

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem
Faculté des langues étrangères
Département de Français



Thèse de Doctorat en sciences
Option : Didactique

**ENJEUX ET PLACE DES PRATIQUES DE LECTURE EN CLASSE DE
FLE : CAS DE LA 3^{ème} ANNÉE SECONDAIRE
(Commune de Zemmoura/Relizane)**

Présenté par
Nassima BEDDOUBIA
Sous la direction de
Habib El MESTARI C. U. Salhi Ahmed de Nâama
Membres du jury

Président : BELATRECHE Houari, Professeur, Université Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem

Rapporteur : EL MESTARI Habib, MC.A Centre Universitaire - Salhi Ahmed - Nâama

Examinatrice 1 : BENSEKAT Malika, Professeure, Université Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem

Examineur 2 : AMARA Abderezak, Professeur, Université Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem

Examineur 3 : BRAÏK Saâdane, Professeur, Centre Universitaire Salhi Ahmed, Nâama

Examineur 4 : ATMANE Yahia Abdeldjebbar, Professeur, Université Djillali Liabes, Sidi Bel Abbès

Année universitaire : 2021-2022

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem
Faculté des langues étrangères
Département de Français



Thèse de Doctorat
Option : Didactique

**ENJEUX ET PLACE DES PRATIQUES DE LECTURE EN CLASSE DE
FLE : CAS DE LA 3^{ème} ANNÉE SECONDAIRE
(Commune de Zemmoura/Relizane)**

Présenté par
Nassima BEDDOUBIA
Sous la direction de
Habib El MESTARI C. U. Salhi Ahmed de Nâama
Membres du jury

Président : BELATRECHE Houari, Professeur, Université Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem

Rapporteur : EL MESTARI Habib, MC.A Centre Universitaire - Salhi Ahmed - Nâama

Examinatrice 1 : BENSEKAT Malika, Professeure, Université Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem

Examineur 2 : AMARA Abderezak, Professeur, Université AbdelhamidIbn Badis, Mostaganem

Examineur 3 : BRAÏK Saâdane, Professeur, Centre Universitaire Salhi Ahmed, Nâama

Examineur 4 : ATMANE Yahia Abdeldjebbar, Professeur, Université Djillali Liabes, Sidi Bel Abbès

Année universitaire : 2021-2022

REMERCIEMENTS

À Lydia, ma merveilleuse fille, pour tous ces « instants volés » et qui a accepté que sa maman soit une éternelle étudiante,

À professeur BRAÏK Saâdane, pour la confiance qu'il a investie en moi depuis mes débuts à l'université, pour la bienveillance dont il a fait preuve tout au long de ces années,

À EL MESTARI Habib, mon directeur de thèse, pour sa confiance, sa grande générosité, sa patience et ses conseils avertis qui ont permis de finaliser ce travail de recherche,

Aux membres du jury qui ont accepté d'évaluer ce travail,

À mes très chers parents pour leurs encouragements,

À mon mari, pour sa patience et son dévouement,

À mes sœurs : Siham, Khalida et Ines pour leur soutien et leur aide,

À mon beau-frère Belkacem BENZENINE et à mon amie Lamia BENKHETTAB pour leurs précieux conseils.

À tous ceux qui ont accepté de collaborer pour l'aboutissement de cette recherche : enseignants, élèves et ma cousine Samia.

À tous, un grand merci du fond du cœur.

Résumé

Le nouveau programme de français langue étrangère au cycle secondaire s'inscrit dans le cadre des nouvelles réformes du système éducatif dont la question a pris, ces dernières années, une dimension particulière dans les préoccupations de la société.

Les approches actuelles se distinguent par une participation plus large des partenaires sociaux et par la tendance à se libérer des attitudes corporatistes et sectorielles.

Ainsi, l'accent est mis sur le rôle de la lecture dans l'accès à l'information laquelle se place parmi les priorités éducatives institutionnelles. Il est indéniable que son importance va au-delà du contexte scolaire, c'est une activité partagée par diverses catégories : chercheurs, pédagogues et médias. Également, son importance présente divers intérêts. Plus qu'une source de loisir ou de plaisir, la lecture, de par sa richesse en information, demeure un moyen de culture et de formation nécessaire. De ce fait, l'on s'interroge sur la conception de l'école, les objectifs et les pratiques mis en place dans le système éducatif algérien.

La problématique soulevée dans notre étude s'articule autour de la lecture et ses pratiques auprès des lycéens d'une part. D'autre part, nos interrogations portent sur les obstacles rencontrés en compréhension de l'écrit par les apprenants. L'on s'interroge également sur les représentations des élèves à l'égard de la lecture.

Dans notre approche, l'on se concentre sur les compétences techniques mises en œuvre dans l'acte de lire ainsi que la complexité des pratiques de lecture auprès des jeunes apprenants. Afin de mener à bien notre recherche, nous avons opté pour un cadre expérimental qui s'inscrit uniquement dans un contexte éducatif.

Mots clés : Apprenant- lecture- difficultés- pédagogie- programme- compréhension de l'écrit - influence- classe de FLE

Abstract

The new program of French as a foreign language at the secondary level is part of the new reforms of the educational system, which has taken on a particular dimension in recent years in the concerns of society.

The current approaches are characterized by a wider participation of the social partners and by the tendency to free themselves from corporatist and sectorial attitudes.

Thus, the role of reading in accessing information is emphasized, and it is placed among the institutional educational priorities. It is undeniable that its importance goes beyond the school context, it is an activity shared by various categories: researchers, pedagogues and media. Also, its importance has various interests. More than a source of leisure or pleasure, reading, because of its wealth of information, remains a necessary means of culture and training. Therefore, one wonders about the conception of the school, the objectives and the practices set up in the Algerian educational system.

The problematic raised in our study revolves around reading and its practices among high school students on the one hand. On the other hand, our questions concern the obstacles encountered in reading comprehension by the learners. We also question the students' representations of reading.

In our approach, we focus on the technical skills involved in the act of reading as well as the complexity of reading practices among young learners. In order to carry out our research, we have opted for an experimental framework that takes place solely in an educational context.

Keywords: Learner- reading- difficulties- pedagogy- program- reading comprehension- influence- FLE class

ملخص

يندرج البرنامج الجديد للفرنسية كلغة أجنبية في التعليم الثانوي ضمن اطار الإصلاحات الجديدة للمنظومة التربوية التي شكلت في السنوات الأخيرة مسألة ذات بعد خاص ضمن انشغالات المجتمع.

تتميز المقاربات الحالية بمشاركة أوسع للشركاء الاجتماعيين والميل إلى تحرير أنفسهم من ال مواقف ال تشاركية والقطاعية.

وبالتالي يتم التركيز على دور القراءة في الوصول إلى المعلومات ، والتي تعد من الأولويات التربوية المؤسسية. لا يمكن إنكار أن أهميته تتجاوز سياق المدرسة، فهي نشاط تشترك فيه فئات مختلفة : الباحثون والمربون ووسائل الإعلام ويقدم اهتمامات مختلفة. أكثر من كونها مصدرًا للترفيه أو المتعة، تظل القراءة، لما تتمتع به من ثروة من المعلومات، وسيلة ضرورية للثقافة والتكوين . نتيجة لذلك ، يتم التساؤل عن تصميم المدرسة والأهداف والممارسات المطبقة في المنظومة التربوية الجزائرية. تتمحور الإشكالية المطروحة في اطار هذه الدراسة حول القراءة وممارستها من طرف تلاميذ المدارس الثانوية من ناحية. و من ناحية أخرى، تتعلق أسئلتنا بال صعوبات التي يواجهها المتعلمون في فهم ال مكتوب. كما نتساءل أيضًا عن تمثيلات ال تلاميذ حول لقراءة.

في اقترابنا نركز على المهارات التقنية المستخدمة في عملية القراءة بالإضافة إلى مدى تعقيد ممارسات القراءة لدى المتعلمين ال شباب . في اطار هذه الرسالة، اخترنا إطارًا تجريبيًا يندرج ضمن السياق التعليمي فقط.

الكلمات المفتاحية: المتعلم-القراءة-الصعوبات - التربية - البرنامج - الفهم القرائي - التأثير – فئة FLE

Liste des tableaux

Tableau 1: Age.....	118
Tableau 2: Branche.....	119
Tableau 3: Zone d'habitat.....	119
Tableau 4: Type d'habitat.....	120
Tableau 5 : Nombre de frères	120
Tableau 6 : Nombre de sœurs	120
Tableau 7:Niveau scolaire de la mère.....	121
Tableau 8:Niveau scolaire du père	122
Tableau 9:: Profession du père	123
Tableau 10: Profession de la mère.....	123
Tableau 11: La langue parlée pendant l'enfance	124
Tableau 12: Maîtrise du français chez la mère	125
Tableau 13:Fréquence d'usage du français (mère).....	125
Tableau 14: Nombre de mots français utilisés chez la mère	125
Tableau 15 : Maîtrise de la langue française chez le père	126
Tableau 16: Fréquence d'usage du français chez le père	126
Tableau 17 : Nombre de mots français utilisés par le père.....	126
Tableau 18: Langue parlée à la maison	127
Tableau 19: Langue des dessins animés pendant l'enfance.....	128
Tableau 20: La langue des feuilletons, les films et documentaires	129
Tableau 21: Langue utilisée dans les réseaux sociaux.....	130
Tableau 22: la télévision.....	136
Tableau 23: Le sport.....	136
Tableau 24 : Le jeu vidéo	138
Tableau 25: La lecture	138
Tableau 26: Les photos.....	139
Tableau 27: Les réseaux sociaux	140
Tableau 28: La musique	142
Tableau 29: Loisirs favoris	143
Tableau 30: Utilisation de l'argent de poche.....	144
Tableau 31: Lecture de revues ou journaux.....	145
Tableau 32 : Titres de journaux ou revues	146
Tableau 33: Temps consacré à la lecture de revues.....	148
Tableau 34 : Temps passé devant la télévision.....	148
Tableau 35: Temps passé à écouter de la musique	149
Tableau 36: Temps passé sur les réseaux sociaux	150
Tableau 37: Lecture le soir après les cours.....	150
Tableau 38: Lecture le week-end.....	151
Tableau 39: Lecture pendant les vacances.....	151
Tableau 40: Temps hebdomadaire consacré à la lecture	152
Tableau 41: Nombre de livres lus par an.....	153
Tableau 42: Motivation de lecture de livres	154
Tableau 43: Motivation de lecture de revues.....	155
Tableau 44: Pratique de lecture chez le père	156
Tableau 45: Pratique de lecture chez la mère	157
Tableau 46: Pratique de lecture chez les frères	158
Tableau 47: Pratique de lecture chez les sœurs	158
Tableau 48: Genre de lecture chez le père.....	159
Tableau 49: Genre de lecture chez la mère.....	159
Tableau 50: Genre de lecture des frères	161
Tableau 51: Genre de lecture des sœurs	161
Tableau 52: Titres de revues lus par les parents.....	162
Tableau 53: Titres de journaux lus par les parents	162
Tableau 54: Incitation des parents à la lecture.....	163
Tableau 55: Genre de lecture recommandée par les parents	164
Tableau 56: Remarque des parents à propos de la lecture.....	165

Tableau 57: Livre offert.....	165
Tableau 58: Discussion à propos de mes lectures	166
Tableau 59: Discussion de la lecture	167
Tableau 60: Lecture donnée par les enseignants	168
Tableau 61: Lecture dans quelle matière.....	168
Tableau 62: Dans quelles matières lis-tu le plus ?.....	170
Tableau 63: Nombre de livres lus en français depuis le début de l'année.....	171
Tableau 64: Lire en français	172
Tableau 65: Lire en arabe	172
Tableau 66 : Lire dans une autre langue.....	172
Tableau 67: L'étude d'un extrait de livre	173
Tableau 68: Si oui.....	174
Tableau 69: Le français en tant que matière préférée.....	174
Tableau 70: Appréciation de l'enseignant de français.....	176
Tableau 71: Aide familiale concernant les devoirs en français	177
Tableau 72: Incitation des parents aux cours de rattrapage.....	178
Tableau 73: Nombre d'heures par semaine	178
Tableau 74: Fréquentation de la bibliothèque	179
Tableau 75: Nombre de fois par mois	179
Tableau 76: Raison qui incite à rejoindre la bibliothèque.....	180
Tableau 77: Nombre de livres empruntés par mois	181
Tableau 78: Avec qui tu vas à la bibliothèque.....	183
Tableau 79: Ce qui donne envie de lire	184
Tableau 80: Choix de métier à l'avenir	188
Tableau 81 : Zone d'habitat/ Langue parlée à la maison.....	198
Tableau 82 : Niveau scolaire de la mère/ Langue parlée pendant l'enfance	198
Tableau 83:Niveau scolaire du père/Langue parlée à la maison	199
Tableau 84 :Profession du père/Langue parlée à la maison	199
Tableau 85 :Profession de la mère/Langue parlée à la maison.....	200
Tableau 86:Est-ce que ton père lit/Discussion à propos de mes lectures	200
Tableau 87:Est-ce que ta mère lit/ Discussion à propos de mes lectures	200
Tableau 88 :Est-ce que tes frères lisent/ Discussion à propos de mes lectures	201
Tableau 89 :Est-ce que tes sœurs lisent/Discussion à propos de mes lectures	201
Tableau 90 : Appréciation de l'enseignant de français/Nombre de livres (en français) lus depuis le début de l'année	201
Tableau 91:Résumé des donneurs et receveurs	217
Tableau 92 : Grille d'analyse de la copie n°1.....	222
Tableau 93 : Grille d'analyse de la copie n°2.....	224
Tableau 94 :Grille d'analyse de la copie n°3.....	226
Tableau 95 : Grille d'analyse de la copie n°4.....	228
Tableau 96 : Grille d'analyse de la copie n°5.....	230
Tableau 97 : Grille d'analyse de la copie n°6.....	232
Tableau 98 :Grille d'analyse de la copie n°7.....	234
Tableau 99 : Grille d'analyse de la copie n°8.....	235
Tableau 100 : Grille d'analyse de la copie n°9.....	238
Tableau 101 : Grille d'analyse de la copie n°10.....	240
Tableau 102 : Grille d'analyse de la copie n°11.....	241
Tableau 103:Grille d'analyse de la copie n°12.....	243
Tableau 104: Grille d'analyse de la copie n°13.....	245
Tableau 105:Grille d'analyse de la copie n°14.....	247
Tableau 106:Grille d'analyse de la copie n°15.....	249
Tableau 107:Grille d'analyse de la copie n°16.....	251
Tableau 108:Grille d'analyse de la copie n°17.....	253
Tableau 109:Grille d'analyse de la copie n°18.....	256
Tableau 110:Grille d'analyse de la copie n°19.....	257
Tableau 111:Grille d'analyse de la copie n°20.....	259
Tableau 112:Grille d'analyse de la copie n°21.....	261
Tableau 113:Grille d'analyse de la copie n°22.....	263
Tableau 114:Grille d'analyse de la copie n°23.....	264

Tableau 115:Grille d'analyse de la copie n°24.....	267
Tableau 116:Grille d'analyse de la copie n°25.....	269
Tableau 117:Grille d'analyse de la copie n°26.....	271
Tableau 118:Grille d'analyse de la copie n°27.....	272

Table des matières

Introduction générale	1
Chapitre 01 : L'enseignement/aprentissage en Algérie	7
1 Introduction	7
2 Quelques aspects de la politique scolaire coloniale en Algérie	7
2.1 À propos de la présence de la langue française en Algérie	9
3 L'approche communicative	11
3.1 Les lignes de force de l'approche communicative	14
3.1.1 L'autonomie de l'apprenant	14
3.1.2 La dimension sociale	16
3.1.3 Les documents authentiques	17
4 L'approche par les compétences	20
4.1 Définition de la compétence	20
4.1.1 Aperçu historique	21
4.2 Les composantes de la compétence de communication	22
4.2.1 Une composante de maîtrise linguistique :	22
4.2.2 Une composante de maîtrise textuelle	22
4.2.3 Une composante de maîtrise référentielle :	22
4.2.4 Une composante de maîtrise situationnelle :	22
4.3 Caractéristiques de l'approche par compétences	22
4.4 L'approche par les compétences en Algérie	24
4.4.1 La compétence de lecture	25
4.4.2 Compétence de production à l'écrit	26
5 L'approche par compétence dans le système éducatif algérien	28
5.1 La pédagogie du projet	28
5.1.1 La pédagogie du projet dans les programmes éducatifs en Algérie	28
5.1.1.1 Le projet	30
5.1.1.2 La conception	33
5.1.1.3 La réalisation	33
6 Conclusion	33
Chapitre 02 : Objectifs de l'enseignement/apprentissage du FLE en classe de 3^{ème} AS	36
1 Introduction	36
2 Le manuel scolaire	36
2.1 Définition du manuel scolaire	36
2.2 Les fonctions du manuel scolaire	37
2.2.1 La transmission des connaissances	39

2.2.2	L'installation de la compétence communicative.....	39
2.2.3	La référence.....	40
2.2.4	Les fonctions du manuel scolaire de FLE.....	40
2.3	Les fonctions relatives à l'enseignant	42
3	Finalités du programme	44
3.1	Les objectifs visés	46
3.1.1	Les objectifs linguistiques.....	48
3.1.2	Les objectifs méthodologiques.....	48
3.1.3	Les objectifs culturels	48
3.1.4	Les capacités	48
4	L'évaluation	49
4.1	Les types d'évaluation.....	51
4.1.1	L'évaluation diagnostique.....	51
4.1.2	L'évaluation formative.....	52
4.1.3	Evaluation sommative.....	52
4.1.4	L'évaluation critériée	52
5	Les fonctions de l'évaluation	52
6	Les étapes de l'évaluation	55
6.1	L'intention.....	55
6.2	La mesure	55
6.3	Le jugement.....	55
6.4	La décision	55
7	L'évaluation en compréhension	56
8	Conclusion	59
	Chapitre 03 : la lecture comme processus d'apprentissage	61
1	Introduction	61
2	Définition de la lecture.....	62
2.1	Les méthodes de lecture	63
2.2	Les compétences en lecture.....	64
2.3	Les processus de lecture.....	65
3	L'enseignement de la lecture en français langue étrangère (FLE).....	66
3.1	Le contexte scolaire.....	66
3.1.1	Les stratégies d'enseignement/apprentissage de la lecture	69
3.1.2	La lecture comme processus d'apprentissage	69
4	La compréhension de l'écrit.....	72
4.1	Les difficultés rencontrées en compréhension et leurs causes	73
4.1.1	Les facteurs liés aux apprenants.....	73

4.1.2	Les facteurs liés au texte	74
4.1.3	Les facteurs liés à l'enseignement.....	74
4.2	L'importance de l'enseignement de la compréhension.....	75
5	Les étapes de lecture en classe	75
5.1	La lecture silencieuse	75
5.2	La lecture magistrale	79
6	L'inférence	81
6.1	Les types d'inférences.....	83
6.1.1	Les inférences nécessaires.....	83
6.1.2	Les inférences optionnelles	84
6.2	Les problèmes liés aux inférences et leurs causes.....	84
7	Les facteurs motivationnels dans la pratique de lecture.....	86
7.1	Le rôle des parents	86
7.1.1	L'aspect affectif.....	87
7.2	Le rôle de l'enseignant	89
Chapitre 4 : Cadre de l'enquête.....		93
1	Introduction	93
2	Description de l'échantillon	93
2.1	Profil des enquêtés	93
2.2	Profil des enseignantes.....	94
2.3	Les classes.....	94
2.4	L'établissement scolaire.....	94
2.5	La ville	97
2.5.1	Caractéristiques géographiques, socioéconomiques et culturelles de la région.....	97
2.5.2	Un contexte peu favorable à l'apprentissage des langues.....	97
3	Les outils méthodologiques.....	99
3.1	Le questionnaire	99
3.1.1	Le traitement des données.....	100
3.1.2	Le logiciel.....	100
3.1.3	Les niveaux d'analyse	101
3.1.4	Les méthodes d'analyse	101
3.1.5	La passation des questionnaires	102
4	La conception générale des deux questionnaires	104
4.1	Le contenu des questionnaires	104
4.1.1	L'aspect formel du questionnaire sociolinguistique et ses objectifs.....	105
4.1.2	L'aspect formel du second questionnaire et ses objectifs	109
5	Analyse du questionnaire sociolinguistique.....	117

5.1	Discussion des résultats.....	130
6	Conclusion.....	133
1	Analyse du deuxième questionnaire.....	135
1.1	Identification des loisirs favoris des apprenants	136
1.2	La place de la lecture dans le milieu familial.....	156
1.3	L'implication des membres de la famille dans le renforcement de l'apprentissage	176
1.4	La lecture en milieu parascolaire	178
1.5	Discussion des résultats.....	189
2	L'analyse bivariée et son utilité	195
2.1	Croisement des données.....	195
2.2	Discussion des résultats.....	202
3	Conclusion.....	205
	Chapitre 6 : Analyse des copies	208
1	Introduction	208
2	Quelques définitions.....	209
2.1	La notion de faute.....	209
2.2	La notion d'erreur	210
2.3	La dialectique Erreur/Faute.....	210
2.4	Le statut de l'erreur dans l'enseignement/apprentissage.....	211
3	Méthode d'analyse	212
4	Les catégories des erreurs	213
4.1	L'orthographe lexicale	213
4.2	L'orthographe grammaticale.....	215
4.3	Définition des accords.....	216
5	L'analyse des copies	218
5.1	Démarche d'analyse	218
5.2	Les critères d'évaluation	219
5.2.1	La compréhension des idées	220
5.2.2	Le recours à l'inférence.....	221
5.2.3	L'aspect sémantique.....	221
5.2.4	L'aspect morphosyntaxique	221
5.2.5	Les aspects matériels.....	221
5.3	L'analyse des copies classe « A »	221
5.4	Analyse des copies classe « B ».....	250
5.5	Bilan	273
5.6	La compréhension des idées.....	273
5.7	Le recours à l'inférence.....	275

5.8	L'aspect sémantique.....	276
5.9	L'aspect morphosyntaxique	277
5.10	Les aspects matériels.....	279
5.11	Discussion des résultats.....	280
6	Conclusion.....	283
	Conclusion générale	285
	Bibliographie	293
	Annexes	299

1 Introduction générale

Le travail que nous proposons de développer dans le cadre d'une recherche en didactique pour la réalisation d'une thèse de doctorat porte sur un questionnement relatif aux pratiques didactiques et pédagogiques mises en œuvre dans la transformation et le développement de la société par l'installation de valeurs nouvelles chez les jeunes qui deviendront eux-mêmes les vecteurs du changement social. Le pouvoir politique a la charge de définir les attentes de façon explicite et de mettre en œuvre les moyens nécessaires pour mener à bien les missions¹ à accomplir. Nous nous proposons d'examiner le rôle de la lecture dans l'accès à l'information et sa place parmi les priorités éducatives institutionnelles. Il est clair que son importance dépasse le cadre scolaire, elle est partagée par différentes classes : pédagogues, chercheurs, médias, etc. et présente des intérêts variés. Au-delà du loisir et du plaisir, la lecture, de par sa richesse en informations, demeure un moyen de culture, de formation et une occupation indispensable et obligatoire. La lecture aux avantages multiples permet à tout apprenant (ou lecteur) la rencontre avec les sons (les phonèmes), la graphie des mots (les graphèmes), la structure des phrases et la cohérence textuelle. Les enjeux et les pratiques de lecture en classe se manifestent dans le développement de la compétence de reconnaissance visuelle qui permet d'augmenter la rapidité de lecture indispensable à l'accès au sens. Si savoir lire est la clé de voûte de réussite pour l'apprenant, sorte de viatique de base pour l'insertion dans la vie sociale de l'adulte, l'examen des résultats scolaires de l'apprentissage pose le problème de l'échec et de ses conséquences pour l'avenir scolaire et social des enfants. L'apprentissage réussi de la lecture est un processus complexe qui constitue l'un des défis majeurs des premières années de la scolarisation, en particulier pour de jeunes élèves qui commencent leurs études dans une langue étrangère. Les recherches en langue première ont montré que cet apprentissage est favorisé par le développement d'habiletés langagières orales ainsi que par l'émergence de capacités dites métalinguistiques. En langue étrangère, les chercheurs ont surtout questionné l'existence d'un niveau seuil de compétence langagière dans la langue étrangère nécessaire au transfert des habiletés de lecture acquises dans la langue première. La présente recherche vise à analyser, en français langue étrangère (FLE), le rôle exercé par les habiletés langagières orales et par

¹ Il s'agit de l'instruction, la socialisation, la qualification, la préparation à l'exercice de la citoyenneté et l'ouverture sur le monde. Missions dont les grandes lignes sont exposées dans le plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif algérien.

Introduction générale

les capacités métalinguistiques sur les performances en lecture de jeunes apprentis lecteurs. Les différentes méthodologies constituées accordent une place prépondérante à l'oral et son apprentissage. Ainsi, le matériel pédagogique et les activités mises en œuvre par les enseignants portaient donc surtout sur l'acquisition de compétences de réception et de production orale. Le fondement de l'approche par compétences consiste à ne plus transmettre des connaissances toutes faites mais de faire développer des compétences, d'apprendre à apprendre, d'amener l'apprenant à se prendre en charge et à être l'artisan de son propre apprentissage avec ce qu'il faut d'esprit critique, de jugement, d'affirmation de soi et d'ouverture sur le monde en termes de rapports culturels et d'échanges humains avec les autres nations. L'apprenant est mis en situation de confrontation avec des savoirs nouveaux, avec des situations-problèmes spécifiques qu'il sera amené à résoudre par le biais d'activités élaborées avec le souci de coller au plus près des fondements mêmes de la réforme à savoir les principes de l'approche par compétences. -La lecture dont les processus sont mieux connus, représente une des techniques cognitives qui visent à faciliter la compréhension d'un texte et assurer une fluidité du langage chez les apprenants. Partant du fait que l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est liée aux besoins de communication qui s'imposent dans les institutions scolaires, notre constat prend sa source dans les nombreux obstacles qui pourraient freiner le processus de lecture. Nous pouvons citer la disparité des niveaux chez les apprenants, le manque d'initiative et également les empêchements dus aux contraintes scolaires. Ceci étant, l'apprenant pourrait s'éloigner de la lecture la considérant comme une *corvée* plutôt qu'un moyen de formation et de distraction. Notre interrogation porte sur les pratiques de lecture des apprenants dans les cadres scolaire et extra-scolaire. Nous nous proposons de d'étudier les conditions dans lesquelles se pratique la lecture et de nous rendre compte de l'importance accordée à cette dernière ainsi que les représentations que se font l'élève et son entourage vis-à-vis de cette pratique. Pour ce faire nous énonçons la problématique suivante : ***Dans quelle mesure, les nouvelles approches méthodologiques favorisent-elles la lecture en classe de FLE au cycle secondaire ?***

Questions subsidiaires

- Les difficultés rencontrées en lecture empêchent-elles les apprenants d'avoir accès au sens en compréhension de l'écrit ?
- Existe-t-il une pratique de lecture de la part des apprenants en dehors du cadre scolaire ?

2 Hypothèses de recherche

- L'activité de lecture serait négligée dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère car la maîtrise des compétences techniques mises en œuvre dans la lecture est supposée acquise dès la fin du cycle primaire.
- Les apprenants ayant des difficultés en lecture n'accéderaient pas facilement au sens en compréhension de l'écrit et la régression des pratiques de lecture serait un facteur déterminant
- L'essor des moyens technologiques serait la cause principale du recul que connaît la pratique de lecture en dehors du cadre scolaire.

À partir de la problématique que nous venons de poser, les pistes de recherche se dessinent et nous amènent à entrevoir une articulation autour des axes qui constitueront les étapes d'une démarche que nous voudrions progressive et qui prendrait en compte à la fois les aspects théoriques inhérents à tout travail de recherche dans le domaine de la didactique mais aussi les implications liées à la réalité du terrain. Notre recherche s'appuiera sur deux éléments principaux : d'une part, sur tout ce qui traite de la manière d'enseigner une langue étrangère et des objectifs assignés à cet enseignement (instructions officielles, ouvrages, articles et productions de pédagogues, didacticiens, linguistes, enseignants, etc.) et d'autre part, sur les matériels didactiques (manuels, curricula, programmes, supports utilisés, etc.) utilisés en FLE. Nous analyserons les modes de transmission et d'acquisition des savoirs, les comportements des enseignants et des apprenants, les relations enseignants/enseignés, les interactions en classe, et les pratiques de lecture chez les apprenants de troisième année secondaire.

Dans un premier temps, il nous faudra poser les bases de notre réflexion en nous appuyant sur les recherches et les travaux des spécialistes, didacticiens et linguistes, relatifs à l'histoire et l'évolution de l'enseignement/apprentissage de la langue française. Cette évolution s'est faite avec l'avènement des différentes théories linguistiques et des différentes méthodologies. Nous nous proposons de faire une synthèse des différentes méthodologies qui ont marqué l'enseignement de la langue française en Algérie. Ceci nous permettra d'élaborer les argumentaires relatifs au choix préconisé par les instances officielles algériennes pour le système éducatif et plus particulièrement l'enseignement de la langue française quant à l'adoption de l'approche par compétences : le rôle de

Introduction générale

l'enseignant et celui de l'élève apparaîtront de manière plus claire. Nous examinerons les modalités d'application de l'approche par compétences dans le système éducatif algérien afin de tenter de voir en quoi elle s'inscrit, ainsi que cela est énoncé dans les textes officiels, dans une perspective d'amélioration du rendement de l'école algérienne et d'une meilleure insertion de l'élève algérien dans une société tournée vers la modernité et appelée à fonctionner sur des critères de rationalité et d'efficacité. Nous nous pencherons sur les programmes du niveau du secondaire et des activités prévues dans la stratégie de réalisation des différents projets.

Dans un second temps, nous aborderons l'enseignement/apprentissage du FLE en classe de troisième année secondaire. L'enseignement au secondaire a pour mission de consolider et d'approfondir les connaissances acquises et garantit un enseignement/apprentissage optimal en vue de préparer les élèves au parcours professionnel mais également à leur ouvrir la voie aux études universitaires. Nous dresserons un état des lieux qui pourra nous renseigner sur les conditions dans lesquelles s'effectue l'enseignement/apprentissage de la langue française au lycée. Pour ce faire, nous entreprendrons l'analyse des matériels didactiques élaborés et mis en circulation dans le cadre de l'application de la réforme de l'enseignement/apprentissage de la langue française au secondaire. Rappelons que la rénovation du programme de français s'inscrit dans le cadre de la réforme du système éducatif. Sa visée principale est l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à la citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement et de l'affirmation de soi.

Dans un troisième temps, nous aborderons la lecture comme processus d'apprentissage. La lecture est au cœur de tous les débats sur l'éducation au point où l'échec de son enseignement est perçu comme celui de toute la scolarité. Cette activité permet à l'apprenant de se forger un avis personnel sur le texte. Nous traiterons les notions de lecture silencieuse et magistrale comme activités incontournables pour familiariser l'apprenant avec le texte. En effet, la lecture silencieuse demeure un mécanisme important dans l'enseignement/apprentissage de la lecture car, elle permet d'installer chez l'apprenant des compétences essentielles à son autonomie. La lecture magistrale dirigée par l'enseignant demeure importante, en ce sens qu'elle met l'apprenant dans une position d'écoute et de réception de la langue écrite. Notre objectif est d'analyser l'acte d'appropriation des textes qui mobilise la créativité du lecteur.

Introduction générale

C'est dans les trois derniers chapitres que nous aborderons l'aspect concret de notre recherche. Notre matériau central d'analyse sera constitué de deux questionnaires adressés aux apprenants scolarisés en troisième année secondaire et d'une analyse des copies d'examens des mêmes enquêtés. Nous nous fixons l'objectif d'analyser les différentes procédures que les élèves mettent en œuvre pour comprendre et investir les textes et de nous renseigner sur les conditions nécessaires à la mobilisation de leur subjectivité pour construire une lecture participative et/ou distanciée. Le premier questionnaire adressé aux apprenants s'inscrit dans un cadre sociolinguistique. L'objectif de ce questionnaire est d'identifier la place du français dans le paysage sociolinguistique de la commune où nous avons effectué notre enquête. Le second questionnaire porte sur les pratiques de lecture des apprenants dans les cadres scolaire et extra-scolaire, il porte essentiellement sur la lecture, la répartition du temps consacré à cette dernière, la place qu'elle occupe en classe ou en dehors de cette dernière. Nous procéderons, à l'issue des analyses des deux questionnaires, à un croisement des données afin de repérer les liens statistiques qui peuvent exister entre elles. L'autre aspect méthodologique consiste à analyser les copies des examens de nos enquêtés. L'objectif poursuivi est de vérifier l'impact de la lecture sur le degré de compréhension des apprenants et leur capacité à répondre.

Chapitre1

L'Enseignement/Apprentissage en Algérie

Chapitre 01 : L'enseignement/apprentissage en Algérie

1 Introduction

Le système éducatif en Algérie a connu des mutations à travers les réformes mises officiellement en œuvre depuis 2003. Ainsi, il a subi un profond changement dans ses dimensions épistémologiques, méthodologiques et didactiques. De l'approche communicative à l'approche par les compétences, le statut de l'apprenant s'est vu transformé dans la mesure où il est devenu un acteur à part entière dans la construction de son savoir. Seront exposés dans ce chapitre, les lignes de force de l'approche communicative, mais aussi l'approche par les compétences et ses caractéristiques. Celle-ci sera naturellement abordée dans le contexte éducatif algérien aussi. Dans cette partie, nous tenterons de mettre l'accent sur la compétence de lecture et celle de production à l'écrit car, elles constituent l'entité de notre étude.

Bien évidemment, l'on ne peut parler de nouvelles réformes engagées dans le système éducatif sans inclure la pédagogie du projet. Celle-ci vise essentiellement l'intégration de l'apprenant afin qu'il devienne un acteur actif au sein de la société.

Néanmoins, avant de se pencher sur les changements effectués dans le système éducatif algérien par le biais des réformes, il nous semble nécessaire d'évoquer quelques aspects de la politique scolaire coloniale en Algérie. L'objectif est de donner un aperçu sur l'initiation de la langue française dans le système éducatif algérien et son évolution.

2 Quelques aspects de la politique scolaire coloniale en Algérie

L'école algérienne d'aujourd'hui semble avoir beaucoup hérité de l'enseignement colonial. Le système d'instruction coloniale n'était pas simplement un espace d'enseignement différent de celui de l'enseignement traditionnel, il constituait toute une structure nouvelle et complexe. L'exemple le plus marquant de ce changement était qu'un enseignant devait être doté d'un diplôme voire, un certain niveau, plus une formation afin de prétendre à ce métier. Il s'agit aussi d'un nouveau système d'enseignement basé sur des programmes, c'est-à-dire une pédagogie centrée autour d'un espace « moderne » qui est l'école.

Quand l'Algérie fût occupée par les français en 1830, la transmission du savoir et l'apprentissage se faisait dans la tradition religieuse dans des écoles appelées « *mcids* » installées, dans les mosquées des villes. En tribu, l'instruction se faisait dans la « *zaouïa* ». Quant à ceux qui étaient chargés d'enseigner étaient appelés *mouadebs*, *mouderess*, *talebs*, *derres*. Le premier contact des algériens avec le mot instituteur ou maître d'école fût, dans les premières écoles françaises installées au début de la colonisation, il s'agit des écoles « d'enseignement mutuel »², puis les *écoles arabes françaises*³ qui ont existé entre 1830 et 1880. Des enseignants algériens furent recrutés pour enseigner aux côtés d'instituteurs français, à titre d'adjoints dans des écoles bilingues et où élèves européens côtoyaient les élèves musulmans. Plusieurs ont fait qu'à cette période, la politique de scolarisation coloniale fût un échec. Parmi ces facteurs, la résistance culturelle de la population autochtone face à une nouvelle forme d'enseignement qui ne correspondait pas à leur culture ni à leur religion. TURIN Yvonne, parle « d'importance du phénomène religieux » qui a mené à l'installation d'une nette opposition entre deux formes d'enseignement : l'enseignement traditionnel dominé par le religieux et l'enseignement colonial. Par ailleurs, même si la politique coloniale de scolarisation émanait d'une « volonté civilisatrice », le fait colonial en territoire nouvellement conquis était un obstacle à la promotion de l'instruction des indigènes de part la nécessité de contrôle qui s'est imposée en urgence.

Les arrêtés de 1843, les biens *habous*⁴ deviennent du domaine public ; ainsi les espaces de l'enseignement traditionnel sont considérablement réduits. Le nombre de *mcids* diminua progressivement (installés dans les mosquées).

L'hostilité indigène s'accroît avec les grandes insurrections. Les autorités coloniales cherchaient à détruire les structures tribales traditionnelles en passant par l'enseignement religieux. C'est tout un système de contrôle qui s'installe à travers les décrets de 1850⁵. On retrouve des informations sur les maîtres des *mcids* dans (la circulaire du 16 avril 1852, qui permettra d'établir les listes des noms de maîtres). Les autorités réclament aux officiers régulièrement des informations sur les *Zaouïas*, leur organisation, leur personnel

² TURIN, (Y.), (1983), *Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale, écoles, médecines, religions 1830-1880*, 2^{ème} édition, Alger, ENAL, pp. 40-50

³ KATEB, (K.), (2006), *Ecole, population et société en Algérie*, Paris, L'Harmattan, pp. 20-23

⁴ REMAOUN, (H.), (2000), *L'Algérie, histoire, société et culture*, Alger, Editions Casbah, p.45

⁵ TURIN, (Y.), *op. cit.* pp. 203-212

et leurs tendances politiques. Dans les rapports mensuels des bureaux arabes, les officiers devaient régulièrement déterminer leur nombre et celui des *tolbas*⁶. Les cadis occupaient désormais, la fonction d'inspecteurs. Il fallait une autorisation pour enseigner, celle-ci devait être délivrée par un préfet avec une échelle d'amende et la possibilité d'emprisonnement pour toute infraction. On imposa in examen aux *derrers*, ce fût ensuite le décret du 06 octobre 1857 qui imposa le brevet de capacité pour enseigner. Ainsi, le nombre de *tolbas* diminua progressivement. Plus important encore, l'état colonial allait installer tout un système juridique en vue de d'appropriier des terres ce, en commençant par la loi sur le cantonnement. C'est tout l'espace de vie des tribus qui commençait à disparaître. De plus, l'insurrection de 1871 aura pour conséquence, la mise sous contrôle des écoles arabes-françaises dans les territoires civils qui étaient devenus plus vastes que les territoires militaires. Il fût décidé aussi, que les Zaouïas soient désormais mises sous inspection.

Il est important de remarquer que le caractère non étudié et irrégulier qui a accompagné l'établissement de l'instruction publique entre 1830 et 1882 (mais aussi l'instabilité du pays notamment avec les grandes insurrections des tribus⁷, le manque d'instituteurs métropolitains et un cadre pour la formation des maîtres. Même un décret autorisa la création de trois *medersas* dont : une à Tlemcen, une autre à Constantine et une dernière à Médea (qui sera transférée à Alger en 1859)⁸. Ces établissements étaient destinés à la formation de fonctionnaires pour l'enseignement, l'administration et le culte ; or, il n'en fût point pour le premier⁹.

2.1 À propos de la présence de la langue française en Algérie

La période qui va entre 1830 et 1880 a été une phase expérimentale marquée comme le note KADRI Aïssa par « les hésitations »¹⁰ où l'autorité coloniale est passée d'une « volonté civilisatrice » à une nécessité de contrôle à mesure que les choses évoluaient.

⁶ *Ibid.* p.206

⁷ Il s'agit notamment de la révolte d'El Mokrani en 1871 qui a eu comme conséquence, l'aggravation de la répression à travers l'élargissement de la loi du 31 octobre 1845 sur le séquestre, mais aussi les lois sur le cantonnement (à partir du Sénatus-consulte de 1863, puis avec les lois de 1873 et 1887) et l'expropriation.

⁸ CHARLES, (A.J), (1979), *Histoires de l'Algérie contemporaine*, Vol. 1 et 2, Paris, PUF

⁹ Voir à ce sujet Jeune chambre économique d'Alger, Le problème de l'enseignement en Algérie, Alger [S.D], p.18

¹⁰ KADRI, (A.), (2007), *Histoire du système d'enseignement colonial en Algérie*, dans Colloque *Pour une histoire critique et citoyenne. Le cas de l'histoire franco-algérienne*, 20-22 juin 2006, Lyon, ENS-LSH cité dans http://ens-web3.ens-Ish.fr/colloques/france-algérie/communication.php3?id_article=206

Avec la victoire des républicains qui sont désormais au pouvoir. La fin du régime militaire et l'avènement de la troisième République, la situation va évoluer autrement, en commençant par la création de huit « écoles ministérielles »¹¹ en Kabylie par Jules Ferry, le nouveau ministre de l'instruction publique. Cette période jugée plus « cohérente » débute avec les réformes de Jules Ferry et l'avènement du concept de l'école laïque, obligatoire avec deux nouveautés : l'enseignement se fait dans une seule langue, à savoir le français et la séparation entre enseignement européen et enseignement indigène. Pour mettre un terme aux difficultés de recrutement des maîtres, un cours normal va être créé pour la formation des maîtres indigènes : il s'agit de l'école normale de Bouzaréha et une autre à Constantine. Celle-ci sera suivie en 1891 par la création d'une section spéciale pour la formation des maîtres européens¹².

Outre la création des écoles « indigènes ordinaires », ont été créées des écoles dites écoles auxiliaires ou « *gourbis* »¹³ dans les zones rurales. L'objectif de cette initiative était de scolariser très rapidement et avec peu de moyens, un plus grand nombre d'enfants. Le nombre de ces écoles *gourbis* a atteint 214. Dépourvues de moyens, chacune de ces écoles comptait une seule classe, il n'y avait pas d'instituteurs, les moniteurs se chargeaient de l'enseignement (avec seulement le certificat d'études primaire CEP et un an de formation). Il faut dire que les efforts de scolarisation engagés par la métropole se retrouvaient épuisés par l'opposition intérieure. En 1900, le gouvernement général va supprimer le cours normal de Constantine et réduire le nombre d'instituteurs français de 25 à 13 à l'école normale de Bouzaréha¹⁴. Ensuite, le nombre d'années de formation au cours normal va être réduit à son tour de 4 à 3 ans. L'instruction indigène se trouve confrontée à deux visions contradictoires : en métropole, la volonté de faire évoluer l'enseignement indigène était bel et bien concrète ce, à travers le lancement des réformes républicaines. Or, il n'en était pas de même pour la population coloniale et les autorités locales qui utilisèrent leur droit à être consultées pour entraver cette action. On compte 993 normaliens algériens¹⁵ formés à l'école de Bouzaréha entre 1883 et 1939. En 56 ans,

¹¹ LESNE, (M.) et al, (2001), L'école en Algérie : 1830-1962, De la Régence aux Centres sociaux éducatifs, Publisud, p23-25

¹² La section spéciale d'adaptation a été conçue pour les normaliens, les instituteurs et les bacheliers venant de la métropole où ils recevaient une formation qui durait un an pour qu'ils parviennent à enseigner aux indigènes.

