Consulté le Septembre 02, 2016, sur oasisfle: [http://www.oasisfle.com/documents/comprehension\\_de\\_l'ecrit.htm](http://www.oasisfle.com/documents/comprehension_de_l'ecrit.htm)

Simon, J. P. (2008, Octobre 20). *Didactique et enseignement du Français*. Consulté le février 4, 2016, sur Jean Pascal Simon: <http://jeanpascal.simon.free.fr/spip/spip.php?article29>

Snut.fr. (s.d.). *Illustrations* . Consulté le septembre 5, 2016, sur SNUT.FR: <http://www.snut.fr/l-illustration-de-la-cigale-et-la-fourmi/>

## **Cours et conférences**

Colleta, J.-M., & Karcher, G. (2012). *Linguistique textuelle et didactique de l'écrit* . Grenoble, France: Cned.

Colleta, J.-M., & Pellenq, C. (2013). *Acquisition du langage écrit, quelques repères*. Grenoble, France.

Puren, Ch. (2012). *Cours de méthodologie de recherche en DLC; Chapitre 3: Définir son projet de recherche*. [En ligne] sur [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com)

Puren, Ch. (2013). *Cours de méthodologie de recherche en DLC; Chapitre 6: « Boucler » sa recherche : de l'introduction à la conclusion générales*. [En ligne] sur [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com)

## **Thèses et Mémoires:**

Amrani, S. (2006). Etude longitudinale d'enfants algériens dyslexiques en langue arabe. Thèse de Doctorat dirigée par Dr. RAHAL GHARBI Mohammed EL-Hadi: Université Lhadj Lakhdar, Batna (Algérie).

Faid, S. (2014). *La bande dessinée et le développement des compétences de compréhension de l'écrit en FLE, Cas des élèves de la 4<sup>ème</sup> année de l'école primaire*. Thèse de Doctorat dirigée par Pr. DAKHIA Abdelouahab: Université Mohamed Khider, Biskra (Algérie).

Slitane, K. (2015). La compétence de communication en classe de langue. Thèse de Doctorat dirigée par Dr. METATHA Mohammed El Kamel: Université Lhadj Lakhdar, Batna (Algérie).

# ANNEXES

# Questionnaire

الإسم واللقب (اختياري): ..... السن: ..... القسم: .....

ضع علامة (X) داخل الدائرة المناسبة لإجابتك.

1- هل أبواك يقرآن؟ نعم  لا   
- إذا كانت الإجابة نعم ماذا يقرآن؟ كتب  جرائد  مجلات  غير ذلك (حدد)

- بأي لغة يقرآن؟ عربية  فرنسية  إنجليزية  لغة أخرى (حدد)

- لماذا يقرآن؟ للمتعة  للتثقف  من أجل العمل  غير ذلك (حدد)

2- هل تقرأ أنت؟ نعم  لا

أ- إذا كانت الإجابة بنعم ماذا تقرأ؟  
الكتب المدرسية  القصص  الجرائد الوطنية  الجرائد الرياضية   
غيرها (حدد) .....  
- لماذا تقرأ؟

- بأي لغة تقرأ؟ العربية  الفرنسية   
- هل يمكن أن تذكر بعض العناوين لكتب قرأتها؟

ب- إذا كانت الإجابة بلا لماذا لا تقرأ؟

- هل لديك صعوبات لغوية؟ نعم  لا   
- هل ترى أن القراءة متعبة؟ نعم  لا   
- هل ترى أن القراءة غير ممتعة؟ نعم  لا

3- هل تستطيع القراءة بسهولة مع الفهم في اللغة الفرنسية؟ نعم  لا

- إذا كانت الإجابة بلا كيف تتصرف أثناء امتحانات وفروض اللغة الفرنسية؟  
 تنتظر حتى يقرأ الأستاذ موضوع الامتحان  
 تنتظر حتى يشرح الأستاذ موضوع الامتحان  
 تكرر من طرح الأسئلة على الأستاذ عند دخوله القاعة أثناء الامتحان  
 تنتظر تلميحات من الأستاذ أثناء قراءته للنص والأسئلة.  
 تكتب تحت الكلمات المسححة شرحها بالعربية أثناء شرح الأستاذ للموضوع.

4- أين يمكن أن نجد الكتب؟

5- ماهي أنواع الكتب التي تعرفها؟

6- هل تذهب إلى مكتبة المدرسة؟ نعم  لا   
ماهي الكتب التي تستعيرها؟

7- هل استمرت يوماً كتباً باللغة الفرنسية؟ نعم  لا

إذا كانت الإجابة بنعم ماهو عنوانه؟

# Grille d'observation

**La grille d'observation d'une classe de langue:**

**1. Les coordonnées de l'observation :**

Etablissement :.....	Date :.....
Observateur :.....	Statut de l'observateur :.....
Enseignant :.....	.....
Classe :	Age des élèves :.....
Nombre d'élèves :	.....
Nombre d'années de Français	.....

**2. Les objectifs pédagogiques :**

Activité :.....
Sujet de la leçon :.....
Objectifs :.....
.....
.....
Matériel et supports :.....
.....
Les objectifs ont-ils été réalisés ?.....
Le sujet de la leçon convient-il à l'âge des enfants ?.....
Le sujet est-il d'actualité ?.....
Le sujet relève-t-il du programme ?.....

**3. Observations centrées sur l'enseignant :**

Comment l'enseignant explique-t-il la leçon ?.....
.....
Comment évalue-t-il ses élèves ?.....
.....
Comment corrige-t-il les erreurs ?.....
.....
Observations sur ses compétences :.....
.....
.....
.....

**4. Observations centrées sur les apprenants :**

Nombre d'apprenants :.....
Filles :..... ; garçons :.....
Compétences langagières des apprenants :.....
.....
.....
.....
Motivation :.....
.....
Participation :.....
.....
Nombre d'apprenants qui participent :.....
.....

**5. Observations centrées sur les outils et les interactions maitre-élève :**

Utilisation de la langue française :.....
.....
Utilisation de la langue maternelle :.....
.....
Temps de parole de l'enseignant :.....
.....
Temps de parole des apprenants :.....
.....

**6. Le déroulement de la leçon :**

Rythme de la leçon :.....
Structuration de la leçon :.....

**7. Observations centrées sur les techniques utilisées et les tâches :**

Explication du professeur :.....
Travail des élèves :.....
Activités et tâches :.....

**8. Observations centrées sur l'espace de la classe.**

Salle de classe :..... ..... .....
Equipement technique :..... ..... ..... .....

**9. Observations d'ordre général :**

..... ..... ..... ..... ..... ..... ..... ..... .....
---

# Items de l'outil MEDIAL

**ITEM 1** C.P.

## Représentations de la lecture (pour quoi faire ?)

**Questions** niveau de difficulté 1

1. À quel genre de livre appartiendrait ce livre ?  
 2. Où est-ce que l'on peut le trouver quand il n'est pas en bibliothèque ?  
 3. Il répond à quel des besoins, parmi les suivants ?  
 4. Où est-ce que l'on peut le trouver ?  
 5. Quel est son rôle ?

*(The page contains a faint, illegible text block intended for student responses.)*

**ITEM 3**

## Fréquentation des livres et des lieux de diffusion

**Questions** niveau de difficulté 1

1. Où peut-on aller acheter un livre ?  
 2. Où peut-on aller emprunter un livre ?  
 3. Où peut-on aller lire un livre ?  
 4. Où peut-on aller écouter un livre ?

*(The page contains a faint, illegible text block intended for student responses.)*

**ITEM 4** C.P.

## Sens conventionnel de la lecture et de l'écriture

**LE NOUVEAU THÉÂTRE  
IL PÉREU L'ÉTÉ**



**Matériel :**  
 un livre de lecture ou un livre de la bibliothèque

**Consignes :**  
 1. À l'aide d'un crayon, on écrit sur le livre le mot 'lecture' à l'endroit où on peut le lire.  
 2. À l'aide d'un crayon, on écrit sur le livre le mot 'écriture' à l'endroit où on peut l'écrire.  
 3. À l'aide d'un crayon, on écrit sur le livre le mot 'lecture' à l'endroit où on peut le lire.  
 4. À l'aide d'un crayon, on écrit sur le livre le mot 'écriture' à l'endroit où on peut l'écrire.

**Questions :**  
 1. Pourquoi écrit-on sur le livre ?  
 2. Où écrit-on sur le livre ?  
 3. Pourquoi écrit-on sur le livre ?  
 4. Où écrit-on sur le livre ?

**ITEM 5**

## Relation entre quantité d'oral et quantité d'écrit.

**Vendredi**

Les enfants regardent la télévision.

Le petit garçon a une coquille jaune et il a aussi deux petites coquilles, il avance lentement, il n'est pas aimé.

**Matériel :**  
 un livre de lecture ou un livre de la bibliothèque

**Consignes :**  
 1. On lit le livre à voix haute.  
 2. On écoute le livre à voix basse.  
 3. On lit le livre à voix haute.  
 4. On écoute le livre à voix basse.

**Questions :**  
 1. Pourquoi lit-on le livre à voix haute ?  
 2. Pourquoi lit-on le livre à voix basse ?  
 3. Pourquoi lit-on le livre à voix haute ?  
 4. Pourquoi lit-on le livre à voix basse ?

### ITEM 6

## Relation entre nombre de mots à l'oral et à l'écrit

- Matériel :**  
10 à 12 cartes identiques.
- Consigne :**  
« Vous me réécrivez le vad dans 20 ou 30 mots, comme vous l'avez écrit à l'oral. »  
« Vous pouvez planifier : "Papa Loup" ou "Papa Loup et ses amis". »  
« Vous pouvez écrire : "Papa Loup et ses amis". »  
« Vous pouvez écrire : "Papa Loup et ses amis". »
- Attention :** La durée des échanges est limitée.

- Cotation :**  
Pour chaque phrase, coter l'équivalent oral de 1 à 3 ou 4 mots, en fonction du nombre de syllabes.

### ITEM 7

## Segmentation de l'écriture en mots

- Matériel :**  
10 à 12 cartes identiques (comme l'item 6).
- Consigne :**  
« Vous me réécrivez le vad dans 20 ou 30 mots, comme vous l'avez écrit à l'oral. »  
« Vous pouvez planifier : "Papa Loup" ou "Papa Loup et ses amis". »  
« Vous pouvez écrire : "Papa Loup et ses amis". »  
« Vous pouvez écrire : "Papa Loup et ses amis". »
- Attention :** La durée des échanges est limitée.

- Cotation :**  
- pour la phrase (Papa Loup) : 10 syllabes  
- pour les mots : 2 syllabes  
- pour la phrase (Papa Loup) : 10 syllabes  
- pour les mots : 2 syllabes  
- pour la phrase (Papa Loup) : 10 syllabes  
- pour les mots : 2 syllabes
- Observer les difficultés orthographiques rencontrées.  
Noter la manière de les noter.

### ITEM 8

## Permanence de l'écriture d'une même unité linguistique

- Matériel :**  
27 cartes identiques (comme l'item 6).
- Consigne :**  
« Vous me réécrivez le vad dans 20 ou 30 mots, comme vous l'avez écrit à l'oral. »  
« Vous pouvez planifier : "Papa Loup" ou "Papa Loup et ses amis". »  
« Vous pouvez écrire : "Papa Loup et ses amis". »  
« Vous pouvez écrire : "Papa Loup et ses amis". »
- Attention :** La durée des échanges est limitée.

- Cotation :**  
Pour chaque phrase, coter l'équivalent oral de 1 à 3 ou 4 mots, en fonction du nombre de syllabes.

### ITEM 9

## Connaissance du langage technique

- Matériel :**  
10 à 12 cartes identiques (comme l'item 6).
- Consigne :**  
« Vous me réécrivez le vad dans 20 ou 30 mots, comme vous l'avez écrit à l'oral. »  
« Vous pouvez planifier : "Papa Loup" ou "Papa Loup et ses amis". »  
« Vous pouvez écrire : "Papa Loup et ses amis". »  
« Vous pouvez écrire : "Papa Loup et ses amis". »
- Attention :** La durée des échanges est limitée.

- Cotation :**  
- pour la phrase (Papa Loup) : 10 syllabes  
- pour les mots : 2 syllabes  
- pour la phrase (Papa Loup) : 10 syllabes  
- pour les mots : 2 syllabes



**Prétest**

Tania et Jérôme sont à la campagne avec leurs parents, ils campent près du lac dans une caravane.

Jérôme court sur la petite plage, Tania glisse sur le toboggan et presque chaque jour ils peuvent se baigner.

Aujourd'hui, les deux enfants ont visité l'élevage des canards et le zoo des singes.

Hier, la famille s'est régalée chez la fermière qui vend des confitures de fraises.

Jérôme a trouvé sous les feuilles trois beaux champignons au pied d'un arbre mais le pharmacien du village a dit qu'ils n'étaient pas comestibles.

"Zut, dit le papa, ils paraissent pourtant bien sympathique!"

### **Médial**

1- Tu auras à barrer ce qui est faux comme ce ci ( ✕ )

Dans le texte les enfants sont:

A l'école	Sur le bord de la mer	A la campagne	Près d'une usine
Au camp du lac	Sur la montagne	Toujours à la ferme	Avec les parents

Les enfants s'amuse et se régalent;

Ils grimpent aux arbres	Ils se baignent	Ils peuvent courir sur la glace	Un des enfants trouve des champignons
Ils ont mangé des confitures	Tania a vu des singes	Les champignons étaient bons à manger	Ils ont visité un élevage de canaris

2- Ecris le mot qui manque:

Tania et Jérôme dorment dans une.....

Ils ont visité un ..... de canard et un .....

Jérôme a .....des champignons. Avant de le manger les parents ont demandé conseil au .....pour savoir.....

3- Le texte que tu viens de lire raconte les vacances de Tania et Jérôme. Te souviens tu d'être allé ( e ) toi aussi en vacances. Où? Qu'a tu fais?

Raconte en quelques phrases:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Copies du prétest

Classe expérimentale

*A. Bakar M. S. S. S.*

Terdapat beberapa jenis komunikasi yang dapat dilakukan pada saat pelaksanaan kegiatan. Menurut kalian, bentuk komunikasi yang paling banyak digunakan dalam kegiatan ini adalah apa? Mengapa? Apakah kalian pernah mengalami kesulitan dalam berkomunikasi? Jika iya, apa penyebabnya? Bagaimana cara mengatasinya? Apakah kalian pernah mengalami kesulitan dalam berkomunikasi? Jika iya, apa penyebabnya? Bagaimana cara mengatasinya?

Daftarlah nama-nama teman yang pernah kalian hubungi!

Checklist for communication types: A. Verbal, B. Non-verbal, C. Written, D. Electronic. Includes a table for 'Jenis komunikasi' and 'Media komunikasi'.

Contoh soal komunikasi: Tulislah beberapa kalimat yang mengandung komunikasi! Jawab: 1. Komunikasi verbal, 2. Komunikasi non-verbal, 3. Komunikasi tertulis, 4. Komunikasi elektronik.

Daftarlah nama-nama teman yang pernah kalian hubungi!

*A. Bakar M. S. S. S.*

Terdapat beberapa jenis komunikasi yang dapat dilakukan pada saat pelaksanaan kegiatan. Menurut kalian, bentuk komunikasi yang paling banyak digunakan dalam kegiatan ini adalah apa? Mengapa? Apakah kalian pernah mengalami kesulitan dalam berkomunikasi? Jika iya, apa penyebabnya? Bagaimana cara mengatasinya? Apakah kalian pernah mengalami kesulitan dalam berkomunikasi? Jika iya, apa penyebabnya? Bagaimana cara mengatasinya?

Daftarlah nama-nama teman yang pernah kalian hubungi!

Checklist for communication types: A. Verbal, B. Non-verbal, C. Written, D. Electronic. Includes a table for 'Jenis komunikasi' and 'Media komunikasi'.

Contoh soal komunikasi: Tulislah beberapa kalimat yang mengandung komunikasi! Jawab: 1. Komunikasi verbal, 2. Komunikasi non-verbal, 3. Komunikasi tertulis, 4. Komunikasi elektronik.

Daftarlah nama-nama teman yang pernah kalian hubungi!

*A. Bakar M. S. S. S.*

Terdapat beberapa jenis komunikasi yang dapat dilakukan pada saat pelaksanaan kegiatan. Menurut kalian, bentuk komunikasi yang paling banyak digunakan dalam kegiatan ini adalah apa? Mengapa? Apakah kalian pernah mengalami kesulitan dalam berkomunikasi? Jika iya, apa penyebabnya? Bagaimana cara mengatasinya? Apakah kalian pernah mengalami kesulitan dalam berkomunikasi? Jika iya, apa penyebabnya? Bagaimana cara mengatasinya?

Daftarlah nama-nama teman yang pernah kalian hubungi!

Checklist for communication types: A. Verbal, B. Non-verbal, C. Written, D. Electronic. Includes a table for 'Jenis komunikasi' and 'Media komunikasi'.

Contoh soal komunikasi: Tulislah beberapa kalimat yang mengandung komunikasi! Jawab: 1. Komunikasi verbal, 2. Komunikasi non-verbal, 3. Komunikasi tertulis, 4. Komunikasi elektronik.