¹³ *Ibid.*, p.34

¹⁴ *Ibid.* p.32

¹⁵ COLONNA, (F.), (1975), *Instituteurs algériens : 1882-1939*, OPU, Alger, p.43-45

ce chiffre paraît dérisoire pour une population scolarisable qui a atteint le nombre de 900.000 en 1934.

Pendant plus de trois décennies après son instauration, l'école de Jules Ferry ne rencontra point de succès auprès des Algériens : le fait est que leur langue et leur religion ne le permettait pas « une résistance culturelle ». Vers la fin de la première guerre mondiale, ce refus se transforma en revendication. L'enseignement est devenu un moyen de survie (influence de la guerre et de l'immigration). D'autre part, au début des années 1930, la nécessité de préserver la langue arabe s'exprime d'une manière très prononcée ; il en va de l'avenir de la culture arabo-islamique portée par le mouvement réformiste d'Ibn Badis et de l'Association des Ulémas Musulmans Algériens qu'il préside. Ce n'est qu'après avoir été caractérisée comme une région sous-développée dont la population est analphabète, que l'Algérie a décidé de créer les centres sociaux éducatifs pour apporter une éducation de base.

Ce passage qui relate l'histoire de l'enseignement en Algérie et son évolution pendant la période coloniale, a pour objectif de démontrer l'impact que cela a engendré sur la société algérienne et ses représentations à l'égard de la langue française. Il faut dire que cette résistance culturelle perdure jusqu'à aujourd'hui et influence la volonté d'apprendre la langue française d'une part, et son usage dans un environnement extra-scolaire d'autre part.

3 L'approche communicative

L'approche communicative repose sur le fait que la langue est considérée comme étant un outil qui sert à la communication et l'échange dans un contexte social. Elle a pour objectif l'appropriation d'une compétence de communication où interviennent les composantes linguistique, sociologique, discursive et stratégique. Elle permet aux apprenants de savoir communiquer dans diverses situations. Ainsi, elle met l'accent sur la capacité à garantir l'échange dans une langue étrangère en prenant en considération la situation de communication.

Pour donner un aperçu historique sur l'approche communicative, nous allons nous référer à BERARD Evelyne qui, dans son ouvrage « L'approche communicative : Théories et pratiques » cite : « *Il est incontestable que l'approche communicative s'inscrit dans un mouvement de réaction par rapport aux méthodes précédentes, audio-*

orales et audio-visuelles, même si elles ont constitué une avancée non négligeable par rapport aux méthodes traditionnelles et ont permis à certains publics d'apprendre efficacement une langue étrangère ».¹⁶

En effet, l'approche communicative est une sorte de méthode qui s'est développée avec le temps en fonction d'un contexte socio-historique dans lequel elle s'est émergée. En fait, c'est depuis les années soixante dix que les approches dites « communicatives » se voient progresser à la suite des travaux de spécialistes des sciences du langage et de didacticiens anglo-saxons dont D. Hymes en (1972), Canal et Swain (1980), Widdowson (1984).

L'approche communicative s'est développée en France en réaction face aux méthodes précédentes qui prévalaient dans les années soixante, à savoir les méthodologies SGAV et notamment sur :

- Les conceptions béhavioristes de l'apprentissage vulgarisées par B.F Skinner (notions de comportement d'habitudes, de réflexes)
- La conception de la langue comme « structure »
- L'importance accordée au développement de la compétence linguistique (grammaire, lexique, phonétique...)
- Le refus de prendre en charge les dimensions sociales des échanges (niveaux de langue, sous-codes)
- La nature des supports choisis : les documents fabriqués à des fins pédagogiques
- Le caractère artificiel et inauthentique des échanges.

L'approche communicative s'impose en variant les apports théoriques comme le cognitivisme et le constructivisme. Cette diversification se fait à un moment où la linguistique développe un ensemble de disciplines ayant pour objet d'étude : la psycholinguistique, sociolinguistique, la pragmatique, ethnographie de la communication, etc.

Dans cette optique, CORNAIRE Claudette et GERMAIN Claude dans leur ouvrage « *La compréhension orale* » avancent :

Les origines de l'approche communicative s'expliquent par la remise en question de certains principes de l'approche situationnelle vers la fin des années soixante. Elle repose sur

¹⁶ BERARD, (E.), (1992), *L'approche communicative : Théorie et pratiques*, Clé International, Paris, p11

le principe selon lequel la langue est un instrument de communication et surtout d'interaction sociale. Dans cette perspective, savoir communiquer signifierait préparer l'apprenant aux échanges avec des locuteurs natifs.¹⁷

Parmi les principes généraux des méthodes communicatives, c'est qu'elles exercent une influence remarquable dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Les courants dits « communicatifs »¹⁸ sont notamment marqués par les choix opérés lorsqu'il s'agit de la matière à enseigner d'une part et les processus d'enseignement/apprentissage d'autre part.

Pour ce qui est de la matière à enseigner, PLAZAOLA Giger évoque les partisans de l'approche communicative et leur intention de fonder une démarche qui s'appuie sur la « *linguistique de la parole* », alors que les méthodes précédentes (notamment les méthodes structurales) étaient basées sur une « *linguistique de la langue* ». Dans ce sens, les promoteurs de l'approche communicative considèrent que l'assimilation et la construction des phrases correctes demeure insuffisante et qu'il est essentiel d'en faire usage de manière convenable afin de réaliser une intention communicative bien déterminée.

En ce qui concerne les processus d'enseignement/apprentissage, les instigateurs de l'approche communicative prônent une centration sur l'apprenant ainsi, ces courants s'opposent aux précédents qui s'étaient focalisés sur les méthodes d'enseignement. À ce sujet, PLAZAOLA Giger cite : « *Cette centration nouvelle est issue d'un mouvement politique et didactique promu par le conseil de l'Europe, et visant au travers de l'amélioration des démarches d'enseignement des langues, à favoriser l'intégration européenne et la mobilité des populations* ». ¹⁹

En résumé, l'approche communicative a pour objectif de développer chez l'apprenant les quatre habiletés de la langue à savoir (la compréhension, l'expression orale et écrite) où, la langue est considérée comme étant un instrument de communication et d'interaction sociale visant ainsi chez l'apprenant, la capacité à communiquer. Effectivement, être en mesure de communiquer ne se limite pas à la maîtrise des règles grammaticales, mais aussi à la connaissance des règles socioculturelles d'usage de la langue. De ce fait, l'on

¹⁷ CORNAIRE, (C.), GERMAIN, (C.), (1998), *La compréhension orale*, Clé international, p20

¹⁸ PLAZAOLA (G.), (I.), (1996), *À propos des méthodes communicatives : la transposition didactique en FLS*, publié dans Bulletin VALS-ASLA 5(Association suisse de linguistique appliquée) n°64, p145-165²

¹⁹ *Ibid.*

peut dire que l'approche communicative met l'accent sur une pédagogie centrée sur l'apprenant de par ses besoins langagiers. L'élève apparaît donc comme acteur actif contribuant ainsi, à la construction de son savoir.

À l'instar des méthodologies antérieures, l'approche communicative met en place de nouveaux principes ainsi que de nouvelles conceptions dont les objectifs et les contenus sont essentiellement communicatifs comme l'indique son appellation.

Dans cette optique, Jean Pierre CUQ et Isabelle GRUCA citent : « l'approche *communicative a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère [...]. Elle repose sur un consensus partagé en ce qui concerne l'appropriation d'une compétence de communication* ». ²⁰ De ce fait, nous pouvons déduire que le principal objectif de l'approche communicative ne se limite pas à l'apprentissage des règles et structures grammaticales de la langue étrangère ou d'acquérir des comportements automatisés (béhaviorisme), mais il vise à développer d'autres savoirs et savoir-faire, c'est-à-dire diverses compétences relatives aux capacités de réagir à des situations de communication variées.

3.1 Les lignes de force de l'approche communicative

L'approche communicative repose sur plusieurs lignes de forces : en premier lieu, cette méthode met l'accent sur l'apprenant et ses besoins langagiers, il s'agit là de concepts fondamentaux qui s'inscrivent dans cette démarche. En effet, l'élève est considéré comme étant un acteur actif et responsable de construire son savoir de manière indépendante et autonome. En second lieu, intervient la dimension sociale à savoir les interactions en classe de FLE et enfin, l'approche communicative met l'accent sur le recours aux documents authentiques et l'accès aux différentes ressources.

3.1.1 L'autonomie de l'apprenant

L'approche communicative canonise une pédagogie qui met en avant l'autonomie de l'apprenant, cette dernière est d'ailleurs devenue un thème central de la didactique des langues. Elle entre dans une progression pédagogique plus large ayant pour objectif de rendre l'élève plus émancipé, mais aussi, souverain et responsable dans la construction de son savoir. Ceci, dans le but de lui garantir un apprentissage permanent et

²⁰ CUQ, (J.P), GRUCA, (I.), (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, France, p264

perpétuellement renouvelé ce, en le dotant d'outils qui vont lui permettre d'organiser et de mener son apprentissage aussi bien dans un cadre scolaire qu'extrascolaire. Les principes de cette pédagogie sont en effet la différenciation, l'autonomie, la motivation et l'interaction. Faut-il souligner que dans le cadre de l'apprentissage des langues, l'autonomie se révèle essentielle car elle permet aux apprenants de se préparer à la communication dans différentes situations, notamment internationales. Dans cette perspective, nous évoquons ANDERSON P. qui cite : « *l'objectif naturel de l'enseignement est de rendre l'apprenant de plus en plus autonome de la capacité de coproduire de la parole en langue étrangère* ». ²¹ De ce fait, l'on peut déduire que l'autonomie de l'apprenant constitue l'un des principes fondamentaux de la pratique pédagogique car, elle permet de développer la capacité à communiquer en langue étrangère d'une part, d'autre part, elle lui accorde l'opportunité d'acquérir progressivement la capacité de faire des choix et prendre des décisions qui concernent son apprentissage. L'acquisition d'une autonomie se révèle nécessaire à la communication « *interculturelle* » et « *interlinguistique* » ²²

Dans cette perspective, nous nous appuyons sur CAMILLERI Antoinette qui cite :

On attend donc des apprenants, qu'ils prennent en charge leur apprentissage et qu'ils sachent négocier et coopérer –aussi bien entre eux qu'avec l'enseignant– afin de définir les objectifs à atteindre et les méthodes à adopter, afin d'apprendre à contrôler et à évaluer leur progression, et aussi de partager les savoirs et les expériences tout en respectant l'individualité de chacun . ²³

En résumé, l'on peut dire que l'école a pour objectif de doter les apprenants d'outils susceptibles de leur garantir une compréhension générale d'eux-mêmes en tant qu'élèves, du processus d'apprentissage ainsi que des éléments qui entrent en jeu dans la communication. Selon ce but, le rôle de l'enseignant consiste à fournir aux apprenants diverses démarches et stratégies d'apprentissage leur permettant d'apprendre à être autonomes. En effet, il provoque chez les élèves la motivation qui demeure un élément essentiel dans la pratique pédagogique, cette première se manifeste à travers l'éveil de l'intérêt et la curiosité en vue de développer des méthodes de raisonnement, de savoir-faire et notamment le sens des responsabilités. Il faudrait également les munir de

²¹ ANDERSON, (P), (1999), *La didactique des langues étrangères à l'épreuve des sujets*, Presses universitaires Franc-comtoises p235 cité par RICHER, (J.J), (2012), *La didactique des langues interrogée par les compétences*, EME & Intercommunication, sprl, p.139

²² Ibid.p. 05

²³ CAMILLERI, (A.), (2002), *Introduction de l'autonomie de l'apprenant dans la formation des enseignants*, Edition du conseil de l'Europe

stratégies d'interaction et de réflexion sur leurs apprentissages en les conviant au travail de groupe afin d'installer un climat de confiance et de solidarité favorables à la communication. Ainsi, l'apprenant sera responsable et considéré comme acteur actif dans son apprentissage. Il sera donc, en mesure de négocier, coopérer et communiquer avec autrui.

3.1.2 La dimension sociale

Le second point fort de l'approche communicative consiste à accorder une importance au contexte social. La prise en compte de la dimension sociale et culturelle n'est pas à négliger car, l'apprenant construit ses connaissances à partir d'interactions qu'il effectue dans un cadre aussi bien scolaire qu'extrascolaire en fonction des représentations sociales de l'environnement dans lequel il évolue. Les interactions en classe de FLE s'effectuent soit entre les partenaires de la relation didactique c'est-à-dire enseignant apprenant ou bien entre les apprenants eux-mêmes. À ce propos, nous évoquons GOFFMAN Erving qui a proposé la définition suivante : « *par interaction [...] on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres* »²⁴.

Par ailleurs, il est important d'évoquer les valeurs qui sont liées à une société ayant une dimension collective et culturelle qui la constituent. Nous citons dans ce cas, la définition proposée par MOUGNIOTTE Alain des valeurs :

Comme étant les principes considérés comme méritant ou exigeant d'être respectés, ceux par référence auxquels on dirige sa conduite et on émet des jugements (jugements de valeur). Ce sont donc des normes, des idéaux qui jouent un double rôle d'impulsion et de stimulation [...] d'évaluation de sa propre conduite et de celle des autres »²⁵.

En ce qui concerne l'école et les valeurs, c'est que la première a pour fonction de transmettre les secondes, en d'autres termes, l'école a pour rôle la socialisation des apprenants. En didactique du FLE, l'école est considérée comme étant un moyen d'acculturation et donc d'intégration des savoirs et des individus. La transmission des valeurs est considérée comme indispensable dont le but est de former les apprenants à penser par eux-mêmes et à développer un esprit critique. Selon SIMONNEAUX Jean, l'acquisition d'autonomie qui en résulte contribuerait à développer une dynamique de la pensée et de l'action tant sur le plan individuel que collectif. A ce propos le même auteur

²⁴ GOFFMANN, (E.), (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*, Les Editions de Minuit, Paris, p.23

²⁵ MOUGNIOTTE, (A.) (1994). *Éduquer à la démocratie*. Paris : Les éditions du CERF, p.30

cite : « *C'est un objectif citoyen et démocratique que de faire participer l'ensemble des acteurs aux choix de principes de la société et non pas simplement de les faire assimiler ces principes* »²⁶.

Les valeurs mises en lumière dans le contexte scolaire sont naturellement : l'autonomie, la liberté de l'individu, la tolérance mais aussi des valeurs collectives telles que la solidarité et la coopération.

3.1.3 Les documents authentiques

Comme nous l'avons évoqué précédemment, les méthodes basées sur l'approche communicative mettent en avant l'usage du Français Langue Etrangère (FLE) tout en le diversifiant ; en d'autres termes, l'on apprend un français adapté à des situations variées ainsi, le document authentique occupe une place privilégiée en classe. En effet, le troisième point fort de l'approche communicative est le recours et l'exploitation des documents authentiques. Qu'ils soient écrits, oraux ou visuels, les supports ont permis de concrétiser l'un des plus grands objectifs de l'enseignement du FLE ce, de manière factuelle. « *Les intérêts des documents authentiques d'un point de vue didactique, sont multiples : on peut noter qu'ils permettent aux apprenants d'avoir un contact direct avec l'utilisation réelle de la langue* ».²⁷

Effectivement, c'est avec l'apparition de l'approche communicative que le matériel pédagogique se voit enrichi avec l'introduction des documents dits authentiques ; faut-il noter que le terme document s'est aussi imposé pour désigner l'ensemble des supports utilisés en classe de FLE. Selon les mêmes auteurs, le support peut être : « *fonctionnel, culturel, authentique ou fabriqué ; il peut relever aussi de différents codes : scriptural, oral ou sonore, iconique, télévisuel et électronique*. Tandis qu'un document authentique réunit « *un ensemble diversifié de situations de communication, de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels qui se déroulent dans la vie quotidienne, administrative, culturelle, professionnelle...* ».²⁸

²⁶ SIMONNEAUX, (J.), (2008), *L'enseignement des valeurs fait la valeur de l'enseignement : illustration en économie* in FAVRE, (D.) et al. *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants*, p.134

²⁷ CUQ, (J.P), GRUCA (I.), *op.cit* p.432

²⁸ *Ibid.*

Dans le cadre de la didactique des langues, la notion d' « authenticité » est souvent fédérée à « document » et s'applique à tout message conçu par des francophones pour des fins communicatives factuelles et non pas à des fins pédagogiques. Ainsi, en faisant usage des supports authentiques dans les différentes activités en classe de FLE, l'enseignant va mettre l'apprenant dans une situation de communication réelle qui permettrait l'accès au savoir de façon optimale. Toujours dans cette perspective, nous citons CUQ Jean Pierre et GRUCA Isabelle qui mentionnent : « *On peut également les exploiter comme complément aux activités des leçons pour renforcer l'acquisition de certains points ou développer des compétences particulières* »²⁹

Comme nous l'avons souligné précédemment, le document authentique peut être sous différentes formes et donc il existe plusieurs types, nous citons à titre d'exemple :

- Le document authentique écrit : un article de journal, une publicité, un dépliant touristique, un formulaire ou imprimé administratif, etc.
- Le document audio : se présente sous forme : d'une chanson, un bulletin d'informations à la radio, etc.
- Le document audiovisuel peut être sous la forme : de publicité à la télé, de documentaire, clip vidéo, etc.
- Le document iconographique : photos ou dessins.

Naturellement, l'on ne peut parler de documents authentiques sans évoquer leur utilité et leurs avantages. En effet, dans notre contexte, où le français est la première langue étrangère officielle enseignée à l'école, l'on aspire à offrir à l'apprenant du français véritable. À l'instar de toutes les langues, le français possède à son tour des règles syntaxiques et linguistiques qui le régissent et que les manuels présentent de manière logique. Ainsi, l'on expose aux apprenants une langue normée voire académique ou soutenue. Ceci dit, à travers les documents authentiques, l'on offre à l'apprenant la possibilité de découvrir les différents registres de langue qui constituent le FLE. Donc, cela lui permet d'accéder également au langage non formel qui n'est pas forcément présent dans les manuels, mais qui est pourtant utilisé par les natifs. Ainsi, le document authentique peut compléter une leçon en présentant une situation de communication réelle

²⁹CUQ, (J.P), GRUCA (I.), Op.cit.,P.432

tout en répondant aux objectifs du cours ; il constitue alors une source de motivation, de dynamisme et un facteur d'implication.

- Le document authentique offre également une vision globale et riche du monde extérieur et participe à développer chez l'apprenant une attitude favorable à l'égard de la langue ainsi que la culture qu'elle véhicule et qui lui est étrangère.
- Il favorise l'autonomie de l'apprenant en l'incitant à consulter par exemple les journaux, à écouter des chansons, en l'occurrence, il faudrait garantir à l'élève un suivi permanent pour un résultat optimal.
- Le document authentique offre à l'enseignant l'occasion d'exposer la langue dans toute sa richesse car il est varié, comme le souligne DEFAYS Jean Marc : « *Les documents authentiques ont l'avantage d'inciter l'enseignant à varier les supports de manière à motiver, à intriguer et à surprendre ses apprenants, ainsi qu'à les exposer à la langue et aux langages sous toutes leurs formes et dans toutes leurs manifestations* ». ³⁰
- Le document authentique expose des textes ou énoncés dans leurs réelles conditions de production : « *Il met en jeu les diverses composantes d'une réelle compétence de communication* ». ³¹ Il constitue donc une fenêtre qui va s'ouvrir sur la culture véhiculée par la langue française avec tout ce que cela implique en termes d'actualités et de la vie quotidienne des natifs.
- Le document authentique demeure un support idéal pour prendre en considération la dimension interculturelle dans la mesure où, l'on soumet l'apprenant à des situations au même titre que les natifs et sur lesquelles il est interrogé ; par exemple proposer aux élèves un texte portant sur les salles de cinéma en les interrogeant sur le sujet. Selon ZARATE Geneviève. : « *l'élève se trouve confronté aux mêmes objets culturels que les natifs* ». ³²

En dernier lieu, nous pouvons dire que le document authentique contribue à l'assimilation des règles grammaticales car il conduit l'apprenant à l'acquisition du fonctionnement de la langue, ce, de manière inconsciente. Ainsi, les documents

³⁰ DEFAYS, (J.M), avec la collaboration de DELTOUR, (S.), (2003), *Le français langue étrangère et seconde : Enseignement et apprentissage* Editeur MARDAGA (P.), p. 263

³¹ MANAL, (A.), (2005), *Le rôle culturel de la publicité dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère*, thèse de doctorat dirigée par BLANCHET, (P.), Université Rennes II- Haute Bretagne

³² ZARATE, (G.), (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, p.76

authentiques représentent un moyen d'avoir accès aux différents aspects de la communication qui sont d'ordre psychologique, socioculturel et linguistique. Par conséquent, l'on peut déduire que les documents authentiques sont un outil permettant la compréhension des normes langagières qui composent la langue. Ainsi, les documents authentiques cultivent des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

4 L'approche par les compétences

L'enseignement/apprentissage du FLE subit actuellement une mobilité au sein de l'approche dite « communicative » qui a pour objet de mettre l'apprenant au centre de la pédagogie en le responsabilisant dans la construction de son propre savoir.

4.1 Définition de la compétence

Le concept « compétence » demeure difficile à cerner et peut prendre diverses acceptions, il fait l'objet de nombreuses confusions et interprétations selon différentes disciplines. Il est donc assez complexe de le définir de façon satisfaisante³³.

Selon le dictionnaire Le Petit Larousse : la compétence est « *un ensemble de dispositions, capacités, aptitudes spécifiques qui permettent à tout un sujet parlant une langue de la maîtriser, et qu'il met en œuvre à l'occasion de ses actes de parole effectifs dans des situations concrètes (ce qui constitue la performance)* »³⁴

Nous avons jugé utile de compléter cette définition par celle du Dictionnaire Linguistique des sciences du langage qui définit la compétence comme suit « *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* ». ³⁵

Selon les deux définitions, nous pouvons dire que la compétence est un concept essentiel dans le processus d'apprentissage. Elle consiste en la mobilisation d'un ensemble de ressources à savoir des connaissances, attitudes et capacités ainsi que leur mise en œuvre dans diverses situations.

³³ BOUTIN, (G.), (2000), *Le béhaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigmes*, Québec français, n°119, p37-40

³⁴ Dictionnaire de français Le Petit Larousse, Paris, 2008, p82

³⁵ Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, (2002), DUBOIS (J.) et al, Larousse, Paris, p.100

4.1.1 Aperçu historique

Après avoir donné un aperçu sur les définitions de la compétence dans les dictionnaires, nous jugeons utile de donner un aperçu historique sur la naissance de la notion de compétence. En effet, la qualité de l'enseignement/apprentissage devint une question centrale dans les politiques éducatives des États-Unis dès les années soixante-dix (1970). La réforme des normes relatives à l'éducation en termes d'apprentissage incite donc les autres pays développés à revoir en profondeur les bases qui constituent leurs systèmes éducatifs, en vue d'envisager des changements et afin de garantir le devenir de leurs sociétés à long terme.

Ainsi, les pays membres de l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) et de l'International Association of Educational Achievement (IEA) ont déployé des efforts colossaux en vue d'améliorer la qualité de la formation et de redresser les politiques éducatives ainsi que les indicateurs relatifs à ces dernières. De ce fait, la notion de compétence s'élargit et se généralise dans le cadre de l'éducation.

Il est nécessaire de souligner que l'on a vu apparaître la notion de compétence pour la première fois dans l'article du pionnier de la révolution cognitive Chomsky (1955) qui, selon SAHLI-BOUSLIMANI (F.) considère la compétence comme « *une disposition langagière innée et universelle permettant à tout sujet parlant de comprendre et de produire un nombre infini d'énoncés dans n'importe quelle langue naturelle. Il s'agit de connaissance implicite qu'a de sa langue tout locuteur-auditeur* ». ³⁶ C'est HYMES (D.) qui mettra en lumière le sens implicite de cette définition à savoir, l'importance du contexte et l'adaptation des énoncés à travers la communication. Ainsi, en 1972, HYMES (D.), va définir la compétence de communication comme : « *la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social* » ³⁷. La définition de Chomsky s'inscrit dans la discipline des sciences du langage dont il est l'un des auteurs par excellence.

D'un point de vue didactique, la compétence se définit selon POUGEOISE Michel comme : « *la possibilité pour tout locuteur d'une langue donnée de produire, de*

³⁶ SAHLI-BOUSLIMANI (F.), (2011), *Regards croisés sur la notion de compétence en didactique des langues*, Synergies Algérie, n°12, p64

³⁷ HYMES, (D.H), (1972), *On Communicative Competence*, In : PRIDE (J.B) and HOLMES (J.), *Sociolinguistics, Selected Readings*, Harmondsworth : Penguin

*reconnaître et d'interpréter une infinité de phrases inédites conformes aux règles de cette langue ».*³⁸

À partir de cette définition, nous pouvons déduire qu'acquérir une compétence dans une langue, c'est avoir une capacité à produire et à interpréter des énoncés de manière adéquate.

4.2 Les composantes de la compétence de communication

En vue d'enrichir la définition de la compétence dans le cadre de la didactique, nous nous appuyons sur COSTE Daniel, qui distingue quatre composantes constitutives de la compétence de communication :

4.2.1 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.

4.2.2 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, rhétoriques et manifestations énonciatives de l'argumentation).

4.2.3 Une composante de maîtrise référentielle :

Savoirs et savoir-faire touchant aux routines, stratégies, régulation des échanges interpersonnels en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part.

4.2.4 Une composante de maîtrise situationnelle :

Savoirs et savoir-faire relatifs aux différents autres facteurs qui peuvent affecter dans une communauté et dans des circonstances données les choix opérés par les usagers de la langue.³⁹

4.3 Caractéristiques de l'approche par compétences

La catégorisation des principales composantes de la compétence communicative nous amène à évoquer les caractéristiques de cette dernière. L'approche par compétence est un

³⁸ POU GEOISE, (M.), (1996), *Dictionnaire didactique de la langue française*, Armand- Colin, Paris, p 108

³⁹ COSTE, (D.), (1978), *Lecture et compétence de communication*, Le Français dans le monde, n°141, pp.25-33

concept apparu en opposition à la pédagogie par objectifs (PPO) qui s'est révélée « *inféconde* »⁴⁰. Effectivement, l'on a reconnu plusieurs limites à la pédagogie par objectifs, nous nous contenterons ici de citer que l'une des plus pertinentes à savoir, celle évoquée par PELPEL Patrice⁴¹ qui en critique le conditionnement éliminant toute réflexion des apprenants sur leurs apprentissages. Dans cette optique, KHADRAOUI (E.) et al citent : « *À ce conditionnement [...] l'élève n'est plus au centre de ses apprentissages. [...] cette dévalorisation de l'apprenant réduit l'efficacité de l'apprentissage langagier qui devient inadapté aux besoins et aux intérêts des apprenants* »⁴².

En outre, les savoirs transmis aux apprenants ne leur permettaient pas d'accéder à des compétences ou savoir-faire susceptibles d'être réutilisés dans des situations authentiques. DERONNE Mélanie affirme que dans la pédagogie par objectifs « *l'accumulation des apprentissages cloisonnée engendrait une perte de sens des apprentissages et une incapacité des élèves à mobiliser les savoirs spontanément dans des situations* ».⁴³

Comme nous l'avons évoqué précédemment, l'approche par compétences s'oppose à la pédagogie par objectifs, elle intervient comme moyen de remédiation et présente des caractéristiques dont l'objectif est de doter l'apprenant d'un ensemble de savoir-faire transférables dans des situations de communication factuelles. Pour ce faire, la centration sur l'apprenant est l'une des particularités essentielles de l'approche par compétences, elle le place au cœur de l'enseignement/apprentissage dans la mesure où, l'on prend en compte ses besoins langagiers et ses intérêts. Ces derniers se concrétisent dans les choix des supports et la variété des documents qui de surcroît vont répondre à l'hétérogénéité des apprenants.

La seconde caractéristique concerne le statut de l'enseignant, l'approche par compétence lui attribue un rôle qui consiste à guider l'apprenant dans la construction de

⁴⁰ KHADRAOUI(E.), LAIDOUDI (A.), MESSAOUR (R.), (2019), *L'approche par les compétences en classe de FLE*, Journal of pedagogy, Vol 1

⁴¹ PELPEL (P.), (2002), *Se former pour enseigner*, Paris, Dunod,

⁴² Ibid. p.25

⁴³ DERONNE, (M.), (2012), *L'approche par les compétences dans l'enseignement des mathématiques*, Mémoire de Master en sciences mathématiques, Université de Mons, France, p 17

son propre savoir. Selon BOUTIN Gérald⁴⁴, il devient un médiateur entre élève et savoir : un facilitateur. Effectivement, l'enseignant a pour mission d'amener l'apprenant à réfléchir à son savoir et à le construire ce, à travers la découverte de nouvelles structures en les réinvestissant dans les contextes appropriés avec les outils adéquats. En somme, l'enseignant doit doter ses apprenants de compétences transversales qui vont leur permettre d'accéder au savoir de façon autonome.

4.4 L'approche par les compétences en Algérie

À l'instar des pays développés, l'Algérie compte parmi ceux qui ont entrepris des réformes au niveau du système éducatif. C'est en 2003, grâce à un programme d'appui de l'UNESCO qu'il y a eu une refonte des contenus notionnels et des méthodes pédagogiques, ce, du préscolaire jusqu'à la terminale au secondaire. En effet, l'adaptation de l'approche par compétence s'est imposée au niveau national suite à l'échec scolaire observé et qui s'est traduit par des résultats scolaires « alarmants ».⁴⁵ Au secondaire, le diagnostic précédent la réforme a démontré les lacunes faisant défaut au processus d'enseignement, ces failles sont notamment dues au manque d'information à l'orientation vers la fin de l'enseignement fondamental qui n'était pas sans conséquences sur l'apprenant à la fin du secondaire. Ainsi, la réflexion sur l'aménagement du système éducatif s'accroît et s'impose alors la mise en proportion de nouvelles réformes des programmes ayant d'abord des finalités qui relèvent de l'ordre général selon le référentiel des programmes du secondaire, à savoir ⁴⁶:

- La formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique ;
- Leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.

Sur plan plus spécifique, l'enseignement du français doit permettre :

- L'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs.

⁴⁴BOUTIN, (G.), (2004), *L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique*, Connexions, n°81, pp 25-41 [en ligne] : <https://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1- page-25.html> consulté le 25/04/2016

⁴⁵ HASSANI, (Z.), (2013), *La réforme du système éducatif en Algérie : Quels changements dans les pratiques des enseignants ?* Insaniyat, n°60-61, p12

⁴⁶Référentiel général des programmes (2009)

- La sensibilisation aux technologies modernes de la communication.
- La familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle.
- L'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

Ainsi, la prise en compte des besoins langagiers des apprenants et leurs centres d'intérêt prime en classe de FLE.

Les programmes en vigueur, visent l'installation des compétences à l'oral et à l'écrit chez les élèves, pour ce faire, ils s'appuient sur la linguistique de l'énonciation, l'approche communicative, le cognitivisme et l'approche par compétences.

4.4.1 La compétence de lecture

Dans le présent travail, la compétence de lecture demeure au centre de notre recherche car, elle constitue l'axe principal de compréhension des textes voire, le seul moyen susceptible de déclencher la réponse personnelle des apprenants et qui constitue naturellement le but de l'enseignement. Dans cette perspective, nous allons évoquer VERDELHAN-BOURGADE⁴⁷ Michèle selon qui l'acte de lire suppose la mise en action de plusieurs compétences variées ainsi, il les classe en quatre grands groupes : *les compétences perceptivo-motrices, linguistiques, discursives et sociales*.

Ces dernières sont énumérées comme suit par le même auteur⁴⁸ :

- Les compétences perceptivo-motrices concernent les capacités à percevoir les indices importants pour l'identification et la reconnaissance ;
- Les compétences linguistiques concernent la liaison entre l'oral et l'écrit, la mise en relation des unités de deux modes de langage, mais aussi l'activité lexicale, sémantique et syntaxique ;
- Les compétences discursives regroupent les capacités à comprendre les fonctionnements textuels ainsi que le traitement du non-verbal (image, typographie, mises en pages) et du cotexte ;

⁴⁷ VERDELHAN-BOURGADE, (M.), (2002), *Le français de scolarisation : Pour une didactique réaliste* Coll. Education et formation, Presses Universitaires de France, p.173

⁴⁸ Ibid.

- Les compétences sociales concernent le comportement du lecteur dans la communication.

En fait, l'usage de ces compétences dépend du profil de lecteur, en d'autres termes, s'il est habile en lecture il utilisera ces compétences de façon simultanée, le lecteur débutant quant à lui, il va canaliser ses efforts sur les compétences qui vont lui permettre au minimum, de donner une signification aux signes écrits qui lui sont présentés.

Le guide des programmes de janvier 2005 relatif au FLE, considère la compétence comme l'action de « Comprendre et interpréter des discours écrits/oraux pour les restituer sous forme de résumés à un (des) destinataire(s) précis ou pour exprimer une réaction face à ces discours »⁴⁹.

4.4.2 Compétence de production à l'écrit

L'acte d'écrire consiste à se montrer comme producteur d'un message à l'intention d'un ou plusieurs destinataires ou lecteurs. Quelque soit la nature du produit écrit, c'est-à-dire personnel ou un discours reproduit, l'on mobilise ses savoirs et savoirs-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. Il s'agit également de faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs.

« Écrire » c'est aussi communiquer, la production écrite demeure l'une des compétences communicatives de base qui fait partie intégrante du processus d'enseignement/apprentissage de la langue. Il s'agit d'un acte de communication pragmatique qui permettrait à l'élève de s'exprimer et de communiquer grâce à un système de signes spécifiques et de signes graphiques. Or, cet acte est loin d'être une simple tâche que l'apprenant pourrait accomplir sans difficultés. Bien au contraire, nos élèves rencontrent énormément d'obstacles en voulant effectuer cette tâche, ces problèmes sont notamment liés aux aspects complexes de la rédaction qui renvoient à la fois au processus rédactionnel qui exige un savoir-faire et aux compétences linguistiques qui requièrent une maîtrise de la part de l'apprenant en termes de grammaire, vocabulaire, construction de phrase...

Avant d'évoquer la notion de compétence de production écrite, il nous semble nécessaire de recourir une nouvelle fois à la définition de la compétence notamment celle

⁴⁹Référentiel général des programmes (2009)

de PERRENOUD Philippe⁵⁰ qui procède à une nette distinction entre ce qui relève à proprement parler des « capacités » et ce qui relève des « compétences » et qui selon lui, font référence à des situations de communication qu'un même sujet peut gérer avec efficacité variable. Tandis que les capacités font référence à des opérations langagières qu'un même sujet maîtrise plus ou moins bien.

En effet, la compétence de production écrite constitue à elle seule un ensemble très complexe de compétences. Naturellement, plusieurs auteurs s'entendent sur le modèle de Rohmer qui est l'un des premiers instigateurs ayant analysé le processus de production écrite pour l'anglais en tant que langue maternelle or, le modèle élaboré par MOIRAND Sophie nous semble pertinent dans le cadre de notre recherche car, il est établi pour le français langue étrangère.

Un modèle à travers lequel l'on perçoit les quatre composantes de base à savoir : le scripteur, les relations scripteur/lecteur, les relations scripteur/lecteur/ document, les relations scripteur/document et extra-linguistique.

Selon le modèle de MOIRAND Sophie⁵¹ :

- Le scripteur : fait partie d'un groupe social déterminé or, l'on n'exclut pas le fait qu'il puisse prévoir d'appartenir à une autre catégorie sociale en empruntant son langage et son mode de vie. L'aspect socioculturel peut donc influencer ses productions écrites.
- La relation scripteur/lecteur : Le scripteur a toujours une idée sur ses lecteurs, que ce soit dans un cadre familial, amical ou professionnel. Les représentations construites autour de ses interlocuteurs ont un impact sur la rédaction de son énoncé.
- La relation scripteur/lecteur/document : l'intention communicative et l'effet que le scripteur veut transmettre ou produire sur ses interlocuteurs apparaît dans la forme du document graphique.

⁵⁰ PERRENOUD, (P.), (2001), *Compétences, langage et communication*, COLLES, (L.), DUFAYS, (J.L.), FABRY, (G.), MAEDER, (C.), *Didactique des langues romanes, Le développement des compétences chez l'apprenant*, Bruxelles, De Boeck Duculot, pp 15-104

⁵¹ MOIRAND (S.), (1979), *Situations d'écrits : compréhension, production en langue étrangère*, Paris, CLE International

- Les relations scripteur/document et extralinguistique : Cela englobe l'impact sur l'aspect linguistique du document en termes de référent et répond aux questions : de qui, de quoi, où et quand.

5 L'approche par compétence dans le système éducatif algérien

5.1 La pédagogie du projet

La pédagogie du projet est une démarche centrée sur l'apprenant qui vise la construction de soi au sein de la société. Ce concept est né dès la fin du 18^{ème} siècle dans l'Emile de Jean Jacques Rousseau qui, selon lui : « *une heure de travail apprendra bien plus qu'une journée d'explication* »⁵². La pédagogie du projet a également été inspirée des travaux de DEWEY Jhon qui a développé la notion en se basant sur la théorie « *Learning by doing* », autrement dit en français « *apprendre par action*⁵³ » ; il a été à l'origine de l'initiation des méthodes actives en pédagogie. Effectivement, DEWEY Jhon considère l'apprenant comme acteur dans son apprentissage et s'appuie sur la pédagogie du projet qu'il juge nécessaire car elle est basée sur une action organisée vers un but précis. Ainsi, l'élève doit être en mesure de réaliser des projets factuels qui le dotent de connaissances et expériences spécifiques dans la vie sociale. Il y a plusieurs années que la pédagogie du projet a été adoptée car, elle s'est révélée nécessaire à l'amélioration de la qualité de l'enseignement/apprentissage et qu'elle contribue à la motivation des apprenants, ainsi, elle est devenue une pratique quotidienne dans l'enseignement du primaire au secondaire.

5.1.1 La pédagogie du projet dans les programmes éducatifs en Algérie

À l'aube de l'indépendance, l'Algérie a œuvré en vue d'améliorer la qualité des programmes au sein de l'éducation nationale. Pour ce faire, sont pris en compte les mutations que connaît le monde professionnel notamment les stratégies d'apprentissage basées sur les expériences de la vie professionnelle. La notion de la pédagogie du projet est alors introduite par les dernières réformes car, les démarches pédagogiques qu'elle met en avant se concentrent sur l'apprenant et ses besoins. Elle propose également des résolutions aux problèmes souvent complexes et auxquels sont confrontés les élèves soit

⁵² ROUSSEAU, (J.J), (2009), *Emile ou de l'Education*, Paris, Flammarion p.508

⁵³ DEWEY, (J.), (1938), *Experience and education*, New York, p63

en classe ou bien dans un cadre extrascolaire, ces méthodes les préparent éventuellement au monde professionnel en se basant sur les expériences de la vie professionnelle.

En effet, dans les nouveaux programmes issus des nouvelles réformes, la pédagogie active occupe une place importante dans le processus d'enseignement/apprentissage. À l'instar des autres pays l'Algérie l'adopte pour le développement d'une citoyenneté responsable et active pour l'affirmation de soi.

En 2000, le lancement du projet des réformes a vu le jour en Algérie, naturellement cette régénération des programmes a touché également l'enseignement du FLE. Or, ce n'est qu'en 2002 que les véritables changements ont eu lieu dans le cadre de l'éducation ce qui a permis à la pédagogie du projet de prendre place dans les programmes. Ainsi, les nouvelles réformes reconsidèrent la durée, les méthodes de travail en classe et le contenu des programmes. Ces derniers sont des éléments essentiels qui contribuent au succès de cette nouvelle pédagogie récemment implantée au sein du système éducatif algérien. Le FLE comme toutes les autres disciplines entre dans le champ de ces changements fondamentaux.

La démarche du projet est privilégiée pour installer les compétences visées par le programme. Dans le cadre du programme de la 3^{ème} AS, il existe quatre projets collectifs qui seront obligatoirement réalisés au cours de l'année scolaire. Les quatre projets sont les suivants :

- 1- « Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche documentaire puis faire la synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque de l'établissement ».

Ce projet vise à :

- Transférer les savoirs-faire acquis par l'étude des discours et des dialogues (production de questionnaires à exploiter) ;
- Créer des passerelles entre les différentes disciplines ;
- Faire prendre conscience du comportement négatif de chacun.

Le second projet consiste à :

- 2- « Organiser un débat d'idées, puis en faire le compte-rendu »

Il vise à :

- Transférer les savoirs-faire acquis par l'étude du texte argumentatif ;
- Analyser les données d'un problème et rechercher des solutions

Le troisième projet s'intitule :

- 3- « Dans le cadre d'une journée portes ouvertes, exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour de causes humanitaires »

Ce projet a pour visée de :

- Transférer les acquis obtenus par l'étude du récit ;
- Permettre le rapprochement avec une autre discipline : l'histoire, à travers la recherche d'une documentation ;

Le quatrième projet consiste à :

- 4- « Rédiger une nouvelle pour exprimer son imaginaire et provoquer trouble et questionnement chez le lecteur »

Ce projet a pour visée de

- Permettre l'élaboration de significations dans un récit
- Anticipation du sens d'un message
- Repérage des différents niveaux d'organisation du récit

Les quatre projets cités ci-dessus exigent une mobilisation de la part des apprenants en vue d'aboutir à une production réalisée par les groupes formés au départ. Il est donc nécessaire d'évoquer la démarche de projet qui se fait en deux temps : la conception et la réalisation. Ce qui nous amène à définir ces deux étapes :

5.1.1.1 Le projet

Dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, le terme projet est défini comme : « [...] une action dirigée vers un objectif futur et que l'on organise de manière adéquate⁵⁴ ». Ainsi, la pédagogie du projet fait référence à un

⁵⁴ CUQ, (J.P), (2010), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Cle International, p.205

modèle d'enseignement issu du courant socioconstructiviste, il s'agit d'une démarche qui mène à une communication ou à une action. En effet, au cours du processus d'enseignement/apprentissage l'apprenant est confronté à des situations-problèmes qu'il doit résoudre de manière spontanée en faisant appel à ses compétences. La pédagogie du projet repose sur le principe selon lequel l'apprenant se construit en agissant et prend part dans son apprentissage en ayant le rôle d'acteur. Dans cette optique, les élèves sont d'abord appelés à se fixer un but commun, anticipent ensuite la démarche, les moyens et les opérations et ils avancent progressivement vers une production ou une action. Ainsi, la pédagogie du projet est une démarche qui prend en compte les besoins de l'élève et permet la construction de la pensée individuelle dans une réalisation collective. Il construit activement son savoir en interaction avec les autres élèves et l'environnement.