Daftarlah nama-nama teman yang pernah kalian hubungi!

*Kam. A. Bakar M. S. S. S.*

Terdapat beberapa jenis komunikasi yang dapat dilakukan pada saat pelaksanaan kegiatan. Menurut kalian, bentuk komunikasi yang paling banyak digunakan dalam kegiatan ini adalah apa? Mengapa? Apakah kalian pernah mengalami kesulitan dalam berkomunikasi? Jika iya, apa penyebabnya? Bagaimana cara mengatasinya? Apakah kalian pernah mengalami kesulitan dalam berkomunikasi? Jika iya, apa penyebabnya? Bagaimana cara mengatasinya?

Daftarlah nama-nama teman yang pernah kalian hubungi!

Checklist for communication types: A. Verbal, B. Non-verbal, C. Written, D. Electronic. Includes a table for 'Jenis komunikasi' and 'Media komunikasi'.

Contoh soal komunikasi: Tulislah beberapa kalimat yang mengandung komunikasi! Jawab: 1. Komunikasi verbal, 2. Komunikasi non-verbal, 3. Komunikasi tertulis, 4. Komunikasi elektronik.

Daftarlah nama-nama teman yang pernah kalian hubungi!







## D John Hardie

1. Quel est le rôle principal de la cellule ?  
Elle est le site de la production et de la distribution de l'énergie.

- 2. Quelles sont les principales différences entre les cellules végétales et animales ?  
- Les cellules végétales ont une paroi cellulaire rigide, des chloroplastes et un grand vacuole centrale.  
- Les cellules animales ont une membrane plasmique flexible, des mitochondries et un petit vacuole.

3. Comment les cellules végétales produisent-elles de l'énergie ?  
Elles utilisent la photosynthèse pour convertir l'énergie lumineuse en énergie chimique.

4. Pourquoi les cellules animales ont-elles besoin de mitochondries ?

Cellule	Plante	Animal
Forme	Rectangulaire	Ronde
Paroi cellulaire	Présente	Absente
Chloroplastes	Présents	Absents
Vacuole	Grande	Petite
Mitochondries	Absentes	Présentes

5. Pourquoi les cellules végétales ont-elles besoin de chloroplastes ?  
Les chloroplastes sont les sites de la photosynthèse, le processus par lequel les plantes convertissent l'énergie lumineuse en énergie chimique.

6. Pourquoi les cellules animales ont-elles besoin de mitochondries ?  
Les mitochondries sont les sites de la respiration cellulaire, le processus par lequel les cellules animales convertissent l'énergie chimique en énergie utilisable.

## David Hanson A 2M

1. Quel est le rôle principal de la cellule ?  
Elle est le site de la production et de la distribution de l'énergie.

- 2. Quelles sont les principales différences entre les cellules végétales et animales ?  
- Les cellules végétales ont une paroi cellulaire rigide, des chloroplastes et un grand vacuole centrale.  
- Les cellules animales ont une membrane plasmique flexible, des mitochondries et un petit vacuole.

3. Comment les cellules végétales produisent-elles de l'énergie ?  
Elles utilisent la photosynthèse pour convertir l'énergie lumineuse en énergie chimique.

4. Pourquoi les cellules animales ont-elles besoin de mitochondries ?

Cellule	Plante	Animal
Forme	Rectangulaire	Ronde
Paroi cellulaire	Présente	Absente
Chloroplastes	Présents	Absents
Vacuole	Grande	Petite
Mitochondries	Absentes	Présentes

5. Pourquoi les cellules végétales ont-elles besoin de chloroplastes ?  
Les chloroplastes sont les sites de la photosynthèse, le processus par lequel les plantes convertissent l'énergie lumineuse en énergie chimique.

6. Pourquoi les cellules animales ont-elles besoin de mitochondries ?  
Les mitochondries sont les sites de la respiration cellulaire, le processus par lequel les cellules animales convertissent l'énergie chimique en énergie utilisable.

## Peter R 43 d'après

1. Quel est le rôle principal de la cellule ?  
Elle est le site de la production et de la distribution de l'énergie.

- 2. Quelles sont les principales différences entre les cellules végétales et animales ?  
- Les cellules végétales ont une paroi cellulaire rigide, des chloroplastes et un grand vacuole centrale.  
- Les cellules animales ont une membrane plasmique flexible, des mitochondries et un petit vacuole.

3. Comment les cellules végétales produisent-elles de l'énergie ?  
Elles utilisent la photosynthèse pour convertir l'énergie lumineuse en énergie chimique.

4. Pourquoi les cellules animales ont-elles besoin de mitochondries ?

Cellule	Plante	Animal
Forme	Rectangulaire	Ronde
Paroi cellulaire	Présente	Absente
Chloroplastes	Présents	Absents
Vacuole	Grande	Petite
Mitochondries	Absentes	Présentes

5. Pourquoi les cellules végétales ont-elles besoin de chloroplastes ?  
Les chloroplastes sont les sites de la photosynthèse, le processus par lequel les plantes convertissent l'énergie lumineuse en énergie chimique.

6. Pourquoi les cellules animales ont-elles besoin de mitochondries ?  
Les mitochondries sont les sites de la respiration cellulaire, le processus par lequel les cellules animales convertissent l'énergie chimique en énergie utilisable.

## Diana Gami

1. Quel est le rôle principal de la cellule ?  
Elle est le site de la production et de la distribution de l'énergie.

- 2. Quelles sont les principales différences entre les cellules végétales et animales ?  
- Les cellules végétales ont une paroi cellulaire rigide, des chloroplastes et un grand vacuole centrale.  
- Les cellules animales ont une membrane plasmique flexible, des mitochondries et un petit vacuole.

3. Comment les cellules végétales produisent-elles de l'énergie ?  
Elles utilisent la photosynthèse pour convertir l'énergie lumineuse en énergie chimique.

4. Pourquoi les cellules animales ont-elles besoin de mitochondries ?

Cellule	Plante	Animal
Forme	Rectangulaire	Ronde
Paroi cellulaire	Présente	Absente
Chloroplastes	Présents	Absents
Vacuole	Grande	Petite
Mitochondries	Absentes	Présentes

5. Pourquoi les cellules végétales ont-elles besoin de chloroplastes ?  
Les chloroplastes sont les sites de la photosynthèse, le processus par lequel les plantes convertissent l'énergie lumineuse en énergie chimique.

6. Pourquoi les cellules animales ont-elles besoin de mitochondries ?  
Les mitochondries sont les sites de la respiration cellulaire, le processus par lequel les cellules animales convertissent l'énergie chimique en énergie utilisable.









general  
 10/1/19

1. The following is a list of the names of the persons who have been named in the above-mentioned document, and the names of the persons who have been named in the above-mentioned document, and the names of the persons who have been named in the above-mentioned document.

2. The following is a list of the names of the persons who have been named in the above-mentioned document, and the names of the persons who have been named in the above-mentioned document, and the names of the persons who have been named in the above-mentioned document.

1. Name	2. Date of Birth	3. Date of Death	4. Date of Burial
John Doe	1/1/1900	1/1/1950	1/1/1950
Jane Doe	2/2/1900	2/2/1950	2/2/1950

3. The following is a list of the names of the persons who have been named in the above-mentioned document, and the names of the persons who have been named in the above-mentioned document, and the names of the persons who have been named in the above-mentioned document.

4. The following is a list of the names of the persons who have been named in the above-mentioned document, and the names of the persons who have been named in the above-mentioned document, and the names of the persons who have been named in the above-mentioned document.

Copies du prétest

Classe témoin







*IKRAM AMZ*

Terdapat dalam buku ini kumpulan soal tes kemampuan berbahasa Indonesia yang disusun oleh para ahli bahasa Indonesia. Tujuan dari buku ini adalah untuk membantu siswa dalam mempersiapkan diri menghadapi tes kemampuan berbahasa Indonesia.

Terdapat dalam buku ini kumpulan soal tes kemampuan berbahasa Indonesia yang disusun oleh para ahli bahasa Indonesia.

A. 1000	B. 2000	C. 3000	D. 4000
E. 5000	F. 6000	G. 7000	H. 8000

Handwritten notes and answers in Indonesian, including the word "komplet" and "kegiatan" written in blue ink.

*PANDI HARZA RANI*

Terdapat dalam buku ini kumpulan soal tes kemampuan berbahasa Indonesia yang disusun oleh para ahli bahasa Indonesia. Tujuan dari buku ini adalah untuk membantu siswa dalam mempersiapkan diri menghadapi tes kemampuan berbahasa Indonesia.

Terdapat dalam buku ini kumpulan soal tes kemampuan berbahasa Indonesia yang disusun oleh para ahli bahasa Indonesia.

A. 1000	B. 2000	C. 3000	D. 4000
E. 5000	F. 6000	G. 7000	H. 8000

Handwritten notes and answers in Indonesian, including the word "komplet" and "kegiatan" written in blue ink.

*aftrandi mawati*

Terdapat dalam buku ini kumpulan soal tes kemampuan berbahasa Indonesia yang disusun oleh para ahli bahasa Indonesia. Tujuan dari buku ini adalah untuk membantu siswa dalam mempersiapkan diri menghadapi tes kemampuan berbahasa Indonesia.

Terdapat dalam buku ini kumpulan soal tes kemampuan berbahasa Indonesia yang disusun oleh para ahli bahasa Indonesia.

A. 1000	B. 2000	C. 3000	D. 4000
E. 5000	F. 6000	G. 7000	H. 8000

Handwritten notes and answers in Indonesian, including the word "komplet" and "kegiatan" written in blue ink.

*Andi Gunawan*

Terdapat dalam buku ini kumpulan soal tes kemampuan berbahasa Indonesia yang disusun oleh para ahli bahasa Indonesia. Tujuan dari buku ini adalah untuk membantu siswa dalam mempersiapkan diri menghadapi tes kemampuan berbahasa Indonesia.

Terdapat dalam buku ini kumpulan soal tes kemampuan berbahasa Indonesia yang disusun oleh para ahli bahasa Indonesia.

A. 1000	B. 2000	C. 3000	D. 4000
E. 5000	F. 6000	G. 7000	H. 8000

Handwritten notes and answers in Indonesian, including the word "komplet" and "kegiatan" written in blue ink.

**QUESTIONNAIRE**

Tout d'abord, nous vous remercions de votre participation à ce questionnaire. Les données recueillies sont destinées à servir de base à des études de recherche en matière de santé publique. Les informations recueillies sont strictement confidentielles et ne seront pas divulguées à des tiers. Les données recueillies seront utilisées pour évaluer l'impact de nos programmes de santé publique et pour améliorer nos services. Les données recueillies seront utilisées pour évaluer l'impact de nos programmes de santé publique et pour améliorer nos services.

**Mode**

Vous êtes un employé de la compagnie ( )

Barre à graphique

Genre	Homme	Femme		
Statut marital	Marié	Non marié		
Éducation	Primaire	Secondaire	Supérieure	
Revenu mensuel	Moins de 100 000	100 000 à 200 000	Plus de 200 000	
Année de naissance	1980-1989	1990-1999	2000-2009	2010-2019

Si vous avez des questions, veuillez contacter le service client au 1-800-123-4567.

Remerciements

Le questionnaire a été rempli par John Doe le 15/05/2024.

Remerciements

Le questionnaire a été rempli par John Doe le 15/05/2024.

**Allyouche**

Tout d'abord, nous vous remercions de votre participation à ce questionnaire. Les données recueillies sont destinées à servir de base à des études de recherche en matière de santé publique. Les informations recueillies sont strictement confidentielles et ne seront pas divulguées à des tiers. Les données recueillies seront utilisées pour évaluer l'impact de nos programmes de santé publique et pour améliorer nos services. Les données recueillies seront utilisées pour évaluer l'impact de nos programmes de santé publique et pour améliorer nos services.

**Mode**

Vous êtes un employé de la compagnie ( )

Barre à graphique

Genre	Homme	Femme		
Statut marital	Marié	Non marié		
Éducation	Primaire	Secondaire	Supérieure	
Revenu mensuel	Moins de 100 000	100 000 à 200 000	Plus de 200 000	
Année de naissance	1980-1989	1990-1999	2000-2009	2010-2019

Si vous avez des questions, veuillez contacter le service client au 1-800-123-4567.

Remerciements

Le questionnaire a été rempli par John Doe le 15/05/2024.

Remerciements

Le questionnaire a été rempli par John Doe le 15/05/2024.

**QUESTIONNAIRE**

Tout d'abord, nous vous remercions de votre participation à ce questionnaire. Les données recueillies sont destinées à servir de base à des études de recherche en matière de santé publique. Les informations recueillies sont strictement confidentielles et ne seront pas divulguées à des tiers. Les données recueillies seront utilisées pour évaluer l'impact de nos programmes de santé publique et pour améliorer nos services. Les données recueillies seront utilisées pour évaluer l'impact de nos programmes de santé publique et pour améliorer nos services.

**Mode**

Vous êtes un employé de la compagnie ( )

Barre à graphique

Genre	Homme	Femme		
Statut marital	Marié	Non marié		
Éducation	Primaire	Secondaire	Supérieure	
Revenu mensuel	Moins de 100 000	100 000 à 200 000	Plus de 200 000	
Année de naissance	1980-1989	1990-1999	2000-2009	2010-2019

Si vous avez des questions, veuillez contacter le service client au 1-800-123-4567.

Remerciements

Le questionnaire a été rempli par John Doe le 15/05/2024.

Remerciements

Le questionnaire a été rempli par John Doe le 15/05/2024.

**QUESTIONNAIRE**

Tout d'abord, nous vous remercions de votre participation à ce questionnaire. Les données recueillies sont destinées à servir de base à des études de recherche en matière de santé publique. Les informations recueillies sont strictement confidentielles et ne seront pas divulguées à des tiers. Les données recueillies seront utilisées pour évaluer l'impact de nos programmes de santé publique et pour améliorer nos services. Les données recueillies seront utilisées pour évaluer l'impact de nos programmes de santé publique et pour améliorer nos services.

**Mode**

Vous êtes un employé de la compagnie ( )

Barre à graphique

Genre	Homme	Femme		
Statut marital	Marié	Non marié		
Éducation	Primaire	Secondaire	Supérieure	
Revenu mensuel	Moins de 100 000	100 000 à 200 000	Plus de 200 000	
Année de naissance	1980-1989	1990-1999	2000-2009	2010-2019

Si vous avez des questions, veuillez contacter le service client au 1-800-123-4567.

Remerciements

Le questionnaire a été rempli par John Doe le 15/05/2024.

Remerciements

Le questionnaire a été rempli par John Doe le 15/05/2024.







Andreas Sami

Das ist ein ... (Handwritten notes)

**Wort:**

Das ist ein ... (Handwritten notes)

1. Name	2. Geburtsdatum	3. Geburtsort	4. Beruf
Andreas Sami	12.03.1990	München	Softwareentwickler

**Text:**

Das ist ein ... (Handwritten notes)

**Wort:**

Das ist ein ... (Handwritten notes)

Andreas Sami

Das ist ein ... (Handwritten notes)

**Wort:**

Das ist ein ... (Handwritten notes)

1. Name	2. Geburtsdatum	3. Geburtsort	4. Beruf
Andreas Sami	12.03.1990	München	Softwareentwickler

**Text:**

Das ist ein ... (Handwritten notes)

**Wort:**

Das ist ein ... (Handwritten notes)

Andreas Sami

Das ist ein ... (Handwritten notes)

**Wort:**

Das ist ein ... (Handwritten notes)

1. Name	2. Geburtsdatum	3. Geburtsort	4. Beruf
Andreas Sami	12.03.1990	München	Softwareentwickler

**Text:**

Das ist ein ... (Handwritten notes)

**Wort:**

Das ist ein ... (Handwritten notes)

Andreas Sami

Das ist ein ... (Handwritten notes)

**Wort:**

Das ist ein ... (Handwritten notes)

1. Name	2. Geburtsdatum	3. Geburtsort	4. Beruf
Andreas Sami	12.03.1990	München	Softwareentwickler

**Text:**

Das ist ein ... (Handwritten notes)

**Wort:**

Das ist ein ... (Handwritten notes)

*Primo Scavari* *Primo e Abbonabile*

Tutti si domandano il perché di una guerra. Si domandano se è giusta o se è ingiusta. Ma non si domandano mai se è necessaria. Talvolta è giusta, talvolta è ingiusta, talvolta è necessaria. Ma non si domandano mai se è necessaria.

Alcune volte, le guerre sono necessarie. Talvolta sono necessarie. Talvolta sono necessarie.

Talvolta, le guerre sono necessarie. Talvolta sono necessarie. Talvolta sono necessarie.

Alcune volte, le guerre sono necessarie. Talvolta sono necessarie. Talvolta sono necessarie.

Talvolta, le guerre sono necessarie. Talvolta sono necessarie. Talvolta sono necessarie.

Marta

Ti sono i bambini di cui ti ho parlato prima?

Di chi sono i bambini?

Il primo	Il secondo	Il terzo	Il quarto
Il primo	Il secondo	Il terzo	Il quarto
Il primo	Il secondo	Il terzo	Il quarto
Il primo	Il secondo	Il terzo	Il quarto

Di chi sono i bambini?

Ti sono i bambini di cui ti ho parlato prima?

Di chi sono i bambini? *Di chi sono i bambini?* *Di chi sono i bambini?*

Di chi sono i bambini? *Di chi sono i bambini?* *Di chi sono i bambini?*

Di chi sono i bambini?

*Di chi sono i bambini?* *Di chi sono i bambini?* *Di chi sono i bambini?*

*Di chi sono i bambini?* *Di chi sono i bambini?* *Di chi sono i bambini?*

*Di chi sono i bambini?* *Di chi sono i bambini?* *Di chi sono i bambini?*

**Post-test**

**Texte:**

Règles d'or pour bien se nourrir

- Ne sautez jamais un repas.
- Il faut trois repas complets par jour pour apporter à l'organisme les calories dont il a besoin.
- Faites le plein d'énergie au petit déjeuner.
- Après plus de dix heures de sommeil, l'organisme a besoin de recharger ses batteries pour tenir jusqu'à midi.
- Mangez les viandes, les fruits et les légumes à midi.
- Il faut consommer au moins cinq fruits et légumes différents et de la viande (mouton, poulet...) ou du poisson pour fournir à l'organisme les protéines et vitamines nécessaires.
- Vous pouvez prendre du pain et du chocolat.
- Evitez les excitants.
- Pas de café ni thé.
- Buvez de l'eau !

Texte adapté /www.doctissimo.fr

**Questions:**

**I- Compréhension de l'écrit :**

- 1/- Dans le texte, l'auteur: a)- donne des ordres? B)- donne des conseils?
- 2/- Répondez par « vrai » ou « faux » :
  - Boire de l'eau est nécessaire à l'organisme. ( - - - )
  - Il ne faut pas boire trop d'excitants (café - thé). ( + + + )
  - On peut sauter un repas. ( - - - )
- 3/- Choisissez la bonne réponse :
  - \* Dans ce texte on nous donne des conseils pour :
    - a) garder sa ligne. b) bien manger. c) réaliser une recette.
- 4/- Relevez du texte une phrase impérative :
- 5/- a) soulignez dans la phrase si dessous le verbe et indique son temps  
" - Ne sautez jamais un repas".
  - b) Conjuguez le verbe avec la 2<sup>ème</sup> personne du singulier (tu).
- 6/- Réécrivez la phrase suivante : « Les trois repas sont nécessaires à l'organisme ».
  - \* le repas.....à l'organisme.
- 7/- trouve les noms des verbes suivants : former \_ changer \_ bader

**II- Production écrite :**

Ces consignes sont mauvaises. Elles sont même totalement fausses.

Réécrivez- les :

**Comment prévenir les accidents domestiques ?**

- Laissez toujours les médicaments à la portée des enfants.
- Ouvrir le gaz longtemps avant de craquer l'allumette.
- Ne pas ranger les produits dangereux le plus haut possible.
- Ouvrir une boîte de conserve avec un couteau.
- Ne pas fermer les robinets à gaz avant de dormir.
- Recongeler un produit surgelé.

**Bon courage**

Copies du post-test

Classe expérimentale

الموسم: .....  
 المنطقة (أو) إقليم: .....  
 المساحة: .....  
 التسمية (أو) عنوان: .....  
 التاريخ: 2018/01/17  
 الرقم: .....

ورقة الإجابة

أذكر له طرق الإنتاج الزراعي المعاصرة ..

1. زراعة
2. تربية
3. تربية
4. تربية
5. تربية
6. تربية
7. تربية
8. تربية

II - الإنتاج الحيواني

1. تربية

2. تربية

3. تربية

4. تربية

الموسم: .....  
 المنطقة (أو) إقليم: .....  
 المساحة: .....  
 التسمية (أو) عنوان: .....  
 التاريخ: 2018/01/17  
 الرقم: .....

ورقة الإجابة

1. تربية

2. تربية

3. تربية

4. تربية

5. تربية

6. تربية

7. تربية

8. تربية

1. تربية

2. تربية

3. تربية

4. تربية

5. تربية

6. تربية

7. تربية

8. تربية



المؤسسة: محمد السادس كامل ديب  
 المدينة (8): محمد السادس  
 المادة: الفرنسية  
 التاريخ: 2018/07/07  
 الرقم: /

الرقم	ورقة الإجابة	الملاحظة النهائية
1	1. <u>comparaison de l'été</u>	2,3,4
2	2. Dans le texte, l'auteur nous donne des détails sur l'été. 2.1. l'été est la saison la plus chaude de l'année. 2.2. l'été est la saison où les jours sont plus longs que les nuits. 2.3. l'été est la saison où les fleurs commencent à pousser. 2.4. l'été est la saison où les vacances commencent.	1,2,3,4,5
3	3. Dans le texte, l'auteur nous donne des détails sur l'été. 3.1. l'été est la saison la plus chaude de l'année. 3.2. l'été est la saison où les jours sont plus longs que les nuits. 3.3. l'été est la saison où les fleurs commencent à pousser. 3.4. l'été est la saison où les vacances commencent.	1,2,3,4,5
4	4. <u>la comparaison de l'été</u>	1,2,3,4,5
5	5. <u>la comparaison de l'été</u>	1,2,3,4,5
6	6. <u>la comparaison de l'été</u>	1,2,3,4,5

la comparaison de l'été

- l'été est la saison la plus chaude de l'année.
- l'été est la saison où les jours sont plus longs que les nuits.
- l'été est la saison où les fleurs commencent à pousser.
- l'été est la saison où les vacances commencent.

المؤسسة: محمد السادس كامل ديب  
 المدينة (8): محمد السادس  
 المادة: الفرنسية  
 التاريخ: 2018/07/07  
 الرقم: /

الرقم	ورقة الإجابة	الملاحظة النهائية
1	1. <u>comparaison de l'été</u>	2,3,4
2	2. Dans le texte, l'auteur nous donne des détails sur l'été. 2.1. l'été est la saison la plus chaude de l'année. 2.2. l'été est la saison où les jours sont plus longs que les nuits. 2.3. l'été est la saison où les fleurs commencent à pousser. 2.4. l'été est la saison où les vacances commencent.	1,2,3,4,5
3	3. Dans le texte, l'auteur nous donne des détails sur l'été. 3.1. l'été est la saison la plus chaude de l'année. 3.2. l'été est la saison où les jours sont plus longs que les nuits. 3.3. l'été est la saison où les fleurs commencent à pousser. 3.4. l'été est la saison où les vacances commencent.	1,2,3,4,5
4	4. <u>la comparaison de l'été</u>	1,2,3,4,5
5	5. <u>la comparaison de l'été</u>	1,2,3,4,5
6	6. <u>la comparaison de l'été</u>	1,2,3,4,5

la comparaison de l'été

- l'été est la saison la plus chaude de l'année.
- l'été est la saison où les jours sont plus longs que les nuits.
- l'été est la saison où les fleurs commencent à pousser.
- l'été est la saison où les vacances commencent.

الوزارة: التعليم العالي والبحث العلمي  
المدير العام: محمد بن عبد الوهاب  
المدير العام المساعد: محمد بن عبد الوهاب  
الرجوع: 05 39 93 93  
الرقم: .....

ورقة الإجابة

الرقم: .....

الدرجة النهائية: 01.5 / 10

Comprehension

1. Texte

2. Texte : Il s'agit d'un texte d'opinion. On peut constater que l'auteur exprime ses idées et ses sentiments sur le sujet traité. Le ton est sérieux et engagé.

3. Texte : L'auteur exprime ses idées et ses sentiments sur le sujet traité. Le ton est sérieux et engagé.

4. Texte : L'auteur exprime ses idées et ses sentiments sur le sujet traité. Le ton est sérieux et engagé.

5. Texte : L'auteur exprime ses idées et ses sentiments sur le sujet traité. Le ton est sérieux et engagé.

6. Texte : L'auteur exprime ses idées et ses sentiments sur le sujet traité. Le ton est sérieux et engagé.

7. Texte : L'auteur exprime ses idées et ses sentiments sur le sujet traité. Le ton est sérieux et engagé.

8. Texte : L'auteur exprime ses idées et ses sentiments sur le sujet traité. Le ton est sérieux et engagé.

9. Texte : L'auteur exprime ses idées et ses sentiments sur le sujet traité. Le ton est sérieux et engagé.

10. Texte : L'auteur exprime ses idées et ses sentiments sur le sujet traité. Le ton est sérieux et engagé.

Blank lined paper for student response.

الوزارة: التعليم العالي والبحث العلمي  
المدير العام: محمد بن عبد الوهاب  
المدير العام المساعد: محمد بن عبد الوهاب  
الرجوع: 05 39 93 93  
الرقم: .....

ورقة الإجابة

الرقم: .....

الدرجة النهائية: 01.5 / 10

Texte

1. Texte : Il s'agit d'un texte d'opinion. On peut constater que l'auteur exprime ses idées et ses sentiments sur le sujet traité. Le ton est sérieux et engagé.

2. Texte : L'auteur exprime ses idées et ses sentiments sur le sujet traité. Le ton est sérieux et engagé.

3. Texte : L'auteur exprime ses idées et ses sentiments sur le sujet traité. Le ton est sérieux et engagé.

4. Texte : L'auteur exprime ses idées et ses sentiments sur le sujet traité. Le ton est sérieux et engagé.

5. Texte : L'auteur exprime ses idées et ses sentiments sur le sujet traité. Le ton est sérieux et engagé.

6. Texte : L'auteur exprime ses idées et ses sentiments sur le sujet traité. Le ton est sérieux et engagé.

7. Texte : L'auteur exprime ses idées et ses sentiments sur le sujet traité. Le ton est sérieux et engagé.

8. Texte : L'auteur exprime ses idées et ses sentiments sur le sujet traité. Le ton est sérieux et engagé.

9. Texte : L'auteur exprime ses idées et ses sentiments sur le sujet traité. Le ton est sérieux et engagé.

10. Texte : L'auteur exprime ses idées et ses sentiments sur le sujet traité. Le ton est sérieux et engagé.

Blank lined paper for student response.

No 3  
 1.4.14  
 Ser. 6 - E. 17  
 التلميذ: Bon Moud Kamil Eddine  
 التلميذة: Bon Ammarche Amal  
 المادة: Français  
 الصف: Jaher Amone

ورقة الاجابة

المادة العلمية

1. Comportement de l'eau:

1. Dans le tube, l'eau = demande conseils (A)
2. Une fois, fait:
  - l'eau de l'eau est nécessaire à l'organisme (eau) (A)
  - on peut sentir un repas (faux) (A)
  - Il ne faut pas boire deux litres d'eau (faux) (A)
  - (eau) (A)
3. Dans le texte on nous donne des conseils pour bien manger (A)
4. Une phrase importante = boire les enfants (A)
5. Le temps de se reposer est important (A)
  - l'eau boire jamais un repas (A)
  - l'eau boire jamais un repas (A)
  - (l'eau) (A)
6. l'eau boire est nécessaire à l'organisme (A)

7.

- former → formation (A)
- changer → changement (A)
- braver → braver (A)

II. Production écrite

Comportement de l'eau

1. Boire par petites gorgées les enfants boivent la partie des enfants (A)
2. l'eau boire par de gaz toujours avant de manger (A)
3. Boire les enfants boivent de l'eau (A)
4. l'eau boire par une boisson de l'eau (A)
5. Boire les enfants boivent de l'eau (A)
6. l'eau boire par une boisson de l'eau (A)

ورقة التمرين الوطنية

التلميذ: Bon Moud Kamil Eddine  
 التلميذة: Bon Ammarche Amal  
 المادة: Français  
 الصف: Jaher Amone

ورقة الاجابة

المادة العلمية

1. Comportement de l'eau:

1. Dans le tube, l'eau = demande conseils (A)
2. Une fois, fait:
  - l'eau de l'eau est nécessaire à l'organisme (eau) (A)
  - on peut sentir un repas (faux) (A)
  - Il ne faut pas boire deux litres d'eau (faux) (A)
  - (eau) (A)
3. Dans le texte on nous donne des conseils pour bien manger (A)
4. Une phrase importante = boire les enfants (A)
5. Le temps de se reposer est important (A)
  - l'eau boire jamais un repas (A)
  - l'eau boire jamais un repas (A)
  - (l'eau) (A)
6. l'eau boire est nécessaire à l'organisme (A)

7.

- former → formation (A)
- changer → changement (A)
- braver → braver (A)

II. Production écrite

Comportement de l'eau

1. Boire par petites gorgées les enfants boivent la partie des enfants (A)
2. l'eau boire par de gaz toujours avant de manger (A)
3. Boire les enfants boivent de l'eau (A)
4. l'eau boire par une boisson de l'eau (A)
5. Boire les enfants boivent de l'eau (A)
6. l'eau boire par une boisson de l'eau (A)

الاسم: بن عبد السلام الدين  
اللقب: بن زيان عبد الوهاب  
الصف: 2010 / 2011  
الرقم: ...  
المادة: الفرنسية

ورقة الإجابة

السؤال الأول

1) Q) donnez des conseils? (3)

2) parents - parents

3) parents - parents

4) les fruits et les légumes

5) les produits congelés

6) les produits congelés

7) changer

8) Préférez écrire

9) les produits congelés

10) les produits congelés

11) les produits congelés

12) les produits congelés

13) les produits congelés

14) les produits congelés

15) les produits congelés

16) les produits congelés

17) les produits congelés

18) les produits congelés

19) les produits congelés

20) les produits congelés

السؤال الثاني

1) les produits congelés

2) les produits congelés

3) les produits congelés

4) les produits congelés

5) les produits congelés

6) les produits congelés

7) les produits congelés

8) les produits congelés

9) les produits congelés

10) les produits congelés

11) les produits congelés

12) les produits congelés

13) les produits congelés

14) les produits congelés

15) les produits congelés

16) les produits congelés

17) les produits congelés

18) les produits congelés

19) les produits congelés

20) les produits congelés

الاسم: بن عبد السلام الدين  
اللقب: بن زيان عبد الوهاب  
الصف: 2010 / 2011  
الرقم: ...  
المادة: الفرنسية

ورقة الإجابة

السؤال الأول

1) les produits congelés

2) les produits congelés

3) les produits congelés

4) les produits congelés

5) les produits congelés

6) les produits congelés

7) les produits congelés

8) les produits congelés

9) les produits congelés

10) les produits congelés

11) les produits congelés

12) les produits congelés

13) les produits congelés

14) les produits congelés

15) les produits congelés

16) les produits congelés

17) les produits congelés

18) les produits congelés

19) les produits congelés

20) les produits congelés

السؤال الثاني

1) les produits congelés

2) les produits congelés

3) les produits congelés

4) les produits congelés

5) les produits congelés

6) les produits congelés

7) les produits congelés

8) les produits congelés

9) les produits congelés

10) les produits congelés

11) les produits congelés

12) les produits congelés

13) les produits congelés

14) les produits congelés

15) les produits congelés

16) les produits congelés

17) les produits congelés

18) les produits congelés

19) les produits congelés

20) les produits congelés



المؤسسة: ..... اختيار اللغتين: .....  
 الطالبة (ة) : ..... القسم: .....  
 المساحة: ..... التاريخ: .....  
 المساحة (في المساحة): ..... الرقم: .....

العلامة النهائية	ورقة الاجابة	الرقم
48		
العلامات برتبة		
سؤال 1	1. dans le texte quel est le sous-texte ? <b>B</b>	
سؤال 2	2. quel est le sous-texte ? - Point de vue et intention de l'écrivain <b>A</b> - Il ne faut pas faire de confusion entre le sujet et le thème <b>B</b> - on peut noter le sujet <b>C</b>	
سؤال 3	3. La bonne réponse est <b>B</b> - <b>B</b> <b>C</b> <b>D</b> <b>E</b>	
سؤال 4	4. Le plus simple est <b>A</b> - <b>A</b> <b>B</b> <b>C</b> <b>D</b> <b>E</b>	
سؤال 5	5. <b>A</b> <b>B</b> <b>C</b> <b>D</b> <b>E</b>	
	6. <b>A</b> <b>B</b> <b>C</b> <b>D</b> <b>E</b>	
	7. <b>A</b> <b>B</b> <b>C</b> <b>D</b> <b>E</b>	
	8. <b>A</b> <b>B</b> <b>C</b> <b>D</b> <b>E</b>	
	9. <b>A</b> <b>B</b> <b>C</b> <b>D</b> <b>E</b>	

7. **Présentation**  
 - Le sous-texte est la partie cachée de l'écrit  
 - Il ne faut pas confondre le sujet et le thème  
 - On peut noter le sujet  
 - La bonne réponse est B  
 - Le plus simple est A  
 - La bonne réponse est B  
 - Le plus simple est A  
 - La bonne réponse est B  
 - Le plus simple est A

المؤسسة: ..... اختيار اللغتين: .....  
 الطالبة (ة) : ..... القسم: .....  
 المساحة: ..... التاريخ: .....  
 المساحة (في المساحة): ..... الرقم: .....