En fait le projet tend à concentrer l'activité des apprenants et les encourage à réaliser toutes les tâches nécessaires en vue de sa concrétisation. Il peut revêtir différents aspects tels que l'élaboration d'un journal scolaire, la réalisation d'une pièce théâtrale, la création d'un site internet, etc.

D'autres auteurs notamment HOUARDY (A.) et al.⁵⁵ considèrent le projet comme une tâche qui devra être menée jusqu'à ce que l'on obtienne un résultat concret, que le projet doit être défini et réalisé en groupe ; cela implique donc, une négociation entre pairs, de l'organisation au sein du groupe en vue d'une « autogestion » de la tâche. Le projet suppose également « une adhésion et une mobilisation du groupe », autrement dit, la tâche menée par ce dernier doit être discutée et consentie par l'ensemble des membres. En troisième lieu, le projet « se marque par une volonté collective », cette dernière se manifeste sous la forme d'une suggestion répondant aux besoins et souhaits de tout le groupe. En outre, le projet « aboutit à un résultat matérialisable et communicable », c'est-à-dire que le devoir sur lequel opère les membres composant le groupe doit aboutir à une production et prendre une forme concrète, nous citons à titre d'exemple : l'élaboration du journal scolaire que d'autres lecteurs que les élèves peuvent consulter. En dernier lieu, le projet « présente une utilité par rapport à », cette utilité se manifeste à travers la diffusion du projet après sa réalisation.

⁵⁵ Voir à ce sujet Pédagogie du projet CRIFA [PDF] Disponible sur : <http://www.crifa.ulg.ac.be/archives/kitnet/...prof/projet> PDF. Publié en juin 2011 consulté le 25 avril 2017

Au vu de cette définition détaillée du projet, l'on peut déduire que la pédagogie du projet ne peut être appliquée et réalisée que si le projet se fait de manière collective, impliquant ainsi tout le groupe classe. Cependant, même si ce dernier œuvre pour la réalisation du projet et qu'il n'est pas diffusé, il perd de son sens car, l'objectif principal de la pédagogie du projet est non seulement le travail en groupe, mais aussi la socialisation de l'apprenant.

En fait, le projet s'articule autour d'une intention que l'on se propose de réaliser dans un cadre scolaire ou même extrascolaire. Il permet donc, la maîtrise des compétences définies dans le programme sachant qu'une compétence est l'aspect invariant du programme, autrement dit, ce que l'enseignant devra faire acquérir à ses élèves. Le projet demeure lié au choix de l'enseignant en collaboration avec ses élèves, ce premier a pour mission de les amener à sa réalisation en tenant compte des moyens dont il dispose et des besoins des apprenants. Ainsi, l'enseignant apparaît comme médiateur entre l'apprenant et les savoirs ; son rôle demeure important dans la mesure où, il est amené à conduire l'apprenant dans son parcours car, ce dernier est invité à se fixer un objectif et à avancer conjointement avec ses pairs afin d'atteindre son but qui consiste en la réalisation concrète d'une production.

En général, le projet s'étale sur une durée variable d'une semaine, un mois, un trimestre, voire toute l'année scolaire. Il naît à partir d'un intérêt manifesté par l'apprenant à l'égard d'un thème donné, ce qui va lui permettre de choisir la manière dont il va traiter ce dernier.

En somme, la pédagogie du projet vise à mobiliser les compétences des apprenants et s'inscrit dans une logique socialisante et par conséquent favorise les apprentissages dans la mesure où, le recours au projet incite l'apprenant à s'investir en faisant par exemple des recherches personnelles (documentation, interview, contact...). Cela l'encourage aussi à travailler en groupe, apprendre à communiquer, à se développer tant sur le plan social qu'affectif ; à résoudre un problème dans son contexte social réel.

En outre, le projet favorise l'interaction entre les enseignants qui sont amenés à se concerter en vue de la mise en place du dispositif pré-pédagogique. Ceci permet de s'interroger sur les choix des supports, des situations d'apprentissage, des activités et des procédés d'évaluation.

Cette même interaction concerne également l'enseignant et ses élèves au sein de la classe, l'organisation de cette dernière en binômes ou en groupes s'avère pertinente car, elle aspire à optimiser la communication entre aussi bien entre l'enseignant et ses élèves, qu'entre les groupes d'élèves. Cette démarche garantit un meilleur suivi des apprenants en difficultés.

5.1.1.2 La conception

L'enseignement/apprentissage est tributaire de l'environnement dans lequel évoluent les apprenants, de leur degré de mobilisation, de l'intérêt qu'ils portent au savoir, en l'occurrence le FLE. C'est pourquoi, il est impératif qu'il y ait une négociation entre l'enseignant et ses élèves. Cet échange devra porter sur l'intitulé, la thématique et la forme que prendra le produit.

5.1.1.3 La réalisation

Afin de permettre la réalisation du projet, l'enseignant devra choisir la progression, les méthodes et les stratégies, les techniques d'expression ainsi que les supports en fonction des besoins exprimés par les apprenants pendant le déroulement du projet, ou inférés par le professeur au vu de leurs productions habituellement faites en classe. Il peut proposer des activités en vue de guider ses élèves et les amener à atteindre l'objectif escompté. Ces mêmes activités peuvent déterminer les conditions de travail⁵⁶ effectué par les élèves. Nous citons à titre d'exemple : le type du texte, les éléments linguistiques et pragmatiques et le temps de rédaction.

6 Conclusion

Ce chapitre a pour objectif de mettre la lumière sur l'enseignement/apprentissage en Algérie à l'ère des réformes. Pour ce faire, nous avons recouru à différentes sources traitant du sujet et qui mettent en avant les approches antérieures et actuelles implémentées dans le système éducatif à savoir : l'approche communicative et l'approche par les compétences. Celle-ci avait pour principal défi de donner un sens à l'école. Or, ceci ne peut être réalisé sans le changement du statut de l'apprenant qui est devenu actif dans la construction de son savoir ; celui de l'enseignant qui à l'heure actuelle, est

⁵⁶ Ces conditions varient selon la nature du projet

Chapitre 01 : L'enseignement/apprentissage en Algérie

considéré comme un médiateur et non le seul détenteur de connaissances et enfin, celui du savoir dont les finalités ne se limitent plus aux examens trimestriels ou de fin d'année.

Les réformes dans le système éducatif impliquent aussi un ensemble complexe mais ordonné d'éléments liés au concept de compétence, à la notion de situation-problème, aux critères d'évaluation d'une compétence, aux programmes et manuels, etc.

Ces éléments nous incitent à poursuivre notre investigation sur l'enseignement/apprentissage en classe de FLE dans le chapitre suivant. Celui-ci concerne spécialement la classe de la 3^{ème} année du secondaire.

**Chapitre 2 : Objectifs de
l'enseignement/apprentissage du FLE en
classe de 3^{ème} AS**

Chapitre 02 : Objectifs de l'enseignement/apprentissage du FLE en classe de 3^{ème} AS

1 Introduction

Le rôle de l'école repose sur quatre principaux objectifs qui tendent à transmettre et faire acquérir des connaissances aux apprenants d'une part. Préparer à la vie professionnelle et éduquer les élèves à devenir des citoyens responsables et autonomes d'autre part.

Afin de mettre en place un dispositif qui permet d'atteindre les objectifs visés par l'école, différents moyens et stratégies sont utilisés. Parmi ces moyens, il y a le manuel scolaire qui est un support didactique dont les fonctions sont multiples, celles-ci seront mentionnées dans ce chapitre.

Le rôle du manuel scolaire est incontestable en classe car, il prend en compte le caractère progressif de l'apprentissage. Dans cette partie, seront dans un premier temps, évoquées les finalités du programme, en second lieu, les objectifs visés en classe de 3^{ème} année de secondaire.

Il ne serait possible d'évoquer les outils usités, sans faire appel aux stratégies adoptées en classe de FLE. Celles-ci concernent particulièrement la notion d'évaluation qui, à son tour, est une démarche inéluctable. Seront citées ici, les différents types d'évaluation, ses fonctions et enfin les étapes de l'évaluation.

Une partie sera consacrée à l'évaluation dans le système éducatif en général, mais nous mettrons l'accent sur l'évaluation de la compréhension en lecture.

2 Le manuel scolaire

2.1 Définition du manuel scolaire

Au sens étymologique, « Manuel » vient du latin (manualis, de manus, main). Selon le dictionnaire Larousse en ligne, il est considéré comme « *un ouvrage didactique ou scolaire, renfermant les notions essentielles, d'un art, d'une science, d'une technique :*

Manuel de littérature, d'histoire »⁵⁷. Dans le dictionnaire didactique du français de Jean Pierre CUQ, le terme « *manuel, renvoie à l'ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support à l'enseignement* »⁵⁸

D'après le sens étymologique et les précédentes définitions, nous pouvons dire qu'il s'agit d'un livre scolaire destiné à l'enseignement, pouvant être tenu à la main et qui comporte des notions essentielles de différents domaines tels que l'Histoire, la science, les mathématiques ou dans le présent cas, l'apprentissage de la langue française. Selon CHOPPIN Alain, en référence à M. Puget le manuel est défini comme suit : « *Le manuel [...] est un livre qui expose les notions essentielles d'une discipline donnée, à un niveau donné. Il correspond à un cours, s'adresse à une classe.* »⁵⁹.

Le manuel demeure un outil nécessaire dans la pratique pédagogique, il est considéré comme étant un élément indispensable grâce à son efficacité dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement. En effet, le manuel contribue à optimiser le rendement scolaire à cet égard, Françoise-Marie GERARD et ROEGIERS Xavier définissent le manuel scolaire comme suit : « *un outil imprimé intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage, en vue d'en améliorer l'efficacité.* »⁶⁰ Ceci en procurant à l'enseignant un outil matériel qui l'aiderait à la gestion ainsi qu'à l'organisation de ses cours à travers les supports et la banque d'activités qu'il contient. À l'apprenant, un ensemble de connaissances ou encore un recueil de données où il peut découvrir, apprendre, acquérir des savoirs qui vont lui permettre de développer son intellect. Mais aussi en permettant aux parents l'accompagnement et le suivi des apprentissages de leurs enfants. Effectivement, le manuel est destiné à être utilisé en classe ou à la maison comme support de cours avec l'aide directe ou indirecte de l'enseignant

2.2 Les fonctions du manuel scolaire

Il est à noter que le manuel scolaire en tant qu'outil pédagogique n'est pas un simple support de transmission des connaissances, puisque par son contenu il contribue non

⁵⁷ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/français/manuel/49271?q=manuel#49177>, (Consulté le 15/04 /2017 à 9 :00

⁵⁸ CUQ, (J.P), (2010), Op. Cit, p161

⁵⁹ CHOPPIN, (A.), (1992), Les manuels scolaires, Histoire et actualité, Paris, Hachette, p16

⁶⁰ GERARD, (F.M.), ROEGIERS, (X.), (2009), *Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser* Ed. De Boeck Supérieur, 2^{ème} édition, p10

Chapitre 02 : Objectifs de l'enseignement/apprentissage du FLE en classe de 3^{ème} AS

seulement à l'enseignement mais aussi à l'éducation, « par la transmission, de manière plus ou moins explicite, de modèles de comportements sociaux, de normes et de valeurs ».

⁶¹ En d'autres termes, le manuel scolaire possède un pouvoir immense car il englobe aussi bien un aspect cognitif qu'idéologique.

Effectivement, le manuel scolaire demeure l'outil favori dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Algérie. Sa forme, son contenu ainsi que sa méthodologie adoptée le rendent privilégié. CHOPPIN Alain donne une autre définition du manuel scolaire qui, selon nous, pourrait davantage renseigner sur certaines de ses fonctions à savoir : « *Il est d'abord un produit de consommation. Il est aussi le support [...] du contenu éducatif, le dépositaire de connaissances et de techniques dont la société juge l'acquisition nécessaire à la perpétuation de ses valeurs et qu'elle souhaite en conséquence transmettre aux jeunes générations* ». ⁶²

Partant de cette définition, nous pouvons dire que le manuel scolaire est destiné à l'exploitation aussi bien par l'enseignant que l'apprenant et qu'il est considéré comme le conservateur des connaissances éducatives et de techniques visées par la société pour des fins qui consistent à inculquer aux jeunes générations les différentes valeurs universelles. Ainsi, il peut remplir différentes fonctions qui vont varier selon l'utilisateur concerné, mais aussi la discipline et le contexte dans lequel est élaboré le manuel. Lorsqu'il est dans les mains de l'élève, le manuel remplit certaines fonctions en servant de support qui va leur fournir des contenus qui correspondent à un programme établi par l'institution scolaire à laquelle ils appartiennent. Il en remplit d'autres lorsqu'il est dans les mains de l'enseignant car il présente un ensemble d'activités de différents types et avec divers objectifs, ainsi que des méthodes et démarches qui vont aider l'enseignant à faire évoluer sa pratique pédagogique.

Donc, le manuel scolaire permet à l'enseignant de mieux gérer ses cours et propose à l'élève des pistes de travail qui vont lui permettre d'intégrer ses acquis ainsi que l'installation des compétences langagières, discursives, communicatives, etc.

⁶¹ UNESCO, (2008), Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires ? Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire, Paris : UNESCO

⁶² CHOPPIN, (A.), *op.cit* p16

Selon ROEGIERS et Gérard⁶³, il existe deux types de fonctions, celles relatives à l'apprenant et d'autres à l'enseignant. Parmi les fonctions liées à l'élève, certaines d'entre elles concernent les apprentissages scolaires alors que d'autres servent à installer des liens entre les apprentissages aussi bien en classe que dans l'environnement extrascolaire, c'est-à-dire la vie quotidienne.

Effectivement, le manuel occupe des fonctions au niveau de :

2.2.1 La transmission des connaissances

Il s'agit d'une méthode traditionnelle, le manuel scolaire permet de transmettre des connaissances car, il est composé d'une banque de données consacrées aussi bien à l'apprenant qu'à l'enseignant. Des savoirs linguistiques et communicationnels, des concepts, des règles grammaticales, des faits, des conventions, différentes terminologies et des thématiques distincts sont transmis par l'enseignant à ses élèves ce, à travers l'application de diverses stratégies. Le manuel scolaire est donc l'outil le plus usité en matière de connaissances et des savoirs à enseigner. Dans cette perspective, des recherches ont pu montrer « *qu'une amélioration de la fourniture aux écoles de manuels de bonne qualité avait une influence positive sur les résultats scolaires* ». ⁶⁴

En effet, le manuel scolaire permet de transmettre des connaissances qui vont permettre à l'apprenant d'acquérir des données particulières qui se traduisent en concepts, terminologie, faits, etc. De ce fait, l'apprenant devra être capable de répéter ces savoirs afin de pouvoir exercer un « savoir-faire cognitif »⁶⁵ et l'utiliser dans un contexte d'apprentissage.

2.2.2 L'installation de la compétence communicative

Le contenu du manuel scolaire ne comporte pas uniquement des savoirs qui visent l'apprentissage des règles grammaticales de la langue française, il vise également l'usage de cette dernière dans des situations d'interaction et de communication. Donc, l'acquisition de certaines méthodes et des attitudes utiles dans le travail et la vie quotidienne tels que l'éveil à la démarche scientifique, la recherche d'information,

⁶³ Ibid. p84

⁶⁴ SEGUIN, (R.), (1989), BRAIBANT, (J.M) & GERARD, (F.M), (1996), VAN DER REST, (M.), (1996), MINGAT, (A.)& SUCHAUT, (B.), (2000) in *Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser* Ed. De Boeck, 2ème édition, p85

⁶⁵ ROEGIERS (X), op. Cit, p85

l'organisation des connaissances, etc. De ce fait, le manuel scolaire accorde une importance particulière aux supports susceptibles d'inciter l'apprenant à interagir. Ces supports sont de types iconographiques : affiches, dépliants, BD, etc. Des supports textuels sous forme d'articles de presse, dialogues et enfin des supports audio-visuels comme l'interview, la comptine, l'entretien, etc. Ces contenus se présentent sous forme de supports permettant à l'apprenant de s'approprier un ensemble de comportements (savoir-être, savoir-faire et savoir-vivre) lui facilitant ainsi l'intégration dans sa société et l'interaction avec ses pairs.

2.2.3 La référence

La conception et la disponibilité du manuel scolaire rend cet ouvrage un outil de référence privilégié. En effet, il constitue pour l'enseignant une source à laquelle il se réfère pour la transmission des connaissances. La variété des activités ainsi que les supports proposés font état d'une richesse de cet ouvrage. Cette diversité représente un atout aussi bien pour l'enseignant que l'apprenant qui pourrait s'en servir à tout moment et en toutes circonstances afin d'y trouver des informations, réviser, vérifier la source d'un texte, etc. Cette fonction est assurée par les auteurs car, l'apprenant y trouve l'information exacte notamment au secondaire. GERARD Françoise-Marie et ROEGIERs Xavier ⁶⁶ notent que cette fonction demeure importante dans les pays où l'accès à l'information scientifique est difficile. Tandis que dans les pays où il y a abondance d'informations, le manuel pourrait occuper un statut différent et être considéré comme étant un ouvrage parmi d'autres et non pas la seule source d'information pour les apprenants. Dans cette perspective, JADOULE Jean-Louis⁶⁷ parle de « pédagogie de la bibliothèque ».

Effectivement, le manuel scolaire ne perd pas de sa valeur, mais il peut jouer un rôle en tant qu'outil de référence et être en interaction avec d'autres cadres dans le but de garantir à l'apprenant la construction de repères stables.

2.2.4 Les fonctions du manuel scolaire de FLE

De façon générale, le manuel scolaire a plusieurs fonctions dont celles que nous venons de citer ci-dessus. Ajouté à cela, il y a aussi la fonction liée au comportement ainsi qu'aux

⁶⁶ GERARD, (F.M), ROEGIERs, (X.), op.cit.

⁶⁷ JADOULE, (J.L), (1991), *Tout dépend de l'usage qu'on en fait, Échec à échec-Dossier Manuels scolaires*, Bruxelles : CGE, n°82, p4

relations avec l'autre, c'est-à-dire la vie dans la société permettant ainsi à l'élève de trouver sa place dans son cadre familial, social, culturel et national. C'est aussi le cas pour le manuel du FLE en Algérie qui, à son tour comporte divers supports visant l'installation des quatre compétences langagières et communicatives chez l'apprenant à savoir : la compréhension de l'écrit, la production écrite, la compréhension de l'oral et l'expression orale. Or, le rôle du manuel scolaire de FLE ne se limite pas à la maîtrise de la langue. En fait, parmi les finalités de l'école algérienne, celle-ci affirme que : « *L'école algérienne a pour vocation de former un bon citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, d'adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle* ». ⁶⁸

En effet, le manuel scolaire accorde une place privilégiée à l'installation des différentes valeurs qui ont pour objectif de former un citoyen exemplaire qui peut agir et interagir positivement au sein de la société. Les valeurs visées par l'institution algérienne sont diverses. Nous citons ainsi : L'Islamité, l'amazighité, la citoyenneté, l'identité nationale, le respect de l'autre et l'ouverture sur le monde.

D'un point de vue culturel, les supports soumis aux apprenants ne servent pas uniquement à l'usage de la langue dans le but de communiquer, notamment en FLE, mais aussi pour y découvrir une culture. Selon CHOPPIN Alain : « [...] *le manuel est également, au de là des prescriptions étroites d'un programme, le véhicule d'un système de valeurs, d'une idéologie, d'une culture* » ⁶⁹.

La culture qui se définit selon E.B TAYLOR (1832-1917) comme : « *un ensemble complexe qui comprend la connaissance, la loi, l'art, les règles morales, juridiques, les coutumes et toute autre aptitude ou habitude acquis par l'homme comme membre de société* » ⁷⁰, trouve également sa place à travers la diversité des supports proposés à l'apprenant dans le manuel scolaire. Il faut ajouter que la culture enseignée est issue non seulement du contexte auquel appartiennent les concepteurs du manuel scolaire, mais aussi celui auquel appartiennent les élèves. Ces premiers sont alors influencés par les

⁶⁸ Loi n°08-04 du 15 Muharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale

⁶⁹ CHOPPIN, (A.), op.cit. p16

⁷⁰ TAYLOR, (E.B), cité par BENOUNE, (M.), In *Education Culture et Développement en Algérie*, MARINOOR ENAG, Algérie, 2000, p.66

valeurs de leur société quand il s'agit d'intégrer la dimension culturelle dans le manuel scolaire. Pour ce, nous citons Alptekin qui consolide cette définition de culture et montre que :

Les auteurs des manuels, comme tout le monde, pensent et composent leurs textes par l'intermédiaire de schémas inscrits dans leurs cultures spécifiques. Etant donné que les locuteurs natifs ont une légitimité apparente [...], la majorité des auteurs de manuels sont des locuteurs natifs qui, consciemment ou inconsciemment, transmettent des points de vue, des croyances, des attitudes, des valeurs et des sentiments propres à leurs sociétés [...]⁷¹

2.3 Les fonctions relatives à l'enseignant

Faut-il noter que les manuels scolaires, qu'ils soient dédiés aux apprenants ou à l'enseignant remplissent essentiellement des « *fonctions de formation* » à l'égard de ces derniers. L'objectif est de fournir des éléments qui vont permettre à l'enseignant de perfectionner sa maîtrise dans le processus d'enseignement/apprentissage. De ce fait, l'on considère que le manuel scolaire contribue au développement des innovations pédagogiques sans pour autant conditionner l'enseignant dans une approche qui l'enfermerait ou l'empêcherait d'innover dans sa pratique d'enseignement. Bien au contraire, utilisé à bon escient, le manuel pourrait fournir une variété de nouvelles pistes, de nouveaux éléments ainsi que des pratiques novatrices qui prennent en compte l'évolution des connaissances pédagogiques, de la créativité de chaque enseignant et la spécificité des contextes.

Dans leur approche, GERARD François-. Marie et ROEGIERS Xavier⁷² distinguent quatre fonctions, selon eux elles sont complémentaires dans la mesure où elles peuvent s'organiser à partir du triangle didactique reliant ainsi l'enseignant, l'élève et le savoir.

Ces fonctions sont les suivantes :

- La fonction d'information scientifique et générale permet à l'enseignant de mieux maîtriser le savoir ;

⁷¹ ALPTEKIN cité par ARANZAZU Toquero Alvarez In *Le contenu culturel dans quatre manuels d'espagnol langue étrangère utilisés par des adultes : un aperçu équilibré du monde hispanophone ?* Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en linguistique (didactique des langues), Université du Québec, Montréal, p.14

⁷² GERARD, (F.M), ROEGIERS, (X.), op.cit. p 37

Chapitre 02 : Objectifs de l'enseignement/apprentissage du FLE en classe de 3^{ème} AS

- La fonction pédagogique liée à la discipline donne à l'enseignant la possibilité de transporter au mieux le savoir aux besoins de ses élèves, en fonction des connaissances didactiques ;
- La fonction d'aide aux apprentissages et à la gestion des cours offre le matériel nécessaire pour bien gérer le quotidien de la relation enseignant-élève et du processus d'enseignement/apprentissage ;
- La fonction d'aide à l'évaluation des acquis, enfin, peut se situer au centre du triangle didactique, car elle concerne toutes ses dimensions.

Chacune des fonctions citées ci-dessus a un rôle important dans le processus enseignement/apprentissage ; en ce qui concerne la première fonction qui est celle d'information scientifique et générale, l'enseignant est amené d'une part, à rechercher lui-même des informations d'autre part, à gérer ou évaluer une recherche d'informations. Les manuels destinés aux enseignants sont indispensables car ils peuvent être riches en matière de compléments d'information.

Pour ce qui est de la seconde fonction qui est celle de la formation pédagogique liée à la discipline, les pistes de travail qui se trouvent dans le manuel de l'enseignant peuvent garantir une formation continue à ce dernier car, elles permettent de renouveler voire améliorer la pratique pédagogique de l'enseignant ce, en tenant compte de l'évolution permanente de la didactique des disciplines. De plus, en l'absence du manuel de l'enseignant, celui de l'apprenant comporte des indices en termes de documents, de types d'évaluation susceptibles d'aider l'enseignant à cerner les besoins ainsi que les capacités des apprenants.

Dans la troisième fonction, celle qui est relative à l'aide aux apprentissages et à la gestion des cours ; le manuel pourrait fournir de nombreux outils qui permettent de perfectionner les apprentissages. En d'autres termes, le manuel fournit à l'enseignant tous les moyens nécessaires pour réaliser une activité. Nous avons à titre d'exemple le manuel de FLE qui pourrait proposer un type de texte donné tout en fournissant la démarche méthodologique qui va servir de modèle tout en procurant la démarche méthodologique pour la rédaction de ce texte de la part des apprenants.

En ce qui concerne l'ultime fonction, à savoir celle d'aide à l'évaluation des acquis, le manuel de l'enseignant offre un ensemble d'outils qui concernent les différents aspects

de l'évaluation ainsi que les pistes de remédiation aux diverses erreurs commises par les apprenants.

Dans cette partie, nous avons tenté de faire le point sur quelques notions que nous avons jugées nécessaires à notre recherche à savoir le manuel scolaire, ses fonctions et ses finalités. Actuellement, la conception du manuel vise à rendre l'apprenant maître de son apprentissage et confieraient à l'enseignant le rôle de médiateur où il n'est plus considéré comme le seul détenteur de savoir. Dans les manuels scolaires du secondaire on retrouve un ensemble de documents et d'informations à travers lesquels le travail didactique a pour objectif de permettre à l'apprenant, avec l'aide de l'enseignant, d'avoir accès aux éléments nécessaires pour appréhender une situation. En effet, les manuels scolaires sont conçus comme étant des supports susceptibles d'être complétés ou utilisés de diverses manières selon des contextes spécifiques. Ils offrent tant à l'enseignant qu'à l'élève la possibilité de faire face aux obstacles rencontrés dans telle ou telle situation en y apportant des éléments de résolution. Selon GERARD François-Marie et ROEGIERS Xavier : « [...] ils suscitent la recherche et l'utilisation de références »⁷³ en ajoutant que « la conception du manuel permet de faire appel à l'une ou l'autre de ces parties en fonction des besoins ». Ces mêmes auteurs précisent que : « Ces manuels sont plus des points de départ que des points d'arrivée ».⁷⁴

3 Finalités du programme

Vu la rapidité à laquelle évolue le monde actuel, l'ensemble des systèmes éducatifs sont appelés à garantir la qualité dans leurs programmes et dans les démarches pédagogiques compte tenu de leurs missions communes qui consistent à : instruire, socialiser et qualifier.⁷⁵

Il faut rappeler d'abord que le développement des systèmes éducatifs et la réflexion pédagogique ont défini une distinction entre les deux concepts de « programme » et « curriculum », donnant ainsi la priorité à ce dernier. Or, dans notre pratique l'on demeure toujours attaché au « programme ». Ce concept fait référence à un mode d'organisation de l'enseignement axé sur la connaissance à transmettre ou faire acquérir et à reproduire.

⁷³ GERARD, (F.M), ROEGIERS, (X.), (2009),op.cit .

⁷⁴ *Ibid.*

⁷⁵ Référentiel général des programmes, (2009)

Quant au concept de « curriculum », il met l'accent sur les activités d'apprentissage auxquelles l'apprenant participe. Ainsi, l'on ne met plus l'accent sur la connaissance mais, sur le développement intégral de l'apprenant.

Donc selon le référentiel des programmes, les termes « programme » et « curriculum » font référence à deux perceptions différentes des missions de l'école et de la philosophie qui guide et oriente son action. En effet, l'école a toujours eu comme finalités l'éducation et l'instruction ce, à tous les niveaux de la scolarité. Ces dernières renvoient à une double composante morale et intellectuelle. Dans cette optique, l'individu est à la fois un apprenant qui s'instruit et un sujet qui se construit⁷⁶.

Dans le cadre de l'éducation nationale, les programmes au secondaire reposent toujours sur des principes qui contribuent à leurs fondements. Ces principes dont le cadrage puise dans la documentation relative à la loi d'orientation de janvier 2008⁷⁷ et le référentiel général des programmes sont de quatre ordres : axiologique, épistémologique, méthodologique et pédagogique.

L'enseignement au secondaire est considéré comme étant une étape post-obligatoire, à ce stade, l'on accueille des élèves venant du cycle moyen et l'on se voit dans l'obligation d'assurer une continuité éducative et pédagogique à travers la préservation des matières déjà enseignées. Effectivement, l'enseignement au secondaire a pour mission de consolider et d'approfondir les connaissances acquises et garantit un enseignement/apprentissage optimal en vue de préparer les élèves à devenir des citoyens ayant un statut et un parcours professionnel. Mais avant cela, l'on tend à préparer les apprenants afin qu'ils puissent poursuivre leurs études universitaires en favorisant l'assimilation des connaissances tout en mettant l'accent sur les aptitudes à évaluer et à juger tout en étant autonomes.

À travers l'enseignement/apprentissage des langues, l'on aspire à prôner une formation en langues étrangères, en littérature et en TICE afin de permettre aux apprenants à l'issue de cet apprentissage de suivre des études supérieures notamment en lettres étrangères d'une part ; mais aussi de faire acquérir les compétences transversales du champ disciplinaire des lettres, sciences humaines et sciences sociales.

⁷⁶ *Ibid.*

⁷⁷ *Ibid.*

3.1 Les objectifs visés

Les objectifs assignés dans l'enseignement/apprentissage de la langue française au cycle secondaire se présentent sous forme d'une organisation qui tend à mettre en œuvre les compétences de l'apprenant. Il s'agit essentiellement de compétence de communication orale et écrite qui repose sur une maîtrise de l'outil linguistique, notamment dans le domaine de la lecture et de l'expression écrite. Ces objectifs se répartissent selon l'enchaînement suivant :

En premier lieu, l'on vise à initier l'apprenant dans le projet afin de le familiariser avec l'objet d'étude. En deuxième lieu, l'objectif est l'évaluation de la capacité de l'apprenant à analyser de façon systématique. En troisième lieu, il est proposé des tâches de sorte qu'elles aident l'apprenant à vérifier son degré de compréhension et son habileté à les réinvestir dans des situations particulières qui lui sont proposées.

À l'issue de cette démarche, une activité est prévue et qui consiste à synthétiser l'ensemble des parties citées auparavant.

Dans cette perspective, la lecture est une activité qui permet à l'apprenant de mettre en œuvre une stratégie qui lui permettra à son tour d'accomplir les trois compétences ce, en se plaçant dans une position de lecteur.

Les nouvelles réformes reposent essentiellement sur des objectifs clairement énoncés dans les textes officiels et qui se basent entre autres sur le fait de lire, comprendre puis réinvestir les éléments acquis en compréhension. Cette dernière se manifestera tout au long des activités proposées et plus particulièrement lors de la dernière étape où, l'apprenant devra réinvestir les outils déjà assimilés. Pour accomplir cette tâche, l'apprenant est censé avoir compris le contenu du texte dans sa globalité. De plus, la production de l'écrit qui englobera toutes les compétences acquises doit être en étroite relation avec les supports qui se trouvent dans le manuel scolaire ou bien les textes que propose l'enseignant à ses apprenants lors de l'acte pédagogique.

Les activités de production à l'écrit sont la résultante de l'observation de textes et le lieu de réinvestissement des activités de réflexion qui sont le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe contenus dans le manuel ou bien ceux déjà étudiés en classe.

Chapitre 02 : Objectifs de l'enseignement/apprentissage du FLE en classe de 3^{ème} AS

Dans sa démarche d'enseignement/apprentissage, l'enseignant en tant que médiateur au sein de la classe doit bien évidemment, en collaboration avec ses apprenants faire une analyse de textes et en tirer le maximum d'informations le concernant, nous avons à titre d'exemple, les caractéristiques textuelles qui deviennent autant de critères d'écriture nécessaires à la lecture et à l'écriture et qui sont susceptibles de servir à l'apprenant dans la mesure où, elles lui permettent de vérifier ses connaissances réservées à la réécriture de son propre texte.

La démarche pédagogique doit être conforme à toute démarche d'appropriation active prenant en compte les différents rythmes d'acquisition des apprenants.

Il existe une structure pour chaque compétence et qui fait appel à une structure cohérente de sorte que l'élève prenne connaissance du type de texte en premier lieu, ensuite il pourrait envisager un schéma en compréhension de texte tout en s'organisant de manière plus ou moins cohérente. En troisième lieu, l'élève est amené à réinvestir les premiers éléments repérés dans les activités précédentes ; puis il va rechercher les caractéristiques langagières relatives au type de texte. Une fois ces compétences acquises, l'apprenant devra produire un texte en fonction d'une consigne qui va lui permettre de structurer sa production de manière à ce qu'elle soit cohérente.

Or, cet état de fait qui met en œuvre une démarche pédagogique qui tend à favoriser l'enseignement/apprentissage, n'est pas appliqué dans toutes les classes de français langue étrangère. L'apprentissage conjoint de la lecture et de l'écriture n'est pas totalement pris en compte. Cet apprentissage de lecture/écriture peut être mis en place à condition que la transmission culturelle et les exercices techniques soient liés et ce, quel que soit le niveau de l'apprenant. Cependant, la lecture doit être enseignée et apprise afin qu'elle soit rentable en contribuant à faciliter la tâche d'écriture. Faut-il souligner qu'en plus d'être évaluée, la production à l'écrit est aussi apprise. Les modèles d'écriture proposés dans les programmes reflètent des situations diversifiées, suggèrent des idées et imposent des règles.

Dans cette perspective, l'acte de lire devient une activité indispensable et un outil incontournable dans la démarche d'enseignement/apprentissage en classe de FLE. Il offre dans le cadre d'une progression, une pédagogie de l'écriture où alternent et se complètent des éléments théoriques nécessaires et des propositions diversifiées d'exercices.

En somme l'enseignement/apprentissage en FLE repose sur :

3.1.1 Les objectifs linguistiques

- Fournir à l'apprenant les outils nécessaires pour qu'il puisse poursuivre des études supérieures ;
- Favoriser le développement des habiletés de base pour comprendre et communiquer.

3.1.2 Les objectifs méthodologiques

- Promouvoir chez l'apprenant des stratégies d'apprentissage autonome pour lui permettre d'approfondir et élargir ses connaissances ;
- Renforcer chez l'apprenant les aptitudes mentales et intellectuelles telles que l'analyse, la synthèse et l'évaluation à travers des activités pertinentes.

3.1.3 Les objectifs culturels

- Encourager l'apprenant à explorer différents aspects culturels d'autres communautés linguistiques et donc mieux comprendre et appréhender sa propre culture ;
- Favoriser des attitudes positives à l'égard de l'autre

3.1.4 Les capacités

Pour produire un texte cohérent, l'apprenant doit passer par différentes étapes qui sont aussi des capacités ayant chacune d'elles des objectifs.

- La première étape consiste en la planification de sa production sur le plan pragmatique et au niveau du contenu.
- Définir la finalité de l'écrit en choisissant une pratique discursive, ceci en respectant la consigne donnée ;
- Rechercher les connaissances qui ont une relation avec la situation de communication ;
- Faire un choix énonciatif
- Choisir une progression thématique.

Quant à la seconde étape, elle consiste à organiser sa production :

- Mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication ;

- Faire avancer les informations en évitant les répétitions, les contradictions ;
- Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement des liens entre les informations ;
- Insérer les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect ;
- Assurer la présentation selon le type d'écrit à produire.

Dans la troisième étape, l'intérêt est de faire usage de la langue de manière appropriée, chose qui nécessite :

- De produire des phrases correctes sur le plan syntaxique ;
- Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit ;
- Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de ce qui est écrit.

Dans la dernière étape, il est nécessaire de réviser son écrit :

- En corrigeant les fautes d'orthographe, de syntaxe ;
- Organiser ses connaissances (suppression, addition, substitution, déplacement).

Tout travail accompli en situation d'enseignement/apprentissage est confronté à une évaluation. Cette dernière est élaborée par l'enseignant, l'objectif étant d'évaluer les connaissances acquises au terme d'un apprentissage visé.

4 L'évaluation

Dans notre étude nous allons consacrer une partie à l'évaluation en nous référant aux notions théoriques pour appuyer notre recherche car, elle occupe une place importante dans le processus d'enseignement/apprentissage et constitue une passerelle qui lie l'acte d'évaluer et l'action de produire. Effectivement, l'évaluation fait partie intégrante du processus d'enseignement/ apprentissage. En didactique du FLE, elle joue un rôle majeur en fournissant à l'enseignant des éléments utiles afin de le guider dans sa manière de mesurer, juger, voire apprécier les performances, les compétences orale et écrite des apprenants qui sont mis dans des situations de communication simulées vu que l'objectif final de l'apprentissage du français est d'apprendre à communiquer.⁷⁸

⁷⁸ ABERNOT, (Y), (1996), *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris, Bordas, Dunod, p.68

L'on ne peut évoquer l'évaluation sans se référer au sens étymologique du terme : évaluer vient de « ex-valuere » c'est-à-dire « extraire de la valeur de », « faire ressortir de la valeur de ». Selon le dictionnaire de didactique du français : « L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements, sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages, compte-tenu de l'intention d'évaluation du départ ⁷⁹. C'est donc l'appréciation systématique de la conception et de la mise en œuvre des résultats d'une initiative pour des fins d'apprentissage ou de prise de décisions.

Parmi l'ensemble des définitions qui ont été données à propos de l'évaluation, celle de DE KETELE reste encore d'actualité et parmi les plus opérationnelles et les plus complètes qui selon l'auteur évaluer signifie : « recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision »⁸⁰.

En fait l'évaluation se fait naturellement au quotidien, que ce soit de manière explicite ou implicite. A l'école, l'enseignant évalue ses apprenants en permanence ce, de façon volontaire ou involontaire en vue d'assurer la progression de son enseignement. Quant aux apprenants, ils s'auto-évaluent soit chacun par rapport à soi ou par rapport aux autres au sein de la classe ; ceci a pour but de garantir la progression de leur apprentissage. L'évaluation reste une démarche complexe et diffère de la notion de finalité. Elle est élaborée en fonction d'un certain nombre d'objectifs que l'on se fixe au départ, soit en vue de l'obtention d'un diplôme ou bien l'acquisition partielle voire complète de la langue. En outre, elle consiste à interpréter de l'apprenant grâce à un ensemble de critères sélectionnés en fonction des objectifs escomptés. Le niveau d'apprentissage est alors pris en considération et doit être en adéquation avec la conception de la langue cible. Qu'il s'agisse de l'enseignant ou l'apprenant, les deux jouent un rôle fondamental dans la démarche d'évaluation, selon DEFAYS Jean-Marc : « *L'apprenant doit être autant que possible responsable de son évaluation si l'on souhaite qu'il le devienne de son apprentissage, et l'évaluation de cet apprentissage représente également, d'une manière*

⁷⁹ CUQ, (J.P), (2003), *Dictionnaire de didactique de français : langue étrangère et seconde*, Paris, Edition Jean PENCREACH, p90

⁸⁰ DE KETELE, (J.M), (1989), *L'évaluation de la productivité des institutions* in *L'école et l'évaluation* ROGIERS

ou d'une autre, l'évaluation de l'enseignement qui est censé le développer.⁸¹ » En d'autres termes, à travers l'évaluation, l'enseignant s'engage à aider l'apprenant en cas d'échec lors de l'évaluation. Cet engagement se fait alors par l'intervention sur les stratégies d'apprentissage voire même sur les méthodes d'enseignement en vue d'améliorer les résultats des élèves. Selon le même auteur, le concept d'évaluation a pour principe qu'« *un test sert à apprendre et non à désapprendre*⁸² ». L'objectif étant qu'une fois réussie, l'évaluation doit être considérée comme étant productive compte-tenu de l'étape de préparation qui la précède, notamment sur le plan pédagogique.

4.1 Les types d'évaluation

Nous avons tenté de mentionner quelques définitions de la notion d'évaluation, en l'occurrence celles qui nous ont semblé pertinentes. Faut-il noter que l'on distingue habituellement plusieurs types d'évaluations. Ces derniers varient en fonction de l'étape à laquelle on l'applique dans le processus d'enseignement/apprentissage ; en d'autres termes, le moment d'intervention par le biais de l'évaluation détermine son type, c'est-à-dire avant, pendant ou après, ce qui nous fait un total de trois types. Un quatrième se réfère à l'effet de l'évaluation sur l'apprentissage⁸³.

Comme nous venons de le citer, les évaluations se distinguent par le moment où elles sont organisées et par leur but.

4.1.1 L'évaluation diagnostique

Elle est aussi dite pronostique ou perspective, effectuée en début d'apprentissage ou avant la formation. Les tests d'orientation servent à informer l'enseignant sur les compétences acquises, en cours d'acquisition ou à acquérir ; en d'autres termes les besoins des apprenants. Ils favorisent l'orientation individuelle du projet didactique et aident à la constitution de groupes de niveaux plus ou moins homogènes dans le cadre d'une formation, compte tenu de la variété des profils des apprenants.

⁸¹DEFAYS, (J.M), (2018), *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*, Mardaga,

⁸² *Ibid.*

⁸³ TARDIEU, (C.), (2008), *La didactique des langues en 4 mots-clés : Communication, Culture, Méthodologie, Evaluation*, France : Edition ellipses, p.198

4.1.2 L'évaluation formative

S'effectue de manière continue et permanente pendant la formation au sein même d'une étape d'apprentissage, portant sur des éléments ponctuels. D'une part, elle informe l'apprenant sur ses progrès mais aussi sur ses difficultés et faiblesses. D'autre part, elle permet à l'enseignant de contrôler les connaissances et compétences à de multiples reprises. Ainsi, l'enseignant peut mesurer la progression du niveau de ses élèves (individuellement ou collectivement), de vérifier l'impact de son enseignement et prévoir des activités de remédiation si cela s'avère nécessaire.