العلامة النهائية	ورقة الاجابة	الرقم
48		
العلامات برتبة		
سؤال 1	1. Dans le texte quel est le sous-texte ? <b>A</b>	
سؤال 2	2. quel est le sous-texte ? - Point de vue et intention de l'écrivain <b>A</b> - Il ne faut pas faire de confusion entre le sujet et le thème <b>B</b> - on peut noter le sujet <b>C</b>	
سؤال 3	3. La bonne réponse est <b>B</b> - <b>B</b> <b>C</b> <b>D</b> <b>E</b>	
سؤال 4	4. Le plus simple est <b>A</b> - <b>A</b> <b>B</b> <b>C</b> <b>D</b> <b>E</b>	
سؤال 5	5. <b>A</b> <b>B</b> <b>C</b> <b>D</b> <b>E</b>	
سؤال 6	6. <b>A</b> <b>B</b> <b>C</b> <b>D</b> <b>E</b>	
سؤال 7	7. <b>A</b> <b>B</b> <b>C</b> <b>D</b> <b>E</b>	
سؤال 8	8. <b>A</b> <b>B</b> <b>C</b> <b>D</b> <b>E</b>	
سؤال 9	9. <b>A</b> <b>B</b> <b>C</b> <b>D</b> <b>E</b>	

7. **Présentation**  
 - Le sous-texte est la partie cachée de l'écrit  
 - Il ne faut pas confondre le sujet et le thème  
 - On peut noter le sujet  
 - La bonne réponse est B  
 - Le plus simple est A  
 - La bonne réponse est B  
 - Le plus simple est A  
 - La bonne réponse est B  
 - Le plus simple est A



المؤسسة: .....  
 التلميذ (ة): .....  
 المساق: .....  
 الترخيص: .....  
 الرقم: .....

**ورقة الإجابة**      **العلامة**

1. Quel est le rôle de la vitamine A ? (2 points)  
 Elle agit sur la vision et la croissance.  
 2. Quelle est la vitamine qui agit sur le système immunitaire ? (2 points)  
 La vitamine C.  
 3. Pourquoi faut-il manger des légumes verts ? (2 points)  
 Ils contiennent des vitamines et des minéraux.  
 4. Quelle est la vitamine qui agit sur la peau ? (2 points)  
 La vitamine A.  
 5. Pourquoi faut-il éviter de fumer ? (2 points)  
 C'est mauvais pour la santé.  
 6. Quelle est la vitamine qui agit sur le système nerveux ? (2 points)  
 La vitamine B12.  
 7. Pourquoi faut-il manger des fruits ? (2 points)  
 Ils contiennent des vitamines et des fibres.

Produits riches en vitamine A : carottes, tomates, foie de morue, huile de poisson.  
 Produits riches en vitamine C : oranges, kiwis, tomates, poivrons.  
 Produits riches en vitamine B12 : viande, poisson, produits laitiers.  
 Produits riches en vitamine B9 : légumes verts, légumineuses, céréales.  
 Produits riches en vitamine D : poissons gras, produits laitiers, soleil.

المؤسسة: .....  
 التلميذ (ة): .....  
 المساق: .....  
 الترخيص: .....  
 الرقم: .....

**ورقة الإجابة**      **العلامة**

1. Quelle est la vitamine qui agit sur la vision ? (2 points)  
 La vitamine A.  
 2. Quelle est la vitamine qui agit sur le système immunitaire ? (2 points)  
 La vitamine C.  
 3. Pourquoi faut-il manger des légumes verts ? (2 points)  
 Ils contiennent des vitamines et des minéraux.  
 4. Quelle est la vitamine qui agit sur la peau ? (2 points)  
 La vitamine A.  
 5. Pourquoi faut-il éviter de fumer ? (2 points)  
 C'est mauvais pour la santé.  
 6. Quelle est la vitamine qui agit sur le système nerveux ? (2 points)  
 La vitamine B12.  
 7. Pourquoi faut-il manger des fruits ? (2 points)  
 Ils contiennent des vitamines et des fibres.

Produits riches en vitamine A : carottes, tomates, foie de morue, huile de poisson.  
 Produits riches en vitamine C : oranges, kiwis, tomates, poivrons.  
 Produits riches en vitamine B12 : viande, poisson, produits laitiers.  
 Produits riches en vitamine B9 : légumes verts, légumineuses, céréales.  
 Produits riches en vitamine D : poissons gras, produits laitiers, soleil.

الوسيلة: نموذج كمال الدين - اختبار التجلي - الأوقات  
 العينة (رقم): ...  
 المادة: ...  
 استاذ (رقم المادة): ...  
 الرقم: ...

الرقم	ورقة الإجابة	الدرجة النهائية
1	...	08
2	...	08
3	...	08
4	...	08
5	...	08

في بعض الحالات، قد يكون التغيير في  
 المشاركة - التغيير - التوجه

في الإنتاجية

تغيير في الطريقة أو التغيير في  
 الإنتاجية أو التغيير في الإنتاجية  
 أو التغيير في الإنتاجية أو التغيير في  
 الإنتاجية أو التغيير في الإنتاجية  
 أو التغيير في الإنتاجية أو التغيير في  
 الإنتاجية أو التغيير في الإنتاجية

الوسيلة: نموذج كمال الدين - اختبار التجلي - الأوقات  
 العينة (رقم): ...  
 المادة: ...  
 استاذ (رقم المادة): ...  
 الرقم: ...

الرقم	ورقة الإجابة	الدرجة النهائية
1	...	10
2	...	10
3	...	10
4	...	10
5	...	10

في بعض الحالات، قد يكون التغيير في  
 المشاركة - التغيير - التوجه

تغيير في الطريقة أو التغيير في  
 الإنتاجية أو التغيير في الإنتاجية  
 أو التغيير في الإنتاجية أو التغيير في  
 الإنتاجية أو التغيير في الإنتاجية  
 أو التغيير في الإنتاجية أو التغيير في  
 الإنتاجية أو التغيير في الإنتاجية



وزارة التربية الوطنية

الترجمة : من العربية إلى الفرنسية  
 الموضوع : القصة  
 التاريخ : 1985  
 الرقم :  
 الأستاذ :  
 المادة :  
 التلميذ :

ورقة الإجابة رقم

العلامة النهائية

العلامات الجزئية

السؤال 1

السؤال 2

السؤال 3

السؤال 4

السؤال 5

السؤال 6

السؤال 7

السؤال 8

السؤال 9

السؤال 10

السؤال 11

السؤال 12

السؤال 13

السؤال 14

السؤال 15

السؤال 16

السؤال 17

السؤال 18

السؤال 19

السؤال 20

السؤال 21

السؤال 22

السؤال 23

السؤال 24

السؤال 25

السؤال 26

السؤال 27

السؤال 28

السؤال 29

السؤال 30

السؤال 31

السؤال 32

السؤال 33

السؤال 34

السؤال 35

السؤال 36

السؤال 37

السؤال 38

السؤال 39

السؤال 40

السؤال 41

السؤال 42

السؤال 43

السؤال 44

السؤال 45

السؤال 46

السؤال 47

السؤال 48

السؤال 49

السؤال 50

السؤال 51

السؤال 52

السؤال 53

السؤال 54

السؤال 55

السؤال 56

السؤال 57

السؤال 58

السؤال 59

السؤال 60

السؤال 61

السؤال 62

السؤال 63

السؤال 64

السؤال 65

السؤال 66

السؤال 67

السؤال 68

السؤال 69

السؤال 70

السؤال 71

السؤال 72

السؤال 73

السؤال 74

السؤال 75

السؤال 76

السؤال 77

السؤال 78

السؤال 79

السؤال 80

السؤال 81

السؤال 82

السؤال 83

السؤال 84

السؤال 85

السؤال 86

السؤال 87

السؤال 88

السؤال 89

السؤال 90

السؤال 91

السؤال 92

السؤال 93

السؤال 94

السؤال 95

السؤال 96

السؤال 97

السؤال 98

السؤال 99

السؤال 100

production écrite

Leary, sujet de mon enfance

mon vie leger de 18 ans de l'histoire

de mon enfance, j'ai passé sept ans dans le pays

de l'agriculture pendant sept ans.

وزارة التربية الوطنية

الترجمة : من العربية إلى الفرنسية  
 الموضوع : القصة  
 التاريخ :  
 الرقم :  
 الأستاذ :  
 المادة :  
 التلميذ :

ورقة الإجابة رقم

العلامة النهائية

العلامات الجزئية

السؤال 1

السؤال 2

السؤال 3

السؤال 4

السؤال 5

السؤال 6

السؤال 7

السؤال 8

السؤال 9

السؤال 10

السؤال 11

السؤال 12

السؤال 13

السؤال 14

السؤال 15

السؤال 16

السؤال 17

السؤال 18

السؤال 19

السؤال 20

السؤال 21

السؤال 22

السؤال 23

السؤال 24

السؤال 25

السؤال 26

السؤال 27

السؤال 28

السؤال 29

السؤال 30

السؤال 31

السؤال 32

السؤال 33

السؤال 34

السؤال 35

السؤال 36

السؤال 37

السؤال 38

السؤال 39

السؤال 40

السؤال 41

السؤال 42

السؤال 43

السؤال 44

السؤال 45

السؤال 46

السؤال 47

السؤال 48

السؤال 49

السؤال 50

السؤال 51

السؤال 52

السؤال 53

السؤال 54

السؤال 55

السؤال 56

السؤال 57

السؤال 58

السؤال 59

السؤال 60

السؤال 61

السؤال 62

السؤال 63

السؤال 64

السؤال 65

السؤال 66

السؤال 67

السؤال 68

السؤال 69

السؤال 70

السؤال 71

السؤال 72

السؤال 73

السؤال 74

السؤال 75

السؤال 76

السؤال 77

السؤال 78

السؤال 79

السؤال 80

السؤال 81

السؤال 82

السؤال 83

السؤال 84

السؤال 85

السؤال 86

السؤال 87

السؤال 88

السؤال 89

السؤال 90

السؤال 91

السؤال 92

السؤال 93

السؤال 94

السؤال 95

السؤال 96

السؤال 97

السؤال 98

السؤال 99

السؤال 100

production écrite

Leary, sujet de mon enfance

mon vie leger de 18 ans de l'histoire

de mon enfance, j'ai passé sept ans dans le pays

de l'agriculture pendant sept ans.

وزارة التربية الوطنية

الترقية : بونسيكو كمال الدين  
 القسم : .....  
 المسلك : .....  
 التوقيت : .....  
 الاختبار الثاني : .....  
 التاريخ : 12/06/2016

ورقة الإجابة

العلامة النهائية

1. La responsabilité de l'État  
 1) Dans le texte, l'auteur nous donne des exemples.  
 2) L'État a pour  
 fonction de l'assurer et de le garantir.  
 3) Il ne faut pas confondre l'État et le citoyen.  
 4) On peut parler de responsabilité de l'État.  
 5) L'État a pour fonction de garantir la liberté de l'individu.  
 6) La responsabilité de l'État est de garantir la liberté de l'individu.  
 7) On peut parler de responsabilité de l'État.  
 8) L'État a pour fonction de garantir la liberté de l'individu.  
 9) La responsabilité de l'État est de garantir la liberté de l'individu.  
 10) On peut parler de responsabilité de l'État.

La responsabilité de l'État est de garantir la liberté de l'individu.  
 On peut parler de responsabilité de l'État.  
 L'État a pour fonction de garantir la liberté de l'individu.

وزارة التربية الوطنية

الترقية : بونسيكو كمال الدين  
 القسم : .....  
 المسلك : .....  
 التوقيت : .....  
 الاختبار الثاني : .....  
 التاريخ : 12/06/2016

ورقة الإجابة

العلامة النهائية

1. La responsabilité de l'État  
 1) Dans le texte, l'auteur nous donne des exemples.  
 2) L'État a pour  
 fonction de l'assurer et de le garantir.  
 3) Il ne faut pas confondre l'État et le citoyen.  
 4) On peut parler de responsabilité de l'État.  
 5) L'État a pour fonction de garantir la liberté de l'individu.  
 6) La responsabilité de l'État est de garantir la liberté de l'individu.  
 7) On peut parler de responsabilité de l'État.  
 8) L'État a pour fonction de garantir la liberté de l'individu.  
 9) La responsabilité de l'État est de garantir la liberté de l'individu.  
 10) On peut parler de responsabilité de l'État.

La responsabilité de l'État est de garantir la liberté de l'individu.  
 On peut parler de responsabilité de l'État.  
 L'État a pour fonction de garantir la liberté de l'individu.

وزارة التربية الوطنية

الترجمة : ...  
 التلميذ (ة) : ...  
 المادة : ...  
 التاريخ : ...  
 الصف : ...

العلامة النهائية

ورقة الإجابة

الرقم

1. ...

2. ...

3. ...

4. ...

5. ...

6. ...

7. ...

8. ...

9. ...

10. ...

11. ...

12. ...

13. ...

14. ...

15. ...

16. ...

17. ...

18. ...

19. ...

20. ...

21. ...

22. ...

23. ...

24. ...

25. ...

26. ...

27. ...

28. ...

29. ...

30. ...

31. ...

32. ...

33. ...

34. ...

35. ...

36. ...

37. ...

38. ...

39. ...

40. ...

41. ...

42. ...

43. ...

44. ...

45. ...

46. ...

47. ...

48. ...

49. ...

50. ...

1. ...

2. ...

3. ...

4. ...

5. ...

6. ...

7. ...

8. ...

9. ...

10. ...

11. ...

12. ...

13. ...

14. ...

15. ...

16. ...

17. ...

18. ...

19. ...

20. ...

21. ...

22. ...

23. ...

24. ...

25. ...

26. ...

27. ...

28. ...

29. ...

30. ...

31. ...

32. ...

33. ...

34. ...

35. ...

36. ...

37. ...

38. ...

39. ...

40. ...

41. ...

42. ...

43. ...

44. ...

45. ...

46. ...

47. ...

48. ...

49. ...

50. ...

51. ...

52. ...

53. ...

54. ...

55. ...

56. ...

57. ...

58. ...

59. ...

60. ...

61. ...

62. ...

63. ...

64. ...

65. ...

66. ...

67. ...

68. ...

69. ...

70. ...

71. ...

72. ...

73. ...

74. ...

75. ...

76. ...

77. ...

78. ...

79. ...

80. ...

81. ...

82. ...

83. ...

84. ...

85. ...

86. ...

87. ...

88. ...

89. ...

90. ...

91. ...

92. ...

93. ...

94. ...

95. ...

96. ...

97. ...

98. ...

99. ...

100. ...

وزارة التربية الوطنية

الترجمة : ...  
 التلميذ (ة) : ...  
 المادة : ...  
 التاريخ : ...  
 الصف : ...

العلامة النهائية

ورقة الإجابة

الرقم

1. ...

2. ...

3. ...

4. ...

5. ...

6. ...

7. ...

8. ...

9. ...

10. ...

11. ...

12. ...

13. ...

14. ...

15. ...

16. ...

17. ...

18. ...

19. ...

20. ...

21. ...

22. ...

23. ...

24. ...

25. ...

26. ...

27. ...

28. ...

29. ...

30. ...

31. ...

32. ...

33. ...

34. ...

35. ...

36. ...

37. ...

38. ...

39. ...

40. ...

41. ...

42. ...

43. ...

44. ...

45. ...

46. ...

47. ...

48. ...

49. ...

50. ...

51. ...

52. ...

53. ...

54. ...

55. ...

56. ...

57. ...

58. ...

59. ...

60. ...

61. ...

62. ...

63. ...

64. ...

65. ...

66. ...

67. ...

68. ...

69. ...

70. ...

71. ...

72. ...

73. ...

74. ...

75. ...

76. ...

77. ...

78. ...

79. ...

80. ...

81. ...

82. ...

83. ...

84. ...

85. ...

86. ...

87. ...

88. ...

89. ...

90. ...

91. ...

92. ...

93. ...

94. ...

95. ...

96. ...

97. ...

98. ...

99. ...

100. ...

1. ...

2. ...

3. ...

4. ...

5. ...

6. ...

7. ...

8. ...

9. ...

10. ...

11. ...

12. ...

13. ...

14. ...

15. ...

16. ...

17. ...

18. ...

19. ...

20. ...

21. ...

22. ...

23. ...

24. ...

25. ...

26. ...

27. ...

28. ...

29. ...

30. ...

31. ...

32. ...

33. ...

34. ...

35. ...

36. ...

37. ...

38. ...

39. ...

40. ...

41. ...

42. ...

43. ...

44. ...

45. ...

46. ...

47. ...

48. ...

49. ...

50. ...

51. ...

52. ...

53. ...

54. ...

55. ...

56. ...

57. ...

58. ...

59. ...

60. ...

61. ...

62. ...

63. ...

64. ...

65. ...

66. ...

67. ...

68. ...

69. ...

70. ...

71. ...

72. ...

73. ...

74. ...

75. ...

76. ...

77. ...

78. ...

79. ...

80. ...

81. ...

82. ...

83. ...

84. ...

85. ...

86. ...

87. ...

88. ...

89. ...

90. ...

91. ...

92. ...

93. ...

94. ...

95. ...

96. ...

97. ...

98. ...

99. ...

100. ...