4.1.3 Évaluation sommative

Il s'agit d'une évaluation périodique qui s'effectue à la fin d'un parcours (séquence ou ensemble de séquences), portant sur un ensemble de compétences. Elle sert aussi bien pour l'apprenant que l'enseignant en dressant un bilan et à juger des progrès accomplis, elle valide en fait un niveau atteint. Cette évaluation peut jouer un rôle certificatif décisif pour le passage dans la classe supérieure. Dans le cadre d'une formation, lorsque les résultats sont rendus publics, ils permettent à la personne évaluée de recevoir un document officiel certifiant sa participation à la formation et à la maîtrise de la langue qu'il y a acquise.

4.1.4 L'évaluation critériée

Située en fin de séquence, elle est focalisée sur un point précis et fondée sur des critères qui serviront de repères pour l'évaluation. Dans cette démarche, l'apprenant n'est pas comparé aux autres mais, il est testé par rapport aux critères à atteindre. CUQ Jean-Pierre, définit l'évaluation critériée comme étant : « *une démarche visant à déterminer le niveau de performance langagière atteint par un élève face à des objectifs visés par des programmes d'études, que ces objectifs soient définis en termes de compétences, d'habiletés, de situations de communication, de fonctions langagières, etc* »⁸⁴.

5 Les fonctions de l'évaluation

Comme nous l'avons évoqué précédemment, l'évaluation intervient à tout moment dans la vie et dans tous les milieux : vie professionnelle ou personnelle et notamment à l'école. Dans cette dernière, l'évaluation est entreprise par et pour l'apprenant lui-même ;

⁸⁴ CUQ, (J.P), (2003), *op. Cit*, p.91

Chapitre 02 : Objectifs de l'enseignement/apprentissage du FLE en classe de 3^{ème} AS

que ce soit de façon spontanée, informelle ou à l'aide d'outils mis à la disposition de l'élève, elle l'encourage lorsqu'elle est bien menée. Dans cette approche, nous citons TAGLIANTE (C.) qui conçoit que l'évaluation est « *d'une part comme une aide à l'apprentissage et par ailleurs comme objet de mesure et d'appréciation de l'évolution de la compétence des élèves* »⁸⁵. Partant de cette définition, nous pouvons dire que l'évaluation peut être exploitée de manière à motiver l'apprenant et non pas comme moyen servant à le sanctionner. En milieu scolaire, l'on évalue l'apprenant selon ses performances et son savoir-faire en situation de communication. De façon générale, l'évaluation a pour fonction selon GOUPIL Georgette et LUSIGNAN Guy.⁸⁶ de réguler l'apprentissage par la correction, la réorientation et l'amélioration des conditions d'apprentissage. Dans le cadre scolaire, l'on évalue afin de s'informer sur plusieurs critères notamment les aptitudes et capacités des apprenants et la régulation peut se faire à la fois par l'élève et par l'enseignant.

En outre, l'on reconnaît plusieurs fonctions à l'évaluation, le tableau ci-dessous est emprunté à l'ouvrage de TAGLIANTE Christine qui classe les types d'évaluation selon leurs principales fonctions :

Fonction principale	Pourquoi	Quoi	Quand	Qui	Caractéristiques	Fonctions annexes
Pronostic	1/Pour prédire si l'élève suivra	Tester des aptitudes et des capacités	Avant le cursus	L'élève	Sommative normative et souvent standardisé	Informier et Situer
	2/ Pour pouvoir orienter	Vérifier les pré-requis	Avant	L'élève	1 ^{ère} étape de l'évaluation formative	Motiver
	3/Pour pouvoir réajuster le cursus	Tester les progrès	Avant et après	L'élève	Souvent standardisé	Mesurer un écart
Diagnostic	Pour faciliter l'apprentissage	Obtenir de l'information sur	Pendant le cursus	Le professeur	2 ^{ème} étape de l'évaluation de	Guider et Corriger

⁸⁵ TAGLIANTE, (C.), (1991), *L'évaluation*, Paris, clé International, p.14

⁸⁶GOUPIL, (G.) & LUSIGNAN, (G.), (1993), *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Montréal

Chapitre 02 : Objectifs de l'enseignement/apprentissage du FLE en classe de 3^{ème} AS

	e de l'élève et réguler son propre enseignement	les difficultés rencontrées par l'élève		r et l'élève	l'évaluation formative. Evaluation continue. Critériée ou sommative	Remédier Renforcer Aider Vérifier
Inventaire	Pour mesurer le degré d'acquisition de l'élève sur un cycle complet	Tester les connaissances Donner une certification socialement significative	A la fin du cursus	L'élève	3 ^{ème} étape de l'évaluation formative Évaluation sommative, normative ou critériée	Classer

Tableau : Classification des évaluations selon leurs fonctions principales

Il est bien évidemment impossible d'orchestrer une stratégie d'évaluation sans en délimiter le cadre. Dans ce sens, plusieurs questions s'imposent et s'interrogent sur le but, l'objet et la période de l'évaluation. C'est pourquoi, le tableau ci-dessus dresse les trois principales fonctions de l'évaluation à prendre en compte.

Tout d'abord, l'« évaluation-pronostic » permet à l'enseignant de contrôler les pré-requis d'un apprentissage en vue d'analyser les besoins. Cette évaluation aide à repérer les lacunes ainsi que les atouts du groupe classe de façon générale, et de chaque apprenant en particulier.

L'« évaluation-diagnostic » se caractérise par l'intervention pendant le parcours de formation. Elle a pour but de l'accommoder et de la bonifier. Il s'agit en fait, d'une évaluation formative pour l'apprenant car, elle l'aide à déceler ses lacunes et d'y remédier. Formatrice dans la mesure où elle permet à l'enseignant de réviser ses stratégies d'enseignement. Il s'agit en fait, d'une évaluation de régulation.

Enfin, l'« évaluation inventaire » intervient en dernier lieu, c'est-à-dire à la fin de la formation. Elle permet de déterminer la réussite ou l'échec en dressant un bilan et en certifiant si les objectifs ont bien été atteints.

En plus des fonctions l'on distingue aussi des étapes de l'évaluation car, il s'agit d'une démarche qui consiste à répondre à des besoins précis qui concernent aussi bien l'apprenant que l'enseignant. En effet, dans un souci de garantir sa pratique, la démarche d'évaluation doit nécessairement passer par des étapes qui sont les suivantes :

6 Les étapes de l'évaluation

6.1 L'intention

La réalisation de l'évaluation ne peut se faire sans que l'on puisse cerner au préalable les objectifs visés, la manière de procéder lors de la réalisation de ce dispositif, à quel moment nous devons le faire et la décision appropriée qu'il faut prendre afin de venir en aide aux élèves. À ce propos, nous nous référons au dictionnaire de français langue étrangère et seconde selon lequel, cette étape : « détermine les buts de l'évaluation et les modalités de la démarche (le choix des mesures et des tâches évaluatives pour juger de leurs performances langagières), les moments d'évaluation, les types de décisions à prendre »⁸⁷.

6.2 La mesure

Il s'agit d'une étape qui consiste à recueillir des données à travers l'observation, l'appréciation des résultats de mesure, l'analyse des données et leur interprétation circonstancielle en vue de tirer des significations pertinentes.

6.3 Le jugement

Étape permettant de considérer toutes les informations recueillies et de juger de la situation d'un élève en certains domaines de son développement et de sa performance langagière, ainsi, les termes et objets de l'évaluation sont pris en compte. Cette étape a pour visée également de déterminer la valeur des instruments utilisés. Le jugement consiste à se positionner à partir d'une somme de renseignements que l'intuition et l'arbitraire ne peuvent fournir.

6.4 La décision

La dernière étape dans le processus d'évaluation consiste à rétroagir au cheminement ultérieur des apprenants et à la progression des apprentissages. CUQ (J.P) ajoute que cette étape : « vise aussi à statuer les acquis au moment de faire des bilans et d'accorder la promotion des études, le passage à la classe supérieure ou encore de recommander des mesures d'appui individualisés afin d'accéder à la classe supérieure »⁸⁸.

⁸⁷ CUQ, (J.P), *op.cit.*p.90

⁸⁸ CUQ, (J.P), *op.cit.* p.90

Ce que nous venons d'évoquer relève de la pédagogie du projet qui s'inscrit aujourd'hui dans le cadre des nouvelles réformes entreprises par le système éducatif national. Il s'agit notamment de notions fondamentales faisant partie intégrante d'un programme en faveur de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Cependant, il ne faudrait pas que l'évaluation ait pour fonction principale de recueillir des informations en vue de prendre des décisions à l'égard des apprenants ; décision amenant à un jugement positif contribuant ainsi à récompenser l'élève, mais on va sanctionner l'apprenant et annoncer son échec si le jugement se révèle négatif. Bien au contraire, l'évaluation doit être définie comme une action pour mieux agir en repérant les lacunes de l'apprenant afin d'y remédier tout en l'encourageant, en l'incitant à progresser et à améliorer ses performances. Dans cette optique, l'on distingue alors deux types d'objectifs, ceux de l'évaluation et les objectifs à évaluer.

7 L'évaluation en compréhension

Interroger les apprenants sur le contenu du texte a toujours fait partie des stratégies d'intervention usitées par les enseignants en classe. Que ce soit dans le cadre d'une composition ou toute autre activité, les questions ont constamment été présente en lecture.

Toutefois, l'on a souvent reproché aux questions posées en lecture d'être « trop littérales »⁸⁹ selon GIASSON (J.) en avançant qu'elles portent sur des détails subsidiaires du texte. Les critiques portent également sur le caractère d'évaluation que revêt le questionnement de l'enseignant. Autrement dit, les questions ont tendance à servir « *beaucoup plus à des fins d'évaluation qu'à des fins d'enseignement* ». ⁹⁰ En fait, les questions posées en classe tentent d'évaluer les apprenants sur leurs connaissances au lieu de les amener à comprendre le texte et à progresser. GIASSON (J.) illustre sa théorie avec l'exemple de l'enseignant qui interroge plusieurs élèves en vue d'obtenir la réponse adéquate voire, celle qu'il attend. Dans ce sens, elle fait allusion à l'expression utilisée par Pearson (1985) « *devine ce qu'il y a dans ma tête* »⁹¹ et qu'il qualifie à son tour d'un « *jeu* » orchestré par l'enseignant dans sa démarche.

⁸⁹ GIASSON, (J.), (2016), *La compréhension en lecture, Pratiques pédagogiques*, Editions De Boeck, p224

⁹⁰ *Ibid.* p226

⁹¹ *Ibid.*

En troisième lieu, les questions posées en compréhension de l'écrit sont stigmatisées dans la mesure où elles tendent généralement, à vérifier si les apprenants ont réellement lu le texte. Selon les théoriciens, cette méthode suppose au regard des apprenants, que l'objectif est de répondre aux questions en vue d'être évalués.

En dépit des critiques, les interpellations sur le texte avant, pendant et après la lecture existent toujours ; cette manière d'intervenir est toujours présente chez les enseignants.

En fait, il existe plusieurs types de questions, voire différentes classifications. GIASSON (J.) fait référence à celle de Smith et BARETT, elle se subdivise en quatre catégories listées comme suit :

- 1- **Reconnaissance littérale (ou rappel)** : L'interrogation interpelle l'apprenant sur la reconnaissance des idées ou des informations énoncées de manière explicite dans le texte.
- 2- **Inférence** : La question exige que l'apprenant fasse un effort de synthèse résultant de son imagination ou ses connaissances personnelles en vue de formuler une hypothèse.
- 3- **Évaluation** : La question requiert un jugement sur le texte de la part de l'apprenant.
- 4- **Appréciation** : La question amène l'apprenant à réagir à la qualité du texte en se basant sur ses représentations à l'égard des procédés utilisés par les auteurs en vue de provoquer des réactions auprès des lecteurs.

Cette classification atteint trois niveaux de compréhension à savoir, « *la compréhension littérale, la compréhension interprétative, la compréhension critique* ». ⁹²

En compréhension, l'enseignant est souvent confronté à des situations dans lesquelles les apprenants émettent des réponses erronées ; celles-ci sont incluses dans une autre catégorie appelée « intrusions textuelles ». En fait, ce sont des affirmations relevées dans le texte à l'aide de mots clés mais qui n'ont pas de lien avec la question posée. S'ajoute à ces intrusions, les réponses émanant des connaissances personnelles du lecteur mais sans rapport avec l'interrogation de l'enseignant aussi.

⁹²GIASSON, (J.), (2016) Op. cit. p 226

D'après la classification des types de questions et les problèmes rencontrés en compréhension de l'écrit, nos réflexions nous mènent vers la déduction qu'il s'agit d'une tâche extrêmement difficile. Cette difficulté concerne aussi bien l'enseignant qui peine à conduire les apprenants vers la compréhension du texte ; que pour les élèves.

Face aux difficultés, l'enseignant devra adopter des stratégies afin de pouvoir amener les apprenants à comprendre le texte. Au lieu de les évaluer, il devra jouer au médiateur afin de les faire progresser. Pour ce faire, l'enseignant devra intervenir à plusieurs niveaux et se munir d'outils puissants afin de travailler la compréhension en lecture. Cette stratégie consiste à poser des questions aux élèves tout en leur accordant un espace important lors des échanges. Cette stratégie est qualifiée par GIASSON (J.) de « discussion collaborative ».

En fait, l'idée est de ne pas procéder à la méthode classique à travers laquelle il y a un jeu de (questions-réponses). La compréhension doit se faire à travers des échanges entre l'enseignant et les apprenants. Dans cette démarche, l'enseignant est amené à interagir avec les élèves sans dominer la parole, ni même évaluer les réponses des apprenants dans l'immédiat. En d'autres termes, l'enseignant contribue par son intervention à corriger les réponses des élèves tout en les bonifiant.

Pour ce faire, l'enseignant devra se munir de moyens en vue d'organiser les idées émises par les apprenants lors de la séance de compréhension. Il devra également veiller à préserver la « dynamique » du débat tout en anticipant les imprévus. Selon l'interprétation de GIASSON Jocelyne⁹³ les outils indispensables à la compréhension permettent d'enrichir les contributions des apprenants et se divisent en deux :

- **Les outils qui permettent d'entrer dans la discussion** : ils consistent à modeler tout en rendant visible le processus de compréhension de la part du lecteur ; commenter en contribuant avec ses connaissances personnelles et récapituler à travers le résumé des éléments dominants dans le texte.
- **Les outils qui permettent de bonifier les apports des élèves** : Ils consistent à signaler aux apprenants à travers leurs commentaires les indices qui mènent vers la compréhension ; rediriger les apprenants afin qu'ils réfléchissent sur

⁹³ BECK (I. L) et MCKEOWN (M.C), (2006), in GIASSON, (J.), *La lecture, apprentissages et difficultés*, (2011), Edition De Boeck, p.246

les idées du texte et enfin, reformuler en interprétant ce que les apprenants peinent à exprimer de manière à ce que toutes les idées soient introduites dans le débat.

En dépit de ces outils, l'évaluation en compréhension de lecture demeure une tâche ardue en classe de FLE car, les difficultés et obstacles rencontrés par les apprenants sont dues à multiples raisons. L'une des causes relève de la langue française qui est une langue étrangère, celle-ci génère un autre souci, celui du vocabulaire dans la mesure où il est moins riche chez les lecteurs non natifs.

8 Conclusion

À l'issue des données recueillies dans ce chapitre, il s'avère que le manuel scolaire est un outil pédagogique essentiel dans la démarche d'enseignement/apprentissage. Il sert de repère pour l'enseignant en l'aidant à diversifier ses stratégies d'enseignement. Il permet à l'apprenant de retrouver les contenus indispensables à sa formation. Le manuel scolaire de FLE, vise l'installation des valeurs dictées par l'institution, elles concernent particulièrement l'identité nationale et l'ouverture sur le monde extérieur.

L'usage du manuel scolaire ne se fait pas sans la présence de programmes, ces derniers reposent sur des finalités et fonctionnent selon des objectifs variés. Ils sont d'ordre linguistique, méthodologique et culturel. Cette série d'objectifs se concentre principalement sur l'apprenant en le dotant de compétences utiles et favorables à la construction du savoir.

Mettre à la disposition de l'apprenant les outils nécessaires à sa formation l'engage à être évalué. L'objectif est de vérifier l'efficacité de ces moyens. Ainsi, interviennent les stratégies qui se manifestent sous la forme d'évaluation. Celle-ci s'opère avant, pendant et après chaque formation, voire à la fin de chaque trimestre pour les apprenants qui suivent un parcours scolaire.

Le contrôle de la compréhension en lecture est une tâche complexe, elle revêt différentes formes de l'évaluation mais nécessite également, le recours à différentes stratégies de questionnements. Ces stratégies génèrent des outils pertinents pour l'enseignant tels que la discussion collaborative qui favorise l'accès à la compréhension.

Chapitre 3 :
La lecture comme processus
d'apprentissage

Chapitre 03 : la lecture comme processus d'apprentissage

1 Introduction

Dans ce troisième chapitre, nous allons aborder les notions relatives à la lecture car celle-ci constitue l'essence même de notre étude. Nous allons d'abord définir la notion de lecture en nous appuyant sur les caractérisations avancées par JOUVE Vincent et GIASSON Jocelyne, tout en évoquant les trois grandes méthodes sur lesquelles repose le processus de lecture.

En deuxième lieu et à la lumière des différentes recherches effectuées sur la lecture ; nous tenterons de saisir le processus de lecture dans l'enseignement/apprentissage en classe de FLE. Cette partie met l'accent sur les stratégies adoptées dans le contexte scolaire ; insiste également sur la compréhension de l'écrit qui est une étape inévitable en lecture. Or, il ne serait possible d'évoquer la compréhension de l'écrit sans parler des difficultés rencontrées en classe de FLE et leurs causes qui sont souvent dues à plusieurs facteurs à savoir, l'enseignement, le texte et les apprenants.

En troisième lieu, sera mise en évidence la notion d'inférence qui est une opération de déduction incontestable en compréhension de l'écrit. Ainsi, nous aborderons les différents types d'inférences selon GIASSON (J.), auxquels recourent tous les lecteurs, qu'ils soient experts ou débutants afin de comprendre un énoncé.

Enfin, seront évoqués l'environnement familial ainsi que le milieu scolaire dont le rôle est important. Ils constituent en effet, des espaces influents dans la pratique de lecture chez les adolescents. Celle-ci ne peut se faire sans la collaboration de ces deux espaces.

Comme nous l'avons souligné précédemment, la lecture est un processus assez compliqué et son enseignement/apprentissage est au centre de notre recherche. En effet, c'est un mécanisme qui renvoie à plusieurs domaines d'études dont, l'objet de la langue écrite. Ainsi, il doit être pris en considération pour la raison que cela implique la linguistique qui permet à son tour de décrire la langue écrite mais également orale.

Dans notre travail de recherche, nous allons nous pencher sur le plan pédagogique dans le but de s'imprégner des méthodes de lecture qui existent. Par conséquent, il existe plusieurs disciplines qui entrent en jeu de façon interactionnelle dans l'étude de

l'apprentissage de la lecture. Ces disciplines sont la pédagogie, la linguistique et la psycholinguistique et auxquelles nous allons devoir faire appel au cours de notre recherche, plus précisément dans cette partie.

Il est nécessaire aussi, de mettre l'accent sur la situation dans laquelle se déroule l'apprentissage de la lecture, à savoir le contexte scolaire. Donc, cela relève du travail du pédagogue ainsi que celui du didacticien. Notre modeste travail de recherche s'inscrit dans une approche de didactique cognitive qui « *s'assigne pour objectif de caractériser les processus et les stratégies sur le plan cognitif qui sous-tendent aussi bien l'acquisition/apprentissage des langues que les pratiques enseignantes.* »⁹⁴

Nous tenons à souligner que l'apport de ces disciplines à savoir la linguistique et la psycholinguistique se révèle nécessaire car, il permet d'avoir une vision claire sur la façon dont les lecteurs comprennent les textes qui, bien évidemment, sont de natures différentes dans la mesure où ils comportent différents systèmes d'écriture et diverses organisations de textes dans la langue cible.

2 Définition de la lecture

La lecture est définie comme un processus permettant la construction du sens résultant de la rencontre, dans un contexte particulier, entre un sujet et un texte écrit.

JOUVE Vincent définit la lecture comme « *une activité complexe, plurielle, qui se développe dans plusieurs directions.* »⁹⁵

Le savoir lire, écrire et parler sont les trois compétences visées dans le cadre de l'enseignement/apprentissage. Ces trois compétences permettent l'accès à tous les domaines du savoir. Donc, l'objectif principal dans la scolarisation, ce, dès l'école primaire, repose sur l'apprentissage de la lecture, faute de cela, celui-ci ne pourrait pas progresser. Dans cette optique, GIASSON (J.) avance que tous les enseignants, notamment ceux du primaire, sont concernés par l'enseignement de la lecture et qu'ils ont pour devoir d'œuvrer « *quotidiennement* » afin que « *leurs élèves deviennent des lecteurs compétents* ». ⁹⁶

⁹⁴ BILLIERES, (M.), SPANGHERO-GAILLARD, (N.), (2005), *La didactique cognitive des langues : regards croisés de discipline pour comprendre le « comment »*, Revue parole, pp 34-36

⁹⁵ JOUVE, (V.), (2010), *La lecture*, Paris, Hachette, p.9

⁹⁶ GIASSON (J.), (2011), *La lecture, apprentissages et difficultés* De Boeck, p.9

En fait, l'acte de lire demeure une activité complexe qui requiert l'analyse la synthèse qui mènent à la compréhension d'un ensemble composé d'unités que le lecteur doit agencer afin de déchiffrer le contenu. Pour l'apprenant en particulier, il s'agit de signes écrits dont la reconnaissance globale le conduit à une activité analytique en vue d'une éventuelle synthèse. Face à une situation active, l'apprenant devra élaborer une interprétation du texte, garantir sa cohérence à travers la lecture et déchiffrer son code. Arrivé au cycle secondaire, ce processus va permettre à l'apprenant d'avoir une maîtrise de la langue censée être suffisamment acquise lui offrant ainsi, la possibilité d'accéder à une documentation diversifiée en langue française.

2.1 Les méthodes de lecture

Il est important de souligner que l'activité de lecture repose essentiellement sur trois principales méthodes :

La première est appelée méthode globale : dans cette démarche, il est recommandé de commencer la lecture des phrases et des textes, or, il ne s'agit pas uniquement de déchiffrer les mots ; bien au contraire, l'apprenant est amené à faire un travail d'analyse qui lui permettra de comprendre le sens et le fonctionnement des lettres combinées entre elles. Dans cette optique, HEBARD, (J.) avance que « *Lire c'est percevoir directement des significations...On ne perçoit ni des lettres, ni des syllabes ni des mots mais des significations.* »⁹⁷

La seconde méthode est syllabique : c'est une démarche qui consiste à aller de la lettre vers la syllabe ensuite au mot qui conduit à la phrase. Contrairement à la méthode globale, la méthode syllabique penche pour l'apprentissage d'une lecture qui repose en premier lieu sur le déchiffrement, ensuite sur la découverte du sens.

La troisième est la méthode mixte : celle-ci tend à harmoniser les deux démarches déjà mentionnées. En fait, il s'agit d'une méthode qui n'est pas totalement syllabique, ni totalement globale, elle tente de les concilier.

Ainsi, l'on peut déduire que l'acte de lire va au-delà du déchiffrement des mots, il est un processus cognitif complexe qui implique une construction de sens.

⁹⁷ HEBARD, (J.), cité in. GATE (J.P), (1998), *Eduquer au sens de l'écrit*, Paris : Nathan. P21

2.2 Les compétences en lecture

Dans cette perspective, VANTHIER Hélène, évoque une étude menée par CHAUVEAU (G.) et ROGAS CHAUVEAU (E.)⁹⁸, à travers laquelle a été étudié le comportement des lecteurs débutants au début du cours préparatoire. Il a été démontré que la lecture met en jeu sept compétences distinctes qui se résument comme suit :

- **La compétence grapho-phonétique** : elle consiste à combiner les graphèmes avec les phonèmes afin de pouvoir décoder les mots ;
- **La compétence idéographique** : elle concerne la mémoire visuelle qui peut favoriser la rapidité de lecture d'un nombre assez élevé de termes « *sans passer par un fastidieux déchiffrage* » ;⁹⁹
- **La compétence grammaticale** : elle concerne le niveau phrastique dans la mesure où l'apprenti lecteur doit maîtriser l'agencement des mots dans le texte et percevoir les graphèmes non sonores au niveau des mots tels que les lettres muettes qui sont susceptibles de gêner le bon déroulement de la lecture. Le lecteur devra également être capable de comprendre la structure informelle du texte ;
- **La compétence fonctionnelle** : Il s'agit d'une compétence qui mène le lecteur à se rendre compte de l'existence d'une variété de textes ainsi que la manière de les lire, « *on ne lit en effet ni de la même façon, ni avec le même projet, une recette, un dictionnaire ou une carte postale.*¹⁰⁰ »
- **La compétence verbo-productive** : Celle-ci mène l'apprenti-lecteur à s'interroger sur le contenu qu'il a lu. Ainsi, il devra formuler, au départ, des hypothèses sur la signification du texte. À la fin de la lecture, ces hypothèses devront être confirmées ou infirmées ;
- **La compétence culturelle** : Elle mène l'apprenti lecteur à se référer à ses connaissances culturelles afin de maîtriser le sujet lu. Effectivement, le lecteur est amené à s'identifier lors du processus de lecture grâce à un souvenir ou une connaissance donnée, éléments qui faciliteraient la tâche ardue de la lecture ;

⁹⁸ VANTHIER, (H.), (2009), *L'enseignement aux enfants en classe de langue: Techniques et pratiques de classe* Paris : CLE International, p.50

⁹⁹ *Ibid.* p.50

¹⁰⁰ *Ibid.*

- **La compétence tactique** : Elle est relative à la construction d'une interrelation entre les savoir-faire en vue d'aboutir à une lecture optimale.

Une autre compétence est incluse par VANTHIER (H.)¹⁰¹, en vue de compléter celles déjà citées. Elle vise un développement favorable de la lecture chez l'apprenti lecteur. Il s'agit de la compétence lexicale qui vise les connaissances acquises en lexique d'une langue afin de comprendre le texte dans sa globalité. Ainsi, l'on observe que l'intégration de ces compétences dans le processus de lecture ont tendance à faciliter cette tâche pour l'apprenant et engendrer un impact positif sur les productions écrites des élèves.

2.3 Les processus de lecture

En plus de la définition donnée à la lecture par JOUVE(V.), qui considère que c'est une tâche « complexe » et « plurielle » ; il conçoit également que c'est une activité à multiples facettes. Dans cette perspective, il se réfère à THERIEN, (G.)¹⁰² qui voit dans la lecture un processus à cinq dimensions cataloguées comme suit :

- Un processus neurophysiologique : dans ce processus, l'acte de lire nécessite la mise en œuvre de « l'appareil visuel » et de différentes « fonctions du cerveau ». Il s'agit en fait, d'une activité « concrète » et « observable » faisant appel à des facultés bien déterminées de l'être humain. C'est une opération qui consiste à percevoir, identifier et mémoriser des signes. À ce stade, l'on analyse l'acte de lire dans son aspect physique, il est donc considéré comme une activité d'anticipation, de structuration et d'interprétation.
- Un processus cognitif : Ce processus intervient après le décodage des signes dans la mesure où le lecteur va tenter de comprendre le contenu du texte. Celui-ci met en jeu un ensemble de connaissances minimal que le lecteur doit posséder en vue d'une éventuelle progression dans l'acte de lire.
- Un processus affectif : En plus des capacités réflexives du lecteur et auxquelles fait appel la réception du texte, elle joue également un rôle important au niveau de l'affectivité. En fait, les émotions déclenchent un processus d'identification chez le lecteur. Celle-ci se manifeste à travers le fait que le lecteur s'identifie à l'un des personnages lors de la lecture et notamment

¹⁰¹ *Ibid.* p.50

¹⁰² THERIEN (G.), In JOUVE (V.), (2010), *La lecture*, Paris, Hachette, p10

dans le récit de fiction. Selon JOUVE (V.), « l'engagement affectif constitue une composante essentielle de la lecture. »¹⁰³

- Un processus argumentatif : Le texte en tant qu'un ensemble organisé d'éléments résulte d'une « volonté créatrice ». C'est pourquoi, l'on retrouve souvent dans l'énoncé, ce, de manière explicite ou implicite, l'intention de convaincre. Ainsi, le lecteur est amené à prendre parti, néanmoins, il lui revient de reprendre l'argumentation développée par l'auteur.
- Un processus symbolique : La dimension culturelle voit son impact dans l'acte de lire. Dans ce sens JOUVE(V.) avance « Toute lecture interagit avec la culture et les schémas dominants d'un milieu et d'une époque ». C'est en reposant sur un modèle commun de l'imaginaire que la lecture prouve sa dimension symbolique.

3 L'enseignement de la lecture en français langue étrangère (FLE)

Notre étude se consacre en l'occurrence à l'observation des actes de lecture chez les apprenants en classe de FLE. Nous tenterons d'examiner la compréhension des textes ainsi que son impact sur l'écrit de ces mêmes apprenants.

3.1 Le contexte scolaire

Il est indéniable que l'objectif de l'apprentissage de la lecture dans le milieu scolaire repose sur le fait d'amener l'apprenti lecteur à accéder au sens du texte. De ce fait, le lecteur débutant devra accorder une grande partie de son attention à des processus qui, par la suite vont s'automatiser. Cette action pourrait se manifester à travers la reconnaissance des mots. Dans la présente partie de notre travail, nous allons évoquer la théorie de la charge cognitive permettant de relier les processus de reconnaissance des mots à ceux de la compréhension. Ces processus seront présentés par le biais des modèles qui se rapportent à la compréhension des lecteurs notamment experts.

Il existe de nombreux facteurs qui contribuent actuellement à l'évolution des théories ainsi que les pratiques qui permettent l'accès au sens en langue étrangère. Cela concerne les procédés réceptifs ou perceptifs de l'apprentissage. Parmi ces facteurs, l'on peut citer les nouveaux moyens technologiques ainsi que l'approche communicative. Bien cerner

¹⁰³ *Ibid.* p11

la réalité des situations de perception et de réception permet bien évidemment l'accès au sens, ce, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Dans son approche, GUARABEDIAN, Michèle¹⁰⁴ conçoit que la compréhension est considérée comme étant un acte d'apprentissage multidimensionnel, c'est-à-dire qu'il inclut multiples facteurs dont : la motivation, les blocages, l'inhibition, etc. Il existe en effet diverses stratégies d'apprentissage qui représentent les résultats des démarches pédagogiques que peut proposer l'enseignant. Ces stratégies englobent tout le processus d'apprentissage y compris les situations- problèmes rencontrées en classe. La réception qui inclut la perception présente un atout majeur pour la didactique des langues étrangères tant sur le plan oral, que sur le plan de l'écrit car, tous les moyens perceptifs sont mis en œuvre dans l'apprentissage d'une langue.

Dans ce cadre, l'on tente de mettre en relief les différentes procédures entreprises dans les deux aspects de la didactique (oral ou écrit) afin d'avoir accès au sens. Dans ce même cas, l'on parle d'une réalité de la langue parlée considérée comme étant variée en fonction des différentes approches méthodologiques, linguistiques et communicatives. Celles-ci considèrent le mécanisme oral comme étant indépendant, contrairement à l'écrit qui obéit à des règles plus détaillées. Le système oral inclut non seulement le discours, mais aussi la situation de communication car, cela implique des mécanismes physiques et visuels. Cela induit également, un discours syntaxique organisé, des contextes linguistiques et extra- linguistiques. Il y a également les facteurs sonores que l'on adopte dans la situation de communication.

Dans cette perspective, BOYER (H.) revient sur les travaux de PEYTARD (J.)¹⁰⁵, qui a tenté de délimiter les différentes typologies relatives à l'oral. Il a effectivement soulevé un certain nombre d'invariants situationnels dans les différents types de messages oraux. Ainsi, ont été retenus certains éléments qui marquent ces typologies, nous citons à titre d'exemple, la présence ou l'absence du récepteur qui implique à son tour, l'existence d'un échange réciproque et réel.

¹⁰⁴ GARABEDIAN, (M.), (1981), *Perception et production dans la maîtrise phonétique d'une langue. Lecture, motivation, phonétique*, ICE de la Universidad autonoma de Barcelona

¹⁰⁵ PEYTARD, (J.), in BOYER, (H.), (1991), *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris , CLE International

À travers sa démarche, BOYER, (H.)¹⁰⁶ a pu constater le contraire de ce qui a été cité précédemment, à savoir, l'absence de constat immédiat des locuteurs. Il a été démontré aussi que l'image constitue un moyen permettant de faciliter la communication ainsi que la compréhension entre interlocuteurs. De plus, l'on a pu adopter des moyens jugés adéquats tels que les enregistrements ainsi que leurs transcriptions afin de rendre le discours oral favorable, ce, en dépit de sa particularité et de ses difficultés. Trois facteurs ont été pris en considération dans ce sens, à savoir la situation de communication en elle-même, les conditions de sa réalisation ainsi que la situation d'énonciation.

La perception auditive est considérée comme étant sélective car, l'on distingue au niveau linguistique ce que l'on a appris à percevoir mais à différents degrés. En d'autres termes, l'on perçoit les éléments qui ont été choisis en fonction d'une expérience antérieure déjà vécue et reconnue. Ainsi, l'écoute représente un atout majeur dans l'apprentissage de la langue étrangère car, elle reflète deux aspects différents qui sont, soit le désir ou le refus. Afin de favoriser le désir chez l'apprenant, il est nécessaire de faire appel à des moyens adéquats tels que les supports choisis en fonction des thèmes. La longueur du texte est aussi importante car, elle pourrait éventuellement de susciter l'intérêt ou au contraire, marquer le refus. L'intérêt est d'attirer l'attention de la majorité des apprenants, même celles des élèves qui ne sont pas intéressés.

À l'issue de ce raisonnement, il a été démontré que l'activité d'écoute est adoptée pour diverses raisons à savoir, apprendre ou bien avoir une information. Dans ce cas précis, l'apprenant pourrait soit se concentrer ou rompre cette écoute en étant distrait, en particulier s'il est distrait par autre chose. C'est ainsi que différentes stratégies d'écoute ont été proposées, elles sont variées et correspondent à des objectifs bien précis, nous citons à titre d'exemple, écouter pour apprendre, choisir, prendre une décision, etc.

Par ailleurs, l'on peut relever l'idée qui stipule que la description de l'écrit demeure plus facile que celle de l'oral. La lecture étant un moyen de déchiffrer ou de traduire ce qui est écrit reste une activité circonscrite développée en même temps que les théories linguistiques et communicatives. De plus, la lecture répond à une stratégie de communication reflétant des objectifs précis tels que l'interprétation d'un document à travers laquelle l'apprenant est amené à répondre à une série de questions qui traitent d'un sujet quelconque. Dans cette démarche, il est possible de distinguer les différentes

¹⁰⁶ BOYER, (H.), (1991), op. Cit

marques formelles de l'énonciation à travers les relations entretenues entre le scripteur et le lecteur présentées sous forme de repères susceptibles d'être relevés dans le discours écrit.

3.1.1 Les stratégies d'enseignement/apprentissage de la lecture

Il existe différentes stratégies d'enseignement et d'apprentissage de la lecture dont, l'analyse pédagogique qui prend en considération les besoins de l'apprenant. Elles permettent de répondre aussi aux interrogations de l'enseignant de la démarche à suivre afin d'amener l'apprenant à comprendre le texte suite à sa lecture.

La seconde est l'approche globale, celle-ci relève du cadre de l'enseignement et non de l'apprentissage. Il s'agit en effet, d'une stratégie qui englobe toutes les approches du texte et se divise à son tour, en plusieurs autres techniques de lecture ce, à partir des indices qui concernent le contenu du texte. En outre, les manuels scolaires ne favoriseraient pas la lecture par rapport aux propositions méthodologiques précédentes.

Il existerait différents moyens adéquats pouvant éventuellement favoriser la lecture. Nous citons à titre d'exemple, les outils utilisés dans un contexte scolaire, à savoir les manuels qui comportent une terminologie bien définie en vue de rendre optimale la lecture et pour qu'elle puisse apporter un élément de cohérence et de progression dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

3.1.2 La lecture comme processus d'apprentissage

Différentes définitions ont été attribuées à la lecture la considérant comme un mécanisme qui doit être appris au fur et à mesure que l'apprenant développe son savoir. Ce mécanisme permet de mettre en relation une suite de signes écrits avec les unités linguistiques correspondantes. Par ailleurs, la lecture est définie comme étant un processus d'un niveau plus élevé qui permet la compréhension d'un texte. En fait, la lecture demeure une activité complexe qui implique un certain nombre de paramètres. Pour rendre compte de cette complexité, VIGNER Gérard¹⁰⁷, a abordé la lecture en classe de français langue étrangère en proposant un tableau que nous allons reprendre en vue d'appuyer notre étude. Il est à noter que le tableau en question fait allusion au lecteur expert.

¹⁰⁷ VIGNER, (G.), (1996), *Lire : comprendre ou décoder ?* Le français dans le Monde, pp 62-66

Chapitre 03 : la lecture comme processus d'apprentissage

	Indice	Traitement	Visée
Opérations de haut niveau	Contexte	Analyse de la situation de communication	Orientation de la prise d'information : Mise en éveil
	Thème	Recherche en mémoire à long terme de mobilisation des connaissances antérieures	Construction d'une macrostructure/ sélection d'un schéma=élaboration d'une représentation du sens global du texte
	Texte Type Genre	Recherche dans le répertoire de formes disponibles	Anticipation sur la suite du texte ; focalisation de l'attention sur les points spécifiques, originaux ou déviants
	Image Mise en page Typographie	Vérification de la congruence des codes	Activation des représentations les plus pertinentes
	Structures rhétoriques	Repérage des unités importantes	Facilitation des traitements ultérieurs
	Articulation (Chapitres, paragraphes)	Repérage du découpage du texte	Passage d'un mode de stockage de l'information à un autre (du stockage temporaire en mémoire de travail au stockage sémantique en mémoire à long terme)
	Suites lexicales Suites de phrases	Repérage des relations lexicales à l'intérieur du champ lexical du texte. Effectuation des inférences	Résolution des ambiguïtés ; confirmation de la cohésion et de la cohérence du texte.
Opérations de bas niveau	Phrase Ponctuation	Repérage des unités-phrases. Distinguer les phrases, les groupes à l'intérieur de la phrase.	Passage d'un mode de stockage à un autre ; Organisation des mots en groupes de sens ; Lever les ambiguïtés
	Construction syntaxique	Vérification de l'ordre des mots dans la phrase.	Orientation du sens et de la phrase
	Morphologie	Etablissement de la fonction des mots. Décompositions morphologiques (racines/désinences/dérivations)	Spécification du sens des mots ; Reconnaissance des mots
	Mot	Recherche des marques de genre et de nombre ; Recherche des sens associés	Regroupement des mots en unités de sens ; Première activation sémantique
	Aspects graphémiques	Recherche des régularités orthographiques et des probabilités des suites de lettres. Médiation phonologique	Accès au lexique mental par le fichier orthographique ; Reconnaissance par référence à une compétence phonologique.

Les niveaux de traitement engagés dans l'activité de lecture

Chapitre 03 : la lecture comme processus d'apprentissage

Les facteurs qui interviennent dans le processus de lecture sont à la fois intrinsèques chez le lecteur et proviennent de son environnement. L'activité de lecture exige des traitements de bas et de haut niveau, conduits par les fonctions exécutives qui sont l'attention, l'anticipation, la mise à jour et la focalisation.

Par ailleurs, l'intérêt que va porter le lecteur à l'égard de la lecture résulte de ses connaissances sur le thème abordé dans le texte. Il s'agit notamment de connaissances linguistiques s'il lit dans une langue qui lui est familière par exemple.

Le tableau ci-dessus met en évidence les deux types de traitement de l'information dans l'acte de lire. Il s'agit d'un traitement ascendant et un autre descendant.

La première repose sur les processus de bas niveau de l'individu ainsi, le lecteur commencerait par la reconnaissance de la lettre pour passer à la syllabe et enfin au mot. Or, les modèles qui considèrent que le traitement de l'information est ascendant, reposent sur le principe selon lequel « *la lecture n'est pas une activité naturelle, qui se développerait à partir d'une expérience libre de l'écrit* »¹⁰⁸

Quant au traitement descendant dans le processus de lecture, il va du contexte dont l'importance est de contribuer à la lecture et la compréhension de l'énoncé. Ce contexte se transforme de contexte linguistique en contexte extralinguistique.

L'objet de la lecture est d'une part, l'acte de déchiffrer et d'autre part, la compréhension ainsi que la classification des différents types de discours. En référence à différentes recherches établies sur la lecture, il s'avère qu'il s'agit essentiellement d'habitudes de lecture déjà acquises en langue maternelle et reprises en langue étrangère. Il existerait également deux types de lecture qui sont la lecture silencieuse et oralisée. La démarche relative à ces deux méthodes demeure différente. En effet, la lecture silencieuse fait appel chez le lecteur à l'ensemble de son appareil cognitif. Ajouté aux deux types, les situations de lecture sont variées elles aussi, par conséquent, elles ont une influence sur la compréhension.

¹⁰⁸ GOLDER, (C.), GAONAC'H, (D.), (1998), *Lire et comprendre : psychologie de la lecture*, Paris, Hachette, p.30

Ainsi, délimiter les objectifs de lecture de manière variée rendrait celle-ci plus diverse et favorable à l'apprenant ; ce qui, bien évidemment, engendrer des conséquences positives au niveau de l'écrit.

4 La compréhension de l'écrit

La compréhension en lecture est un processus qui permet à la fois de et de construire du sens de la part du lecteur.

Ce mécanisme dépend du niveau d'engagement du lecteur à l'égard du texte. L'extraction de sens consiste à identifier les mots d'accéder à une signification claire du texte. En fait, le lecteur construit des significations de l'énoncé en interprétant et en effectuant une combinaison syntaxique (la construction des phrases) et sémantique (sens des mots) à l'intérieur et entre les phrases.

Les diverses définitions attribuées à la lecture s'accordent sur le fait que la compréhension est le but de la lecture. Ainsi, une définition très englobante jouit d'un accord commun selon lequel la compréhension serait le résultat de « *confrontation et de synthèse entre le sens littéral et le sens contextuel* »¹⁰⁹ du texte. Selon GIASSON Jocelyne « *Comprendre un texte, c'est s'en faire une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites qu'il contient à ses propres connaissances* »¹¹⁰ Or, cette représentation devient de plus en plus complexe lors de la lecture car, le lecteur devra fournir des efforts sur le plan cognitif afin d'avoir une perception cohérente du texte.