المؤسسة: École El Khatib El Khatib El Khatib  
 التلميذ (ة): El Khatib  
 المادة: اللغة الفرنسية  
 استاد رقم المادة: 1

العلامة النهائية: 13  
 ورقصة الإجابة: 1

**I. Compréhension de l'écrit**  
 1) Remplir les blancs par un verbe convenable.  
 2) Je réponde par "oui" ou "non".  
 - Pour le bon, on utilise l'expression "oui".  
 - Il a fait pendant deux semaines. C'est "oui".  
 - Il est dans un pays "oui".  
 3) Je classe les items suivants:  
 - Les ... sont ...  
 4) Je classe de 1 à 5 les phrases suivantes:  
 5) Je complète avec le mot qui convient.  
 6) Je résume l'histoire avec les phrases suivantes.

Je remplis les blancs par un verbe convenable.

Le type est ...  
 Je classe les items suivants:  
 - fruits - les fruits  
 - légumes - les légumes

**I. Production écrite**  
 Écrivez, racontez les événements suivants:  
 • Je classe les items suivants:  
 • Je résume l'histoire avec les phrases suivantes.

المؤسسة: École El Khatib El Khatib El Khatib  
 التلميذ (ة): El Khatib  
 المادة: اللغة الفرنسية  
 استاد رقم المادة: 1

العلامة النهائية: 13  
 ورقصة الإجابة: 1

1) Je résume l'histoire avec les phrases suivantes.  
 2) Je classe les items suivants:  
 3) Je résume l'histoire avec les phrases suivantes.  
 4) Je classe les items suivants:  
 5) Je résume l'histoire avec les phrases suivantes.  
 6) Je classe les items suivants:

Je remplis les blancs par un verbe convenable.

Le type est ...  
 Je classe les items suivants:  
 - fruits - les fruits  
 - légumes - les légumes

وزارة التربية الوطنية

الترجمة : محمد عبد الحليم  
 الطليعة (2) : مادلين ماري ستوريت  
 المسافة : الفرنسية : التاريخ : 20/05/17  
 امتداد (2) : المسافة : التاريخ : 20/05/17

العلامة النهائية

ورقة الإجابة

الترجم

1. ...  
 2. ...  
 3. ...  
 4. ...  
 5. ...  
 6. ...  
 7. ...  
 8. ...  
 9. ...  
 10. ...

Handwritten notes on a lined page, including a large red scribble and some legible text at the top.

وزارة التربية الوطنية

الترجمة : محمد عبد الحليم  
 الطليعة (2) : مادلين ماري ستوريت  
 المسافة : الفرنسية : التاريخ : 20/05/17  
 امتداد (2) : المسافة : التاريخ : 20/05/17

العلامة النهائية

ورقة الإجابة

الترجم

1. ...  
 2. ...  
 3. ...  
 4. ...  
 5. ...  
 6. ...  
 7. ...  
 8. ...  
 9. ...  
 10. ...

Handwritten notes on a lined page, including a large red scribble and some legible text at the top.

المؤسسة: بني ملال الجديدة المادة: اللغتين اختيار اللغتين: الفرنسية  
 الطالبة: فاطمة رقم التلميذة: 11 القسم: 5  
 المسلك: الابتدائي السنة: 2016-2017 التاريخ: 14-03-2017  
 المادة: (1) الفرنسية الرقم: 11

الغاية: 11  
 ورقة الإجابة: 11

1) Dans le texte, l'auteur donne des conseils (1)

2) Je Répondre par c ou s au (faul.)

• Répondre à l'eau est nécessaire. c  
 • L'expérimentation est facile. c  
 • Il n'y a pas de bon repas. s  
 • L'excitativité est facile. c  
 • on peut recréer un repas. c

3) Je réécris la bonne réponse =  
 "Non manger" "Quand on dort"  
 Dans ce texte on nous donne des conseils pour: bien manger

4) Ne recréer jamais un repas. (1)

5) Ne recréer jamais un repas. (1)

6) Je recréer jamais un repas.

7) Le repas est nécessaire. c à l'organisation

8) Je recréer jamais un repas.

9) Je recréer jamais un repas.

10) Je recréer jamais un repas.

11) Je recréer jamais un repas.

12) Je recréer jamais un repas.

13) Je recréer jamais un repas.

14) Je recréer jamais un repas.

15) Je recréer jamais un repas.

16) Je recréer jamais un repas.

17) Je recréer jamais un repas.

18) Je recréer jamais un repas.

19) Je recréer jamais un repas.

20) Je recréer jamais un repas.

المؤسسة: بني ملال الجديدة المادة: اللغتين اختيار اللغتين: الفرنسية  
 الطالبة: فاطمة رقم التلميذة: 11 القسم: 5  
 المسلك: الابتدائي السنة: 2016-2017 التاريخ: 14-03-2017  
 المادة: (1) الفرنسية الرقم: 11

الغاية: 11  
 ورقة الإجابة: 11

1) Dans le texte, l'auteur donne des conseils (1)

2) Je Répondre par c ou s au (faul.)

• Répondre à l'eau est nécessaire. c  
 • L'expérimentation est facile. c  
 • Il n'y a pas de bon repas. s  
 • L'excitativité est facile. c  
 • on peut recréer un repas. c

3) Je réécris la bonne réponse =  
 "Non manger" "Quand on dort"  
 Dans ce texte on nous donne des conseils pour: bien manger

4) Ne recréer jamais un repas. (1)

5) Je recréer jamais un repas.

6) Je recréer jamais un repas.

7) Je recréer jamais un repas.

8) Je recréer jamais un repas.

9) Je recréer jamais un repas.

10) Je recréer jamais un repas.

11) Je recréer jamais un repas.

12) Je recréer jamais un repas.

13) Je recréer jamais un repas.

14) Je recréer jamais un repas.

15) Je recréer jamais un repas.

16) Je recréer jamais un repas.

17) Je recréer jamais un repas.

18) Je recréer jamais un repas.

19) Je recréer jamais un repas.

20) Je recréer jamais un repas.

1) Je recréer jamais un repas.

2) Je recréer jamais un repas.

3) Je recréer jamais un repas.

4) Je recréer jamais un repas.

5) Je recréer jamais un repas.

6) Je recréer jamais un repas.

7) Je recréer jamais un repas.

8) Je recréer jamais un repas.

9) Je recréer jamais un repas.

10) Je recréer jamais un repas.

11) Je recréer jamais un repas.

12) Je recréer jamais un repas.

13) Je recréer jamais un repas.

14) Je recréer jamais un repas.

15) Je recréer jamais un repas.

16) Je recréer jamais un repas.

17) Je recréer jamais un repas.

18) Je recréer jamais un repas.

19) Je recréer jamais un repas.

20) Je recréer jamais un repas.



Copies du post-test

Classe témoin

وزارة التربية الوطنية

اللغة : العربية  
 المادة : اللغة العربية  
 الصف : 4  
 التاريخ : 2024/05/11  
 الرقم : .....

رقم السؤال	السؤال	الإجابة
1	1- Dans le texte, l'auteur a donné des conseils à répondre par oui ou non.	oui
2	2- Le texte est-il nécessaire à l'organisation ?	oui
3	3- Il n'est pas bon de donner des conseils à l'élève.	oui
4	4- On peut donner des conseils à l'élève.	oui
5	5- Dans ce texte, on donne des conseils à l'élève pour qu'il soit sage.	oui
6	6- Le texte est utile à l'élève.	oui
7	7- On peut donner des conseils à l'élève.	oui

1- Dans le texte, l'auteur a donné des conseils à répondre par oui ou non.

2- Le texte est-il nécessaire à l'organisation ?

3- Il n'est pas bon de donner des conseils à l'élève.

4- On peut donner des conseils à l'élève.

5- Dans ce texte, on donne des conseils à l'élève pour qu'il soit sage.

6- Le texte est utile à l'élève.

7- On peut donner des conseils à l'élève.

وزارة التربية الوطنية

اللغة : العربية  
 المادة : اللغة العربية  
 الصف : 4  
 التاريخ : 2024/05/11  
 الرقم : .....

رقم السؤال	السؤال	الإجابة
1	1- Dans le texte, l'auteur a donné des conseils à l'élève.	oui
2	2- On peut donner des conseils à l'élève.	oui
3	3- Il n'est pas bon de donner des conseils à l'élève.	oui
4	4- On peut donner des conseils à l'élève.	oui
5	5- Dans ce texte, on donne des conseils à l'élève pour qu'il soit sage.	oui
6	6- Le texte est utile à l'élève.	oui
7	7- On peut donner des conseils à l'élève.	oui

1- Dans le texte, l'auteur a donné des conseils à l'élève.

2- On peut donner des conseils à l'élève.

3- Il n'est pas bon de donner des conseils à l'élève.

4- On peut donner des conseils à l'élève.

5- Dans ce texte, on donne des conseils à l'élève pour qu'il soit sage.

6- Le texte est utile à l'élève.

7- On peut donner des conseils à l'élève.

الترجمة : ..... اختيار اللغتين : العربية / الفرنسية  
 التلميذ (ة) : ..... القسم : .....  
 المساحة : ..... التاريخ : .....  
 امتداد (ة) الصفحة : ..... الرقم : .....

العلامة النهائية

ورقة الإجابة

الرقم

Comprehension de l'écrit

1) Répondre à la question. (10 points)

2) Répondre à la question. (10 points)

3) Répondre à la question. (10 points)

4) Répondre à la question. (10 points)

5) Répondre à la question. (10 points)

6) Répondre à la question. (10 points)

7) Répondre à la question. (10 points)

8) Répondre à la question. (10 points)

9) Répondre à la question. (10 points)

10) Répondre à la question. (10 points)

1) Si les deux expressions se réfèrent à l'écrit, la réponse est affirmative. (10 points)

2) Si les deux expressions se réfèrent à l'écrit, la réponse est affirmative. (10 points)

3) Si les deux expressions se réfèrent à l'écrit, la réponse est affirmative. (10 points)

4) Si les deux expressions se réfèrent à l'écrit, la réponse est affirmative. (10 points)

5) Si les deux expressions se réfèrent à l'écrit, la réponse est affirmative. (10 points)

6) Si les deux expressions se réfèrent à l'écrit, la réponse est affirmative. (10 points)

7) Si les deux expressions se réfèrent à l'écrit, la réponse est affirmative. (10 points)

8) Si les deux expressions se réfèrent à l'écrit, la réponse est affirmative. (10 points)

9) Si les deux expressions se réfèrent à l'écrit, la réponse est affirmative. (10 points)

10) Si les deux expressions se réfèrent à l'écrit, la réponse est affirmative. (10 points)

الترجمة : ..... اختيار اللغتين : العربية / الفرنسية  
 التلميذ (ة) : ..... القسم : .....  
 المساحة : ..... التاريخ : .....  
 امتداد (ة) الصفحة : ..... الرقم : .....

العلامة النهائية

ورقة الإجابة

الرقم

Comprehension de l'écrit

1) Répondre à la question. (10 points)

2) Répondre à la question. (10 points)

3) Répondre à la question. (10 points)

4) Répondre à la question. (10 points)

5) Répondre à la question. (10 points)

6) Répondre à la question. (10 points)

7) Répondre à la question. (10 points)

8) Répondre à la question. (10 points)

9) Répondre à la question. (10 points)

10) Répondre à la question. (10 points)

1) Si les deux expressions se réfèrent à l'écrit, la réponse est affirmative. (10 points)

2) Si les deux expressions se réfèrent à l'écrit, la réponse est affirmative. (10 points)

3) Si les deux expressions se réfèrent à l'écrit, la réponse est affirmative. (10 points)

4) Si les deux expressions se réfèrent à l'écrit, la réponse est affirmative. (10 points)

5) Si les deux expressions se réfèrent à l'écrit, la réponse est affirmative. (10 points)

6) Si les deux expressions se réfèrent à l'écrit, la réponse est affirmative. (10 points)

7) Si les deux expressions se réfèrent à l'écrit, la réponse est affirmative. (10 points)

8) Si les deux expressions se réfèrent à l'écrit, la réponse est affirmative. (10 points)

9) Si les deux expressions se réfèrent à l'écrit, la réponse est affirmative. (10 points)

10) Si les deux expressions se réfèrent à l'écrit, la réponse est affirmative. (10 points)

المؤسسة : جامعة الجزائر 3  
 الطلبة رقم : 1401  
 المادة : الميكانيك  
 سنة رقم المساق : 1  
 اسم الطالب :   
 الرقم :   
 بوقفة الإجابة :   
 التوقيت : 15 دقيقة

Complétez les vides :

- 1) L'écoulement d'un fluide est dit laminaire si  $Re < 2300$
- 2) Représentez par un schéma la force de traînée et la force de portance d'un profil aérodynamique dans un écoulement.
- 3) Une force qui agit dans le sens opposé à la direction de l'écoulement est la force de traînée.
- 4) La portance agit dans le sens opposé à la gravité.
- 5) L'écoulement d'un fluide est dit turbulent si  $Re > 2300$ .
- 6) L'écoulement d'un fluide est dit laminaire si  $Re < 2300$ .
- 7) L'écoulement d'un fluide est dit laminaire si  $Re < 2300$ .
- 8) L'écoulement d'un fluide est dit laminaire si  $Re < 2300$ .
- 9) L'écoulement d'un fluide est dit laminaire si  $Re < 2300$ .
- 10) L'écoulement d'un fluide est dit laminaire si  $Re < 2300$ .

11) Représentez par un schéma la force de traînée et la force de portance d'un profil aérodynamique dans un écoulement.

12) Une force qui agit dans le sens opposé à la direction de l'écoulement est la force de traînée.

13) La portance agit dans le sens opposé à la gravité.

14) L'écoulement d'un fluide est dit turbulent si  $Re > 2300$ .

15) L'écoulement d'un fluide est dit laminaire si  $Re < 2300$ .

16) L'écoulement d'un fluide est dit laminaire si  $Re < 2300$ .

17) L'écoulement d'un fluide est dit laminaire si  $Re < 2300$ .

18) L'écoulement d'un fluide est dit laminaire si  $Re < 2300$ .

19) L'écoulement d'un fluide est dit laminaire si  $Re < 2300$ .

20) L'écoulement d'un fluide est dit laminaire si  $Re < 2300$ .

Comment interpréter les résultats de l'expérience ?

Les résultats expérimentaux obtenus sont en accord avec les prévisions théoriques. Les courbes de traînée et de portance sont bien représentées par les lois théoriques. Les pertes de charge sont faibles, ce qui confirme l'écoulement laminaire.

المؤسسة : جامعة الجزائر 3  
 الطلبة رقم : 1401  
 المادة : الميكانيك  
 سنة رقم المساق : 1  
 اسم الطالب :   
 الرقم :   
 بوقفة الإجابة :   
 التوقيت : 15 دقيقة

زوايا الإجابة :

- 1) L'écoulement d'un fluide est dit laminaire si  $Re < 2300$ .
- 2) Représentez par un schéma la force de traînée et la force de portance d'un profil aérodynamique dans un écoulement.
- 3) Une force qui agit dans le sens opposé à la direction de l'écoulement est la force de traînée.
- 4) La portance agit dans le sens opposé à la gravité.
- 5) L'écoulement d'un fluide est dit turbulent si  $Re > 2300$ .
- 6) L'écoulement d'un fluide est dit laminaire si  $Re < 2300$ .
- 7) L'écoulement d'un fluide est dit laminaire si  $Re < 2300$ .
- 8) L'écoulement d'un fluide est dit laminaire si  $Re < 2300$ .
- 9) L'écoulement d'un fluide est dit laminaire si  $Re < 2300$ .
- 10) L'écoulement d'un fluide est dit laminaire si  $Re < 2300$ .

11) Représentez par un schéma la force de traînée et la force de portance d'un profil aérodynamique dans un écoulement.

12) Une force qui agit dans le sens opposé à la direction de l'écoulement est la force de traînée.

13) La portance agit dans le sens opposé à la gravité.

14) L'écoulement d'un fluide est dit turbulent si  $Re > 2300$ .

15) L'écoulement d'un fluide est dit laminaire si  $Re < 2300$ .

16) L'écoulement d'un fluide est dit laminaire si  $Re < 2300$ .

17) L'écoulement d'un fluide est dit laminaire si  $Re < 2300$ .

18) L'écoulement d'un fluide est dit laminaire si  $Re < 2300$ .

19) L'écoulement d'un fluide est dit laminaire si  $Re < 2300$ .

20) L'écoulement d'un fluide est dit laminaire si  $Re < 2300$ .

Interprétation des résultats :

Les résultats expérimentaux sont en accord avec les prévisions théoriques. Les courbes de traînée et de portance sont bien représentées par les lois théoriques. Les pertes de charge sont faibles, ce qui confirme l'écoulement laminaire.

وزارة التربية الوطنية

المؤسسة: ..... رقم الملف: ..... اختيار الطالب: .....  
 القسم: ..... رقم القلم: .....  
 المادة: ..... تاريخ: .....  
 امتداد رقم المادة: ..... رقم:

ورقة الإجابة رقم: .....

الدرجة النهائية: 10/10

1) ~~Paul a écrit tout le livre. - c'est évident.~~

2) ~~Évident il Paul est un écrivain expérimenté.~~  
 Il se peut que dans les pages de son livre  
 on peut se sentir un écrivain expérimenté.