Selon la même auteure, « *Les habiletés en compréhension varient selon l'âge du lecteur, son expérience et sa motivation ainsi qu'en fonction de l'enseignement reçu en classe.* »¹¹¹

Ainsi, GIASSON Jocelyne distingue trois niveaux de compréhension qu'elle considère non pas comme des « *stades de compréhension* », mais plutôt des manifestations relatives à la compréhension. Elles sont catégorisées comme suit :

¹⁰⁹ TAMAS, (C.), VLAD, (M.), (2010), Lecture et compréhension de sens des textes. Les questions de la psychologie cognitives et les réponses de la didactique du FLE, Synergies, Roumanie n°5, p 100 consulté le

¹¹⁰ GIASSON, (J.), Op. cit p. 227

¹¹¹ Ibid.

- La compréhension littérale : ou de surface, qui émane de l'information écrite de manière précise dans le texte ;
- La compréhension inférentielle : exige du lecteur d'établir les liens qui existent entre les différentes parties du texte. Ces liens ne sont pas énoncés de façon explicite dans le texte ;
- La compréhension critique : qui requiert du lecteur une prise en compte des propos de l'auteur (explicites et implicites) en vue d'en faire une comparaison avec sa propre conception du monde.

Il a été démontré dans diverses études que les apprenants réussissent à répondre aux questions directes liées au texte.

4.1 Les difficultés rencontrées en compréhension et leurs causes

Il existe plusieurs éléments qui entrent en jeu dans la compréhension et qui influencent ce processus. D'après GIASSON (J.)¹¹², ces facteurs sont notamment liés aux apprenants, à l'enseignement ainsi qu'aux textes proposés en classe.

4.1.1 Les facteurs liés aux apprenants

Les sources des difficultés rencontrées en compréhension sont multiples chez le lecteur. Elles relèvent des capacités langagières des apprenants qui incluent à leur tour, les habiletés de compréhension à l'oral. En effet, les élèves ne possèdent pas les mêmes savoir-faire, élément qui se répercute sur la lecture.

En outre, le vocabulaire limité entrave le processus de compréhension chez le lecteur. Si celui-ci ne possède pas un bagage lexical assez riche, il aura du mal à comprendre le texte et acquérir un nouveau vocabulaire lors de la lecture.

Les difficultés relatives à l'identification des mots sont aussi un facteur déterminant dans le processus de compréhension. « *Le manque d'habiletés à identifier correctement les mots et le manque de fluidité nuisent à la compréhension en lecture* ». ¹¹³ Ainsi, un lecteur qui se concentre sur la reconnaissance des mots, disposera de moins d'énergie pour assimiler le texte.

Il existe un autre élément qui gênerait le mécanisme de compréhension, il concerne l'idée conçue par le lecteur à l'égard de la lecture. Dans cette optique, CEBE Sylvie et

¹¹² *Ibid.*

¹¹³ *Ibid.*

GOIGOUX Roland avancement : « *Ces lecteurs pensent qu'il suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre. La plupart du temps, ils mettent en œuvre des procédures inadéquates, ils utilisent massivement des stratégies de lecture mot à mot et traitent chacune des phrases comme autant de phrases isolées.* »¹¹⁴ Ces lecteurs ont pour objectif d'acheminer la tâche de lecture et ne visent pas la compréhension du texte. Ainsi, les lecteurs n'adoptent pas les stratégies adéquates afin de comprendre le texte.

4.1.2 Les facteurs liés au texte

En second lieu, nous évoquons les facteurs liés au texte. Ils concernent les niveaux de complexité des textes proposés et plus particulièrement, la cohésion. Celle-ci est assurée par les marques linguistiques qui garantissent à leur tour, la continuité textuelle. Ainsi, les lecteurs habiles seront en mesure de combler les lacunes tandis que les autres éprouveront des difficultés à établir les liens qui existent entre les idées du texte.

La complexité du texte dépend aussi de multiples facteurs dont : sa longueur, la structure des phrases, la densité de l'information, etc.

4.1.3 Les facteurs liés à l'enseignement

Les éléments relatifs à l'enseignement constituent à leur tour un obstacle dans le processus de compréhension. Cela est dû aux stratégies adoptées par les enseignants afin de mener les apprenants à accéder au sens du texte. En effet, certains enseignants interrogent les apprenants de manière à favoriser la compréhension ; tandis que d'autres s'attardent sur les détails en négligeant « *les inférences essentielles* »¹¹⁵ à la compréhension du texte.

Dans ce sens, nous citons une fois de plus GIASSON (J.) qui fait allusion aux recherches menées par Durkin (1978-1979) et qu'elle qualifie de « classiques ». Celles-ci concernent l'enseignement de la lecture au primaire. À l'issue de cette étude, il s'est avéré que les enseignants insistent souvent sur l'évaluation par le biais des questions posées aux apprenants sur le texte. DURKIN Dolores déduit donc, que « *les enseignants n'enseignent pas, ils ne font que mentionner.* »¹¹⁶

¹¹⁴ CEBE, (S.), GOIGOUX (R.), (2009), *Lectrix & lector, Apprendre à comprendre les textes narratifs*, Paris, Retz, p.08

¹¹⁵ GIASSON (J.) Op. Cit

¹¹⁶ DURKIN (D.) in GIASSON (J.), (2016), *La compréhension en lecture*, Pratiques pédagogiques, De Boeck, 4^{ème} édition, p.26

Ce dernier point nous amène à évoquer la nécessité de l'enseignement de la compréhension dans le cadre scolaire.

4.2 L'importance de l'enseignement de la compréhension

Nombreuses sont les études qui se sont penchées sur l'importance de l'enseignement de la compréhension et qui ont démontré par la même occasion son utilité en vue de faire progresser les apprentis lecteurs. En effet, les recherches menées dans ce sens lors des trois dernières décennies ont prouvé que l'enseignement contribue à améliorer la compréhension de tous les lecteurs y compris ceux qui sont en difficulté. Cet enseignement permet aux apprenants de comprendre le texte, de se souvenir du contenu lu, de communiquer avec les autres au sujet des lectures effectuées et d'apprécier la lecture.

5 Les étapes de lecture en classe

5.1 La lecture silencieuse

La lecture silencieuse est l'une des trois étapes par lesquelles passe une séance de lecture ou compréhension de l'écrit. Elle permet à l'élève en tant que lecteur de se familiariser avec le texte. Selon DELAHAYE Christa¹¹⁷, l'école a pour objectif de confronter les apprenants aux textes littéraires d'une part ; d'autre part, enregistrer la lecture dans la mémoire du lecteur afin d'installer en lui une culture solide sur laquelle vont s'appuyer les apprentissages. Dans cette optique, LOUICHON Brigitte¹¹⁸ avance qu'il est plus judicieux de former des sujets-lecteurs via les échanges qui se réalisent lors la séance compréhension de l'écrit en insistant sur la mise en débat des diverses interprétations des apprenants Pour ce faire, pendant la séance de compréhension, l'enseignant doit permettre à l'apprenant de se forger un avis personnel sur le texte. Élément qui ne peut se faire qu'à travers la découverte du texte qui est une étape essentielle, à savoir la lecture silencieuse. Celle-ci favorise la réception du texte de manière individuelle.

¹¹⁷ DELAHAYE, (C.), *Lire silencieusement la littérature. Réception et impulsion.*, Repères 37,2008, pp 153-175, en ligne consulté le 18 juin 2020 URL :<http://journals.openedition.org/reperes/429>

¹¹⁸ LOUICHON, (B), PERRIN-DOUCEY, (A.), 2020, « Le sujet lecteur en formation d'enseignant.e.s », <https://journals.openedition.org/pratiques/8932;DOI>

Chapitre 03 : la lecture comme processus d'apprentissage

En effet, la qualité de la lecture silencieuse est considérée comme étant le résultat des enseignements reçus tant sur le plan de la reconnaissance ou le déchiffrement des mots que celui du traitement syntaxique des phrases, ou encore la compréhension du texte dans sa globalité. Or, l'on n'accorde pas toujours une place privilégiée à la lecture silencieuse qui est censée être lente et réflexive dans la séance de compréhension. Cette même lecture qui développe le rapport personnel au texte est quelque peu négligée car, l'on a tendance à attribuer plus d'importance à d'autres activités tandis que la lecture silencieuse se fait de manière lapidaire comme si elle ne faisait pas l'objet d'un enseignement explicite. Or, pour l'apprenant, la lecture en classe s'effectue dans un contexte d'enseignement/apprentissage spécifiquement pensé par l'enseignant. Dans cette perspective, l'on considère que l'élève est dans une phase de réception à travers la lecture silencieuse qui lui est imposée. De ce fait, l'on considère qu'il existe deux parcours nécessaires dans la phase de lecture : le premier tend à décoder les mots qui composent le texte, le second consiste à comprendre le texte dans sa globalité.

Faut-il noter également que l'activité de lecture silencieuse ne devrait pas se dérouler sans contrôle. Autrement dit, l'enseignant doit consacrer un moment au cours de la séance afin de vérifier si l'apprenant a réellement lu le texte, ce, à travers des questions qui permettent de vérifier les hypothèses émises au départ et qui sont notées au tableau. Dans cette phase, l'enseignant vérifie le degré de compréhension de ses élèves suite à la lecture silencieuse en procédant par élimination des hypothèses émises et relevées au départ. En effet, si l'apprenant n'est pas soumis à une tâche matériellement visible, rien ne garantit qu'il va faire de la lecture et qu'au lieu de cela, il trouvera une autre occupation pendant ce temps qui est consacré à la lecture silencieuse. Nous citons comme exemple, chahuter ses camarades, gribouiller, etc.

Effectivement, accompagner la lecture silencieuse d'un ensemble de questions va contraindre les apprenants à accomplir cette tâche en parcourant linéairement le texte et de répondre aux questions de l'enseignant par la suite.

À ce propos, DELAHAYE (C.), note que « *c'est par la socialisation de l'activité de lecture, par la richesse des écrits réflexifs et des débats interprétatifs que la compétence de lecture silencieuse s'améliore* »¹¹⁹. Toujours selon la même auteure, imposer une lecture silencieuse à l'apprenant sans aucun suivi, ni accompagnement revient à le placer

¹¹⁹ *Ibid.*

Chapitre 03 : la lecture comme processus d'apprentissage

dans une situation de « *non apprentissage* »¹²⁰. Il faudrait également développer la compétence de révision en se basant sur le fait de relire silencieusement de façon individuelle. Il s'agit d'une étape importante dans l'apprentissage de la lecture silencieuse qui permet de former l'apprenant en faisant de lui un sujet-lecteur chevronné.

Il existe un autre élément essentiel qu'il ne faut surtout pas négliger, celui de la qualité de la lecture silencieuse. L'on évalue souvent celle-ci par le biais d'un ensemble de questions portant sur le niveau local du texte. Cependant, il serait plus judicieux de vérifier l'efficacité de la lecture silencieuse au niveau global du texte. Dans cette perspective, DELAHAYE (C.) évoque deux facteurs interdépendants que l'on distingue pour l'analyse et qui déterminent le degré d'autonomie des apprenants, à savoir la compréhensibilité du texte proposé aux élèves et l'objectif de l'enseignement/apprentissage visé.

Il est important de souligner que l'on voit souvent, les séances de lecture se conclure sur une lecture à haute voix faite soit par l'enseignant ou même l'apprenant ; l'objectif étant de reconstruire le texte dans sa globalité après avoir été fractionné pendant la phase d'analyse. Toutefois, il est rare de voir ces séances s'achever par une lecture silencieuse. Relire silencieusement et de manière individuelle après avoir fait des échanges au sein de la classe, permet à l'apprenant en tant que lecteur de s'interroger une nouvelle fois sur le texte, de comparer la première impression avec la seconde et voir l'impact qu'a eu lieu le débat en classe sur la première lecture silencieuse. En général, relire silencieusement est une tâche qui s'impose lors des examens où l'élève est confronté à la lecture d'un texte suivi d'une série de questions auxquelles il devra répondre. Compte tenu des conditions dans lesquelles se déroulent les examens et contrairement aux autres types de lecture, cette démarche est donc inévitable. Dans ce cas précis, le nombre de lectures que l'apprenant effectue à ce moment là, peut se multiplier et varie d'un élève à l'autre en fonction du niveau de chacun, de leur capacité à lire, du degré de compréhension de chaque apprenant mais aussi de son rythme. L'accès au texte dépend également de sa longueur, la complexité des mots qui le composent, etc.

En effet, la lecture silencieuse demeure un mécanisme important dans l'enseignement/apprentissage de la lecture car, elle permet d'installer chez l'apprenant des compétences essentielles à son autonomie. Cette indépendance se manifeste à travers

¹²⁰*Ibid.*

Chapitre 03 : la lecture comme processus d'apprentissage

la gestion des obstacles auxquels est confronté l'apprenant lors de la lecture, son interprétation personnelle qui se construit au fil des lectures ainsi que sa capacité à réfléchir. À ce propos DELAHAYE (C.) rajoute : « *L'apprentissage du silence et de la solitude est nécessaire pour apprendre à penser par soi-même.* »¹²¹

Par ailleurs, le rôle de l'enseignant demeure à son tour primordial car, l'efficacité de la lecture silencieuse se manifeste à travers son intervention, celle-ci semble capitale car, la posture entreprise par l'instituteur pour initier les apprenants à la lecture silencieuse détermine non seulement sa qualité mais aussi leur entrée dans le texte. L'attitude professionnelle de l'enseignant se traduit par des gestes, des orientations qui rendent plus optimale la lecture silencieuse. Dans cette perspective, une étude menée par DELAHAYE (C.)¹²² à propos de la lecture évoque le rôle de l'enseignant et sa contribution dans le processus de la lecture silencieuse. Effectivement, son enquête démontre que l'attitude de l'enseignant à l'égard de ses élèves rendrait favorable la lecture ce, à travers la présentation et son implication lors de cette activité. Parmi les points forts relevés à travers cette expérience, l'auteure note celui de la confiance accordée aux apprenants. Un environnement serein, rassurant et tolérant à la fois, installe chez l'élève une confiance en lui, cet élément va lui permettre de franchir les obstacles, de dépasser ses craintes et ses angoisses face au texte.

L'implication de l'enseignant se manifeste pendant la lecture car, il se montre présent et ne se contente pas d'attendre la fin de la lecture silencieuse. Bien au contraire, il passe par exemple à travers les rangs en cherchant à croiser les regards des élèves en difficultés. Ensuite, il prend l'initiative de les rassurer par le biais d'un sourire en les invitant à persévérer dans leur lecture. De cette façon, l'enseignant reste actif pendant cette activité ainsi, les éléments cités précédemment lui permettent d'avoir une première annotation sur la manière dont les élèves perçoivent le texte. Il peut également soulever les indices sur les cheminements singuliers de chacun qui, par la suite lui serviront à nourrir les interactions collectives ultérieures.

Autant d'éléments qui vont permettre à l'enseignant d'aider ses apprenants à surmonter les obstacles pouvant entraver la compréhension du texte et conduire à un blocage lors de la lecture silencieuse.

¹²¹ DELAHAYE, (C.), *op.cit*

¹²² *Ibid.*

5.2 La lecture magistrale

En général, le premier contact avec la lecture se fait chez les familles bénéficiant d'un niveau d'instruction élevé, ce, par l'intermédiaire d'un adulte qui prend l'initiative d'organiser des lectures avec l'enfant avant d'aller se coucher par exemple. Cette lecture s'effectue le plus souvent, à des instants où sont réunies toutes les conditions favorables. En d'autres termes, à des moments susceptibles de rendre la lecture un espace de plaisir et de partage. Ces conditions sont le calme, le choix du livre, etc.

Or, nombreux sont les enfants qui ne bénéficient pas de ce privilège et évoluent dans un environnement où le livre n'a pas sa place. Il s'agit des enfants socialement défavorisés, ceux dont les premières lectures dépendent de l'intervention scolaire. Donc, ces apprenants doivent attendre leur admission à l'école pour que la rencontre avec le livre ait lieu. Il revient alors à l'enseignant de faire vivre à l'enfant ses premières expériences de lecteur, de lui faire découvrir le livre et de le confronter à de nombreux textes. Selon GOIGOUX, (R.) et CEBE, (S.)¹²³, c'est en écoutant des textes lus que l'apprenant s'approprie les règles qui déterminent l'écrit. En effet, c'est à travers une séance de compréhension que l'on va développer une phase d'écoute et de lecture, ensuite, les apprenants sont invités à fabriquer les images de l'histoire dans leur tête.

Faut-il noter également qu'au moment de l'instauration de l'école pour tous, Ferry avait privilégié la lecture à haute voix, ou ce que l'on appelle la lecture magistrale. Cette dernière contribue d'une part à unifier la nation à travers le partage des textes patrimoniaux communs à tous ; d'autre part, elle visait à aussi à accorder aux enfants une aisance de la parole qui s'avère nécessaire à l'engagement de tout citoyen dans la vie quotidienne.

En général, la lecture au sein de la classe se fait en trois étapes selon les programmes en vigueur ; l'enseignant est muni de la fiche pédagogique ou ce que l'on appelle aussi feuille de route qui est un document d'accompagnement servant à tracer les différentes étapes d'une séance de manière cohérente et organisée.

Ceci dit, la compréhension de l'écrit nécessite une lecture silencieuse, cette dernière est imposée aux apprenants dans le but de se familiariser avec le texte, on l'appelle aussi lecture d'approche ou de sensibilisation. Elle permet à l'élève de faire connaissance avec

¹²³ CEBE, (S.), GOIGOUX (R.), (2009), Op. Cit

Chapitre 03 : la lecture comme processus d'apprentissage

le texte, son contenu à savoir le thème traité, les personnages, le cadre spatio-temporel...etc.

En deuxième lieu, l'enseignant fait une lecture magistrale, cette dernière demeure importante car elle met l'apprenant dans une position d'écoute et de réception de la langue écrite.

Effectivement, il est difficile pour l'apprenant de faire un double effort de concentration à la fois, sur la qualité de sa lecture en termes de respect de la ponctuation, le ton adopté et le sens du texte. La lecture oralisée a pour objectif d'assurer à l'élève la compréhension du texte, cette dernière se fait en plusieurs étapes, ce, à travers une démarche cohérente qui adoptée par l'enseignant lors de la séance de compréhension.

La progression dans un texte se fait en alternant des phases d'anticipation qui garantissent à l'apprenant l'acquisition des connaissances relatives aux différentes formes qui composent le texte. Toujours guidé par l'enseignant, l'élève va pouvoir comprendre le texte dans sa globalité à travers une démarche efficace qui est la lecture oralisée ou parfois même la lecture silencieuse. Ces deux étapes s'avèrent nécessaires dans la mesure où, elles permettent de contrôler les oublis et écarter les interprétations hasardeuses.

C'est à travers les échanges en classe, les interactions collectives que l'enseignant va pouvoir déceler les lacunes et repérer les obstacles, ce qui va lui permettre de développer les stratégies pour surmonter les difficultés et garantir aux apprenants l'accès à la compréhension du texte dans sa globalité. En effet, la compréhension d'un texte devient plus facile grâce à la lecture oralisée qui va transformer les textes même ceux qui sont jugés difficiles au départ, c'est le rythme de la voix qui va éclairer les structures profondes de l'énoncé, l'obscurité de ce dernier ne s'éclaire que lorsqu'on l'entend. En France, le ministère de l'éducation nationale, plus précisément en 1995 considère la lecture à haute voix faite par l'enseignant comme étant indispensable. En effet, elle a pour objectif l'imprégnation et doit susciter le goût de lire tout en accordant aux apprenants une idée de ce que l'on attend d'eux.

Faut il noter également que la lecture oralisée ou magistrale ne laisserait pas l'apprenant livré à lui-même face aux différentes interprétations qui pourraient être faites devant le texte. Bien au contraire, cette lecture permettrait à l'élève d'accéder aux informations principales, notamment les élèves qui se trouvent en difficultés. A travers la

lecture magistrale, l'enseignant a la possibilité de protéger les élèves les plus en difficultés de l'incompréhension dans laquelle ils peuvent plonger. En effet, l'enseignant est en mesure de caractériser les enjeux de la compréhension et de sélectionner les informations qu'il juge utiles afin d'accéder à une compréhension globale et satisfaisante du texte. Sa lecture sera entièrement orientée vers l'acquisition de ces informations qui vont être clarifiées dans leur ensemble.

C'est à travers une lecture faite par l'enseignant, que l'apprenant va accéder au sens du texte, il pourra ainsi comparer ses propres représentations émises au départ via une lecture silencieuse avec celle de l'enseignant grâce à l'écoute.

6 L'inférence

Faire une inférence, c'est établir les liens qui existent entre les phrases d'un texte ou d'un paragraphe. C'est en fait raisonner en vue de comprendre voire trouver une information qui n'est pas explicite dans l'énoncé.

Faire des inférences n'est pas une tâche simple, cela requiert la mobilisation des compétences stratégiques à savoir, la régulation, le contrôle ainsi que l'évaluation par le lecteur lui-même de son activité de lecture. Ainsi, les inférences ne sont pas des interprétations totalement accessibles et les mises en relation ne sont pas forcément explicites.

Il existe trois principaux éléments dont dépend la qualité des inférences : les connaissances antérieures acquises par le lecteur constituent un atout majeur dans le recours à l'inférence ; le second élément renvoie au traitement linguistique correct du lecteur et enfin, la conviction d'aller au-delà de l'information explicite.

En effet, si le lecteur est conscient de la nécessité de cette tâche, il effectuera des inférences, de manière consciente ou pas.

Selon la conception de KINTSCH¹²⁴, la compréhension d'un texte consiste à construire au moins deux niveaux de représentation mentale : le premier concerne le sens des phrases qui composent le texte. Le second niveau concerne la construction d'un modèle de la situation que le texte évoque.

¹²⁴ GIASSON, (J.), (2016), Op. Cit p.61

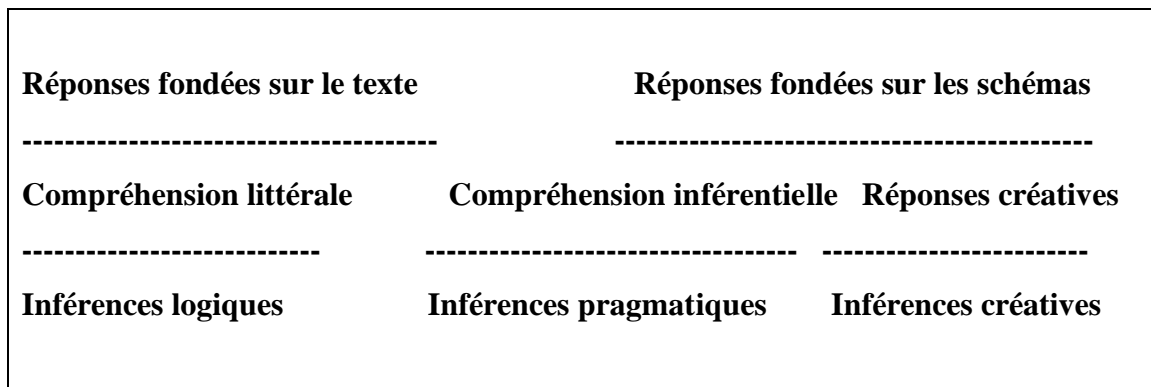
Chapitre 03 : la lecture comme processus d'apprentissage

La production des inférences est définie comme étant une activité mentale à travers laquelle le lecteur va puiser dans sa mémoire pour trouver l'information et l'ajouter à celle du texte au cours de la lecture afin de faciliter sa compréhension.

Ainsi, les inférences du lecteur ont pour objectif d'établir les liens de cohérence entre le contenu du texte et de l'intégrer dans une représentation plausible de la situation de référence, c'est-à-dire compatible avec les connaissances.

Les inférences occupent une place importante dans le processus de compréhension du discours. Effectivement, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, on ne peut tout proférer car, il y a souvent une partie implicite dans un énoncé, en général, c'est au lecteur ou bien à l'auditeur de l'interpréter.

Dans cette optique, nous évoquons le schéma conceptuel des inférences de CUNNIGHAM¹²⁵ cité par GIASSON (J.). Il s'agit d'un modèle qui met en évidence les différents types de compréhension avec les inférences logiques, créatives et pragmatiques.



D'après le schéma, il existe deux types de réponses, celles qui proviennent du texte (à gauche) et celles qui émanent de l'esprit du lecteur (à droite). Le graphique démontre clairement qu'il y a une continuité entre les catégories. Cela se manifeste à travers le degré selon lequel le lecteur utilise ses propres connaissances avec celles qui se trouvent dans le texte.

Dans cette perspective, l'on revient à la conception de CUNNIGHAM selon laquelle, il considère qu'une réponse existe si elle est systématiquement semblable au synonyme

¹²⁵ GIASSON, (J.), *Op. cit.* p109

d'une partie du texte. Cet état de fait peut-être révélé à l'aide de la grammaire ou le lexique à travers la connaissance des synonymes.

Il existe d'autres définitions attribuées à l'inférence dont celle de ROSSI Jean-Pierre. et CAMPION Nicolas, selon les auteurs « *l'inférence est une information qui n'est pas explicitée, mais que le lecteur doit produire afin de rendre cohérente la représentation qu'il élabore* »¹²⁶.

En ce qui concerne GIASSON (J.), l'inférence porte sur l'information que le lecteur adjoint au contenu explicite du texte pour le comprendre. À ce propos, l'auteure ajoute qu' « il y a inférence lorsque le lecteur établit un lien entre deux éléments pour créer une information nouvelle. »¹²⁷ Elle ajoute que « *l'inférence agit de deux façons : d'une part, elle sert à établir des liens entre les parties du texte pour que la compréhension soit cohérente, d'autre part, elle permet d'effectuer des liens entre le texte et les connaissances du lecteur pour combler les blancs laissés par l'auteur.* »¹²⁸

6.1 Les types d'inférences

Selon GIASSON (J.) : « *les catégories d'inférences sont présentées de façon dichotomique et ne sont pas exclusives, une inférence de cohérence peut être à la fois nécessaire et logique* ». ¹²⁹

De ce fait, un bon lecteur doit être capable de faire usage de tous les types d'inférences, certaines sont considérées comme étant « *nécessaires* » et d'autres sont qualifiées d'« *inférences optionnelles* ».

6.1.1 Les inférences nécessaires

Elles sont indispensables à la compréhension du texte et sont classifiées selon GIASSON (J.) comme suit :

- Les inférences causales qui servent à établir un lien de cause à effet entre deux éléments du texte ;
- Les inférences référentielles, elles concernent les anaphores et consistent à identifier les mots auxquels renvoient les synonymes et autres substituts ;

¹²⁶ ROSSI, (J.P), CAMPION, (N.), (2008), Inférences et compréhension de texte. Rééducation orthophonique, p48

¹²⁷ GIASSON, (J.), (2011), Op. Cit. , p 236

¹²⁸ Ibid. p.236

¹²⁹ Ibid. p237

- Les inférences lexicales servent à trouver le sens d'un mot inconnu en ayant recours aux éléments du contexte. Il est à noter que toutes les inférences lexicales ne sont pas nécessaires à la compréhension du texte.

6.1.2 Les inférences optionnelles

En plus des inférences nécessaires, il y a les inférences optionnelles qui ne sont pas impératives à la compréhension.

Il existe une autre paire d'inférences qui sont citées par GIASSON (J.) comme suit :

- **Les inférences logiques** : ce type d'inférences est caractérisé par le fait qu'elles émanent nécessairement du texte. Si le raisonnement est adéquat, le résultat n'est pas probable, mais certain.
- **Les inférences pragmatiques** : ce type d'inférences est produit à partir des connaissances que possède le lecteur sur le monde. Elles se rapportent à une information qui est sous-entendue dans la phrase mais qui n'est pas nécessairement vraie. Il existe plusieurs catégories d'inférences pragmatiques, elles concernent notamment le lieu, le temps, l'agent et l'action).

La troisième paire d'inférences concerne les inférences de cohérence et celles d'élaboration :

- **Les inférences de cohérence** : celles-ci se divisent en deux catégories : locales et globales. Elles permettent d'assurer la cohérence dans le texte dans son intégralité. Les inférences globales permettent de faire le lien entre les informations contenues à différents endroits du texte. Les inférences locales renvoient à la relation qui existe entre deux segments de texte.
- **Les inférences d'élaboration** : Elles permettent d'enrichir la représentation mentale du texte, mais elles ne contribuent pas à en établir la cohérence dans l'esprit du lecteur.

6.2 Les problèmes liés aux inférences et leurs causes

Selon GIASSON (J.), les causes qui sont à l'origine des difficultés rencontrées par les apprenants dans la production d'inférences sont les mêmes qui « expliquent les problèmes

de compréhension en général »¹³⁰. Cependant, elles présentent quelques particularités que l'auteure a divisées en trois catégories :

- **Les causes relatives au lecteur :** Il existe trois profils d'apprenants, le premier concerne ceux qui ignorent que les inférences sont primordiales et se focalisent essentiellement sur la compréhension littérale du texte. Le second profil renvoie aux apprenants qui ne possèdent pas les habiletés langagières ou les connaissances en vue de faire des inférences lors du processus de lecture. Enfin, le troisième trait concerne les apprenants qui ont tendance à produire des inférences mais qui tiennent souvent à leurs hypothèses de départ même en présence de données contradictoires.

- **Les causes relatives au texte :** La présence de synonymes dans un énoncé interpelle l'apprenant à faire davantage des inférences. Il s'agit alors d'un effort colossal pour un lecteur débutant ou en difficultés. Un autre facteur pourrait constituer un obstacle dans la production des inférences chez le lecteur, cela concerne le manque de cohésion ou tout simplement un texte difficile soumis à l'apprenant. Dans cette optique, GIASSON (J.) se réfère à ALLINGTON (R.L)¹³¹ en avançant qu'un texte complexe, empêcherait l'élève de produire des inférences.

- **Les causes relatives à l'enseignement :** L'une des principales causes des difficultés rencontrées par les apprenants dans la production des inférences est selon MAISONNEUVE Luc¹³², que l'on n'enseigne pas l'inférence en classe. Considérée comme une tâche difficile, l'on demande rarement aux apprenants de faire des inférences alors que cela devrait être enseigné dès le primaire. Arrivés au cycle secondaire, les apprenants rencontrent énormément de difficultés à inférer. Selon VAN CLEECK Anne¹³³, la prévention des problèmes d'inférence commence dès la maternelle en aidant les jeunes enfants à faire des inférences notamment causales à travers la lecture d'histoires.

L'inférence concerne les informations qui ne sont pas explicites dans le texte. En général, la production d'inférences permet au lecteur de comprendre le texte dans sa globalité. Donc, l'inférence et la compréhension sont en étroite relation. De ce fait, les

¹³⁰ *Ibid.* p.240

¹³¹ *Ibid.*

¹³² MAISONNEUVE, (L.), (2010), *Lecture guidée d'une œuvre littéraire avec des élèves de 9 à 11 ans : l'exemple du questionnement magistral*. Vivre le primaire. pp 39-41

¹³³ VAN CLEECK (A.), (2008), *Providing preschool foundations for later reading comprehension : The importance of and ideas for targeting inferencing in book-sharing interventions*. Psychology in the schools . pp 1-17

lecteurs débutants ou ceux qualifiés de faibles lecteurs n'ayant pas un bagage lexical assez riche dont l'une des causes est le manque de lecture, éprouvent d'énormes difficultés à cerner le texte et à le comprendre dans sa globalité.

7 Les facteurs motivationnels dans la pratique de lecture

7.1 Le rôle des parents

Il est indéniable que l'acquisition des compétences en lecture demeure à l'heure actuelle un enjeu social car, il s'agit de compétences de base indispensables à tous. Évidemment, l'école joue un rôle fondamental dans l'apprentissage de la lecture. Hormis, l'importance du cadre scolaire, il faudrait se concentrer sur la façon dont le goût de lire naît et se construit.

Comme nous l'avons souligné précédemment, le rôle de la famille est aussi important dans la construction du savoir de l'apprenant car les caractéristiques sociales de la famille deviennent un héritage pour les enfants. A ce propos, BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude démontrent que « *réussir à l'école exige une culture et une langue qui ne sont familières qu'aux héritiers* »¹³⁴.

En effet, les caractéristiques sociales jouent un rôle essentiel dans les transmissions culturelles, notamment dans le cadre de la lecture puisque le goût de lire se crée, puis se développe dans l'environnement familial. Il s'agit d'un capital transmis aux enfants émanant d'un investissement important dans les loisirs de la part des parents. Cet investissement qui se traduit par la pratique d'autres activités culturelles telles que les loisirs artistiques, musique, sport et bien sûr la lecture, demeure ainsi un héritage immatériel. Il se manifeste à travers un environnement familial propice plutôt qu'un projet explicite qui doit être réalisé et soumis à des règles bien définies au sein de la famille. Aussi, cet héritage se manifeste à travers la manière dont s'affirment les enfants et s'affranchissent des goûts de leurs parents en matière culturelle. Ensuite, les enfants construisent leur propre identité à travers l'intérêt qu'ils portent aux différentes activités culturelles et pourraient avoir un penchant envers d'autres loisirs que la lecture et vouloir affirmer une plus grande autonomie des préférences culturelles.

¹³⁴BOURDIEU, (P.), PASSERON, (J.C), (1964), *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Les Editions de Minuit

Toutefois, la famille préserve toujours son rôle sur les pratiques de la lecture. Au-delà du rôle d'accompagnement à la scolarité des enfants, le fait de partager des lectures avec les enfants ainsi que les discussions sur différents sujets favorisent les performances en compréhension de l'écrit et le plaisir de lire des apprenants. Cela dit, il ne faudrait pas que les parents tentent de détourner leurs enfants de certaines lectures, comme les magazines de sport ou encore les bandes dessinées. Ce serait une erreur de penser que tel ou tel genre ne serait pas approprié ou favorable pour renforcer les compétences de l'apprenant en compréhension de l'écrit. Si l'on essaie d'orienter de manière systématique l'enfant vers un genre que l'on choisit pour lui en jugeant qu'il serait avantageux, l'on prend le risque de le décourager, par conséquent, lui ôter l'envie de lire.

À travers les pratiques culturelles telles que la lecture, les parents prennent en compte la rentabilité scolaire de cette activité. En effet, la lecture représente un enjeu capital et nécessite un investissement ainsi que l'adoption d'un certain nombre de stratégies de la part des parents en vue de la très forte dépendance qu'elle entretient avec le cadre scolaire. Par conséquent, elle nécessite une large exploitation de méthodes qui pourraient la rendre aussi favorable que possible. Dans cette perspective, AQUATIAS Sylvie évoque la question

Du côté de la lecture, on pourrait résumer le rôle du milieu familial ainsi : une sensibilisation à la lecture active et impliquée produit une relative disponibilité des enfants aux œuvres inscrites dans les programmes, un bon climat familial-sans sensibilisation particulière à la lecture-tend à entraîner une soumission à l'ordre scolaire, qui peut ou non permettre l'accès aux œuvres, un désintérêt familial, de mauvaises relations entre parents et enfants ou encore une soumission trop forte aux sociabilités juvéniles (ces différents éléments pouvant bien sûr s'associer) amènent plus facilement à un rejet de la lecture, souvent associé à un rejet de la scolarité.¹³⁵

En fait, la lecture dépend de la contribution des parents et leurs représentations à l'égard de cette activité. Cet intérêt envers la lecture contribue activement à la réussite scolaire car, de manière consciente ou non, les apprenants associent souvent la lecture aux prescriptions scolaires.

7.1.1 L'aspect affectif

Certaines études ont démontré qu'il existe trois modes d'accompagnement parental dont : la communication culturelle, la communication sociale et l'aide aux devoirs.¹³⁶ Ces trois modes de fonctionnement ont un rendement en lecture auprès des apprenants ; dans

¹³⁵AQUATIAS, (S.), (2012), *Se différencier ou se conformer : enjeux de la recherche en sociologie sur les cultures juvéniles, enjeux des cultures juvéniles...* Nouvelles perspectives en sciences sociales, vol.8 n°1, p 83-117

¹³⁶DEBLOIS, (L), DESLANDES, (R.), ROUSSEAU, (M.), NADEAU, (J) *L'accompagnement parental dans l'apprentissage en lecture des élèves canadiens* article en ligne consulté le 04/12/2019

Chapitre 03 : la lecture comme processus d'apprentissage

le cadre de notre étude, nous mettons l'accent sur la communication culturelle qui porte sur les échanges entre parents et leurs enfants à propos de livres, de films, musique ou encore les émissions à la télévision. « *Les discussions parents-adolescents renvoient à une disponibilité affective et à un encouragement à l'autonomie de la part des parents, qui de leur côté, ont un effet favorable sur les résultats scolaires* »¹³⁷

En effet, comme nous l'avons souligné précédemment, lorsqu'il y a interaction en lecture entre parents et adolescent, cela pourrait développer un intérêt particulier à cette activité qui lui procure un sentiment de bien-être. La motivation qu'il va manifester à l'égard de la lecture, peut alors le mener vers une plus grande fréquence de cette activité, ce qui a pour effet d'améliorer ses habiletés ainsi que ses compétences en lecture. De ce fait, il en résulte un sentiment de satisfaction et d'efficacité en lecture. Il faut noter également, que les parents lisent avec leurs enfants pour diverses raisons dont, partager et passer un moment agréable ensemble, ou encore pour favoriser chez leurs enfants un intérêt pour la lecture.

Les interactions dans l'activité de lecture présentent de nombreux avantages tels que le fait d'inciter l'enfant à faire des prédictions, des inférences et des liens avec ses expériences personnelles.

Ainsi, de nombreuses études ont démontré que les liens affectifs entre parents et adolescents ne peuvent être que favorables à la réussite scolaire de ces derniers. Dans cette optique, l'on note « *Le soutien affectif des parents est apparu comme la dimension la plus probante en matière de facteur de protection dans le contexte de la réussite scolaire.* »¹³⁸

En fait, l'entourage et le contexte social du lecteur sont des facteurs importants car, ils ont une influence conséquente sur l'acquisition des connaissances. Elles lui permettent de progresser aussi bien en lecture qu'au niveau de la compréhension.

¹³⁷BERGEONNIER-DUPUY, (2005) ; DESLANDES Et CLOUTIER, (2005) In *L'accompagnement parental dans l'apprentissage en lecture des élèves canadiens* DEBLOIS,(L), DESLANDES, (R.), ROUSSEAU, (M.), NADEAU, (J) article en ligne consulté le 04/12/2019

¹³⁸ DESLANDES, (1996, 2005,2006), In *L'accompagnement parental dans l'apprentissage en lecture des élèves canadiens* DEBLOIS,(L), DESLANDES, (R.), ROUSSEAU, (M.), NADEAU, (J) article en ligne consulté le 04/12/2019

Par ailleurs, le facteur affectif joue un rôle fondamental et semble essentiel dans la mesure où il détermine l'attitude de l'apprenant face au texte. Le lecteur peut éprouver de l'indifférence ou au contraire, un penchant pour la lecture.

7.2 Le rôle de l'enseignant

La relation entre l'enseignant et ses apprenants est importante dans le processus enseignement/apprentissage. Une relation basée sur une stratégie cohérente adoptée par l'enseignant permet de garantir à l'élève un apprentissage efficace et lui permet également de progresser facilement dans ses études. En d'autres termes, les actions menées par l'enseignant exercent une influence significative sur les apprenants et son comportement à l'égard de ces derniers est crucial car, que ce soit de manière consciente ou inconsciente, il permet de structurer la personnalité de l'élève. L'enseignant peut favoriser l'intégration de l'élève et sa manière de progresser au sein de la classe en interagissant positivement avec lui. Son jugement vis-à-vis de ses apprenants peut se manifester soit par écrit via le bulletin scolaire, le carnet de correspondance par exemple, ou bien oralement lors des séances où l'enseignant manifeste sa satisfaction en félicitant l'apprenant devant l'ensemble de la classe suite à une réponse émise par ce dernier. Parfois l'appréciation va plus loin encore et s'exprime à travers l'attitude de l'enseignant qui montre ses préférences, notamment pour les élèves dont le niveau est bon, ceux qui en général, contribuent au bon déroulement de la séance. Le rôle de l'enseignant demeure sensible car il doit être vigilant en permanence en évitant d'être trop souvent distant, irritable ou critique à l'égard de ses élèves.

En effet, la fonction d'enseignant comme toutes les activités professionnelles d'ailleurs, repose à son tour, sur des interactions sociales ainsi qu'un engagement relationnel importants. Le métier de l'enseignant s'appuie sur la relation humaine. Ainsi, la relation entre l'enseignant et l'apprenant pourrait constituer un facteur de protection contre l'échec scolaire, notamment pour les élèves en difficultés car, elle favorise un climat scolaire opportun à l'apprentissage en termes de motivation et d'adaptation scolaires.

Cependant, la relation humaine sur laquelle repose le métier d'enseignant pourrait être affectée suite à plusieurs facteurs dont l'épuisement et le stress dus aux efforts fournis par l'enseignant, ceci pourrait engendrer un phénomène de déshumanisation dans la relation humaine. Selon CURCHOD- Ruedi et al. Cet état de fait pourrait se traduire par « une

représentation dépersonnalisée et négative des élèves, des parents et collègues et par une relation conduite de façon froide, distante voire cynique. »¹³⁹

En effet, l'attitude l'enseignant à l'égard des apprenants peut avoir une influence sur leur scolarité que ce soit dans un sens positif ou négatif. Dans cette optique, BRESSOUX Pascal avance que *« l'intensité avec laquelle les jugements déterminent les comportements, de même que le type de comportements qui sont déterminés par un jugement particulier, varient considérablement d'un enseignant à l'autre. »¹⁴⁰* Il ajoute que les apprenants perçoivent de manière très précise *« le traitement différencié dont ils sont l'objet »¹⁴¹*. Les appréciations *« passent par des comportements des enseignants de certaines organisations pédagogiques qui vont placer les élèves dans des conditions plus au moins favorables à l'apprentissage »¹⁴²*.

Tout ceci, pour dire que l'attitude ou l'appréciation de l'enseignant à l'égard des apprenants influence leur comportement ainsi que leurs pratiques scolaires. Ces dernières ne se limitent pas au travail effectué en classe, mais tout ce qui pourrait être fait en dehors en dehors de l'établissement scolaire. Ces activités se manifestent à travers les devoirs par exemple et la lecture bien évidemment qui, rappelons-le est au centre de notre recherche.

Conclusion

Nous tenons à souligner que notre développement théorique s'est appuyé essentiellement sur les études menées par GIASSON (J.). Nous avons tenté de réunir les éléments qui nous ont aidés à définir la lecture ainsi que les stratégies mises en œuvre dans ce processus.

Dans le contexte algérien, ont été exposées les difficultés rencontrées dans l'enseignement/apprentissage de la lecture en français langue étrangère. Il est toutefois impossible d'évoquer la lecture sans aborder la compréhension de l'écrit. Il s'est avéré que celle-ci implique l'inférence, un élément incontournable selon les théoriciens. Or,

¹³⁹ CURCHOD-RUEDI, (D.), DOUDIN (P.A), MOREAU(J), (2010), *La compréhension des émotions à l'école. Emotions impensables et empathie*, In LAFORTUNE (L), FRECHETTE (S), SORIN (N), DOUDIN(P.A), ALBANESE(O), Eds *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*, QUEBEC, Presses de l'université du Québec, p152

¹⁴⁰ BRESSOUX (P), 2003, *Jugements scolaires et prophéties autoréalisatrices : anciennes questions et nouvelles réponses*, Les Dossiers des Sciences de l'Education, n°10 pp 45-58

¹⁴¹ *Ibid.*

¹⁴² *Ibid.*

Chapitre 03 : la lecture comme processus d'apprentissage

l'inférence s'est révélée être une opération complexe qui confronte les apprentis lecteurs à divers obstacles.

À l'issue de cette prospection, s'est manifestée l'importance des espaces familial et scolaire qui doivent être fusionnels et en collaboration permanente afin de garantir un apprentissage favorable de la lecture.

Chapitre 4 : Cadre de l'enquête

Chapitre 4 : Cadre de l'enquête

1 Introduction

Ce chapitre est consacré à la présentation de notre enquête de terrain, les différentes étapes de notre travail, la description des outils de recherche, la présentation de l'échantillon, le recueil des informations ainsi que le traitement des données. Nous n'avons guère la présomption de présenter une étude exhaustive sur les pratiques de lecture en Algérie. Or, nous allons tenter par le biais d'une analyse qualitative, de vérifier dans un premier temps, la place qu'occupe la lecture dans la vie des adolescents scolarisés, particulièrement, les apprenants inscrits dans le cycle secondaire. Une partie de ce chapitre sera destinée à dévoiler la composition de notre échantillon. Afin de mener à terme notre enquête ; nous allons exposer les questionnaires que nous avons confectionnés à l'intention des participants. Le premier questionnaire dit « sociolinguistique » tend à identifier la place du français langue étrangère dans la ville de Zemmoura qui est une petite agglomération qui se situe à proximité de la ville de Relizane.

Le second questionnaire porte sur les pratiques de lecture dans le milieu scolaire et en dehors du cadre scolaire. Seront donc, exposés les questions évoquées dans les deux questionnaires ainsi que les objectifs de chacune des interrogations formulées.

2 Description de l'échantillon

2.1 Profil des enquêtés

Notre choix s'est porté sur les apprenants inscrits en classe de 3^{ème} année du secondaire. La première s'inscrit dans la série « Lettres et langues étrangères », tandis que la seconde est affiliée à la branche « Lettres et philosophie ». Cette sélection n'est pas aléatoire, bien au contraire, nous avons opté pour les deux classes car, la discipline « Français » fait partie des matières principales. De plus, la troisième année est une étape charnière pour les apprenants car, ils sont amenés à passer l'épreuve du baccalauréat. Cet élément va davantage les inciter à fournir des efforts, particulièrement dans les matières essentielles. La classe de « Lettres et philosophie » se compose de 27 élèves, alors que la classe de « Lettres et langues étrangères » est constituée de 33 élèves.

2.2 Profil des enseignantes

Les deux enseignantes chargées d'assurer le cours de français pour les classes qui composent l'échantillon sont des anciennes collègues. Nous avons exercé ensemble dans un autre établissement qui se trouve à proximité mais dans une autre commune.

Les deux enseignantes ont le même profil en termes de formation et d'expérience. Elles sont toutes les deux titulaires d'une licence en lettres et langue françaises. D'après ce leur portrait, on peut dire que les savoirs acquis à l'université sont un moyen qui permettrait de maîtriser une classe. Les enseignantes jouissent d'une expérience de dix ans au service du cycle secondaire. Ce dernier élément constitue un atout pour les classes de terminale dans la mesure où les enseignantes sont censées être chevronnées.

2.3 Les classes

En termes d'espace, la dimension de chacune des salles de classes est d'environ 50m². Chacune d'elles est dotée d'un tableau, un bureau pour l'enseignant, tables et chaises pour les élèves. Celles ci sont disposées par rangées. Les salles comportent plusieurs petites fenêtres mais, le niveau de luminosité est faible. L'état des deux lieux reflète un aspect assez précaire.

2.4 L'établissement scolaire

Notre choix s'est porté sur le lycée «Ariff Abdallah», un technicum créé en 1993 portant le nom d'un Martyr de la révolution algérienne.

En septembre 2015, l'année durant laquelle nous avons procédé à une enquête par questionnaire ; ce lycée était structuré en matière d'effectifs et d'encadrement pédagogique de la manière suivante :

Enseignement secondaire	Nombre d'élèves inscrits		Nombres d'élèves redoublants	
	Total	Filles	Total	Filles
1 ^{ère} année	326	146	89	28
2 ^{ème} année	241	152	29	13
3 ^{ème} année	227	137	34	11
Total	794	435	152	52
Parmi eux nouveaux élèves inscrits				
Total		Filles		
237		118		

Niveau	Nombre de groupes
1 ^{ère} année secondaire	09
2 ^{ème} année secondaire	07
3 ^{ème} année secondaire	07
Total	23

Nombre de classes : 23

Type de structure	Nombre
Laboratoire	03
Atelier	03
Amphi	01
Salle Omnisports et stade	02

<i>Semi internes (bénéficiaires)</i>	
Total	Filles
250	148

Tableau représentatif des effectifs d'enseignants par matière

Postes	Vacants	Occupés	Femmes
Lettres et langues arabe	07	07	03
Philosophie	03	03	02
Histoire et géographie	04	04	03
Sciences islamiques	02	02	01
Français	05	05	03
Anglais	05	05	05
Allemand	/	/	/
Espagnol	01	01	01
Italien	/	/	/
Sciences de la physique	05	05	05
Technologie	/	/	/
Science de la nature et de la vie	05	05	05
Education physique et sportive	03	03	03
Education artistique	/	/	/
Musique	/	/	/
Tamazight	/	/	/
Gestion et économie	01	01	01
Informatique	/	/	/
Génie civil	01	01	01
Génie électrique	02	02	/
Génie mécanique	02	02	/
Génie des routes	/	/	/
Mathématiques	06	06	04

Nombre total d'enseignants	Femmes
52	33

À travers ces tableaux, l'on peut constater d'une manière claire une faible capacité d'encadrement, soit en matière de structure, soit sur le plan pédagogique.

- 1- Si on divise le nombre global des élèves de ce lycée sur le nombre de classes (794 sur 23), en moyenne on retrouve 34 élèves par classe. Il est à mentionner que le nombre d'élèves inscrits dans l'enseignement secondaire durant l'année 2014-2015 est de 15008 pour la wilaya de Relizane
- 2- En sachant que le français et l'anglais sont enseignés pour tous les niveaux et pour toutes les spécialités, l'on constate aussi que l'encadrement pédagogique pour ces deux langues est très limité. On retrouve cinq enseignants de français et 05 d'anglais pour 794 élèves, en moyenne un enseignant pour 159 élèves. Le volume horaire est de 2 heures de cours par semaine selon la spécialité.

Il est à signaler que le taux de capacité d'encadrement pédagogique, dans la wilaya de Relizane, est de 44,3 %, tandis qu'il est de 60,5%.¹⁴³ pour tout le pays.

Spécialité	Taux de réussite en français	Taux de réussite dans toutes les matières
Langues étrangères	76,66	96,66
Lettres et Philosophie	21,81	61,81

En dépit de la faible capacité d'encadrement pédagogique pour le français, on remarque que le taux de réussite au BAC dans la discipline de *Français* est assez important pour les élèves inscrits dans la filière Langues étrangères, ainsi que dans toutes les matières. À l'opposé de cette branche, le taux de réussite en langue française pour les élèves inscrits dans la filière Lettres et philosophie est très faible au Bac. D'ailleurs dans une étude réalisée par le CNES, la wilaya de Relizane est classée parmi les wilayas dont les résultats d'admission en 1^{ère} année secondaire varient entre 76 et 83 %.¹⁴⁴

¹⁴³ Voir à ce sujet, UNICEF –MEN, Algérie, Rapport national sur les enfants non scolarisés, *op.cit.* , p100.

¹⁴⁴ Voir à ce sujet, CNES -PNUD, *Rapport national sur le développement humain ,2013-2015*, p56.

Il est certain que pour ce corpus de recherche, il faudrait distinguer entre le français enseigné dans la cadre scolaire et le français en tant que pratique linguistique sociale.

2.5 La ville

2.5.1 Caractéristiques géographiques, socioéconomiques et culturelles de la région

La commune de Zemmoura est une agglomération située dans la wilaya de Relizane, à 20km de son chef lieu. Elle compte un nombre de 30 027 habitants avec une densité de population de 123,2 /km². Sa superficie est de 24 367 hectares¹⁴³, 67 km² (94,08 sq mi).

2.5.2 Un contexte peu favorable à l'apprentissage des langues

L'activité économique de cette commune tourne essentiellement autour de l'agriculture. La domination de l'activité agricole est visible puisque cette wilaya, compte 384 951 de terres agricoles.¹⁴⁵ Ainsi son architecture est semi rurale.

La wilaya de Relizane, compte quatre communes qui sont considérées comme zones très pauvres sur un ensemble de 38 communes. D'ailleurs dans tout l'Ouest algérien elle est considérée comme la wilaya la plus faible économiquement avec Tiaret¹⁴⁶.

Une enquête effectuée en 2002, auprès des ménages en Algérie a révélé que le taux d'analphabétisme au niveau national est de 26,5 % ce qui correspond à 7 millions de personnes dont la wilaya de Relizane en fait partie avec un taux d'analphabétisme de 42,29 %¹⁴⁷.

En outre, plus de la moitié des personnes touchées par l'Analphabétisme (3,9 millions) vivent en milieu rural¹⁴⁸.

Malgré les efforts consentis de l'Etat algérien pour faire face à cette situation¹⁴⁹, 12,33% de la population algérienne, en 2017, est analphabète. Ce qui correspond à 4 millions de personnes concernées¹⁵⁰.

¹⁴⁵ Chambre de commerce et de l'industrie de Relizane

¹⁴⁶ Voir à ce sujet, Ministère de la solidarité nationale, PNUD, Étude d'affinement de la carte de la pauvreté de 2000 ; communes pauvres, territoires et capacités d'action, Mars 2006,p17

¹⁴⁷ Voir à ce sujet les déclarations de l'ancien ministre de l'éducation Abou Bakr Benbouzid rapporté par Algeria-watch, 13 décembre 2009.

¹⁴⁸ PONCET, (M.), *L'alphabétisation en Algérie, Economie et Humanisme*, n°363, décembre 2002.

¹⁴⁹ Avec notamment la création de l'office nationale d'alphabétisation avec un programme de lutte contre l'analphabétisme qui a profité à 3 millions de personnes et les initiatives de l'association *Ikraa*.

¹⁵⁰ Voir à ce sujet, *l'Expression*, 09 janvier 2017.

Le tableau concernant le «Taux d'analphabétisme de la population»¹⁵¹ montre à titre comparatif l'importance du taux d'analphabétisme dans la wilaya de Relizane par rapport aux autres villes. On remarque assez aisément à travers le tableau, que la wilaya de Relizane se classe en deuxième position en matière d'analphabétisme le plus élevé avec 35,2% après la wilaya de Tissemsilt avec 37,1% en 2008.

D'après ces chiffres annoncés, on observe que l'accès à l'enseignement secondaire et supérieur dans la wilaya de Relizane est assez faible par rapport à la moyenne nationale. Relizane apparaît en avant dernière position en matière d'accès à l'enseignement secondaire (47^{ème} place).

En 2013 une enquête de l'UNICEF avec la collaboration du ministère de l'éducation nationale sur la scolarisation en Algérie a révélé que dans la wilaya de Relizane le nombre d'enfants non scolarisés âgés entre 5 et 14 ans varie entre 8,5% et 10% . ces statistiques concerne majoritairement les filles.¹⁵²

Ce même rapport révèle que la wilaya de Relizane fait partie de la catégorie 2 du classement de l'UNICEF et qui correspond à un taux d'abandon scolaire dans le primaire et le moyen supérieur à la moyenne nationale.¹⁵³

Parmi les principaux facteurs d'entrave à la scolarisation en Algérie révélé par ce rapport :

En Algérie, on peut supposer que les facteurs de départ prématuré de l'école sont avant tout familiaux ou socio-économiques et se situent au niveau des difficultés de la famille, du niveau d'études des parents et particulièrement de celui de la mère, de la culture familiale, de la distance entre la culture familiale et la culture scolaire. Ce type de facteurs socio-économiques semble encore important dans le contexte algérien. En dépit de l'amélioration du niveau de vie enregistré ces dernières années, des « poches de pauvreté » subsistent. Les mesures sociales prises pour lutter contre la pauvreté telles que les allocations d'aide, le transport scolaire et les bourses ont réellement aidé les familles et favorisé la scolarisation. On peut toutefois se demander si elles ont été à la mesure du problème existant et suffisent, en particulier dans les régions défavorisées.¹⁵⁴

Sur le plan culturel, la ville de Relizane est très pauvre en matière d'établissement ayant trait aux activités culturelles. Les efforts fournis par le gouvernement, en vue de dynamiser le champ culturel, sont très récents.

¹⁵¹ Voir l'annexe n°

¹⁵² Voir à ce sujet, UNICEF, MEN (Algérie), Algérie, Rapport *national sur les enfants non scolarisés*, Octobre 2014, p32.

¹⁵³ *Ibid*, p63.

¹⁵⁴ *Ibid* . , p73.

La preuve en est qu'à partir de 2006, un Arrêté ministériel a été publié le 2 août portant la création d'une annexe de la Bibliothèque nationale d'Algérie à Relizane. Il a fallu attendre l'année 2008 pour recevoir la promulgation du décret Décret exécutif n° 08-236¹⁵⁵ du 26 juillet ayant trait à la création de la bibliothèques de lecture publique à Relizane

Malgré une décision de création de maisons de culture à travers tout le territoire national datant de l'année 1974 (n°74-244 du 6 décembre) et en dépit de l'existence d'une ancienne petite maison de culture dans la wilaya de Relizane dont son activité est très réduite, il a fallu attendre l'année 2013 pour avoir une décision d'ouverture datée du 06/06/2013 (avec des subventions budgétaires de l'Etat).

En résumé, la wilaya de Relizane ne dispose que d'une seule maison de la culture, d'une école d'art et d'une BPLP (bibliothèque principale de lecture publique) sans l'existence de musée et de théâtre.

Par ailleurs, le nombre d'associations à caractère culturel en 2014 ne dépasse pas le nombre de cinq pour toute la wilaya.

L'annuaire statistique de la culture entre 2010 et 2014 rend compte pour chaque ville les différentes activités et le nombre d'adhérents à travers les ateliers d'informatique, de la musique, du théâtre, des arts plastiques, de l'audio-visuel, des Langues, des clubs littéraires et des bibliothèques. Il est important de noter qu'il n'existe aucune trace dans cet annuaire attestant l'existence de telles activités pour la wilaya de Relizane.¹⁵⁶

3 Les outils méthodologiques

Notre travail de recherche comporte deux outils d'investigations différents, à savoir : le questionnaire et l'analyse des copies d'examen.

3.1 Le questionnaire

Le recours au questionnaire a pour objectif d'accorder aux questionnés l'opportunité de s'exprimer librement sur ce qui constitue leurs centres d'intérêts. Cet outil permet aux sondés, même les plus réservés de répondre librement sans avoir peur d'être jugés. À travers le premier questionnaire, l'on tend à recueillir des informations qui nous permettraient de dresser le profil de nos enquêtés sur le plan socio-linguistique. Le second questionnaire, a pour objectif d'interroger les mêmes enquêtés sur leurs pratiques en lectures, leurs motivations ainsi que

¹⁵⁵ Voir à ce sujet Ministère de la culture, *Annuaire statistique de l'Algérie*, 2011-2014, p32

¹⁵⁶ *Ibid.*

leurs représentations à l'égard de cette pratique. L'avantage de cet outil réside dans le fait que l'on accorde aux enquêtés le temps pour répondre aisément aux questions.

Il est vrai que le questionnaire peut engendrer des effets négatifs sur notre travail, néanmoins il semblerait nécessaire de recourir à cet outil dans nos investigations en vue de répondre aux questionnements soulevés dans notre problématique. Celle-ci vise à savoir s'il existe une pratique de lecture chez les jeunes lycéens de la commune de Zemmoura d'une part, et de voir si l'environnement favorise cette activité d'une autre part.

Par ailleurs, l'enquête par questionnaire représente d'autres inconvénients tels que les non-réponses ou encore des réponses erronées de la part des enquêtés. Cependant, nous avons accordé une attention particulière à l'élaboration des deux questionnaires. Nous avons donc consulté différentes études qui s'appuient sur l'enquête par questionnaire. Nous avons également puisé dans les différents ouvrages théoriques en vue de prendre connaissance des notions de base pour l'élaboration des questions. Ceci nous mène à mettre l'accent sur le second questionnaire que nous avons soumis à nos enquêtés. Le nombre de questions qu'il comporte se justifie par une volonté de vérifier à chaque fois la fiabilité des réponses et de recueillir le maximum de données factuelles.

3.1.1 Le traitement des données

Le dépouillement et l'analyse des 60 questionnaires ont été réalisés à l'aide d'un logiciel de traitement des données dans les enquêtes relatives à des études quantitatives et qualitatives. Il s'agit du logiciel SPSS-version 22, un instrument qui fait partie des programmes utilisés pour le calcul statistique en sciences sociales. Nécessitant une formation, il permet de traiter les données et offre des possibilités d'analyse avancées : tris à plat, tris croisés, tableaux récapitulatifs et analyses factorielles multiples.

3.1.2 Le logiciel

Le logiciel SPSS fonctionne de manière à ce que les séries de données aient une structure en tableaux à deux dimensions. Les rangées représentent typiquement les cas tels que les individus, Alors que les colonnes représentent les mesures tels que l'âge ou le sexe. Il ne comporte que deux types de données : nombres ou chaînes de caractère. Tous les traitements de données se déroulent de façon séquentielle. Dans le cadre de notre étude, ne seront retenus et présentés que les résultats testés comme statiquement significatifs.

3.1.3 Les niveaux d'analyse

L'analyse peut être effectuée à plusieurs niveaux :

- Celui qui concerne l'individu dans le but de vérifier la cohérence ou bien la confusion dans les réponses proposées dans les deux questionnaires.
- Celui relatif à l'ensemble de l'échantillon afin de synthétiser les informations, ce qui mène à écarter les variations individuelles.
- Celui qui concerne les sous-ensembles différents appelés (strates) et qui peuvent être définis : fille/garçon, filière (Lettres et langues/Lettres et philosophie), public favorisé/public défavorisé.

3.1.4 Les méthodes d'analyse

L'analyse des données peut se faire selon trois méthodes :

- L'analyse univariée : on décrit les apprenants en examinant une variable à la fois. Il s'agit de la méthode la plus simple pour restituer l'information et faire de l'estimation statistique.
- L'analyse bivariée : elle consiste à analyser la relation qui existe entre deux variables à des fins d'explication. En général, cette approche se base sur la formulation d'hypothèses que les statistiques vont permettre de valider ou au contraire d'infirmer.
- La troisième méthode est l'analyse multivariée dont nous n'avons pas eu recours à cette démarche car les deux premières méthodes ont permis de satisfaire nos besoins.

Comme il a été déjà mentionné, dans le cadre de notre étude, nous avons utilisé les deux premières méthodes d'analyse à savoir : l'analyse univariée et l'analyse bivariée. Celle-ci intervient en dernier lieu après avoir analysé indépendamment les deux questionnaires. L'objectif est d'établir les liens qui existent entre les différentes variables figurant dans les questionnaires et reflétant les différents aspects sur lesquels nous avons mis l'accent afin de répondre à nos interrogations. Il s'agit d'un croisement de données à l'instar de SCHEYER François-Xavier qui tend à réaliser un certain équilibre à travers le choix des questionnaires. Celui-ci peut être établi en dressant le profil des enquêtés, en les interrogeant sur leurs comportements

et sur leurs opinions. « *Le croisement entre ces types de questions constitue un test de cohérence des réponses* ». ¹⁵⁷

3.1.5 La passation des questionnaires

La passation du questionnaire s'est déroulée en notre présence et celle des enseignants ayant pour charge notre échantillon. Nous avons jugé utile et nécessaire d'être présents lors de toutes les activités assignées aux apprenants pour diverses raisons que nous allons citer ultérieurement.

D'abord, nous avons tenté de suivre le protocole de recherche en référence à quelques concepts théoriques dans le but de garantir au mieux l'efficacité des outils utilisés au cours de l'enquête.

Effectivement, lorsque l'on opte pour un travail de terrain, l'on choisit en parallèle une option épistémologique particulière. A ce propos, BLANCHET Philippe déclare :

Ce qui est spécifique de ce que l'on appelle linguistique de terrain, c'est l'idée que, pour construire des représentations linguistiques, il faut qu'un observateur pénètre sur le dit terrain et devienne partie prenante d'une relation face à face et individuelle. C'est l'angle du caractère empirique de la linguistique : il y a des informations sur le langage que nous ne pouvons recueillir que par le truchement des données externes ¹⁵⁸

Nous tenons à souligner, aussi, que l'une des enseignantes a insisté sur le fait que nous soyons présente afin de diriger notre questionnaire. Dans ce sillage, GRAWITZ Madeleine ¹⁵⁹, met l'accent sur l'importance de la présence de l'enquêteur au cours de l'investigation car, même si la présence du chercheurs peut sembler gênante, elle pourrait inciter d'autres à répondre.

Nous dirons même qu'au départ, l'une des enseignantes a préféré se retirer et nous laisser diriger le questionnaire, après concertation, nous avons décidé d'être toutes les deux présentes afin d'intervenir à intervalles différents, au cas où cela se révélerait nécessaire.

En effet, notre présence s'est avérée plus qu'indispensable afin d'apporter des éclaircissements à certaines questions posées aux apprenants. Il est à signaler, aussi, qu'avant la distribution des questionnaires, nous avons pris le soin d'expliquer oralement les conditions dans lesquelles nous effectuons cette enquête.

¹⁵⁷ SCHWEYER, (F.X), L'Enquête par questionnaire. Des contextes d'usage variable, In Les méthodes au concret, Paris : PUF, pp59-80

¹⁵⁸BLANCHET, (P). (2012). *La linguistique de terrain : Méthode et théorie, Une approche ethno-sociolinguistique de la complexité*, Rennes, Presses Universitaires, p28

¹⁵⁹ GRAWITZ, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, p.672

Étant confrontés à un public jeune composé d'adolescents, nous étions dans l'obligation de préciser les moindres détails de chaque élément relatif au questionnaire. Nous citons à titre d'exemple, les termes de confidentialité ainsi que l'anonymat auxquels nous sommes engagés dans notre recherche. Également, il a fallu expliquer aux questionnés l'objectif de notre enquête, ses finalités et le cadre dans lequel s'inscrit notre présente recherche.

Afin de garantir au mieux la collaboration des apprenants en question, nous avons évoqué notre problématique et apporté plus de précisions sur le but de notre étude. Comme nous avons souligné son importance.

C'est la nature des questions abordées dans la première partie du questionnaire qui nous a menée à nous étaler sur les explications. Comme nous l'avons déjà cité, il s'agit d'un public jeune et les questions portent sur des faits réels de surcroît relatifs à leur vie privée.

En effet, cette première partie s'inscrit dans une approche sociolinguistique, son objectif est de recueillir des informations portant sur l'univers sociolinguistique dans lequel progressent nos questionnés. C'est une démarche élémentaire dans le cadre de notre recherche. GHIGLIONE Rodolphe et MATALON Benjamin¹⁶⁰, considèrent ceci comme étant une étape d'estimation en vue de collecter des données, de les énumérer dans le but de rendre compte d'un état de fait. Les mêmes auteurs abordent une seconde étape qui succède à la première, à caractère descriptif. Son intérêt est d'obtenir des informations qui servent à décrire les phénomènes objectifs et subjectifs faisant partie intégrante d'une recherche¹⁶¹.

Nous rappelons que les questions abordées dans le questionnaire dit, « sociolinguistique » s'interrogent sur le milieu familial et social des apprenants. Dans cette optique, Claude JAVEAU avance que :

Les enquêtes par questionnaire visent d'ordinaire à recueillir trois catégories de données : des faits (données factuelles) qui ressortissent :

- Au domaine personnel des individus composant l'univers social étudié : par exemple leur âge, leur degré d'instruction, leur revenu ;
- Au domaine de leur environnement, leur habitat, les membres de leur famille, de leur milieu de travail...etc. ;

¹⁶⁰ GHIGLIONE, (R.), MATALON, (B.), (1998), Les enquêtes sociologiques. Théories et pratique, Paris, Armand Colin

¹⁶¹ *Ibid.*

- Au domaine de leur comportement : par exemple le temps qu'ils consacrent à telle ou telle activité (budget-temps)¹⁶².

Nous avons recueilli les informations relatives au type d'habitat des enquêtés, leur situation géographique, la composition de leur famille, le métier des parents et surtout leur niveau scolaire. Nous avons abordé les questions qui concernent le ou les dialectes usités au sein de leurs familles, et les langues à travers lesquelles ils suivent les programmes à la télévision et ce, dès l'enfance. L'objectif est de voir si la langue française occupe une place privilégiée dans la vie de ces jeunes.

4 La conception générale des deux questionnaires

4.1 Le contenu des questionnaires

Dans le cadre de notre étude, nous avons jugé utile de soumettre aux apprenants deux questionnaires. Le premier est à caractère sociolinguistique, élément qui s'avère indispensable dans la mesure où il servira à compléter les informations relatives aux profils de chaque apprenant. Le deuxième vise les pratiques de lecture des enquêtés dans le cadre scolaire et extra-scolaire.

Tout au long du premier questionnaire, nous avons suivi une démarche qui consiste à poser des questions fermées et à échelle afin de faciliter la tâche aux apprenants dans leur manière à répondre. À ce propos GRAWITZ Madeleine, évoque l'utilité de ces premières « *La question fermée a pour avantage de recueillir moins de non-réponses.* »¹⁶³

Il faut noter, également, que la crainte de ne pas bénéficier de la collaboration des apprenants face à deux questionnaires plus au moins longs, nous a menés à opter pour cette typologie de questions. En général, les apprenants, ont tendance à négliger les questions qui suscitent des réponses ouvertes, ce qui les rendrait inexploitable dans une phase d'analyse.

¹⁶² JAVEAU, (C.), (1997), *L'enquête par questionnaire : manuel à l'usage du praticien*, Edition de l'Institut de Sociologie de l'Université libre de Bruxelles, p.59

¹⁶³GRAWITZ, M. (2001). Op. Cit., p683

4.1.1 L'aspect formel du questionnaire sociolinguistique et ses objectifs

Le premier questionnaire adressé aux apprenants s'inscrit dans un cadre sociolinguistique. L'objectif est de cerner le profil de chacun des sondés ainsi que l'environnement dans lequel ils évoluent. Il s'agit aussi d'identifier la place du français dans le paysage sociolinguistique de la commune où nous avons effectué notre enquête.

De ce fait, nous avons réparti notre questionnaire en trois grands axes.

- 1- Identification de l'enquêté
- 2- Le milieu familial
- 3- Le répertoire linguistique

L'identification de l'enquêté vise à recueillir toutes les informations qui concernent le sondé, ces renseignements sont d'ordre général et portent sur l'âge et le sexe. Le but est de vérifier:

- la répartition de l'échantillon entre garçons et filles, entre zone rurale et région semi-urbaine;
- les informations sur la branche dans laquelle sont inscrits nos enquêtés « Lettres et philosophie », « lettres et langues étrangère » ;
- les renseignements relatifs au lieu de résidence ainsi que le type d'habitat;
- les données sur les activités professionnelles des parents qui peuvent avoir un impact sur les langues parlées à la maison.

Quant au répertoire linguistique, il permet d'identifier la ou (les) langue(s) utilisées au sein de la famille, c'est-à-dire celle du père, de la mère ainsi que la langue première du sondé. La mise en commun de ces données tend à établir le répertoire global des langues usitées au sein de l'environnement dans lequel évolue l'enquêté. Cette partie qui compose notre panel, procure un aperçu sur la manière dont les langues sont transmises des parents aux enfants.

L'on tend à connaître si la langue des parents, que ce soit celle du père ou bien de la mère de manière indépendante devient la langue d'usage. Des études ont démontré que la notion de langue maternelle n'est pas toujours fondée, les enfants peuvent parfois acquérir la langue du milieu et non pas celle du père ou de la mère. De ce fait, l'on peut distinguer les langues les plus utilisées par nos sondés au sein de leur milieu familial. Les informations recueillies devraient permettre de préciser le degré de plurilinguisme des enquêtés dans la commune de Zemmoura.

L'objectif principal de cette partie est de savoir si les répondants pratiquent la langue française, de connaître leur nombre sans pour autant émettre des affirmations qui pourraient compromettre la crédibilité de notre enquête. Ainsi, vérifier par l'obtention d'informations à travers la soumission du questionnaire aux apprenants.

Les usages de la langue sont visés dans le but de mettre en relief l'utilisation des différentes langues, notamment le français, dans le milieu familial.

La filière est aussi un élément important car notre échantillon se compose de deux classes qui s'inscrivent dans deux branches différentes, la première étant une classe de « Lettres et philosophie », la seconde une classe de « Lettres et langues étrangères ».

- Axe n°1: L'identification de l'enquête

La première étape du questionnaire concerne la présentation de l'apprenant où l'on tend à identifier le sondé à travers le sexe et l'âge qui sont deux variables non négligeables dans une recherche scientifique.

Spécialité Sexe Age
--

Les questions n° 1 et n° 2 sont aussi fermées ou à échelle, elles concernent la situation géographique et le type d'habitat. Il faudrait rappeler que notre échantillon se compose d'apprenants issus d'une zone semi-urbaine abritant des communes aux alentours dans lesquelles, la plupart des apprenants habitent.

Q.1 Zone d'habitat : urbaine, semi-urbaine, rurale

La question n° 3, concerne le type d'habitat et vise à connaître les conditions dans lesquelles vit l'apprenant en termes, d'espace, de cohabitation. Elle est liée aussi au nombre d'individus qui composent sa famille.

Q.2 Habitez vous dans : Un appartement une maison Autre (précisez)

- Axe n°2: Le milieu familial

Le second axe, du questionnaire, concerne la langue utilisée dans le milieu familial. La première question porte sur le niveau scolaire de la mère.

Les questions ci-dessous portent sur le nombre de frères et sœurs du sondé, l'objectif étant, de voir quelle place occupe le questionné au sein de sa famille.

Q.3 Combien de frères avez-vous ?

Q.4 Combien de sœurs avez-vous ?

Q.5 Quel est le niveau scolaire de vos parents ?

A- La mère : Analphabète- primaire- moyen- secondaire- universitaire- autre (précisez)

B- Le père : Analphabète- primaire- moyen- secondaire- universitaire- autre (précisez)

La question ci-dessus qui s'inscrit dans le second axe est semi-ouverte. Elle comporte cinq possibilités de réponses relatives au niveau scolaire de chacun des parents. Cela concerne les études effectuées et les formations adaptées au sein du CFPA¹⁶⁴ par exemple.

Les questions suivantes sont aussi semi-ouvertes et portent sur la profession des parents. il s'agit de répondre en fonction des choix proposés. Si l'un des parents exerce une profession autre que celle proposée, l'élève peut l'ajouter.

Q.6 Quelle est la profession de votre mère ? : Fonctionnaire publique profession libérable sans profession-autre (précisez)

Q.7 Quelle est la profession de votre père ? Fonctionnaire publique profession libérale-agriculteur- sans profession- autre (précisez)

la question n° 08 à caractère semi-ouvert concerne la langue parlée au sein de la famille du questionné durant son enfance. L'objectif est de savoir s'il y a usage du français dans le milieu familial.

Q.8 En quelle langue, vos parents vous parlaient-ils quand vous étiez enfant ? L'arabe dialectal- le kabyle- l'arabe classique- le français-autre (précisez)

Les interrogations suivantes demeurent importantes, elles concernent la langue parlée par la mère et sa fréquence.

Q.09 Est- ce que votre mère sait parler le français ? Oui Non

¹⁶⁴ Centre de formation professionnelle et d'apprentissage

- **Si oui, à quelle fréquence utilise-t-elle cette langue ?** Un peu Souvent
- **Si oui, utilise-t-elle ?** Quelques mots- des phrases complètes- pas du tout

À l'instar de la précédente, c'est une question semi-ouverte, suivie de deux interrogations n°16 et n°17, dont le but est d'avoir le maximum de précisions quant à l'usage de la langue française.

Q.10 Est- ce que votre père sait parler le français ? Oui- Non
- **Si oui, à quelle fréquence utilise-t-il cette langue ?** Un peu- Souvent
- **Si oui, utilise-t-il ?** Quelques mots- des phrases complètes- pas du tout

La dernière catégorie de questions, porte sur la langue actuellement parlée à la maison. Il s'agit là aussi, d'une question semi-ouverte avec possibilité de donner d'autres réponses. L'objectif est de connaître la place qu'occupe la langue française à travers son usage dans le milieu familial.

Q.11 En quelle langue parlez-vous à la maison ? L'arabe dialectal- le kabyle- l'arabe classique- le français- autre (précisez)

- **Axe n°3: Le répertoire linguistique**

Le troisième et dernier axe de notre questionnaire concerne le langage en milieu socioculturel. Il comporte trois questions semi-ouvertes, car l'apprenant peut ajouter, voire donner des réponses qui ne figurent pas forcément dans les propositions mises à sa disposition.

La première question dans cet axe, évoque la langue utilisée dans les différents moments de détente à travers les programmes télévisés et les réseaux sociaux.

Q.12 En quelle langue regardiez-vous les dessins animés quand vous étiez enfant ? en arabe classique- en français- les deux- autre (précisez)

Q.13 Actuellement, en quelle langue regardez-vous les feuilletons, les films et les documentaires ? en arabe dialectal- en arabe classique- en français- en anglais- autre (précisez)

Q.14 Actuellement, quelle langue utilisez-vous quand vous êtes sur les réseaux sociaux ? L'arabe dialectal-le kabyle- l'arabe classique-le français- mélange entre l'arabe dialectal et le français- je ne vais pas sur les réseaux sociaux autres (Précisez)

Sachant que les questionnés à cet âge passent la grande majorité de leur temps sur les réseaux sociaux, donc nous avons jugé nécessaire de l'introduire dans notre panel de questions. Cette question suscite plusieurs réponses possibles en vue de la liberté de cette distraction et le choix de l'individu quant au langage utilisé avec ses interlocuteurs pour s'exprimer.

4.1.2 L'aspect formel du second questionnaire et ses objectifs

Dans l'étude que nous proposons de conduire, un second questionnaire a été élaboré pour interroger les sondés sur leurs pratiques de lecture aussi bien dans le cadre scolaire que dans le milieu extra-scolaire.

La variété des questions proposées (fermées, ouvertes, à échelles de mesures d'attitude) dans cette étude, repose sur le souhait de limiter la perte d'information est d'attribuer au questionnaire un côté « *convivial* »¹⁶⁵. L'échelle de Likert¹⁶⁶ permet d'obtenir une estimation approximative des opinions des répondants, tandis que l'exploitation des réponses délibérées à des interrogations ouvertes tend enrichir davantage l'interprétation liée au questionnaire.

En dépit du nombre réduit des questions ouvertes introduites dans le questionnaire, l'on tient quand même à souligner, qu'une importance particulière leur a été accordée, ce, de manière à ne pas induire une réponse au préalable. Cependant, CHARTRAIN Jean-Louis¹⁶⁷, estime malgré tout, que le questionnaire en lui-même, semble placer le sujet dans une situation qui, déjà interroge sa conception.

L'élaboration du questionnaire sociolinguistique avait pour but d'étayer cette présente enquête et lui apporter des éléments susceptibles de le compléter d'une part. Fournir davantage des informations qui pourraient se révéler utiles et indispensables afin de cerner au mieux le profil des questionnés d'autre part.

Le présent questionnaire, porte essentiellement sur la lecture, la répartition du temps consacré à cette dernière et la place qu'elle occupe en classe ou en dehors de celle-ci. Les questions évoquent le rôle des membres de la famille. Par ailleurs, l'on s'intéresse au personnel de

¹⁶⁵VENTURINI, (P.), (2007). *L'envie d'apprendre les sciences : Motivation, attitudes, rapport aux savoirs scientifiques*. Paris, Edition Fabert. P 89

¹⁶⁶Une échelle de Likert est composée d'une série d'affirmations, elle permet de quantifier les attitudes

¹⁶⁷CHARTRAIN, J.-L. (2003). *Rôle du rapport au savoir dans l'évolution différenciée des conceptions scientifiques des élèves Un exemple à propos du volcanisme au cours moyen 2*. Thèse de 3ème cycle. Université Paris 5

l'établissement dans lequel l'apprenant poursuit ses études, notamment le corps enseignant. À cela s'ajoute l'implication de ses pairs tels que les amis et camarades de classe.

À travers notre enquête, nous allons tenter d'éplucher toutes les interrogations capables de nous fournir le maximum d'informations sur les pratiques de lecture de l'apprenant ; l'importance accordée à celle-ci ainsi que les représentations de l'élève et son entourage vis-à-vis de cette activité.

Nous souhaitons, également, cerner le climat dans lequel se pratique la lecture et savoir si elle est réellement privilégiée. Aussi, notre objectif est-il de vérifier si ces conditions permettent à l'apprenant d'améliorer son niveau de lecture en français.

Dans la même perspective du questionnaire sociolinguistique, la même démarche d'analyse a été adoptée pour le second. Celui-ci se divise en plusieurs axes, méthode adoptée dans le souci de suivre une démarche cohérente et hiérarchique. D'une part, le lecteur pourrait se repérer. D'autre part, les questions seront à la portée de tous les enquêtés.

Afin de mener à terme notre enquête, nous avons soumis à nos enquêtés un questionnaire qui comporte une série d'interrogations en vue d'atteindre plusieurs objectifs à la fois. Nous avons choisi de proposer un cocktail de questions: fermées; ouvertes; semi-ouvertes et questions à échelle. Celles-ci peuvent être regroupées en plusieurs axes.

Dans un premier temps, les sondés vont être appelés à répondre à des questions d'ordre général dans le but de les identifier en termes d'âge, de sexe et de filière. L'objectif majeur est de qualifier le public testé grâce à des questions fermées ou à choix multiples.

Rappelons que ce type d'interrogations a été déjà abordé dans l'enquête précédente. Leur reformulation sert à vérifier l'authenticité des réponses émises par les répondants.

Les axes qui composent le présent questionnaire sont répartis comme suit :

- Le premier tend à identifier le rapport de l'apprenant aux différents centres d'intérêts et loisirs auxquels il s'intéresse.
- Le second porte sur l'identification de l'espace-temps consacré à la lecture.
- Le troisième s'intéresse à l'identification des facteurs de motivations en lecture.

- Le quatrième évoque la place de la lecture dans le milieu familial.
- Le cinquième concerne la lecture en français dans le cadre scolaire.
- Le sixième s'interroge sur l'implication des membres de la famille dans le renforcement de l'apprentissage.
- Le septième traite la lecture en milieu parascolaire.

À ces axes s'ajoute une question qui teste la fiabilité des réponses portant sur le métier que souhaiterait exercer l'enquêté à l'avenir.

Chaque axe sus-cité se compose de cinq à neuf questions qui varient en fonction des objectifs assignés.

En effet, les questions sont à caractères différents, ce, dans le but de respecter l'ossature du questionnaire. Dans le premier axe, nous commençons par l'identification de l'apprenant afin de vérifier l'authenticité des informations personnelles. De s'assurer si elles sont conformes aux renseignements donnés dans le premier questionnaire. Par ailleurs, nous tentons de cerner ses centres d'intérêts et de loisirs. Ce volet comporte plusieurs questions dont, une question fermée à choix multiples avec une réponse textuelle. Sans oublier l'introduction de questions fermées dichotomiques, de questions ouvertes, de questions à choix multiples et de questions à échelle. Nous rappelons que le choix des questions et leur typologie a été élaboré seulement dans le souci de faciliter la tâche à l'apprenant.¹⁶⁸

La première question dans cet axe fait allusion aux loisirs pratiqués par les apprenants dans une période bien déterminée, à savoir les deux derniers mois qui ont précédé notre enquête. Ainsi, un large éventail d'interrogations est proposé. L'objet est de voir comment les répondants exploitent leur temps libre.

¹⁶⁸ Notre questionnaire se compose d'un nombre conséquent d'interrogations fermées afin d'éviter l'usage des questions ouvertes. Élément qui pourrait constituer un obstacle pour nos jeunes répondants.

Axe 1 : Identification des loisirs favoris des apprenants

Q. Au cours des deux derniers mois, quels loisirs as-tu pratiqués parmi ceux qui figurent dans la liste télévision- sport-jeux vidéo- lecture-photos- réseaux sociaux- musique- autre (préciser) (plusieurs réponses possibles)

Q. Parmi les loisirs de la liste ci-dessus, quels sont les trois que tu préfères ?

Q. Au cours du mois dernier, qu'as-tu acheté avec ton argent de poche ? des livres-des revues- aucun des deux- je n'ai pas d'argent de poche

Q. Est-ce que tu as lu le mois dernier des journaux ou des revues ? Oui- Non

- Si oui, lesquels ?