3) ~~Il n'est pas évident que Paul est un écrivain expérimenté.~~

4) ~~Il n'est pas évident que Paul est un écrivain expérimenté.~~

5) ~~Il n'est pas évident que Paul est un écrivain expérimenté.~~

6) ~~Il n'est pas évident que Paul est un écrivain expérimenté.~~

7) ~~Il n'est pas évident que Paul est un écrivain expérimenté.~~

وزارة التربية الوطنية

المؤسسة: ..... رقم الملف: ..... اختيار الطالب: .....  
 القسم: ..... رقم القلم: .....  
 المادة: ..... تاريخ: .....  
 امتداد رقم المادة: ..... رقم:

ورقة الإجابة رقم: .....

الدرجة النهائية: 10/10

1) ~~Il n'est pas évident que Paul est un écrivain expérimenté.~~

2) ~~Évident il Paul est un écrivain expérimenté.~~  
 Il se peut que dans les pages de son livre  
 on peut se sentir un écrivain expérimenté.

3) ~~Il n'est pas évident que Paul est un écrivain expérimenté.~~

4) ~~Il n'est pas évident que Paul est un écrivain expérimenté.~~

5) ~~Il n'est pas évident que Paul est un écrivain expérimenté.~~

6) ~~Il n'est pas évident que Paul est un écrivain expérimenté.~~

7) ~~Il n'est pas évident que Paul est un écrivain expérimenté.~~

وزارة التربية الوطنية

المؤسسة: ..... رقم الملف: ..... اختيار الطالب: .....  
 القسم: ..... رقم القلم: .....  
 المادة: ..... تاريخ: .....  
 امتداد رقم المادة: ..... رقم:

ورقة الإجابة رقم: .....

الدرجة النهائية: 10/10

1) ~~Il n'est pas évident que Paul est un écrivain expérimenté.~~

2) ~~Évident il Paul est un écrivain expérimenté.~~  
 Il se peut que dans les pages de son livre  
 on peut se sentir un écrivain expérimenté.

3) ~~Il n'est pas évident que Paul est un écrivain expérimenté.~~

4) ~~Il n'est pas évident que Paul est un écrivain expérimenté.~~

5) ~~Il n'est pas évident que Paul est un écrivain expérimenté.~~

6) ~~Il n'est pas évident que Paul est un écrivain expérimenté.~~

7) ~~Il n'est pas évident que Paul est un écrivain expérimenté.~~

وزارة التربية الوطنية

المؤسسة: ..... رقم الملف: ..... اختيار الطالب: .....  
 القسم: ..... رقم القلم: .....  
 المادة: ..... تاريخ: .....  
 امتداد رقم المادة: ..... رقم:

ورقة الإجابة رقم: .....

الدرجة النهائية: 10/10

1) ~~Il n'est pas évident que Paul est un écrivain expérimenté.~~

2) ~~Évident il Paul est un écrivain expérimenté.~~  
 Il se peut que dans les pages de son livre  
 on peut se sentir un écrivain expérimenté.

3) ~~Il n'est pas évident que Paul est un écrivain expérimenté.~~

4) ~~Il n'est pas évident que Paul est un écrivain expérimenté.~~

5) ~~Il n'est pas évident que Paul est un écrivain expérimenté.~~

6) ~~Il n'est pas évident que Paul est un écrivain expérimenté.~~

7) ~~Il n'est pas évident que Paul est un écrivain expérimenté.~~

الزمن: كمال الدين كمال الدين كمال الدين كمال الدين كمال الدين  
 التلميذ: Kamil Z. Kamil Z. Kamil Z. Kamil Z. Kamil Z.  
 المادة: كمال الدين كمال الدين كمال الدين كمال الدين كمال الدين  
 صفته (1) المادة: كمال الدين كمال الدين كمال الدين كمال الدين كمال الدين

البيان النهائي	ورقة الاجابة	رقم
Comptabilité de l'activité		
1. Distinguez l'Etat, le secteur privé et le secteur public		1
2. Distinguez les dépenses et les recettes		2
3. Distinguez les dépenses et les recettes		3
4. Distinguez les dépenses et les recettes		4
5. Distinguez les dépenses et les recettes		5
6. Distinguez les dépenses et les recettes		6
7. Distinguez les dépenses et les recettes		7
8. Distinguez les dépenses et les recettes		8
9. Distinguez les dépenses et les recettes		9
10. Distinguez les dépenses et les recettes		10

1. Distinguez l'Etat, le secteur privé et le secteur public  
 2. Distinguez les dépenses et les recettes  
 3. Distinguez les dépenses et les recettes  
 4. Distinguez les dépenses et les recettes  
 5. Distinguez les dépenses et les recettes  
 6. Distinguez les dépenses et les recettes  
 7. Distinguez les dépenses et les recettes  
 8. Distinguez les dépenses et les recettes  
 9. Distinguez les dépenses et les recettes  
 10. Distinguez les dépenses et les recettes

الزمن: كمال الدين كمال الدين كمال الدين كمال الدين كمال الدين  
 التلميذ: Kamil Z. Kamil Z. Kamil Z. Kamil Z. Kamil Z.  
 المادة: كمال الدين كمال الدين كمال الدين كمال الدين كمال الدين  
 صفته (1) المادة: كمال الدين كمال الدين كمال الدين كمال الدين كمال الدين

البيان النهائي	ورقة الاجابة	رقم
1. Distinguez l'Etat, le secteur privé et le secteur public		1
2. Distinguez les dépenses et les recettes		2
3. Distinguez les dépenses et les recettes		3
4. Distinguez les dépenses et les recettes		4
5. Distinguez les dépenses et les recettes		5
6. Distinguez les dépenses et les recettes		6
7. Distinguez les dépenses et les recettes		7
8. Distinguez les dépenses et les recettes		8
9. Distinguez les dépenses et les recettes		9
10. Distinguez les dépenses et les recettes		10

1. Distinguez l'Etat, le secteur privé et le secteur public  
 2. Distinguez les dépenses et les recettes  
 3. Distinguez les dépenses et les recettes  
 4. Distinguez les dépenses et les recettes  
 5. Distinguez les dépenses et les recettes  
 6. Distinguez les dépenses et les recettes  
 7. Distinguez les dépenses et les recettes  
 8. Distinguez les dépenses et les recettes  
 9. Distinguez les dépenses et les recettes  
 10. Distinguez les dépenses et les recettes

ورقة التسمية الوطنية

الزوجة: .....  
 التسمية: .....  
 المسافة: .....  
 اتجاه (في المسافة): .....

ورقة الإجابة

الجملة النهائية

1. Importance de l'eau  
 1) Dans le texte, l'auteur : (3) donne des conseils  
 2) L'eau est essentielle à l'organisme (voir) (2)  
 3) Elle fait partie du cycle de l'eau (voir) (1)  
 4) Elle est présente partout (voir) (1)

2. Choix de la réponse  
 1) L'auteur nous donne des conseils sur : (1) la santé  
 2) L'eau est présente partout (voir) (1)  
 3) L'auteur nous donne des conseils sur : (1) la santé  
 4) L'auteur nous donne des conseils sur : (1) la santé

3. Choix de la réponse  
 1) L'auteur nous donne des conseils sur : (1) la santé  
 2) L'auteur nous donne des conseils sur : (1) la santé  
 3) L'auteur nous donne des conseils sur : (1) la santé  
 4) L'auteur nous donne des conseils sur : (1) la santé

ورقة التسمية الوطنية

الزوجة: .....  
 التسمية: .....  
 المسافة: .....  
 اتجاه (في المسافة): .....

ورقة الإجابة

الجملة النهائية

1. Importance de l'eau  
 1) Dans le texte, l'auteur : (3) donne des conseils  
 2) L'eau est essentielle à l'organisme (voir) (2)  
 3) Elle fait partie du cycle de l'eau (voir) (1)  
 4) Elle est présente partout (voir) (1)

2. Choix de la réponse  
 1) L'auteur nous donne des conseils sur : (1) la santé  
 2) L'eau est présente partout (voir) (1)  
 3) L'auteur nous donne des conseils sur : (1) la santé  
 4) L'auteur nous donne des conseils sur : (1) la santé

3. Choix de la réponse  
 1) L'auteur nous donne des conseils sur : (1) la santé  
 2) L'auteur nous donne des conseils sur : (1) la santé  
 3) L'auteur nous donne des conseils sur : (1) la santé  
 4) L'auteur nous donne des conseils sur : (1) la santé

ورقة التسمية الوطنية

الزوجة: .....  
 التسمية: .....  
 المسافة: .....  
 اتجاه (في المسافة): .....

ورقة الإجابة

الجملة النهائية

1. Importance de l'eau  
 1) Dans le texte, l'auteur : (3) donne des conseils  
 2) L'eau est essentielle à l'organisme (voir) (2)  
 3) Elle fait partie du cycle de l'eau (voir) (1)  
 4) Elle est présente partout (voir) (1)

2. Choix de la réponse  
 1) L'auteur nous donne des conseils sur : (1) la santé  
 2) L'eau est présente partout (voir) (1)  
 3) L'auteur nous donne des conseils sur : (1) la santé  
 4) L'auteur nous donne des conseils sur : (1) la santé

3. Choix de la réponse  
 1) L'auteur nous donne des conseils sur : (1) la santé  
 2) L'auteur nous donne des conseils sur : (1) la santé  
 3) L'auteur nous donne des conseils sur : (1) la santé  
 4) L'auteur nous donne des conseils sur : (1) la santé

ورقة التسمية الوطنية

الزوجة: .....  
 التسمية: .....  
 المسافة: .....  
 اتجاه (في المسافة): .....

ورقة الإجابة

الجملة النهائية

1. Importance de l'eau  
 1) Dans le texte, l'auteur : (3) donne des conseils  
 2) L'eau est essentielle à l'organisme (voir) (2)  
 3) Elle fait partie du cycle de l'eau (voir) (1)  
 4) Elle est présente partout (voir) (1)

2. Choix de la réponse  
 1) L'auteur nous donne des conseils sur : (1) la santé  
 2) L'eau est présente partout (voir) (1)  
 3) L'auteur nous donne des conseils sur : (1) la santé  
 4) L'auteur nous donne des conseils sur : (1) la santé

3. Choix de la réponse  
 1) L'auteur nous donne des conseils sur : (1) la santé  
 2) L'auteur nous donne des conseils sur : (1) la santé  
 3) L'auteur nous donne des conseils sur : (1) la santé  
 4) L'auteur nous donne des conseils sur : (1) la santé

وزارة التربية الوطنية

الزوجة: .....  
 الطالبة: .....  
 المسادة: .....  
 امتداد رقم المسادة: .....

رقم: .....  
 ورقة الإجابة: .....  
 علامة الاجابة: .....

1. Dans le texte, citez les conseils

2. Vraie ou fausse

Bonne de la santé car on se a l'organisme

(Vrai ou faux)

Il ne faut pas se fatiguer trop d'exercices

(Vrai ou faux)

On peut se détendre après l'exercice

3. Pourquoi est-ce un bon conseil

conseils pour bien manger

4. Phase impératives

5. Phase facultatives

6. Phase recommandées

7. Phase à éviter

8. Phase à privilégier

9. Phase à proscrire

10. Phase à encourager

11. Phase à déconseiller

12. Phase à promouvoir

13. Phase à soutenir

14. Phase à appuyer

15. Phase à appuyer

16. Phase à appuyer

17. Phase à appuyer

18. Phase à appuyer

19. Phase à appuyer

20. Phase à appuyer

وزارة التربية الوطنية

الزوجة: .....  
 الطالبة: .....  
 المسادة: .....  
 امتداد رقم المسادة: .....

رقم: .....  
 ورقة الإجابة: .....  
 علامة الاجابة: .....

1. Trouvez l'expression de la santé

2. Qu'est-ce que la santé ?

3. Quels sont les facteurs de la santé ?

4. Quels sont les symptômes de la santé ?

5. Quels sont les symptômes de la santé ?

6. Quels sont les symptômes de la santé ?

7. Quels sont les symptômes de la santé ?

8. Quels sont les symptômes de la santé ?

9. Quels sont les symptômes de la santé ?

10. Quels sont les symptômes de la santé ?

11. Quels sont les symptômes de la santé ?

12. Quels sont les symptômes de la santé ?

13. Quels sont les symptômes de la santé ?

14. Quels sont les symptômes de la santé ?

15. Quels sont les symptômes de la santé ?

16. Quels sont les symptômes de la santé ?

17. Quels sont les symptômes de la santé ?

18. Quels sont les symptômes de la santé ?

19. Quels sont les symptômes de la santé ?

20. Quels sont les symptômes de la santé ?

1. Phase à privilégier

2. Phase à encourager

3. Phase à promouvoir

4. Phase à appuyer

5. Phase à appuyer

6. Phase à appuyer

7. Phase à appuyer

8. Phase à appuyer

9. Phase à appuyer

10. Phase à appuyer

11. Phase à appuyer

12. Phase à appuyer

13. Phase à appuyer

14. Phase à appuyer

15. Phase à appuyer

16. Phase à appuyer

17. Phase à appuyer

18. Phase à appuyer

19. Phase à appuyer

20. Phase à appuyer





الزينة : *Decorative*  
 المادة : *Arabic*  
 السنة : *1998*  
 الرقم : *1*

الدرجة النهائية: **10/20**

رقصة الإجابة: **10**

الرقم: **1**

1- compréhension de l'écrit:

1. Dans la carte d'invitation, l'heure est indiquée à 20h. Pourquoi il est nécessaire d'organiser ça à 20h?  
 2. Les fleurs par deux coup de sécateur la gauche et droite.  
 3. On peut venir en robe blanche.  
 4. On doit se tenir debout, car on ne doit pas se pencher.  
 5. On doit se tenir debout, car on ne doit pas se pencher.  
 6. On doit se tenir debout, car on ne doit pas se pencher.  
 7. On doit se tenir debout, car on ne doit pas se pencher.  
 8. On doit se tenir debout, car on ne doit pas se pencher.  
 9. On doit se tenir debout, car on ne doit pas se pencher.  
 10. On doit se tenir debout, car on ne doit pas se pencher.

الدرجة النهائية: **10/20**

رقصة الإجابة: **10**

الرقم: **1**

1- compréhension de l'écrit:

1. Dans la carte d'invitation, l'heure est indiquée à 20h. Pourquoi il est nécessaire d'organiser ça à 20h?  
 2. Les fleurs par deux coup de sécateur la gauche et droite.  
 3. On peut venir en robe blanche.  
 4. On doit se tenir debout, car on ne doit pas se pencher.  
 5. On doit se tenir debout, car on ne doit pas se pencher.  
 6. On doit se tenir debout, car on ne doit pas se pencher.  
 7. On doit se tenir debout, car on ne doit pas se pencher.  
 8. On doit se tenir debout, car on ne doit pas se pencher.  
 9. On doit se tenir debout, car on ne doit pas se pencher.  
 10. On doit se tenir debout, car on ne doit pas se pencher.

الزينة : *Decorative*  
 المادة : *Arabic*  
 السنة : *1998*  
 الرقم : *1*

الدرجة النهائية: **10/20**

رقصة الإجابة: **10**

الرقم: **1**

1- compréhension de l'écrit:

1. Dans la carte d'invitation, l'heure est indiquée à 20h. Pourquoi il est nécessaire d'organiser ça à 20h?  
 2. Les fleurs par deux coup de sécateur la gauche et droite.  
 3. On peut venir en robe blanche.  
 4. On doit se tenir debout, car on ne doit pas se pencher.  
 5. On doit se tenir debout, car on ne doit pas se pencher.  
 6. On doit se tenir debout, car on ne doit pas se pencher.  
 7. On doit se tenir debout, car on ne doit pas se pencher.  
 8. On doit se tenir debout, car on ne doit pas se pencher.  
 9. On doit se tenir debout, car on ne doit pas se pencher.  
 10. On doit se tenir debout, car on ne doit pas se pencher.

الدرجة النهائية: **10/20**

رقصة الإجابة: **10**

الرقم: **1**

1- compréhension de l'écrit:

1. Dans la carte d'invitation, l'heure est indiquée à 20h. Pourquoi il est nécessaire d'organiser ça à 20h?  
 2. Les fleurs par deux coup de sécateur la gauche et droite.  
 3. On peut venir en robe blanche.  
 4. On doit se tenir debout, car on ne doit pas se pencher.  
 5. On doit se tenir debout, car on ne doit pas se pencher.  
 6. On doit se tenir debout, car on ne doit pas se pencher.  
 7. On doit se tenir debout, car on ne doit pas se pencher.  
 8. On doit se tenir debout, car on ne doit pas se pencher.  
 9. On doit se tenir debout, car on ne doit pas se pencher.  
 10. On doit se tenir debout, car on ne doit pas se pencher.

ورقة الترتيب الوطنية

الاسم: .....  
 الرقم: .....  
 التاريخ: .....  
 الصف: .....  
 المادة: .....  
 الموضوع: .....

الدرجة النهائية: .....  
 ورقة الإجابة: رقم: .....