Q. Hier, combien de temps as-tu passé à : lire une revue- regarder la télévision- écouter de la musique- jouer à un jeu vidéo- sur les réseaux sociaux

- Je ne l'ai pas fait

- Moins d'une demi- heure

- Une demi-heure

- Une heure et plus

Au niveau du contenu, les questions évoquent les loisirs susceptibles de faire partie des distractions favorites des jeunes. Aussi, avons-nous considéré la variable « lecture » comme moyen de distraction. Dans cette optique, JOUVE Vincent trouve que la lecture est d'un enjeu capital dans la mesure où elle permet de « divertir », il rajoute « *si la lecture est une expérience, c'est parce que d'une façon ou d'une autre, le texte agit sur le lecteur* »¹⁶⁹.

La seconde question accorde une attention particulière aux trois loisirs favoris qui occupent la majeure partie de temps des répondants. La troisième question de cet axe, quant à elle, s'occupe de l'aspect financier et sa gestion. Nous voulons savoir premièrement, si l'apprenant est pris en charge ou responsabilisé de la part de ses parents. Deuxièmement, s'il est autonome dans la gestion d'un budget qui lui est attribué. Enfin, si ce même apprenant consacre une partie de son budget à des fins culturelles.

La quatrième et cinquième question sont complémentaires. La sixième question renvoie à l'interrogation sur les loisirs. Elle interroge l'enquêté sur le temps dédié à chacun des loisirs sélectionnés dans la liste proposée.

¹⁶⁹ JOUVE, V. (2010), *Op. Cit.*, p93

- Axe2 : Identification de l'espace-temps consacré à la lecture

Cet axe a pour objet de découvrir le volume horaire réservé à la lecture dans des périodes données. Nous allons prendre le soin de les recenser en détail. Il comporte cinq questions à échelle ordinale.

Q. Lis-tu le soir, quand tu rentres du lycée ? Non, jamais- oui, quelques fois- oui, tous les soirs
- **Lis-tu pendant le week-end ?** Non, jamais- oui quelques fois- oui tous les soirs
- **Lis-tu pendant les vacances ?** Non, jamais-oui quelques fois- oui tous les soirs
- **Combien de temps lis-tu par semaine ?** Ne lit pas-moins de 5 heures- entre 5 et10 heures- entre 10 et 15 heures- plus de 15 heures
Q. Nombre de livres lus par an (livres scolaires exclus) Aucun-moins de 2 livres- entre 2 et 5 livres- plus de 5 livres

Le choix de ce type de questions s'impose car il évoque à des degrés différents la fréquence du temps accordé à la lecture. Cités de manière hiérarchique en partant : du quotidien, au week-end, pendant les vacances et tout au long de la semaine ainsi que tout le trimestre. Le choix de ces périodes résulte du fait qu'elles soient considérées comme du temps libre et que l'on pourrait éventuellement lire. En plus de mesurer le temps, la dernière question de cet axe s'interroge le nombre de livres lus pendant une année dans l'objectif de vérifier s'il y a une pratique de la lecture. Également, nous essayons de savoir si les enquêtés accordent de l'importance à la lecture au même titre que les autres activités.

Axe3 : Les facteurs de motivation en lecture

C'est à partir du troisième axe que l'on commence à se focaliser sur les pratiques de lectures de façon particulière et indépendamment des autres loisirs. Il comporte une seule question à choix multiples, celle-ci évoque la motivation dans le processus de la lecture. On pourrait la classer dans la catégorie des questions d'opinions évoqués par GRAWITZ Madeleine: « *Questionner un individu c'est chercher à obtenir des renseignements sur ce qu'il sait, sur ce qu'il fait ou compte faire, ce qu'il pense ou ressent, c'est-à-dire croire, espère, admire, redoute ou blâme, et avec quelle intensité et enfin quelle explication, il donne lui-même de son comportement* »¹⁷⁰

¹⁷⁰ GRAWITZ, M. (2001). *Op. Cit.*, p678

Q. Pour quelles raisons lis-tu les livres ou les revues ? plaisir/ distraction-obligation scolaire- enrichir ma culture- pour m'informer-autre (préciser)

Il est important de souligner que, de nombreux obstacles pourraient entraver le processus de la lecture. Certains relèvent du comportement du lecteur, nous citons à titre d'exemple : la concentration; la patience et le manque d'initiative. D'autres, sont dus à des empêchements qui ont pour origine l'environnement extérieur comme les contraintes scolaires. Par conséquent, l'apprenant pourrait considérer la lecture comme une corvée plutôt qu'un moyen de distraction. Et pour connaître l'opinion de nos enquêtés à cet égard, nous avons formulé la question ci-dessus.

- Axe 4 : La place de la lecture dans le milieu familial

Q. Les membres de ta famille, lisent-ils à la maison ? Père mère frères-sœurs

- Non, jamais

- Oui, quelques fois

- Oui, souvent

Q. Que lisent les membres de ta famille ? aucun- presse- littérature - ouvrages pratiques- autre (plusieurs réponses possibles)

Q. Indiquez le titre de revues lus par les parents le mois dernier ? revues- journaux

Q. Est- ce que tes parents t'incitent à lire ? non, jamais- oui, quelques fois-oui, souvent

- Si oui, quel genre de lecture te recommandent-ils ? Journaux ou revues- livres scolaires- autre (préciser)

Q. Tes parents t'ont-ils déjà dit que tu lisais trop, que tu ne lisais pas assez, autre (préciser)

Q. Au cours de ces trois derniers mois, quelqu'un de ta famille t'a-t-il offert un livre ?
Oui- Non

Q. T'arrive t-il de discuter de tes lectures ? Oui- Non

- Si oui, avec qui ? père- mère- frères- sœurs- amis- enseignants

Les questions abordées dans cet axe accordent une importance particulière à la place de la lecture dans le milieu familial car celui-ci pourrait jouer un rôle important dans la construction du savoir de l'enfant. L'implication de la famille contribuerait soit, à sa réussite, soit, à son échec. Dans ce sens, FOURNIÉ- ANSELOT Valérie dit :

Qu'il existerait une relation entre les idées, les représentations des enfants sur la lecture, tant sur ses pratiques que son apprentissage, et les compétences en lecture. Plus que le milieu social des enfants, les pratiques des familles, leur conception de l'école, de la lecture, leur « style éducatif », seraient autant d'éléments favorables (ou au contraire défavorables) pour l'acquisition de ces représentations plus au moins adéquates ». ¹⁷¹

¹⁷¹ FOURNIÉ- ANSELOT (V.) (1999), *Influence du milieu familial sur les pratiques lectorales et les représentations des jeunes lecteurs*, Spirale- Revue des recherches en éducation, p138 Repéré à <https://www.persee.fr/doc/spira>

D'une part, nous nous sommes intéressés à tous les membres de la famille et sur ce qui constitue l'essentiel dans leurs pratiques de lecture. D'autre part, à l'influence de cet entourage sur les enfants en termes d'incitation, d'encouragements et d'appréciations à propos de leurs pratiques, plus particulièrement la lecture. Cet éventail de questions ne prend pas en considération et de manière indépendante, seulement chacun des membres de la famille mais aussi, les personnes qui font partie du milieu social, à savoir les amis et les enseignants.

- Axe 5 : La lecture dans le milieu scolaire

Ce volet évoque des questions relatives à la lecture en français dans le cadre scolaire. Il se compose de 8 questions dont des questions semi-ouvertes (Q.1 et Q.5) et des questions à choix multiples (Q.4).

<p>Q. Est-ce que tes enseignants te donnent des livres à lire ? Oui Non - Si, oui dans quelles matières ? Q. Dans quelles matières lis-tu le plus ? Q. Combien de livres entiers en français as-tu étudiés depuis le début de l'année scolaire en cours ? Aucun un seul-deux-plus de deux livres Q. Lire un livre pour le lycée est-ce ? une corvée un travail comme un autre un plaisir cela dépend du livre (en Français - Arabe - Autre préciser) Q. L'étude d'un extrait de livre de français en classe, t'a-t'il déjà donné envie de lire l'œuvre complète ? Oui-Non - Si oui, l'as-tu fait ? Q. Le français fait-il partie de tes matières préférées ? Oui-Non Q. Ton enseignant de français te considère t-il comme ? un très bon élève un assez bon élève un élève en difficultés</p>
--

Ainsi, la série de questions mentionnée ci-dessus a pour but de connaître les pratiques de lecture au sein de l'établissement. Il y a un amalgame de questions dont les unes relèvent de l'ordre général. Les autres, interrogent les apprenants sur les attitudes des enseignants dans toutes les matières ainsi que l'influence qu'ils exercent sur les élèves en leur donnant à lire. Certaines questions au contraire, sont centrées uniquement sur le français en tant que matière d'enseignement.

Axe 6 : L'implication des membres de la famille dans le renforcement de l'apprentissage

<p>Q. Est-ce que quelqu'un de ta famille t'aide à faire tes devoirs en français ? non ? Jamais-oui, quelques fois- oui, souvent Q. Tes parents t'incitent-ils à faire des cours de rattrapage en français ? Oui-Non Q. Si oui, combien d'heures de français fais-tu par semaine ? deux heures- quatre heures- six heures- autres(préciser)</p>

Le sixième axe s'intéresse une fois de plus, aux membres de la famille, leur implication ainsi que leur contribution dans le renforcement de l'apprentissage. On dénombre quatre interrogations dont, une question fermée et trois autres à échelle. La dernière est censée mesurer le temps de lecture en termes d'heures. Quant à la première, elle porte sur l'appréciation de l'enseignant de français à l'égard de l'élève. Plusieurs variables sont proposées dans ce sens.

Axe 7 : La lecture en milieu parascolaire

Q. Fréquentes-tu la bibliothèque du lycée ? Oui-Non

- **Si oui, combien de fois ?** Moins d'une fois par mois- une fois par mois- deux fois par mois et plus

- **Tu y vas pour :** Lire surplace- travailler tes devoirs-emprunter des livres- autre (préciser)

- **Si tu y vas pour emprunter, combien de livres de français as-tu empruntés le mois dernier ?** Aucun livre - un livre- deux livres- trois livres et plus

Q. À la bibliothèque, tu y vas ? Seul- avec des amis- avec tes camarades- autres (préciser)

Les questions que nous venons d'évoquer dans ce volet traitent la lecture en milieu parascolaire. La première question fait allusion à la fréquentation de la bibliothèque et interroge l'apprenant sur le temps qu'il y passe. La question qui suit l'interroge sur la raison pour laquelle il se rend à la bibliothèque. Une autre interrogation vérifie le nombre de livres de français empruntés dans une période donnée. La dernière question sonde l'apprenant sur les personnes qui l'accompagnent (camarades de classe, amis, etc.).

Q. Qu'est-ce qui te donne envie de lire un livre ? la photo de couverture-le titre-le résumé- autre (préciser)

Enfin, une question à choix multiples pour tester la crédibilité des réponses fournies. L'objectif est de connaître les critères sur lesquels se basent les apprenants pour lire un livre. S'assurer si ces éléments sont fondés ou au contraire, les répondants optent pour la lecture pour des raisons que nous voulons justement examiner à travers notre enquête.

Q. Quel métier voudrais-tu exercer à l'avenir ?

Une dernière question vise la connaissance les éventuels projets de nos questionnés dans le monde socioprofessionnel. Nous avons formulé une question ouverte afin de leur laisser la liberté de répondre sans leur offrir un éventail de réponses préformées. À ce propos, DE

SINGLY François évoque les avantages de la question ouverte tels que le fait de privilégier les catégories dans lesquelles les individus perçoivent le monde social.¹⁷²

En général, l'objectif d'une enquête par questionnaire est la production de calcul statique or, ce n'est guère le cas dans notre présente étude. Il s'agit d'un échantillon composé de deux classes, l'une s'inscrit dans la branche « Lettres et philosophie » et la seconde « Lettres et langues étrangères ».

Le recours à cette méthode a pour but d'une part, de récolter le maximum d'informations qui concernent l'environnement dans lequel évoluent les apprenants qui composent notre échantillon. L'on s'intéresse à leur langue maternelle ainsi que les dialectes parlés dans leur vie quotidienne¹⁷³. Cela implique leurs échanges verbaux dans les différentes situations de communication auxquelles ils sont confrontés.

5 Analyse du questionnaire sociolinguistique

Afin d'analyser ce premier questionnaire, nous allons tenter de décrire le profil des participants en leur posant des questions relatives à leurs familles ainsi que l'environnement dans lequel ils évoluent.

Q. Sexe

- Masculin
- Féminin

Nous tenons à rappeler que notre échantillon se compose d'une soixantaine d'élèves appartenant à deux classes différentes car elles s'inscrivent dans deux branches différentes à savoir; « Lettres et langues étrangères », « Lettres et philosophie »

Genre	Nombre d'élèves	Pourcentage
Masculin	04	6.7%
Féminin	56	93.3%
Total	60	100%

¹⁷² DE SINGLY, F. (2012), *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Armand Colin, Paris, p65

¹⁷³CALVET,(J.L), DUMONT, (P.), (1999), *L'enquête sociolinguistique* , Editions L'Harmattan en collaboration avec BARBERIS, (J.M.), BOUKOUS, (A.), BRASSEUR, (P.), BRES, (J.), DEPRES, (C.), JUILLARD,(C.), MAURIER, (B.), p190

En effet, notre échantillon se compose dans son intégralité de quatre garçons et cinquante six filles. Nous remarquons que le nombre de filles dépasse largement celui des garçons, le premier étant de 93.3%, un chiffre supérieur à 50%, alors que le second est de 6.7%.

Q. Quel âge avez-vous ?

- 16 ans
- 17 ans
- 18 ans
- 19 ans
- 20 ans et plus (précisez)

La seconde question porte sur l'âge des apprenants, étant donné que nous avons un public hétérogène, l'objectif est de connaître la différence d'âge qui existe entre les élèves dans les deux classes. Ce qui peut constituer un obstacle au sein de la classe. En effet, il se pourrait qu'il y ait des répétitifs (doublant ou redoublant) perturbant ainsi le bon déroulement des cours.

Age	Nombre de participants	Pourcentage
16 ans	4	6.7%
17 ans	18	30%
18 ans	19	31.7%
19 ans	10	16.7%
20 et plus	9	15%
Total	60	100%

Tableau 1: Âge

La tranche d'âge des questionnés varie entre 16 et 20 ans. Le tableau montre que seulement quatre élèves sont âgés de 16 ans, soit un pourcentage de 06.7%, il s'agit là du taux le moins élevé. Nous avons pu dénombrer 18 élèves dont l'âge est de 17 ans, soit un pourcentage de 30%.

La majorité des apprenants qui composent notre échantillon sont âgés de 18 ans, les filles sont au nombre de 17, il y a deux garçons seulement appartenant à cette catégorie, donc un total de 19 cas, soit 31.7%.

Q. Dans quelle branche (spécialité) êtes-vous inscrits ?

- Lettres et philosophie
- Lettres et langues

Branche/Spécialité	Nombre de participants	Pourcentage
Lettres et philosophie	25	41.7%
Lettres et langues	35	58.3%
Total	60	100%

Tableau 2: Filières des enquêtés

La troisième question identifie les inscrits dans les deux filières « Lettres et langues étrangères » et « Lettres et philosophie ». La première comporte 35 élèves, soit 58% de notre échantillon, et la seconde compte 25 élèves, soit 41% de l'échantillon global. Cela nous fait un total de soixante élèves.

Le nombre d'élèves en classe de « Lettres et langues étrangères » dépasse largement celui de la classe « Lettres et philosophie ». Ce constat découle du fait que le nombre de classes pour cette dernière filière est largement supérieur à celui de la classe «de Lettres et langues étrangères». il s'agit d'ailleurs de la seule classe au sein de l'établissement.

La quatrième question concerne la zone d'habitat, suivie d'une autre interrogation relative à son type. Par la suite, nous allons recourir au croisement des données de ces deux question. Le but est de cerner les conditions dans lesquelles évoluent les apprenants et l'effet que peuvent avoir sur leur scolarité.

Q. Zone d'habitat

- Urbaine
- Semi-urbaine
- Rurale

Il est vrai que les sondés qui composent notre échantillon résident dans une agglomération se situant dans une zone semi-urbaine or, nous avons jugé utile de mentionner la variable « zone rurale » en partant du fait qu'il aurait certainement des apprenants issus de zones à proximité de la ville de Zemmoura.

Zone d'habitat	Nombre de participants	Pourcentage
Urbaine	00	00%
Semi-urbaine	13	21.7%
Rurale	47	78.3%
Total	60	100%

Tableau 3: Zone d'habitat

De ce fait, nous avons pu dénombrer 13 cas issus de zones rurales soit un taux de 22% et 47 répondants viennent de zone semi-rurale, ils représentent un taux de 78%.

Lorsque nous parlons dans le présent cas de zone semi-rurale, il s'agit uniquement de la ville de Zemmoura. Suite à notre enquête, nous avons pu constater qu'il n'y a pas d'apprenants issus des villes voisines .

Pour ce qui est de la septième question en relation directe avec la précédente, elle est formulée ainsi :

Q. Habitez-vous dans
- Un appartement
- Une maison
- Autre (précisez)

Type	Nombre de participants	Pourcentage
Maison	13	21.7%
Appartement	47	78.3%
Total	60	100%

Tableau 4: Type d'habitat

En ce qui concerne cette question, nous avons pu dénombrer 13 cas (21.7%) logeant dans des appartements et 47 cas, soit un taux de (78.3%) qui occupent des maisons. Il s'agit là d'un point que nous allons traiter par la suite à travers les croisements des données.

Pour l'analyse des questions (Q.3 et Q. 4) portant sur le nombre des frères et sœurs, nous avons obtenu deux tableaux distincts pour chaque sexe.

Q. Combien de frères avez-vous ? aucun-un seul-deux- plus de deux (précisez)
Q. Combien de sœurs avez-vous ? aucune- une seule- deux- plus de deux (précisez)

Nombre de frères	Fréquence	Pourcentage
Aucun	06	10%
Un seul	17	28.3%
Deux	16	26.7%
Plus de deux	21	35%
Total	60	100%

Tableau 5 : Nombre de frères

Nombre de sœurs	Fréquence	Pourcentage
Aucune	09	15%
Une seule	15	25%
Deux	10	16.7%
Plus de deux	26	43.3%
Total	60	100%

Tableau 6 : Nombre de sœurs

Il s'avère que 10% des cas n'ont pas de frères ainsi que 15% de l'échantillon déclarent qu'ils n'ont pas de sœurs. Alors que, 17 enquêtés affirment n'avoir qu'un seul frère, soit 28.3% et 15 déclarent n'avoir qu'une seule sœur. Ce qui représente 25% de l'échantillon. Les élèves ayant deux frères sont au nombre de 16 (26.7%) et ceux qui ont deux sœurs sont au nombre de 10 (16.7%). Enfin, les cas ayant plus de deux frères ou deux sœurs sont au nombre de 21, soit (35%) pour le premier et de 26, soit (43.3%) pour le second. L'on peut dire suite à cette description, que la majorité des questionnés sont issus de familles nombreuses

Nous rappelons que le recours à ces statistiques est dans le but de vérifier, l'influence que peuvent avoir les membres de la famille sur l'apprenant et ses pratiques de lecture.

Q. Quel est le niveau scolaire de votre mère ? - Analphabète- Primaire- Moyen- Secondaire- Universitaire- Autre (précisez)
Q. Quel est le niveau scolaire de votre père ? Analphabète- Primaire- Moyen- Secondaire- Universitaire- Autre (précisez)

Les questions ci-dessus concernent le niveau scolaire des parents à savoir; la mère et le père. Il est à rappeler que nous visons à connaître l'effet de l'environnement social et affectif de l'apprenant et de son apport favorable ou défavorable sur ses pratiques de lecture.

À travers cette interrogation un large choix de réponses a été proposé. En premier lieu, l'on commence par l'analphabétisme, un phénomène assez fréquent au sein de notre société. Ensuite, nous évoquons les niveaux: primaire, moyen, secondaire et enfin le niveau universitaire.

Niveau scolaire	Nombre de participants	Pourcentage
Analphabète	23	38.3%
Primaire	08	13.3%
Moyen	10	16.7%
Secondaire	17	28.3%
Universitaire	02	3.3%
Autre	00	00%
Total	60	100%

Tableau 7:Niveau scolaire de la mère

Les résultats obtenus ci-dessus montrent qu'il y a 23 apprenants, soit un taux de (39%) dont les mères sont analphabètes. Ce qui reflète le résultat le plus élevé en comparaison avec les autres choix figurant dans le tableau. Huit apprenants, soit (13.3%) des répondants affirment que leurs mères ont un niveau qui se limite au cycle primaire. Par ailleurs, (17%) des cas mentionnent que leurs mères ont interrompu leurs études au cycle moyen. L'on dénombre 17

mamans dont le niveau scolaire s'inscrit dans le cycle secondaire. D'ailleurs ce pourcentage est inférieur à celui du taux d'analphabètes mais supérieur à tous les autres cycles (primaire, moyen et universitaire).

Enfin, le nombre des mères ayant fait des études universitaires est de 2, soit un pourcentage de (3%). L'on observe que c'est un chiffre réduit en comparaison avec les autres. Ainsi, l'on déduit que la majorité des mères n'ont pas atteint le niveau universitaire.

Niveau scolaire	Nombre de participants	Pourcentage
Analphabète	13	21.7%
Primaire	08	13.3%
Moyen	13	21.7%
Secondaire	19	31.7%
Universitaire	07	11.7%
Autre	00	00%
Total	60	100%

Tableau 8:Niveau scolaire du père

Le tableau ci-dessus indique (21.7%) de pères analphabètes; 8 répondants ont déclaré que leurs pères ont un niveau scolaire ne dépassant pas le primaire dont leur taux représente (13.3%). Pour ce qui est du cycle moyen, le tableau enregistre (21.7%) de cas. Quant au niveau secondaire, nous avons constaté qu'il y a 19 cas, soit un taux de (31.7%). Il faut souligner que c'est un chiffre important par rapport aux autres cycles. En dernier lieu, l'on remarque que seulement (11.7%) des pères ont un niveau universitaire. Leur nombre est amplement supérieur au taux enregistré chez les mères (3%).

Q. Quelle est la profession de votre père ?

- Fonctionnaire public
- Profession libérale
- Agriculteur
- Sans profession
- Autre (précisez)

Q.11 Quelle est la profession de votre mère ?

- Fonctionnaire public
- Profession libérale
- Sans profession
- Autre (précisez)

Les questions (Q.10 et Q.11) s'intéressent à la profession des parents car les difficultés à répondre aux besoins des enfants peut se répercuter de manière négative sur leur scolarité. C'est pourquoi le but est de savoir si les enquêtés vivent dans un milieu favorable à leurs études.

En effet, le niveau de vie implique des facteurs contribuant à leur réussite tels que la logistique, l'achat de livres...

Profession	Nombre de participants	Pourcentage
Fonctionnaire public	29	48.3%
Profession libérale	6	10%
Agriculteur	2	3.3%
Sans profession	13	21.7%
Retraité	7	11.7%
Décédé	2	3.3%
Autre	1	1.7%
Total	60	100%

Tableau 9: Profession du père

Le tableau indique que (48.3%) des pères exercent une fonction au sein de l'État, désigné dans la présente question comme « fonctionnaire public » percevant un salaire mensuel. Le nombre d'élèves concernés par cette variable est de 29 cas. Les pères exerçant une profession libérale¹⁷⁴ représentent (10%) de l'échantillon. Seulement deux répondants (3.3%) ont déclaré que leurs pères sont des agriculteurs¹⁷⁵. Alors que 13 répondants mentionnent que leurs pères n'exercent aucune activité. Pour ce qui est de la dernière variable «autre», un seul cas a été enregistré. Cependant, l'enquêté n'a pas fourni plus de précisions. En outre, le tableau a enregistré (11.7%) de cas dont les pères sont à la retraite et (3.3%) dont les pères sont décédés.

En ce qui concerne la profession de la mère, nous avons proposé seulement trois réponses car les femmes n'exercent pas les mêmes activités professionnelles que les hommes. Afin d'éliminer toute ambiguïté, nous avons ajouté la variable « autre », cela permet au répondant de fournir la réponse correspondant à sa situation.

Profession	Nombre de participants	Pourcentage
Fonctionnaire publique	05	8.3%
Sans profession	53	88.3%
Décédée	02	3.3%
Autre	00	00%
Total	60	100%

Tableau 10: Profession de la mère

Ainsi, l'on observe dans le tableau que seulement (8%) des mères exercent une profession dans le secteur public. Il s'avère également que 2 cas, soit un taux de (3%) de mères sont décédées.

¹⁷⁴Nous entendons par cette dénomination l'entretien d'un commerce, élément que nous avons expliqué aux enquêtés durant la distribution du questionnaire.

¹⁷⁵ Il est à mentionner que l'agriculture ne fait pas partie des principales occupations des habitants de la région même si celle-ci est considérée comme étant une «zone rurale»

Il est à noter que le chiffre le plus élevé, soit (89%) fait allusion au nombre de mères sans profession.

- Axe 2

La question ci-dessous évoque l'usage de la langue dans le milieu familial et s'annonce de la manière suivante :

Q. En quelle langue, vos parents vous parlaient t'-ils quand vous étiez enfant ? L'arabe dialectal- Le kabyle- L'arabe classique- Le français- Autre (précisez)

Il est à noter que nous avons proposé un éventail de réponses où nous avons pris en compte les différents dialectes, les langues susceptibles d'être usités par les répondants lors des échanges quotidiens.

Langue	Nombre de participants	Pourcentage
Arabe dialectal	49	81.7%
Arabe classique	02	3.3%
Français	01	1.7%
Arabe, kabyle, français	02	3.3%
Arabe dialectal, français	06	10%
Autre	00	00%
Total	60	100%

Tableau 11: La langue parlée pendant l'enfance

Pour la première variable, on dénombre 49 cas qui affirment le recours à l'arabe d'une part comme outil de communication. D'autre part, comme première langue. Ce qui représente une grande majorité dans le présent échantillon, soit (82%). Parmi ces questionnés, deux cas déclarent que «l'arabe classique» était la langue de communication pendant l'enfance. Par ailleurs, l'on observe qu'un enquêté affirme l'utilisation de la langue française. Mis à part 02 répondants ayant choisi les variables suivantes : l'arabe, le kabyle et le français, (10%) des élèves déclarent l'usage de l'arabe dialectal et le français en même temps.

Q. Est-ce que votre mère sait parler le français ? - Oui - Non
- Si oui, à quelle fréquence ? Un peu – Souvent

L'objectif de la question ci-dessus est de savoir si la mère, premier interlocuteur ayant une grande influence sur l'apprentissage de l'enfant.

Réponse positive/négative	Nombre de participants	Pourcentage
---------------------------	------------------------	-------------

Oui	29	48.3%
Non	31	51.7%
Total	60	100%

Tableau 12: Maîtrise du français chez la mère

Il s'avère que (51.7%) de l'échantillon ont donné une réponse négative. Alors que , le taux des réponses positives est de (48.3%).

En continuité avec la question dichotomique, l'apprenant ayant donné une réponse positive doit préciser à quelle fréquence la mère utilise la langue française comme outil de communication avec ses enfants.

Fréquence	Nombre de participants	Pourcentage
Un peu	24	40%
Souvent	6	10%
Pas de réponse	30	50%
Total	60	100%

Tableau 13:Fréquence d'usage du français (mère)

Seulement (10%) des enquêtés ont répondu par la fréquence « souvent ». Cependant les autres questionnés; soit (50%) de l'échantillon ne sont pas concernés par la question.

Q. Si oui, utilise-t-elle ?

- Quelques mots
- Des phrases complètes
- Pas du tout

Afin d'avoir plus de précisions à l'égard de cette première question et de vérifier la véracité des informations fournies par les enquêtés, nous avons jugé utile d'élargir les questionnements à propos de l'usage de la langue française chez des mères.

Fréquence	Nombre de participants	Pourcentage
Quelques mots	15	25%
Des phrases entières	15	25%
Pas de réponse	25	41.7%
Pas du tout	5	8.3%
Total	60	100%

Tableau 14: Nombre de mots français utilisés chez la mère

En réponse à cette question, 15 cas ont mentionné la fréquence « quelques mots », alors 15 autres ont opté pour le second choix « des phrases entières ». Par ailleurs, (8.3%) des

répondants affirment que leurs mères n'utilisent «jamais» le français à la maison, tandis que 25 participants n'ont mentionné aucune réponse.

Q Votre père sait-il parler le français ? - Oui - Non
- Si oui, à quelle fréquence ? - un peu - Souvent
- Si oui, utilise-t-il : - Quelques mots- Des phrases complètes- Pas du tout

La même question est posée, elle concerne le père car son rôle est aussi important que celui de la mère dans la communication avec l'enfant.

Fréquence	Nombre de participants	Pourcentage
Oui	37	61.7%
Non	22	36.7%
Pas de réponse	1	1.7%
Total	60	100%

Tableau 15 : Maîtrise de la langue française chez le père

Le tableau indique que 37 élèves ont affirmé que leurs pères parlent le français. Également, 22 cas ne maîtrisent pas du tout la langue française. Nous remarquons que le chiffre relatif au nombre de personnes s'exprimant en français, soit (61.7%) est largement supérieur à celui des pères qui ne parlent pas cette langue (36.7%).

Fréquence	Nombre de participants	Pourcentage
Un peu	15	25%
Souvent	22	36.7%
Pas de réponse	23	38.3%
Total	60	100%

Tableau 16: Fréquence d'usage du français chez le père

Le taux des élèves ayant émis des réponses positives et dont les pères maîtrisent moyennement le français est de (25%). Alors qu'il est de (36.7%) pour ceux qui parlent « souvent » en français.

Fréquence	Nombre de participants	Pourcentage
Quelques mots	17	28.3%
Des phrases entières	19	31.7%
Pas du tout	2	3.3%
Pas de réponse	24	36.7%
Total	60	100%

Tableau 17 : Nombre de mots français utilisés par le père

Quant au nombre de mots utilisés par «les pères» en langue française est de (28.3%) pour ceux qui font usage de « quelques mots », de (31.8%) pour l'utilisation de « phrases

complètes » et de (3.3%) pour ceux qui maîtrisent le français mais sans l'utiliser comme moyen de communication au sein de leurs familles.

Q. En quelle langue parlez-vous à la maison ? L'arabe dialectal- Le kabyle- L'arabe classique-Le français- Autre (précisez)

La dernière question de cet axe, évoque la langue actuellement utilisée à la maison.

Langue parlée	Nombre de participants	Pourcentage
Arabe dialectal	42	70%
Arabe classique	1	1.7%
Français	2	3.3%
Arabe, kabyle, français	2	3.3%
Arabe dialectal, français	13	21.7%
Total	60	100%

Tableau 18: Langue parlée à la maison

Mis à part un seul cas qui parle l'arabe classique, (70%) des enquêtés affirment l'usage de l'arabe dialectal dans leur vie quotidienne. En ce qui concerne l'utilisation du français, le tableau indique seulement deux cas, cela représente un pourcentage minime de (3.3%). Il s'avère donc que «l'arabe dialectal» occupe une place privilégiée dans la communication quotidienne au sein de l'échantillon. Cependant, le recours à plusieurs langues à la fois est affirmé par 15 cas. Deux cas parlent l'arabe dialectal, le kabyle et le français. Alors que 13 cas parlent l'arabe dialectal et le français, soit (21.7%). Un chiffre qui occupe la seconde position après l'arabe dialectal.

- Axe 03

Le troisième et dernier axe du questionnaire dit socio-linguistique évoque le langage en milieu socio-culturel et comprend trois questions semi-ouvertes. La première interrogation s'annonce comme suit:

Q. En quelle langue, regardiez-vous les dessins animés quand vous étiez enfant ?

- L'arabe dialectal- Le kabyle- L'arabe classique- Le français- Autre (précisez)

L'on vise à vérifier l'influence des activités et des variétés culturelles sur les pratiques langagières des apprenants.

Langue des dessins animés	Nombre de participants	Pourcentage
Arabe classique	41	68.3%
Français	8	13.3%
Arabe classique, français	10	16.7%
Arabe classique, anglais	1	1.7%

Total	60	100%
-------	----	------

Tableau 19: Langue des dessins animés pendant l'enfance

La majorité des apprenants déclarent avoir suivi les dessins animés dans les deux principales langues d'usage au sein de notre société à savoir; l'arabe classique et le français. Deux langues officielles instituées à l'école.

Le nombre d'élèves ayant affirmé regarder les dessins animés en arabe classique est de 41, soit (68.3%). Un chiffre représentatif, il englobe la moitié du taux des réponses. Le tableau enregistre seulement(13.3%) de répondants ayant déclaré le français comme une langue favorite pour regarder les dessins animés. Par ailleurs, un seul enquêté affirme avoir suivi ses programmes enfantins en deux langues: arabe classique et anglais. À partir de ces statistiques, on constate que les animations en « arabe classique » occupent le premier rang dans ce classement, tandis que le français est classé en troisième position. En définitive, l'on déduit qu'il y a une consommation massive des programmes en arabe au sein de l'échantillon.

Q. Actuellement, en quelle langue regardez-vous les feuilletons, les films et documentaires ? » : en arabe dialectal- en arabe classique- en français- en anglais- autre (précisez)

Compte tenu de la diversité des programmes diffusés à la télévision, une série de suggestions a été proposée à travers la question ci-dessus. En effet, une large variété de films et feuilletons s'offrent aujourd'hui aux spectateurs. Celle-ci varie en fonction de la multitude de chaînes qui occupent la scène médiatique orientale et occidentale. À cela s'ajoute la présence massive des feuilletons asiatiques. Ainsi, nous avons tenté de proposer quelques éléments de réponses possibles en fonction de la majorité des feuilletons qui passent à la télévision. Nous avons introduit la variable « autre » afin que l'apprenant puisse fournir des réponses ne figurant pas dans l'éventail proposé.

En effet, c'est dans cette dernière variable que nous avons eu le plus de réponses. Les apprenants ont pris la liberté et le soin de mentionner les différentes affirmations en relation leur vécu et leurs centres d'intérêts.

Il est à signaler que durant la soumission des données au logiciel d'analyse, nous avons ajouté les propos tenus par les élèves. Par conséquent, nous nous sommes retrouvés avec plus d'une quinzaine d'éléments de réponses. Elles sont plus exactement au nombre de seize. Ainsi, nous

avons eu un large choix d'affirmations impliquant tantôt, une seule langue (par exemple l'arabe classique) tantôt, les feuilletons ou les films en deux langues (indien/ anglais).

Langue	Nombre de participants	Pourcentage
Arabe dialectal	1	1.7%
Arabe classique	2	3.3%
Anglais	7	11.7%
Indien, syrien	8	13.3%
Indien	3	5%
Indien, anglais	5	8.3%
Syrien	4	6.7%
Anglais, syrien	1	1.7%
Arabe dialectal, français	6	10%
Français, anglais	11	18.3%
Egyptien	1	1.7%
Arabe classique, anglais	4	6.7%
Indien, égyptien	1	1.7%
Arabe, français, anglais	1	1.7%
Coréen, arabe	1	1.7%
Indien, Coréen	2	3.3%
Autre	2	3.3%
Total	60	100%

Tableau 20: La langue des feuilletons, les films et documentaires

Compte tenu de la multitude des variables, nous avons eu un large éventail de réponses personnalisées, c'est-à-dire adoptées par les apprenants selon leurs centres d'intérêts. Le tableau ci-dessus le montre clairement à travers les résultats obtenus.

En ce qui concerne l'ultime question, elle s'interroge sur la langue utilisée dans les réseaux sociaux, elle s'annonce de la manière suivante :

Q. Actuellement, quelle langue utilisez-vous quand vous êtes sur les réseaux sociaux ? »
 - L'arabe dialectal- L'arabe classique- Le français- L'anglais- Mélange entre l'arabe dialectal et le français- Je ne vais pas sur les réseaux sociaux- Autre (précisez)

C'est une question avec une multitude de réponses en relation avec le vécu des apprenants. Ceci a pour objectif de faciliter la tâche aux apprenants afin qu'ils puissent répondre aisément et sans contraintes. Il est important de souligner que la variable « je ne vais pas sur les réseaux sociaux » a été introduite dans le souci de permettre à l'ensemble des enquêtés de répondre. Comme nous l'avons cité à maintes reprises, nous sommes en face d'un public issu de zones rurales et semi-rurales voire défavorisées où l'accès à Internet s'avère difficile. Nous l'avons fait, aussi, en connaissance de cause, par rapport à notre propre expérience en tant qu'enseignante au secondaire dans une zone similaire.

Langue	Nombre de participants	Pourcentage
Arabe dialectal	1	1.7%
Arabe classique	2	3.3%
Français	2	3.3%
Anglais	3	5%
Arabe dialectal, français	39	65%
Je ne vais pas sur les réseaux sociaux	13	21.7%
Autre	00	00%
Total	60	100%

Tableau 21: Langue utilisée dans les réseaux sociaux

Ce tableau montre clairement que la variable « je ne vais pas sur les réseaux sociaux » représente un taux assez élevé, soit de (21.7%). Cependant le taux le plus élevé, soit (65%) concerne l'usage de «l'Arabe dialectal et le français». Alors que, seulement (3.3%) des élèves déclarent s'exprimer uniquement en français sur les réseaux sociaux. Un chiffre assez réduit pour un public jeune.

5.1 Discussion des résultats

Comme nous l'avons souligné au départ, à travers le questionnaire « sociolinguistique », nous avons tenté de décrire l'environnement dans lequel vivent nos enquêtés. Ceci n'exclut pas que nous avons déjà un aperçu sur la région et ce qu'elle abrite. Cependant, la fiabilité de notre recherche exige le recueil de données factuelles afin de mieux les exploiter.

À cet effet, nous tenons à rappeler que les questions soumises aux apprenants ont été regroupées en trois parties. Dans un premier temps, nous avons proposé des interrogations en vue de cerner le profil des enquêtés et leurs caractéristiques en termes d'âge et de sexe. Dans un deuxième temps, une autre partie a été consacrée au portrait familial en interrogeant les répondants sur les membres de leurs familles. Afin de mesurer l'influence du milieu familial, ont été ponctuées quelques variables tels que le statut socio-économique qui implique à son tour le niveau scolaire des parents ainsi que leurs occupations, voire leurs fonctions. En dernier, l'accent a été mis sur la langue d'usage des parents à la maison. le but est d'être éclairés sur le répertoire linguistique des sondés. Par ailleurs, d'autres questions ont été proposées en vue de connaître la place de la langue française chez les répondants.

À l'issue de l'analyse des questions, les réponses fournies font apparaître différents aspects, à savoir;

- la composition de notre échantillon qui comporte un nombre majoritaire de filles (93.7%). C'est dire que les garçons représentent une infime partie du nombre global des élèves. En ce qui concerne l'âge des questionnés, il varie entre 16 et 20 ans or, nous avons observé la présence de quelques cas dont l'âge dépasse largement 20 ans notamment, un garçon qui affirme avoir 22 ans . Notre attention s'est portée sur deux filles ayant déclaré avoir plus de vingt ans sans pour autant donner des précisions. Il est possible que le fait de ne pas révéler son âge dans un tel contexte, peut s'expliquer de différentes manières, dont l'hypothèse la plus plausible, selon notre sens, est le complexe développé suite aux normes scolaires. Celles-ci conditionnent l'accès au secondaire à une catégorie d'élèves dont l'âge varie entre 16 et 19 ans. Or, en dépit de ces normes, cette institution n'exclut pas les apprenants dépassant l'âge de 19 ans. Par ailleurs l'on reconnaît que nous avons omis une variable importante qui aurait pu nous apporter davantage des éléments de précisions à l'égard de ces exceptions. il s'agit de la variable (doublant ou redoublant).

- Le portrait familial ainsi que l'environnement en termes d'habitat ont affiché trois aspects: le premier atteste que les répondants sont issus de familles nombreuses ; le second montre qu'ils sont logés dans des appartements. Un troisième aspect indique qu'ils résident dans des régions rurales se trouvant aux alentours de la daïra de Zemmoura, considérée elle-même comme une zone semi-urbaine. Ces indicateurs sont assez significatifs dans la mesure où ils témoignent des conditions rudimentaires dans lesquelles vivent les sondés.

- Le niveau scolaire des parents a révélé un taux d'analphabétisme conséquent chez les « mères » des enquêtés (38.3%). Quant aux « pères », la majorité d'entre eux ont atteint le niveau « secondaire » sans exclure la présence d'un taux d'analphabétisme important (21,7%). Ces chiffres manifestant un taux d'illettrisme élevé ne sont pas à négliger dans le cadre de notre étude. Nombreuses sont les recherches ayant évoqué les difficultés en lecture chez les enfants à cause des parents illettrés. Le niveau scolaire des parents plus spécifiquement celui de la mère, joue un rôle important dans la scolarité des enfants. Élément le plus important des facteurs familiaux, comme l'a souligné LEMELIN Clément.¹⁷⁶ Il ne serait possible de faire allusion au niveau d'instruction des parents sans évoquer leurs professions. Selon plusieurs définitions, le statut socio-économique renvoie souvent, à l'association du revenu familial et du niveau d'éducation des parents. Cela aurait une influence sur la réussite scolaire des enfants.

¹⁷⁶ LEMELIN, (C.), (1998), *L'économiste et l'éducation*, Ste-Foy : Presses de l'université du Québec, 613 p

- Les chiffres les plus marquants renvoient aux « pères » occupant des postes au sein de « la fonction publique » (48.3%) et ceux qui sont « sans profession » (21.7%). Cette dernière variable concerne aussi les « mères » dont le taux affiche (88.3%). Les bilans ont révélé que seulement (8.3%) des femmes exercent une profession. Ces résultats reflètent des revenus modestes au sein des familles qui composent notre échantillon. En effet, la rémunération attribuée dans la fonction publique en Algérie est dérisoire voire, insignifiante. Le statut social des parents associé au faible gain, constituent des éléments non négligeables car ils déterminent la réussite scolaire des enfants. Dans cette optique différents chercheurs ont souligné l'importance du statut socio-économique et son effet sur le rendement scolaire tel qu'il a si bien dit LABELLE Micheline et LEVY Joseph: « *La catégorie socioprofessionnelle du chef de famille avec tout ce que cela sous-tend pour la qualité de la vie et l'environnement de l'enfant constitue le facteur d'explication le plus probant.* »¹⁷⁷ LEMELIN Clément¹⁷⁸ abonde dans le même sens en avançant que les parents qui s'investissent en ressources matérielles pour la scolarisation de leurs enfants garantissent une réussite scolaire à leur progéniture. Ces réflexions et les résultats obtenus à l'issue de notre analyse, nous conduisent vers la déduction que les familles nombreuses aux faibles revenus, ne peuvent subvenir à tous les besoins matériels des enfants.