1. Quelle est la différence entre un pays développé et un pays en développement?  
 (10 points)

2. Citez deux caractéristiques de l'économie d'un pays développé.  
 (4 points)

3. Expliquez pourquoi les pays développés ont une croissance plus lente que les pays en développement.  
 (4 points)

4. Quels sont les avantages et les inconvénients de la mondialisation?  
 (4 points)

5. Comment les pays développés peuvent-ils réduire les inégalités sociales?  
 (4 points)

1. Quelle est la différence entre un pays développé et un pays en développement?  
 (10 points)

2. Citez deux caractéristiques de l'économie d'un pays développé.  
 (4 points)

3. Expliquez pourquoi les pays développés ont une croissance plus lente que les pays en développement.  
 (4 points)

4. Quels sont les avantages et les inconvénients de la mondialisation?  
 (4 points)

5. Comment les pays développés peuvent-ils réduire les inégalités sociales?  
 (4 points)

ورقة الترتيب الوطنية

الاسم: .....  
 الرقم: .....  
 التاريخ: .....  
 الصف: .....  
 المادة: .....  
 الموضوع: .....

الدرجة النهائية: .....  
 ورقة الإجابة: رقم: .....

1. Quelle est la différence entre un pays développé et un pays en développement?  
 (10 points)

2. Citez deux caractéristiques de l'économie d'un pays développé.  
 (4 points)

3. Expliquez pourquoi les pays développés ont une croissance plus lente que les pays en développement.  
 (4 points)

4. Quels sont les avantages et les inconvénients de la mondialisation?  
 (4 points)

5. Comment les pays développés peuvent-ils réduire les inégalités sociales?  
 (4 points)

1. Quelle est la différence entre un pays développé et un pays en développement?  
 (10 points)

2. Citez deux caractéristiques de l'économie d'un pays développé.  
 (4 points)

3. Expliquez pourquoi les pays développés ont une croissance plus lente que les pays en développement.  
 (4 points)

4. Quels sont les avantages et les inconvénients de la mondialisation?  
 (4 points)

5. Comment les pays développés peuvent-ils réduire les inégalités sociales?  
 (4 points)

وزارة التربية الوطنية

المادة: الرياضة البدنية / الاختار الثاني: التمارين البدنية  
 التلميذ (ة): أ.م.م / القسم: الرياضة  
 المادة: الرياضة / الأستاذة: المعينة

الرقم	موضوع الإجابة	العلامة
		<u>24</u>
1	1) <u>La communication de l'écrit</u> 2) <u>La communication orale</u> 3) <u>La communication écrite</u>	
2	<u>Le rôle de la communication écrite dans la vie sociale</u>	
3	<u>Le rôle de la communication écrite dans la vie professionnelle</u>	
4	<u>Le rôle de la communication écrite dans la vie culturelle</u>	
5	<u>Le rôle de la communication écrite dans la vie administrative</u>	

La communication écrite  
 Elle est essentielle dans la vie sociale et professionnelle.  
 Elle permet de transmettre des informations de manière précise et durable.  
 Elle est utilisée dans de nombreux domaines: l'éducation, le travail, la culture, l'administration, etc.

وزارة التربية الوطنية

المادة: الرياضة البدنية / الاختار الثاني: التمارين البدنية  
 التلميذ (ة): أ.م.م / القسم: الرياضة  
 المادة: الرياضة / الأستاذة: المعينة

الرقم	موضوع الإجابة	العلامة
		<u>24</u>
1	<u>La communication écrite</u>	
2	<u>Le rôle de la communication écrite dans la vie sociale</u>	
3	<u>Le rôle de la communication écrite dans la vie professionnelle</u>	
4	<u>Le rôle de la communication écrite dans la vie culturelle</u>	
5	<u>Le rôle de la communication écrite dans la vie administrative</u>	

La communication écrite  
 Elle est essentielle dans la vie sociale et professionnelle.  
 Elle permet de transmettre des informations de manière précise et durable.  
 Elle est utilisée dans de nombreux domaines: l'éducation, le travail, la culture, l'administration, etc.



زادو المراجعة الوطنية

المؤسسة : ثانوية محمد السادس - عين الشاذلي  
 الطالبة : هاجر  
 الصف : الثانية  
 التاريخ : 19/01/2022  
 الرقم :

الرقم	ورقة الإجابة	العلامة النهائية
2	comparaison de l'été	10
	Dans les étés d'été :	
	(1) donne des exemples ?	10
3	Mais / Pour	10
	Beaucoup de monde est intéressé à l'organisation	10
	(2) Mais / Pour	10
	Il ne faut pas faire trop de bruit	10
	on peut sentir un vent	10

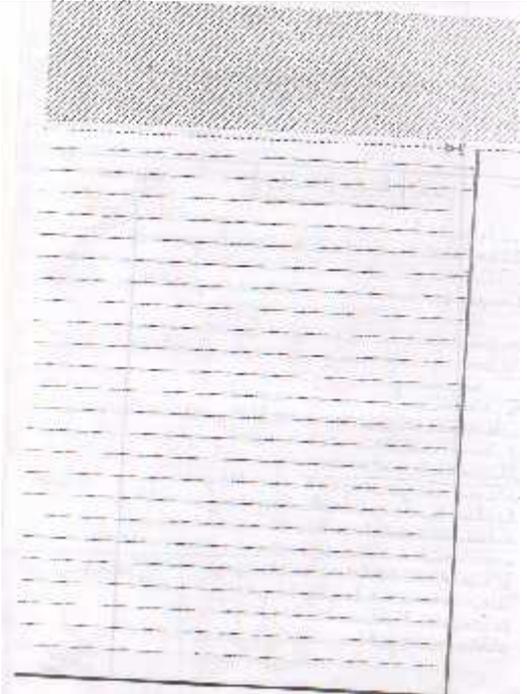
3. Dans l'été de l'été, on peut  
 1. faire du sport  
 2. aller au cinéma  
 3. aller à la plage  
 4. aller à la piscine  
 5. aller à la messe  
 6. aller à la messe  
 7. aller à la messe  
 8. aller à la messe  
 9. aller à la messe  
 10. aller à la messe

1. Introduction à notre  
 Le monde est rempli de personnes à tous les âges  
 et de toutes les couleurs.  
 Les gens âgés ont beaucoup d'expérience  
 et de sagesse. Ils ont vu beaucoup de choses  
 et ont vécu beaucoup de choses.  
 Ils peuvent nous aider à apprendre  
 et à grandir. Ils peuvent nous donner  
 des conseils et nous encourager.  
 Ils peuvent nous montrer la voie  
 et nous aider à atteindre nos rêves.  
 Ils peuvent nous donner la force  
 et nous aider à surmonter nos difficultés.  
 Ils peuvent nous donner la paix  
 et nous aider à vivre une vie meilleure.



المادة: اللغة الفرنسية / اللغة الأجنبية / الصف الثاني  
التمهيد (2): التمهيد على القسم / التمهيد  
المدة: 15 / الوقت / التاريخ / 2023.03.27  
المكان: الصف الثاني / الرقم

الرقم	ورقة الإجابة	الملاحظة النهائية
1	1) Le monde d'aujourd'hui est devenu responsable.	20/20
2	2) Bonne dit tout ce qui se passe en Argentine.	10/20
3	3) Dans ce texte on trouve une multitude de personnages.	10/20
4	4) Les auteurs nous racontent l'histoire d'un pays.	10/20
5	5) Les auteurs nous racontent l'histoire d'un pays.	10/20
6	6) Les auteurs nous racontent l'histoire d'un pays.	10/20
7	7) Les auteurs nous racontent l'histoire d'un pays.	10/20
8	8) Les auteurs nous racontent l'histoire d'un pays.	10/20



المادة: اللغة الفرنسية / اللغة الأجنبية / الصف الثاني  
التمهيد (2): التمهيد على القسم / التمهيد  
المدة: 15 / الوقت / التاريخ / 2023.03.27  
المكان: الصف الثاني / الرقم

الرقم	ورقة الإجابة	الملاحظة النهائية
1	1) L'interprétation de l'eau.	20/20
2	2) L'interprétation de l'eau.	10/20
3	3) L'interprétation de l'eau.	10/20
4	4) L'interprétation de l'eau.	10/20
5	5) L'interprétation de l'eau.	10/20
6	6) L'interprétation de l'eau.	10/20
7	7) L'interprétation de l'eau.	10/20
8	8) L'interprétation de l'eau.	10/20



وزارة التربية الوطنية

المراسلة : عن مدير مدرسة البحرين / المراسل : عن مدير مدرسة البحرين  
 التلميذ (ة) : رائد بن محمد / القسم : البحرين  
 المسافة : رقم : 27 / التاريخ : 2016/05/17  
 مستاد (ة) المسافة : رقم :

---

رقم الإجابة

الملاحظات

1. Le texte est un drame des arabes 0

2. L'auteur est de classe fran 1

3. vrai fran 1

4. Le titre de l'œuvre est nécessaire à l'organisation fran 1

5. Il ne faut pas baser tout le raisonnement fran 1

6. on peut trouver un appui fran 1

7. Les scènes se trouvent en fin ; bien rangées 1

8. il y a plus de scènes fran 1

9. Le fran fran fran 0

10. fran fran 0

05/20

وزارة التربية الوطنية

المراسلة : عن مدير مدرسة البحرين / المراسل : عن مدير مدرسة البحرين  
 التلميذ (ة) : رائد بن محمد / القسم : البحرين  
 المسافة : رقم : 27 / التاريخ : 2016/05/17  
 مستاد (ة) المسافة : رقم :

---

رقم الإجابة

الملاحظات

1. Le texte est un drame des arabes 0

2. L'auteur est de classe fran 1

3. vrai fran 1

4. Le titre de l'œuvre est nécessaire à l'organisation fran 1

5. Il ne faut pas baser tout le raisonnement fran 1

6. on peut trouver un appui fran 1

7. Les scènes se trouvent en fin ; bien rangées 1

8. il y a plus de scènes fran 1

9. Le fran fran fran 0

10. fran fran 0

05/20

وزارة التربية الوطنية

المراسلة : عن مدير مدرسة البحرين / المراسل : عن مدير مدرسة البحرين  
 التلميذ (ة) : رائد بن محمد / القسم : البحرين  
 المسافة : رقم : 27 / التاريخ : 2016/05/17  
 مستاد (ة) المسافة : رقم :

---

رقم الإجابة

الملاحظات

1. fran fran fran 1

2. fran fran fran 1

3. fran fran fran 1

4. fran fran fran 1

5. fran fran fran 1

6. fran fran fran 1

7. fran fran fran 1

8. fran fran fran 1

9. fran fran fran 1

10. fran fran fran 1

05/20

وزارة التربية الوطنية

المراسلة : عن مدير مدرسة البحرين / المراسل : عن مدير مدرسة البحرين  
 التلميذ (ة) : رائد بن محمد / القسم : البحرين  
 المسافة : رقم : 27 / التاريخ : 2016/05/17  
 مستاد (ة) المسافة : رقم :

---

رقم الإجابة

الملاحظات

1. fran fran fran 1

2. fran fran fran 1

3. fran fran fran 1

4. fran fran fran 1

5. fran fran fran 1

6. fran fran fran 1

7. fran fran fran 1

8. fran fran fran 1

9. fran fran fran 1

10. fran fran fran 1

05/20

وزارة التربية الوطنية

المؤسسة : المعهد الوطني للتربية اختار الفصحى : الكتابة  
 المادة : اللغويات : القسم : الثاني  
 المادة : اللغويات : القسم : الثاني  
 المادة : اللغويات : القسم : الثاني

الرقم	ورقة الإجابة	النمط
1	في كل من النصين : <u>أشهر</u> و <u>أشهر</u>	نمط 1
2	نوع النص : <u>نوع نصي</u>	نمط 2
3	نوع النص : <u>نوع نصي</u>	نمط 3
4	نوع النص : <u>نوع نصي</u>	نمط 4
5	نوع النص : <u>نوع نصي</u>	نمط 5

في النصين : أشهر و أشهر

نوع النص : نوع نصي

وزارة التربية الوطنية

المؤسسة : المعهد الوطني للتربية اختار الفصحى : الكتابة  
 المادة : اللغويات : القسم : الثاني  
 المادة : اللغويات : القسم : الثاني  
 المادة : اللغويات : القسم : الثاني

الرقم	ورقة الإجابة	النمط
1	في كل من النصين : <u>أشهر</u> و <u>أشهر</u>	نمط 1
2	نوع النص : <u>نوع نصي</u>	نمط 2
3	نوع النص : <u>نوع نصي</u>	نمط 3
4	نوع النص : <u>نوع نصي</u>	نمط 4
5	نوع النص : <u>نوع نصي</u>	نمط 5

في النصين : أشهر و أشهر

نوع النص : نوع نصي



دورة التربية الوطنية

الاسئلة : اجابة  
 قائمة (10) : اجابة  
 الامثلة (10) : اجابة  
 التاريخ :  
 الرقم :

رقعة الإجابة	العدد
I Compétences de l'écrit	43/20
1/ Dans le texte l'auteur donne des conseils concrets	1
2/ (vrai ou faux) - Bien de l'eau est nécessaire à l'organisme (faux) - Il ne faut pas boire trop et souvent (café, thé) (vrai) - On peut éviter un repas (faux)	3
3/ Dans le texte on nous donne des conseils pour :	1
4/ La phrase impérative a des conseils pour éviter un repas	1
5a) Il ne faut jamais un repas	1
le verbe	1
Le temps de ce verbe est à l'imparfait présent	1

1/ il n'a écrit jamais un repas  
 2/ le repas est nécessaire à l'organisme  
 3/ formes → formations  
 révisions → changements  
 limites → bords

I Producteurs écrits  
 Pourquoi présenter les conseils ci-dessus ?  
 Ils aident par exemple le système digestif  
 - éviter les aliments gras  
 - éviter les produits sucrés le plus possible  
 - éviter les aliments pour une bonne digestion  
 - favoriser les aliments à digérer vite

II Exercices pour un produit agricole

# Authorisation

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية

برج بوعريريج

مصلحة التكوين والتفتيش

مكتب التكوين

الرقم: 300 / م.ت / 2016

مدير التربية

إلى

السيد: مديري متوسطي بوسعيد كمال الدين

و الشهداء العشرة برج بوعريريج

الموضوع: ترخيص بإجراء تريض ميداني .

المرجع: - تاشيرة رئيس كلية العلوم الآداب واللغات قسم اللغة الفرنسية بجامعة محمد بوضياف المسيلة.

- بتاريخ: 2016/01/20 .

بناء على المرجع المشار إليه أعلاه.

يشرفني أن أطلب منكم استقبال الطالب (ة) /

**\* عامر عز الدين \***

قصد إجراء دراسة ميدانية بمؤسستكم في اختصاص لغة فرنسية

ابتداء من: مارس 2016 إلى غاية: نهاية الدراسة وعلى المعني أن يتقيد

بالقانون الداخلي للمؤسسة .

ملاحظة :

- يتم تكوين المعني (ة) بالأمر بالمؤسسة التربوية بدون أي أرمالي

- يتم إعلام مصلحة التكوين والتفتيش بغياب المترين دوريا .

برج بوعريريج في: 2016/03/01.

مدير التربية  
مدير التربية

من: سوسب



# Résultats de compositions

Classe : 1 AM I

Notes de compositions N° 2 et N° 3

N°	Elève	Composition N°2 /20	Composition N°3 /20
1	Apprenant 1	18	15
2	Apprenant 2	4,5	6,5
3	Apprenant 3	14	16
4	Apprenant 4	18	18,5
5	Apprenant 5	6,5	4,5
6	Apprenant 6	16,5	9
7	Apprenant 7	7,5	5,5
8	Apprenant 8	12,5	16,5
9	Apprenant 9	19,5	19
10	Apprenant 10	10,5	2
11	Apprenant 11	8	6
12	Apprenant 12	10,5	5,5
13	Apprenant 13	10,5	6
14	Apprenant 14	7,5	5,5
15	Apprenant 15	15,5	18,5
16	Apprenant 16	19,5	18
17	Apprenant 17	19,5	19,5
18	Apprenant 18	19	18
19	Apprenant 19	16,5	8,5
20	Apprenant 20	17	12,5
21	Apprenant 21	10	6
22	Apprenant 22	11,5	10
23	Apprenant 23	18,5	18,5
24	Apprenant 24	5,5	8
25	Apprenant 25	9	6,5
26	Apprenant 26	10,5	8
27	Apprenant 27	13,5	8
28	Apprenant 28	11,5	7
29	Apprenant 29	5	5,5
30	Apprenant 30	15,5	12
31	Apprenant 31	20	19
32	Apprenant 32	4,5	3
33	Apprenant 33	4	3
34	Apprenant 34	10,5	10,5
35	Apprenant 35	11,5	11,5
36	Apprenant 36	5,5	abs
37	Apprenant 37	3,5	11
38	Apprenant 38	7,5	7

L'enseignante :

La directrice :

Notes de compositions N° 2 et N° 3

Classe : 1 AM 2

N°	Elève	Composition N°2 /20	Composition N°3 /20
1	Apprenant 1	13	13,5
2	Apprenant 2	11,5	15
3	Apprenant 3	12,5	14,5
4	Apprenant 4	5	3,5
5	Apprenant 5	6	3,5
6	Apprenant 6	15,5	18
7	Apprenant 7	11	4,5
8	Apprenant 8	16	10
9	Apprenant 9	12	7
10	Apprenant 10	10,5	6
11	Apprenant 11	15	8
12	Apprenant 12	10	9
13	Apprenant 13	12	9
14	Apprenant 14	10	8
15	Apprenant 15	16	12
16	Apprenant 16	7,5	8
17	Apprenant 17	8	abs
18	Apprenant 18	4	6
19	Apprenant 19	16,5	19,5
20	Apprenant 20	4,5	7
21	Apprenant 21	12,5	6,5
22	Apprenant 22	13	15
23	Apprenant 23	11	4
24	Apprenant 24	9,5	11
25	Apprenant 25	13	16,5
26	Apprenant 26	11,5	12,5
27	Apprenant 27	11	9
28	Apprenant 28	4	5,5
29	Apprenant 29	9	6,5
30	Apprenant 30	9	5,5
31	Apprenant 31	7,5	6,5
32	Apprenant 32	10,5	5
33	Apprenant 33	12,5	5,5
34	Apprenant 34	15	17
35	Apprenant 35	10,5	12
36	Apprenant 36	6,5	9,5
37	Apprenant 37	10	19
38	Apprenant 38		

L'enseignante :

La directrice :

**TABLE  
DES  
MATIÈRES**

## TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	01
I.PARTIE THÉORIQUE : LA LECTURE ET LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT DE LA THÉORIE À L'EXPLOITATION	
INTRODUCTION .....	09
CHAPITRE 1: ÉLÉMENTS CLÉS ET ÉVOLUTION DE LA CONCEPTION DE LECTURE.	
Introduction.....	11
I.1.1- Émergence et évolution de la conception de la lecture .....	12
I.1.1.1- L'invention de l'écriture.....	12
I.1.1.2- La civilisation égyptienne et les hiéroglyphes.....	12
I.1.1.3- L'apparition de l'alphabet .....	13
I.1.1.4 - Les civilisations grecque et romaine .....	13
I.1.1.5- L'imprimerie.....	14
I.1.2- Définitions de la lecture .....	16
I.1.3- La situation de lecture .....	18
I.1.3.1- Le lecteur .....	18
I.1.3.2- Le matériel écrit .....	19
I.1.3.3 - L'intention du lecteur.....	19
I.1.4 - La place de la lecture dans les différentes méthodologies .....	21
I.1.4.1 – La méthodologie traditionnelle .....	21
I.1.4.2 - L'approche structuro behavioriste .....	22
I.1.4.3 – La méthodologie structuro globale audiovisuelle .....	22
I.1.4.4- L'approche cognitive.....	22
I.1.4.5- L'approche communicative .....	23
I.1.5- Stades d'acquisition de la lecture.....	23
I.1.5.1- Le stade logographique .....	25
I.1.5.2- Le stade alphabétique.....	25
I.1.5.3- Le stade orthographique .....	26
I.1.6- Les méthodes d'enseignement-apprentissage de la lecture.....	27
I.1.6.1- La méthode synthétique.....	27
I.1.6.2- La méthode analytique .....	28
I.1.6.3- La méthode mixte.....	29

I.1.6.4- La méthode naturelle .....	30
I.1.7 - Les modèles de lecture .....	32
I.1.7.1- Les modèles du bas vers le haut.....	32
I.1.7.2- Les modèles du haut vers le bas.....	33
I.1.7.3- Les modèles interactifs : interaction entre le lecteur et le texte.....	33
I.1.8- Les types de lecture pratiqués à l'école .....	34
I.1.9- Les difficultés de lecture.....	35
I.1.10- La dyslexie .....	37
Conclusion.....	39
<b>CHAPITRE 2 : LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT</b>	
Introduction .....	41
I.2.1- L'écrit .....	42
I.2.1.1- Définition de l'écrit .....	42
I.2.1.2- L'écriture .....	43
I.2.1.3- L'oral .....	44
I.2.1.4- La différence entre l'Oral et l'Écrit.....	44
I.2.1.4.1- Les différences relevant du code .....	44
I.2.1.4.2- Les aspects énonciatifs.....	45
I.2.1.4.3- Les processus.....	45
I.2.2- La communication écrite.....	46
I.2.2.1-Compétence de communication.....	46
I.2.2.2-La compétence de communication à l'écrit.....	46
I.2.2.2.1-Composantes d'une compétence de communication en lecture.....	47
I.2.2.2.2- Caractéristiques de la communication écrite .....	47
I.2.3 - La notion de compréhension .....	48
I.2.4- La compréhension en lecture.....	49
I.2.4.1- Les modèles de compréhension de l'écrit .....	50
I.2.4.1.1-Le modèle de Moirand .....	50
I.2.4.1.2-Le modèle contemporain de compréhension en lecture .....	50
I.2.5- Les composantes du modèle contemporain de compréhension.....	52
I.2.5.1- Le lecteur .....	52
I.2.5.1.1- Les structures du lecteur... ..	52
I.2.5.1.1.1- Les structures cognitives .....	53

I.2.5.1.1.2- Les structures psychologiques (affectives) .....	60
I.2.5.1.2- Les processus de lecture.....	61
I.2.5.1.2.1- Définition de l'habileté.....	61
I.2.5.1.2.2- Caractéristiques d'un lecteur habile .....	61
I.2.5.2- La variable texte.....	65
I.2.5.2.1- Définition du texte.....	65
I.2.5.2.2- Notions relatives au texte.....	67
I.2.5.2.3- La lecture d'un texte .....	67
I.2.5.3- La variable contexte .....	69
I.2.5.3.1-Le contexte psychologique.....	69
I.2.5.3.2-Le contexte social.....	70
I.2.5.3.3-Le contexte physique .....	70
Conclusion.....	71
<b>CHAPITRE 3 : ENSEIGNEMENT STRATÉGIQUE ET</b>	
<b>COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT</b>	
Introduction.....	73
I.3.1- L'apport de la psychologie cognitive .....	74
I.3.1.1- Le rôle de la mémoire dans l'apprentissage de la lecture .....	74
I.3.1.1.1- Définition de la mémoire .....	74
I.3.1.1.2- Les niveaux de mémoire .....	76
I.3.1.1.2.1-La mémoire (réserve) sensorielle.....	76
I.3.1.1.2.2-La mémoire à court terme.....	76
I.3.1.1.2.3-La mémoire à long terme.....	76
I.3.1.1.2- La mémoire et l'apprentissage .....	77
I.3.1.1.2.1- La perception visuelle .....	78
I.3.1.1.2.2- L'organisation de la mémoire dans l'acte de lire.....	80
I.3.2- La lecture en langue étrangère .....	82
I.3.2.1-Les caractéristiques de la lecture en langue étrangère .....	83
I.3.2.1.1- Les sources de difficultés.....	83
I.3.3-Enseigner la lecture autrement (enseignement stratégique) .....	84
I.3.3.1- L'approche cognitive de l'apprentissage.....	84
I.3.3.2- L'enseignement explicite de la lecture.....	87

I.3.3.2.1- Caractéristiques de l'enseignement explicite .....	88
I.3.3.2.2- Etapes de l'enseignement explicite en lecture .....	88
I.3.3.2.3- Les types de connaissances assimilées à l'enseignement explicite ...	89
I.3.3.2.4- Vers l'autonomie du lecteur .....	90
I.3.3.2.5- L'enseignement explicite et le modèle contemporain de compréhension en lecture .....	91
I.3.3.3- Stratégie où habileté .....	92
I.3.3.3.1- Les stratégies de lecture .....	93
I.3.3.3.2- Les habiletés de lecture .....	96
Conclusion .....	98
<b>CHAPITRE 4 : LA LECTURE DANS LES PROGRAMMES DE L'ÉCOLE ALGÉRIENNE</b>	
Introduction .....	100
I.4.1- La réforme du système éducatif algérien .....	101
I.4.2- Principes et application de l'approche par compétences .....	101
I.4.2.1- La compétence .....	101
I.4.2.1.1- En psychologie .....	101
I.4.2.1.2- En linguistique .....	102
I.4.2.1.3- Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage .....	103
I.4.2.1.3.1- Les compétences dans le domaine de l'enseignement de la langue .....	103
I.4.2.1.3.2- Les ressources .....	105
I.4.2.1.3.3- La notion de situation « cible » .....	105
I.4.2.1.3.4- La notion de famille de situations .....	106
I.4.2.1.3.5- OTI (Objectif Terminal d'Intégration) .....	106
I.4.2.2- Les objectifs de l'approche par compétences .....	106
I.4.2.3- La pédagogie d'intégration .....	107
I.4.2.4- L'évaluation .....	108
I.4.2.5- La pédagogie de projet .....	109
I.4.2.5.1- Principes et caractéristiques de la pédagogie de projet .....	109
I.4.2.5.2- Le rôle de l'élève .....	110
I.4.2.5.3- Le rôle de l'enseignant .....	110
I.4.2.6- La pédagogie du contrat .....	111

I.4.2.7- La pédagogie de l'erreur.....	112
I.4.2.8-La pédagogie différenciée .....	112
I.4.3-L'enseignement du Français en Algérie .....	114
I.4.3.1- Importance du Français .....	114
I.4.3.2- Le statut du Français en Algérie .....	115
I.4.3.3- Finalité et réalité de L'enseignement du Français en Algérie .....	118
I.4.3.3.1- Les difficultés de l'enseignement du Français en Algérie ...	120
I.4.3.4- L'enseignement du Français en première année moyenne.....	121
I.4.3.4.1- Profil d'entrée en 1 <sup>ère</sup> année moyenne.....	122
I.4.3.4.2- Programmes de la première année moyenne .....	123
I.4.3.4.3- Profil de sortie de la 1 <sup>ère</sup> année moyenne .....	125
I.4.4-La lecture en première année moyenne .....	126
I.4.4.1- Profil d'entrée de lecture en première année moyenne.....	126
I.4.4.2-Profil de sortie de lecture en première année moyenne .....	127
I.4.4.3-Les activités de lecture en première année moyenne .....	127
I.4.4.3.1-La compréhension de l'écrit .....	127
I.4.4.3.2-La lecture entraînement.....	128
I.4.4.3.3-La lecture plaisir .....	129
I.4.4.4-Organisation des épreuves du Français .....	129
Conclusion.....	132
CONCLUSION.....	134
<b>II. PARTIE PRATIQUE : VERS UN ENSEIGNEMENT EXPLICITE DE LA COMPREHENSION EN LECTURE</b>	
INTRODUCTION .....	136
<b>CHAPITRE 1 : ENVIRONNEMENT DE L'ENFANT ET SA RELATION AVEC LA LECTURE</b>	
Introduction .....	138
II.1.1-Le choix du questionnaire.....	138
II.1.1.1-Présentation du questionnaire.....	138
II.1.1.2- Description de l'échantillon et du questionnaire .....	140
II.1.2-Résultats.....	140
II.1.2.1- Ecole N° 01 .....	140
II.2.2.2- Ecole N° 02 .....	158

Conclusion.....	177
<b>CHAPITRE 2 : LA CLASSE DE LANGUE ET PRATIQUE DE LECTURE</b>	
Introduction .....	180
II.2.1-La grille d'observation .....	180
II.2.2-Résultats des séances d'observation.....	180
II.2.1.1- Première classe .....	180
II.2.2.2-Deuxième classe .....	185
Conclusion.....	191
<b>CHAPITRE 3 : CONNAISSANCES DE BASE POUR LA LECTURE</b>	
Introduction .....	193
II.3.1- Le test .....	193
II.3.1.1- Objectifs du test.....	193
II.3.1.2- Description du test.....	193
II.3.1.3- Le texte proposé.....	194
II.3.1.4- Méthodologie de travail .....	194
II.3.2-Résultats.....	196
II.3.2.1- Première classe : 1AM1 .....	196
II.3.2.2-Deuxième classe : 1AM 2.....	207
Conclusion.....	218
<b>CHAPITRE 4 : VERS UN ENSEIGNEMENT STRATEGIQUE DE LA COMPREHENSION DE L'ECRIT.</b>	
Introduction .....	221
II.4.1- Le protocole expérimental .....	221
II.4.1.1-Présentation du pré-test.....	222
II.4.1.2- Déroulement de l'épreuve .....	222
II.4.1.3- Scénario de l'expérimentation .....	224
II.4.1.3.1- Première séance.....	225
II.4.1.3.2- Deuxième séance .....	228
II.4.1.3.3- 3 <sup>ème</sup> séance.....	230
II.4.1.3.4- 4 <sup>ème</sup> séance.....	231
II.4.1.3.5- 5 <sup>ème</sup> Séance .....	232
II.4.1.3.6- 6 <sup>ème</sup> séance.....	233
II.4.1.3.7- 7 <sup>ème</sup> séance.....	234

II.4.1.3.8- 8 <sup>ème</sup> séance.....	235
II.4.1.4- Post-test.....	238
II.4.1.4.1- Présentation du post-test.....	238
II.4.1.4.2- Déroulement du post-test.....	239
II.4.2- Résultats.....	239
II.4.2.1- Résultats du pré-test.....	240
II.4.2.1.1- Classe expérimentale : 1 AM 1.....	240
II.4.2.1.2- Classe témoin : 1 AM 2.....	250
II.4.2.2- Résultats du post-test.....	260
II.4.2.2.1-la classe expérimentale : 1AM1.....	260
II.4.2.2.2- La classe témoin : 1AM2.....	270
II.4.2.3- Comparaison entre les résultats des deux classes.....	281
Conclusion.....	282
CONCLUSION.....	285
CONCLUSION GENERALE.....	287
BIBLIOGRAPHIE.....	293
ANNEXES	
1. Questionnaire.....	303
1. Grille d'observation d'une classe de langue.....	305
2. Test de lecture (Items MEDIAL).....	309
3. Pré-test.....	313
4.1-Copies de la classe expérimentale.....	315
4.2-Copies de la classe témoin.....	326
5. Post-test.....	337
5.1- Copies de la classe expérimentale.....	339
5.2- Copies de la classe témoin.....	359
6. Autorisation.....	380
7. Résultats des compositions	
7.1- Classe expérimentale.....	382
7.2- Classe témoin.....	383

## Résumé

Notre travail est né d'un constat unanime d'échec en matière de lecture, en langue française. Malgré les efforts déployés et le volume horaire attribué à la matière de langue française, l'échec est remarquable en examens officiels (5AP, BEM, BAC) où l'élève se trouve tout seul face à un sujet et il n'y a de moyen que le savoir lire pour trouver la solution à cette situation problème. Cet échec, ne signifie pas forcément un état d'incompétence chez les apprenants ; les sciences cognitives ont démontré que chaque élève a des habiletés et des connaissances antérieures qui doivent être mises en œuvre.

A partir de cette idée, nous avons proposé un projet de travail qui s'articule sur l'enseignement stratégique de la lecture, avec un échantillon d'élèves de 1<sup>ère</sup> année moyenne et qui permet à l'élève de résoudre les situations problèmes en lecture avec ses connaissances antérieures et ses attitudes. Les résultats de l'expérimentation ont démontré que l'enseignement stratégique de la lecture est capable d'améliorer la lecture compréhension chez les élèves parce qu'il les aide à utiliser leurs structures cognitives et psychologiques.

## ملخص

تولد هذا العمل من إجماع على الفشل الدراسي في مادة القراءة باللغة الفرنسية . رغم الجهود المبذولة والحجم الساعي المخصص للغة الفرنسية إلا أن الفشل يبقى السمة البارزة للامتحانات الرسمية ( امتحان الخامسة ابتدائي، شهادة التعليم المتوسط وشهادة البكالوريا) أين يجد التلميذ نفسه وحيدا مع موضوع الامتحان حيث لا توجد وسيلة غير إتقان القراءة لحل تلك الوضعية المشكلة. هذا الفشل بالنسبة لنا لا يعبر حتما عن انعدام الكفاءة لدى المتعلمين، العلوم المعرفية أثبتت أن كل تلميذ لديه مهارات ومعارف قبلية وجب تفعيلها.

انطلاقا من هذه الفكرة اقترحنا برنامج عمل يركز على التعليم الاستراتيجي للقراءة مع عينة من تلاميذ السنة الأولى متوسط، يسمح للتلميذ بمعالجة الوضعيات الصعبة في القراءة باستعمال المعارف القبلية والاستعدادات النفسية. نتائج التجربة أثبتت أن التعليم الاستراتيجي للقراءة باستطاعته تحسين القراءة مع الفهم لدى التلاميذ لأنه يساعدهم على تفعيل بناهم الفكرية والمعرفية.

## Abstract

This study has been born from an unanimous failure observation related to the module of reading in French. Despite the engaged efforts in addition to the number of hours assigned to French, failure remains strongly in official tests (5th grade, highschool entry test, university entry test) in that pupils are alone in face of subjects which require reading competences allowing them find solution to such problems. This failure is not a synonym to incompetence, since cognitive sciences have already proved that every pupil possesses a prerequired knowledge. Starting from this idea, we have proposed a project that is based on strategic reading teaching which allows pupils solve those situations in reading using his formes knoledge and attitudes.