- En ce qui concerne le répertoire linguistique des apprenants, les données témoignent d'un usage culminant de l'arabe dialectal (81.7%) pendant l'enfance. À l'opposé, une faible utilisation de la langue française se fait observer (1.7%). La langue de communication actuelle au sein des familles demeure toujours l'arabe dialectal qui représente (70%) du taux global. Nous déduisons que le français ne bénéficie pas d'un usage privilégié dans les interactions verbales au sein des familles des enquêtés. Par conséquent, l'on retient que la communication en langue maternelle sans recours fréquent à la langue française au sein des familles, constitue un obstacle à l'apprentissage du français. Il est à mentionner que l'arabe dialectal demeure éloigné du français ce qui le rend difficilement accessible aux enfants. Élément qui constitue un énorme défi pour les apprenants non seulement sur le plan du déchiffrement en lecture mais aussi sur le plan grammatical et syntaxique. En conséquence, beaucoup de difficultés

¹⁷⁷ LABELLE, (M.), LEVY, (J.), (1995), *Ethnicité et enjeux sociaux. Le Québec vu par les leaders de groupes ethnoculturels.*, Montréal : Edition Liber, p.10 (359 p)

¹⁷⁸ LEMELIN, (C.), *op.cit.* p.347

s'installent au niveau de la compétence linguistique, notamment en compréhension et en production écrite.

- Pour ce qui est des supports utilisés par les enquêtés, les dessins animés les plus suivis sont ceux diffusés en arabe classique avec un taux de (30%). Aussi, déclarent-ils s'intéresser aux feuilletons et films en différentes langues. Nous avons obtenu ainsi, un large éventail de réponses parmi lesquelles le français est mentionné au même titre que l'anglais (18.3%) par exemple. Les statistiques retenues ne peuvent toutefois pas être révélatrices car il est impossible de déterminer de manière précise, la place occupée par le français à travers les programmes suivis.

- Quant à l'usage des réseaux sociaux, il s'avère que ces supports ne sont pas privilégiés par tous les enquêtés. L'on retient (21.7%) de cas affirmant ne pas y accéder. Ces résultats sont assez significatifs dans la mesure où ils reflètent certains facteurs évoqués à travers notre modeste analyse dont l'investissement matériel des parents. Ils nous permettent de déduire que les conditions financières de certaines familles ne permettent pas de subvenir à tous les besoins de leurs enfants en termes de vecteurs de transmission tels que les Smartphones, tablettes, ordinateurs, etc. En effet, ces appareils qui permettent d'accéder aux réseaux sociaux ne sont pas à la portée de tous.

6 Conclusion

Ce chapitre était consacré à la présentation de notre enquête de terrain qui se divise en deux principales parties. Nous avons donc exposé notre méthode d'investigation reposant sur l'élaboration de deux questionnaires soumis aux participants (élèves de la 3^{ème} année du secondaire). Le premier questionnaire nous a donné un aperçu sur le milieu familial ainsi que les registres de langues des enquêtés. Il nous a permis d'étayer le second questionnaire qui porte sur les pratiques de lecture chez les jeunes lycéens.

Tout d'abord, nous avons décrit l'aspect formel des deux questionnaires. Ensuite, nous avons procédé à une analyse approfondie du questionnaire sociolinguistique qui prend en compte les caractéristiques géographiques, socio-économiques de la commune de Zemmoura. Par ailleurs, ont été cités d'autres éléments susceptibles de décrire les particularités de l'environnement de l'enquête. Elles concernent, notamment l'aspect culturel.

En dernier, nous déduisons qu'il s'agit d'un contexte peu favorable à l'apprentissage des langues ainsi qu'aux pratiques de lecture.

Chapitre 5 :

Les pratiques de lecture chez les apprenants de la 3^{ème} A. S

1 Analyse du deuxième questionnaire

Introduction

Les lycéens partagent leur temps entre l'école et les occupations qualifiées de loisirs. En comparant la sphère scolaire à ces occupations, la différenciation auprès de ces lycéens n'est sans doute pas aussi tranchée qu'on pourrait l'imaginer. En effet, les pratiques au contenu culturel sont souvent complémentaires à l'activité scolaire. Citons à titre d'exemple les activités d'expression comme la musique, la peinture, les activités sportives ou tout simplement la lecture.

Comme nous l'avons souligné, la première partie évoque les loisirs pratiqués pendant les deux derniers mois qui ont précédé notre enquête. Nous avons choisi cette période du déroulement de notre enquête pendant le second semestre de l'année 2015. À ce stade, les apprenants sont censés avoir entamé l'année scolaire depuis quelques mois. Ils ont déjà acquis un certain nombre de stratégies en termes d'apprentissage et de pratiques telles que les révisions en groupes. Il s'agit d'une d'une année charnière qui représente un enjeu important pour leur avenir. En effet, l'obtention du diplôme de BAC est une étape capitale au sein de la société.

Les apprenants inscrits en 3^{ème} année secondaire sont conscients de leur avenir. Ils se fixent des objectifs à atteindre. Ils adoptent un certain nombre de pratiques qu'ils jugent utiles pour leur réussite. Ainsi, à travers notre étude et nos questionnements, nous avons tenté d'exploiter ces caractéristiques propres à ces apprenants de la classe de 3^{ème} AS, tout en choisissant la période adéquate pour mener à bien notre recherche.

Il est à noter que nous allons évoquer chacune des variables proposées en termes d'avantages (ou d'inconvénients). Nous tenterons au fur et à mesure d'expliquer davantage le choix des questions ainsi que leurs objectifs. Nous tenons à souligner, aussi, que nous nous sommes longuement étalées sur chacune des variables qui figurent dans notre questionnaire. Ceci est dans le souci de préciser l'importance de chacune des variables et leur rapport avec notre enquête. Ce chapitre comporte, également, une analyse bivariée dont l'objectif est de vérifier le lien existant entre certaines variables.

1.1 Identification des loisirs favoris des apprenants

La première interrogation dans le présent questionnaire s'annonce ainsi:

Q. Au cours des deux derniers mois, quels loisirs as-tu pratiqués parmi ceux qui figurent dans la liste :

- Télévision
- Sport
- Jeux vidéo
- Lecture
- Photos
- Réseaux sociaux
- Musique
- Autres (à préciser) ...

La télévision

Le premier choix dans cette interrogation évoque la télévision, un support qui représente le moyen de distraction à la portée de tous. La diffusion des programmes variés offre une multitude de loisirs adaptés à tous les âges et à tous les goûts. Ainsi, les adolescents passent beaucoup de temps devant la télévision.

	Nombre d'élèves	Pourcentage
Oui	52	86.7%
Non	08	13.3%
Total	60	100%

Tableau 22: la télévision

Le tableau indique un taux de (86.7%) de réponses positives à l'égard de la télévision. Un chiffre majoritaire en comparaison avec celui des réponses négatives.

Le sport

	Nombre d'élèves	Pourcentage
Oui	25	41.7%
Non	34	56.7%
Pas de réponse	01	1.7%
Total	60	100%

Tableau 23: Le sport

Le sport figure en seconde position dans les loisirs proposés à nos enquêtés. Les jeunes sont censés être une catégorie d'individus qui accordent une place privilégiée au sport par rapport autres activités. Alors que, seulement (41.7%) des enquêtés affirment la pratique d'une activité physique. Le pourcentage de (56.7%) représente le nombre de réponses négatives concernant cette variable. Ce chiffre indique que les filles sont moins actives que les garçons. De plus, les conditions citées précédemment tel que l'environnement, ne

favorisent pas l'exercice d'une activité physique pour les filles. Le manque de moyens est le premier facteur qui empêcherait cette pratique.

Le jeu vidéo

Il est à mentionner que la variable «jeu vidéo» a été introduite car ce nouveau millénaire marque un tournant remarquable dans le monde de loisirs. Il s'est progressivement affirmé en tant que moyen de distraction. Ils sont les produits d'une industrie culturelle de masse, touchant à de très larges fractions de la société. Or, cette industrie doit toujours se renouveler pour non seulement maintenir l'intérêt et la consommation de son public, mais aussi pour conquérir les nouvelles générations. Les adolescents demeurent un public important dans ce domaine dont leur consommation est en pleine croissance. Ils sont particulièrement attentifs à la nouveauté et même si les adolescents ne sont plus la cible privilégiée de l'industrie vidéo-ludique, ils représentent un indicateur fort de ces tendances.

Par ailleurs, le jeu vidéo fait partie du paysage pédagogique, il a permis la création de logiciels dans un but d'apprentissage novateur mêlant savoir et amusement. En effet, il fait partie de l'apprentissage, il est reconnu comme un support et une passerelle pour les connaissances en amenant à la réflexion, en incitant à la recherche et à la stratégie, en conduisant à la considération de l'entourage et en aidant à la construction personnelle. Il permet aussi, le développement des habiletés scolaires comme la lecture, les mathématiques et les langues par exemple lorsque le jeu utilise des expressions en langue étrangère. Il améliore ainsi, la capacité à résoudre les problèmes. Le jeu se perpétue, évolue et son efficacité n'est actuellement plus à prouver.

Si l'on doit comparer le jeu vidéo avec les autres activités que nous avons proposées, il sera considéré comme un support interactif qui mène l'individu à agir sur son environnement. En outre, le jeu vidéo stimule la coordination entre l'œil et la main; permet à l'enfant d'apprendre à trier les informations de manière rapide; constitue une forme sociale et amusante de divertissement; encourage le travail d'équipe et la coopération lorsqu'il est joué en groupe. Un autre avantage s'ajoute, celui d'initier les adolescents à la technologie, d'accroître l'estime et la confiance en soi lorsqu'ils maîtrisent un jeu donné.

Réponse positive/ négative	Nombre d'élèves	Pourcentage
Oui	20	33.3%
Non	39	65%
Pas de réponse	1	1.7%
Total	60	100%

Tableau 24 : Le jeu vidéo

Dans le tableau, nous remarquons que le nombre de réponses en faveur du jeu vidéo est largement inférieur (33.3%) au taux de réponses défavorables (65%) à l'égard de celui-ci.¹⁷⁹

La quatrième variable qu'est «la lecture» a été placée au milieu des loisirs proposées pour ne pas heurter les répondants qui perçoivent souvent la lecture une contrainte scolaire et non comme une distraction.

	Nombre d'élèves	Pourcentage
Oui	37	61.7%
Non	22	36.7%
Pas de réponse	1	1.7%
Total	60	100%

Tableau 25: La lecture

L'on observe un taux de (61.7%) de réponses positives à l'égard de la pratique de lecture. Un chiffre important et remarquable car il dépasse largement celui de la pratique du sport et des jeux vidéo. Il est à noter que la lecture occupe la seconde place après la télévision dans la liste des loisirs favoris.

Les adolescents ne se contentent pas tous de regarder la télévision et de jouer aux jeux vidéo ; les jeunes bénéficient de plus en plus d'un équipement personnel qui favorise une véritable autonomie et une culture casanière. Écouter de la musique et regarder la

¹⁷⁹ Au cours de l'enquête se sont manifestées certaines lacunes. Il aurait fallu préciser que nous considérons comme jeu vidéo « tout jeu virtuel » qu'il soit sur ordinateur, console, téléphone portable afin de ne pas passer à côté de certaines franges de joueurs se méconnaissant eux-mêmes. Nous pensons à présent que le taux enregistré en défaveur du jeu vidéo se traduit par le fait que les pratiquants du jeu sur smartphone n'ont pas considéré qu'ils soient ciblés par cette variable.

télévision sont les moyens de distraction les plus répandus chez les adolescents. Cependant, les loisirs diffèrent chez les individus en fonction du sexe, les filles sont plus nombreuses à lire et à fréquenter les bibliothèques, à écouter de la musique, alors que les garçons se tournent davantage vers le multimédia et les activités sportives. Les loisirs dépendent aussi du milieu social dans lequel grandit l'individu ; chez les enfants d'agriculteurs par exemple, l'ordinateur, le smartphone et les jeux vidéo sont moins présents.

Jusque là, l'analyse des résultats fait apparaître différents univers culturels : ceux qui sont exclus (1.7%) éloignés de toutes les formes de loisirs culturels ; les consommateurs exclusifs de musique (83.3%), les jeunes qui privilégient l'audiovisuel traditionnel (télévision 86.7 %) et les jeux vidéo (33.3%) ; les férus de médias traditionnels tels que la télévision, la musique et la lecture au nombre de (61.7%), les jeunes impliqués dans les loisirs culturels et sportifs (41.7%).

L'analyse de cette répartition des loisirs culturels met en évidence un lien très fort entre le comportement culturel des enfants et celui des parents. Les choix de ces derniers constituent souvent un modèle pour les enfants.

Les photos

	Nombre d'élèves	Pourcentage
Oui	50	83.3%
Non	10	16.7%
Total	60	100%

Tableau 26: Les photos

Les photos figurent en cinquième position. Nous relevons (83.3%) de réponses positives pour la photo contre seulement (16.7%) de réponses négatives. Ces résultats peuvent se traduire par le nombre majoritaire des filles composant l'échantillon. Il est à rappeler que cette présente variable a été introduite à partir du fait que les filles s'intéressent particulièrement à la mode en termes de vêtements, de décoration de maison, de la couture et de bijoux. La photo reste donc, le meilleur moyen de transmission et de diffusion des nouvelles tendances incitant à la consommation à travers la publicité. Enfin, nous disons que les résultats reflètent l'intérêt commun et massif porté à la photo.

Les réseaux sociaux

Vu leur importance actuellement, les «réseaux sociaux» comptent parmi les variables les plus privilégiées dans l'espace de détente des jeunes. Il est inévitable d'aborder la question des réseaux sociaux de manière particulière sans parler d'Internet de façon générale. Il s'agit donc, de deux éléments indissociables dans la mesure où l'accès aux réseaux sociaux tels que Facebook, Instagram, WhatsApp se fait via le net. Désormais, la consommation d'Internet augmente régulièrement au point de devenir un support plus important que la télévision. En effet, à travers cette toile s'effectue l'usage de plusieurs médias à la fois. Nous citons à titre d'exemple: visionner des vidéos, écouter de la musique et jouer en même temps.

Effectivement, l'accès aux réseaux sociaux fait d'internet le lieu favori pour les jeunes où ils se rencontrent, discutent, échangent et partagent leurs avis. Ils représentent une masse en termes de consommation dans la mesure où ils construisent leur identité à la fois personnelle, sociale et professionnelle.

C'est par le biais des appareils mobiles tels que les téléphones ou tablettes que l'accès des jeunes à internet a nettement augmenté. Ces outils font l'objet d'une véritable explosion sur le plan de la consommation médiatique. Désormais, si les jeunes regardent des émissions à la télé, ils utilisent un ordinateur ou un Smartphone. Il en est de même pour la musique, les livres et les revues.

D'un point de vue scolaire, Internet est devenue la principale source d'information des jeunes pour la réalisation de leurs travaux. A l'encontre de la bibliothèque traditionnelle qui exige un effort de recherche personnelle, de déplacement, de sélection des ouvrages, l'internet facilite l'accès aux informations.

	Nombre d'élèves	Pourcentage
Oui	35	58.3%
Non	25	41.7%
Total	60	100%

Tableau 27: Les réseaux sociaux

Dans le tableau, l'on remarque qu'il y a (58.3%) ayant déclaré surfer sur les réseaux sociaux, alors que (41.7%) affirment ne pas y accéder. Cet état des faits contredit en quelques sortes ce que nous venons d'évoquer sur l'usage massif d'internet par les jeunes. Le taux enregistré ici, est inférieur à celui de la télévision. Il est sous-jacent en comparaison avec les résultats qui concernent le temps consacré aux photos. Toutefois, les images peuvent être visionnées à travers le net.

Cependant, l'on tient à signaler que nous avons évoqué dans cette variable l'accès aux réseaux sociaux en particulier et non pas l'accès à internet de façon générale. Même si le nombre de réponses positives dans le présent cas dépasse largement celui des réponses négatives, l'intervalle entre ces deux réponses est minime. Néanmoins, ce chiffre représente un taux important pour une telle catégorie. Nous pouvons dire également que notre enquête se limite à une minorité de jeunes, les sondés qui font partie de notre échantillon n'ont pas tous accès à internet de manière aisée. Ceci pourrait être dû à leurs conditions de vie défavorables, apprenants obligés de se déplacer au cybercafé pour se connecter à internet. Cet élément doit être pris en compte car, l'accessibilité reste difficile. Pour les filles, les contraintes sont plus importantes car, l'environnement ne privilégie pas l'accès aux lieux publics, et où la mixité en dehors de l'établissement scolaire demeure encore un tabou, voire une interdiction.

La musique

Le dernier point évoqué dans cette question est l'intérêt porté à la musique, un support faisant partie des moyens de distractions, de détente les plus convoités par les jeunes. Elle est au cœur de leurs activités quotidiennes et représente pour eux une source de plaisir, de divertissement, d'évasion et de socialisation à la fois. La musique est aussi un art, une activité culturelle divertissante grâce à la présence du son à travers les instruments, la voix et le corps. Elle est à la fois forme d'expression individuelle, mais aussi une source de rassemblement collectif et de plaisir qui se manifeste à travers le chant et la danse. Elle représente également le symbole d'une communauté culturelle.

Dans le même ordre d'idées, le journal *Le Figaro* dans un article révèle que « *la musique est l'activité culturelle favorite des jeunes de 15-24 ans* »¹⁸⁰

Souvent, la musique constitue une passion pour les jeunes. Ils en profitent pour exhiber leurs particularités et affirmer leur personnalité. En outre, la musique reste le moyen d'intégration à un groupe; un outil d'enrichissement de l'esprit des jeunes offrant ainsi, plus de chance de s'harmoniser avec les changements et les évolutions que connaît notre monde. Toutefois, la révolution numérique a bouleversé les usages et les modes de

¹⁸⁰MAAD, (A.), (2013), *Les jeunes écoutent deux heures de musique par jour*, <https://etudiant.lefigaro.fr/les-news/actu/detail/article/les-jeunes-ecoutent-deux-heures-de-musique-par-jour-2250>. Consulté le 20 juin 2015

consommation de la musique, en particulier, auprès de la jeune génération qui a bénéficié d'un accès banalisé à la musique.

	Nombre d'élèves	Pourcentage
Oui	50	83.3%
Non	10	16.7%
Total	60	100%

Tableau 28: La musique

Le tableau enregistre un taux de (83.3%) de réponses en faveur de la musique contre seulement (16.7%) du taux global de réponses négatives à l'égard de la musique. Ces statistiques dépassent largement les autres variables (le sport et la lecture). Ils sont similaires au taux enregistré pour les photos (83.3%). Ils restent légèrement inférieurs aux statistiques enregistrées pour la télévision (86.7%).

Nous pouvons interpréter ces résultats par le fait que les supports d'écoute ont évolué parallèlement à la révolution numérique. Aujourd'hui, le support le plus sollicité est le smartphone. Par conséquent, la musique accompagne les adolescents à tous les moments de la journée, en toutes occasions (déplacements, transports en commun, temps libre...

Pour ce qui est des préférences des jeunes en termes de genre musical, elles sont extrêmement variées mais restent des éléments que les jeunes se partagent rapidement.

La question qui suit est en continuité avec la précédente où l'on demande aux enquêtés de citer trois de leurs loisirs préférés parmi ceux qui figurent dans la liste. Elle s'annonce de la manière suivante :

Q. Parmi les loisirs de la liste ci-dessus, citez vos trois loisirs favoris?

La question ci-dessus interroge les sondés sur leurs trois loisirs favoris. Nous avons supposé que chaque individu pourrait avoir au moins deux manières de se divertir. Il est important de souligner aussi que nous n'avons pas jugé utile de conditionner l'apprenant par un ordre bien déterminé en choisissant du premier au troisième. Bien au contraire, le questionnaire peut agir de manière spontanée.

Comme nous l'avons souligné précédemment, l'objectif de cette question complémentaire est de vérifier l'authenticité des réponses fournies pour la précédente.

Loisirs	Nombre d'élèves	Pourcentage
Télévision	24	40%
Sport	08	13.3%
Lecture	14	23.3%
Photos	05	8.3%
Réseaux sociaux	04	6.7%
Musique	05	8.3%
Total	60	100%

Tableau 29: Loisirs favoris

Parmi les loisirs favoris des apprenants, la télévision occupe la première place, on enregistre un taux de (40%). Indubitablement, la télévision est à la tête du classement dans les choix des questionnés. Si l'on doit comparer les résultats précédemment obtenus, l'on constate que, non seulement, il s'agit d'un loisir occupant une place privilégiée dans la vie de nos questionnés, mais la télévision demeure aussi, l'une de leurs distractions favorites.

La télévision fait l'objet d'échanges familiaux à travers le partage du même programme par les membres de la famille.

Le tableau ci-dessus indique que la lecture se place en seconde position et fait partie des trois loisirs préférés des enquêtés (23.3%). Aussi, 14 enquêtés mentionnent-ils la lecture comme passe-temps-favori. Nous remarquons que la lecture est une variable souvent mise en seconde position.

Quant aux autres loisirs, en l'occurrence, le sport, les photos, les réseaux sociaux et la musique, leurs taux varient entre (06.7%) et (13.3%).

Q. Au cours du mois dernier, qu'as-tu acheté avec ton argent de poche ?

- 1- des livres
- 2- des revues
- 3- aucun des deux
- 4- je n'ai pas d'argent de poche

Après avoir interrogé les apprenants sur leurs divertissements favoris ainsi que ceux qui ont suscité leur intérêt pendant les deux derniers mois ; nous avons jugé nécessaire de vérifier les moyens financiers de nos questionnés et les dépenses effectuées par ces derniers lors de la période que nous avons déterminée.

Nous nous sommes focalisés sur l'argent de poche tout en essayant de savoir si les enquêtés en bénéficiaient. En cas de réponse positive, nous avons prévu une interrogation sur la manière dont il est dépensé (par exemple, à des fins scolaires).

Chapitre 05 : Les pratiques de lecture chez les apprenants de la 3^{ème} A.S

Avant de réviser les résultats obtenus dans le tableau ci-dessous, il est nécessaire de souligner l'importance de cette question ainsi que son objectif. En effet, recevoir de l'argent de poche constitue un comportement important pour l'enfant ou l'adolescent plus particulièrement. Avoir de l'argent est un signe d'autonomie permettant l'apprentissage de la gestion d'un budget, la notion d'épargne. Cela s'avère donc très utile car il tend à responsabiliser l'enfant. Il n'y a pas de somme idéale, mais l'argent de poche recouvre en général des dépenses personnelles telles que les loisirs.

Dépenses(argent de poche)	Nombre d'élèves	Pourcentage
Des livres	13	21.7%
Des revues	7	11.7%
Aucun des deux	14	23.3%
Je n'ai pas d'argent de poche	26	43.3%
Total	60	100%

Tableau 30: Utilisation de l'argent de poche

À travers les résultats ci-dessus, presque la moitié des répondants (43.3%) ne bénéficie pas d'argent de poche. Le tableau enregistre un taux de (21.7%) de questionnés ayant déclaré avoir dépensé leur argent pour l'achat de livres. Alors que pour certains enquêtés, (11.7%) leurs dépenses sont consacrées aux revues. Par ailleurs, (23.3%) révèlent qu'ils ne dépensent pas leur argent pour les documents à lire. Il s'agit d'un chiffre conséquent au sein de l'échantillon car il occupe la seconde place.

L'on suppose donc, que les apprenants concernés par cette réponse consacrent leur argent à d'autres dépenses, ou bien qu'ils ne bénéficient pas de cette faveur.

La quatrième question de cet axe concerne la lecture de revues ou journaux, elle s'articule de la manière suivante :

Q. Est-ce que tu as lu le mois dernier, des journaux ou des revues ?

Il s'agit d'une question fermée à caractère dichotomique. L'objectif est de savoir si nos questionnés s'intéressent à la lecture de journaux ou des revues. Toutefois, il est nécessaire de souligner que la lecture de façon générale et plus précisément chez les jeunes, varie selon leur âge et le sexe. Les apprenants pourraient s'ennuyer avec les lectures prescrites dans un cadre scolaire. Cependant, cela ne les empêcherait pas de s'intéresser à une revue ou à un hebdomadaire à thèmes attractifs.

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Oui	16	26.7%
Non	44	73.3%
Total	60	100%

Tableau 31: Lecture de revues ou journaux

Une quinzaine d'enquêtés ont donné une réponse positive (26.7%). Tandis que les réponses négatives sont de (73.3%). Cela représente un nombre majoritaire dans le cadre de notre étude. À l'ère de la révolution numérique, la presse est consommée essentiellement sur internet et les premiers pourvoyeurs d'information sont les réseaux sociaux. Cependant, il arrive que les magazines, revues spécialisées ou thématique résistent à cette tendance comme ceux consacrés au sport ou à une célébrité par exemple. D'après les résultats, il s'avère que le recours à la presse, voire aux documents dans leur version papier ne fait pas l'unanimité au sein de l'échantillon.

S'en suit une question ouverte en relation avec la précédente. Le but est de la compléter en fournissant davantage des informations concernant les types et les titres de documents consultés par les questionnés. Elle s'annonce de la manière suivante :

Q. Si oui, lesquels ?

Il est important de souligner que la presse algérienne est diversifiée où l'on dénombre plusieurs journaux dont ceux qui s'adressent à un large public et d'autres destinés aux jeunes. Le contenu de ces supports peut être varié et propose divers thèmes tels que la mode, la couture, la cuisine pour les filles surtout, l'actualité des célébrités ou bien d'autres sujets en relation avec l'amour, etc.

De ce fait, nous avons pu constater qu'il y a une variété de titres qui ont été cités par nos répondants.

Chapitre 05 : Les pratiques de lecture chez les apprenants de la 3^{ème} A.S

Titre du journal	Nombre d'élèves	Pourcentage
Non concernés	46	76.7%
Ahlem et Echourouk	1	1.7%
Panorama	07	11.4%
Echourouk et Panorama	1	1.7%
Fashion et Ahlem	1	1.7%
Fashion	1	1.7%
El khabar et Echourouk	1	1.7%
El Khabar	2	3.4%
Total	60	100

Tableau 32 : Titres de journaux ou revues

Dans le tableau précédent, nous avons pu enregistrer un nombre de 44 questionnés ayant émis des réponses négatives à l'égard de la presse écrite. Alors que dans le présent tableau, l'on remarque qu'il y a un nombre de 46 questionnés non concernés (76.7%) Nous remarquons la récurrence des mêmes titres dans les réponses des répondants notamment : Echourouk et El Khabar (journaux quotidiens); Panorama, Ahlem et Fashion (journaux hebdomadaires).

En nous référant au tableau ci-dessus, il s'avère que le journal hebdomadaire intitulé « Panorama » est mentionné par (11.4%) des cas. Ce périodique datant des années 90, notamment en 1992, est apparu avec un ton nouveau, une intrusion dans le domaine des sentiments. Les algériens n'y trouvaient pas seulement la satisfaction de la démocratie ; mais c'est un journal dans lequel on découvre des conseils en amour, des portraits de vedettes. Éléments qui provoquent l'intérêt des jeunes en l'occurrence, les adolescents.

Aussi, nous remarquons l'utilisation du registre familier dans ce journal. Ce qui facilite son accès aux jeunes lecteurs. Également, le « Panorama » est le premier hebdomadaire à avoir introduit l'arabe dialectal dans ses rubriques, pratique généralisée à l'heure actuelle.

Quant aux autres titres de journaux évoqués par les apprenants, il y a deux quotidiens dont « El khabar » et « Echourouk » qui sont actuellement les plus convoités par les lecteurs au sein de notre société. Contrairement à l'hebdomadaire « Panorama », ces deux quotidiens sont destinés à un large lectorat. on le constate à travers la variété des chroniques abordées qui recouvrent en général, tous les domaines de la vie quotidienne (économique, politique, sport, faits-divers, etc.).

Chapitre 05 : Les pratiques de lecture chez les apprenants de la 3^{ème} A.S

D'autres hebdomadaires sont cités par nos répondants tels que « Fashion », « El djamila », ils sont notamment cités par les filles. Une catégorie qui s'intéresse davantage à la mode et tout ce qui a attiré aux nouvelles tendances, aux conseils culinaires, etc.

L'on observe à travers les titres de journaux mentionnés par nos enquêtés que ce sont des périodiques d'expression arabe. En effet, aucun répondant n'a mentionné le titre d'un journal algérien d'expression française, ni même un journal connu à l'échelle internationale.

Après avoir identifié les différents centres d'intérêt de notre échantillon, nous avons tenté à travers les questions qui suivent de voir le temps consacré à chacune des activités pratiquées par les apprenants. Nous nous sommes donc limités à la période qui précède la soumission du présent questionnaire. Nous nous sommes également focalisés sur les principales activités qui intéressent l'apprenant, notamment la musique. Elle demeure le premier concurrent de la télévision surtout en termes de volume horaire, alors que celui de la lecture est plus court. Quant à la consommation de la télévision, elle est plus intense.

La question suivante s'articule comme suit :

Q. Hier, combien de temps as-tu passé à: (cocher une seule réponse par ligne) ?				
Je ne l'ai pas fait	Moins d'une demi-heure	Une heure	demi-	Une heure et plus
Lire une revue				
Regarder la télévision				
Écouter de la musique				
Jouer à un jeu vidéo				

Nous avons opté pour un tableau afin de faciliter la tâche à l'apprenant. Le but est d'éviter de le bousculer avec plusieurs questions réparties susceptibles de compliquer sa capacité de répondre.

Suite au tri, et grâce au logiciel que nous que nous avons utilisé, nous avons obtenu des tableaux indépendants pour chacune des variables. La première étant le temps consacré à la lecture de revues.

Temps de lecture	Nombre d'élèves	Pourcentage
Je ne l'ai pas fait	41	68.3%
Moins d'une demi-heure	7	11.7%
Une demi-heure	6	10.00%
Une heure et plus	6	10.00%

Chapitre 05 : Les pratiques de lecture chez les apprenants de la 3^{ème} A.S

Total	60	100%
--------------	----	------

Tableau 33: Temps consacré à la lecture de revues

Nous tenons à rappeler que le choix de la période qui précède la soumission du questionnaire s'est fait dans le souci de recueillir le maximum de réponses. En effet, il s'agit d'un acte récent donc, un souvenir fraîchement gardé en tête. Proposer une période plus longue ou faire référence à un moment qui remonte à plus loin, fausserait sans doute les réponses des apprenants. À cela s'ajoute le choix de questions, nous avons suggéré une question à échelle qui repose sur le temps en termes d'heures dont l'écart entre les propositions varie entre une demi-heure et une heure ou plus. Car l'apprenant serait incapable de mesurer la durée d'une lecture dans le cadre d'un loisir ou distraction. Cette hypothèse s'applique à tous les autres loisirs, car il ne s'agit pas d'une contrainte, voire une obligation que l'apprenant pourrait mesurer en termes de durée. C'est dans cette optique que GRAWITZ Madeleine, insiste sur l'utilité d'interroger l'enquêté sur un sujet quelconque dans un passé récent afin que ce dernier puisse reconstituer ses souvenirs et donner une réponse exacte.¹⁸¹

Nous remarquons que (68.3%) des cas ont choisi la réponse « je ne l'ai pas fait ». Alors que (11.7%) des cas affirment avoir fait de la lecture pendant moins d'une demi-heure. En outre, (10%) de cas déclarent avoir lu pendant une demi-heure. Enfin, six autres sondés affirment avoir passé plus d'une heure à lire une revue. L'on constate ainsi, que la plupart de nos questionnés n'ont pas accordé beaucoup de temps à lire, voire à feuilleter un journal ou une revue.

Temps consacré à la télévision	Nombre d'élèves	Pourcentage
Je ne l'ai pas fait	09	15.00%
Moins d'une demi-heure	04	6.7%
Une demi-heure	13	21.7%
Une heure et plus	34	56.7%
Total	60	100%

Tableau 34 : Temps passé devant la télévision

¹⁸¹ GRAWITZ, (M.), *op.cit.* p.688

Chapitre 05 : Les pratiques de lecture chez les apprenants de la 3^{ème} A.S

Le tableau enregistre un taux de (56.7%) d'enquêtés ayant passé plus d'une heure devant la télévision. Il s'agit du taux le plus élevé en comparaison avec les autres loisirs. Apparaît en seconde position, le temps «une demi-heure», puis (15%) de répondants déclarent ne pas regarder la télévision. Et enfin, vient le taux le plus faible soit, (06%) de ceux ayant consacré moins d'une demi-heure à la télévision.

Le troisième tableau concerne le temps alloué à la musique, un des trois loisirs favoris de nos questionnés, elle occupe plus précisément la seconde place.

Temps consacré à la musique	Nombre d'élèves	Pourcentage
Je ne l'ai pas fait	18	30.00%
Moins d'une demi-heure	12	20.00%
Une demi-heure	13	21.7%
Une heure et plus	17	28.3%
Total	60	100%

Tableau 35: Temps passé à écouter de la musique

En dépit de la place qu'occupe la musique dans la vie de nos répondants, nous remarquons que le tableau enregistre seulement (28.3%) d'apprenants ayant écouté de la musique avant de répondre au questionnaire. Nous observons qu'il s'agit d'un pourcentage légèrement inférieur à celui des réponses négatives à l'égard de la musique.

Pour ce qui est des réseaux sociaux, l'on constate à travers ces statistiques que l'intervalle est vraiment minime entre les cas qui n'ont pas eu accès aux réseaux sociaux et ceux ayant déclaré y avoir passé «une heure et plus». Le pourcentage est de 30% pour les premiers et de (31%) pour les seconds.

Les autres enquêtés affirment avoir passé peu de temps sur les réseaux sociaux, mais le chiffre est nettement inférieur à celui qui concerne les deux variables que nous avons citées au départ. Celui-ci varie entre (18.3%) et (20%), pour environ une demi-heure passée sur les réseaux sociaux.

Temps passé sur les réseaux	Nombre d'élèves	Pourcentage
Je ne l'ai pas fait	18	30.00%
Moins d'une demi-heure	12	20.00%
Une demi-heure	11	18.3%
Une heure et plus	19	31.7%
Total	60	100%

Tableau 36: Temps passé sur les réseaux sociaux

En dernier lieu, nous abordons la question qui concerne le temps accordé aux jeux vidéo. Dans ce cas-là, le tableau mentionne le taux le plus élevé en comparaison avec les autres loisirs. Quant aux cas ayant coché la proposition « je ne l'ai pas fait », ils sont au nombre de 46 soit, (76.7%). Cependant, nous avons relevé deux cas seulement (3.3%) qui affirment passer «plus d'une heure» à jouer à un jeu vidéo.

Après avoir épluché les différents centres d'intérêt de nos questionnés dans ce premier axe, l'on arrive à présent, à l'objet qui est à l'essence même de notre étude à savoir: la lecture. Les questions que nous allons aborder, s'inscrivent dans le troisième axe de notre questionnaire dont l'objet est l'identification des espaces-temps dédiés à la lecture.

Dans cette perspective, cinq questions à échelle sont soumises aux apprenants ; elles reposent essentiellement sur le temps alloué à la lecture dans différents moments de leur vie ou durant l'année en cours. Les périodes suggérées sont: le soir après l'école; le week-end; pendant les vacances. L'une des interrogations interpelle les apprenants à se prononcer sur le nombre de livres lus par trimestre. Nous tenons à signaler que nous avons pris le soin de procéder de manière hiérarchique et chronologique en parlant de pratique de la lecture allant du quotidien au trimestre.

1.2 Identification de l'espace-temps consacré à la lecture

Q. Lis- tu le soir quand tu rentres du lycée ?

- Non jamais
- Oui, quelques fois
- Oui, tous les soirs

L'objectif de cette question est de savoir si les élèves accordent une partie de leur temps à la lecture au quotidien.

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Non, jamais	03	5.00%
Oui, quelques fois	35	58.3%
Oui, tous les soirs	22	36.7%
Total	60	100%

Tableau 37: Lecture le soir après les cours

Chapitre 05 : Les pratiques de lecture chez les apprenants de la 3^{ème} A.S

Seulement trois sondés de sexe masculin affirment ne jamais lire le soir soit, (5%). La proposition «quelques fois après les cours», a été cochée par 35 répondants soit, (58.3%). Les élèves qui prétendent lire «tous les soirs» sont au nombre de 22 soit, (36.7%).

En dépit du pourcentage qui se place en seconde position pour les adeptes de la lecture, l'on constate quand même qu'il demeure réduit pour des lycéens dont l'année scolaire s'achève par l'examen du baccalauréat. Nous déduisons que la pratique de lecture ne fait pas partie de leurs priorités ni de leurs centres d'intérêt.

Q. Lis-tu pendant le week-end ?

- Non, jamais
- Oui, quelques fois
- Oui, tous les soirs pendant le week-end

Q. Lis-tu pendant les vacances ?

- Non, jamais
- Oui, quelques fois
- Oui, tous les soirs

Ces deux questions interpellent les sondés à révéler leurs occupations pendant leur temps libre, comme le week-end et les vacances. L'on voudrait savoir aussi, si la lecture constitue une activité privilégiée dans ces moments-là.

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Non, jamais	11	18.3%
Oui, quelques fois	45	75%
Oui, tous les week-ends	4	6.7%
Total	60	100%

Tableau 38: Lecture le week-end

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Non, jamais	21	35%
Oui, quelques fois	33	55%
Oui, toujours pendant les vacances	6	10%
Total	60	100%

Tableau 39: Lecture pendant les vacances

L'on remarque tout de suite que notre échantillon est familier avec la lecture. Cependant, le temps qui lui est accordé ne dépasse pas «quelques fois». L'on observe que seulement 11 questionnés (18.3%) déclarent ne pas lire pendant le week-end. Toutefois, le nombre a augmenté pour la question qui concerne la lecture pendant les vacances. Quant à la cadence « non, jamais », elle a été choisie par (35%) de notre échantillon.

Chapitre 05 : Les pratiques de lecture chez les apprenants de la 3^{ème} A.S

Si l'on compare le taux de réponses pour les deux tableaux ci-dessus, l'on constate qu'entre les choix qui ont été proposés aux sondés, le nombre le plus élevé concerne la fréquence « oui, quelques fois » soit, (75%) pour la pratique de lecture pendant les week-ends et 55% pour la pratique de lecture pendant les vacances. Ces chiffres dépassent largement ceux des apprenants qui ne lisent pas et ceux qui lisent souvent. En outre, si l'on doit comparer ces résultats avec le nombre total de nos questionnés (60), les statistiques représentent la moitié du pourcentage global. Par conséquent, nous venons à confirmer que nos sondés sont effectivement familiers avec la lecture. Or, elle ne se pratique pas tout le temps. L'on déduit que les apprenants s'adonnent à d'autres occupations telles que la télévision, les jeux vidéo, etc.

La question qui suit, interpelle plus finement les apprenants à se prononcer sur le temps de la lecture durant la semaine. Elle s'articule de la manière suivante :

Q. Combien de temps lis-tu par semaine ?

- Ne lit pas
- Moins de 5 heures
- Entre 5 et 10 heures
- Entre 10 et 15 heures
- Plus de 15 heures

la formulation de cette question est dans le souci de récolter plus d'informations sur le temps destiné à la lecture au courant de la semaine. Nous tenons à rappeler aussi, que la question n°8 va dans le même sens que celle-ci. Or, nous voulions que les questionnés fournissent davantage de détails en précisant le nombre exact d'heures dédiées à la lecture.

Temps consacré à la lecture	Nombre d'élèves	Pourcentage
Ne lit pas	04	6.7%
Moins de 5 heures	32	53.3%
Entre 5 et 10 heures	15	25%
Entre 10 et 15 heures	04	6.7%
Plus de 15 heures	05	8.3%
Total	60	100%

Tableau 40: Temps hebdomadaire consacré à la lecture

Comme le tableau l'indique, nous avons soumis aux questionnés cinq propositions allant de «ne pas lire du tout» jusqu'à «plus de 15 heures» de lecture par semaine. De ce fait, nous avons récolté un minimum de cas soit, (6.7%) affirmant ne pas lire. Un taux égal à celui des cas ayant recours à la lecture sur une période de 10 à 15 heures par

Chapitre 05 : Les pratiques de lecture chez les apprenants de la 3^{ème} A.S

semaine. Il s'agit ici, du taux le moins élevé en comparaison avec les autres. Cependant, le taux dominant s'inscrit dans la catégorie des apprenants qui lisent moins de 5 heures par semaine soit, (53.3%). Ils sont (25%) à déclarer la pratique de lecture entre 5 et 10 heures. Ainsi, l'activité de lecture varie entre 1 heure et 10 heures.

La dernière question de ce pôle vise à faire émerger le nombre de livres lus par trimestre. Elle est formulée comme suit :

Q. Combien de livres en moyenne, lis-tu par an ? (Livres scolaires exclus)

- Aucun
- Moins de deux livres
- Entre 2 et 5 livres
- Plus de 5 livres

Pour cette interrogation, il a été mentionné aux enquêtés que les livres scolaires ne sont pas inclus. L'objectif étant d'éviter la confusion entre la lecture formelle et la lecture informelle. Élément susceptible de compromettre nos résultats et fausser nos interprétations par la suite.

Nombre de livres	Nombre d'élèves	Pourcentage
Aucun	12	20%
Un livre	29	48.3%
Entre 2 et 5 livres	18	30%
Plus de 5 livres	1	1.7%
Total	60	100%

Tableau 41: Nombre de livres lus par an

Le tableau ci-dessus indique que le nombre de livres lus par année se situe entre les variables: « aucun » et « cinq livres ». Un seul répondant¹⁸² a déclaré lire plus de « cinq » livres durant l'année. Alors que douze répondants ont affirmé n'avoir lu aucun livre et représentent (20%) de l'échantillon. Ce chiffre se classe en troisième position après celui des apprenants ayant déclaré avoir lu entre 2 et 5 livres par année, dont le pourcentage est de (30%).

Enfin, se place en première position, la variable «un seul livre» lors de cette période déterminée. Compte tenu des réponses fournies dans la précédente question, la moyenne de lecture est d'un livre par an, ce qui constitue un temps de lecture de moins de 5 heures

¹⁸² Il s'agit d'une fille, questionnée n°45.

Chapitre 05 : Les pratiques de lecture chez les apprenants de la 3^{ème} A.S

par semaine. L'on constate que le présent échantillon accorde très peu d'importance à la lecture.

Dans le cadre de notre étude du rapport à la pratique de lecture chez les apprenants de 3^{ème} année secondaire, il est essentiel d'identifier les raisons qui incitent les élèves à lire, tel qu'il a souligné DENDANI Mohamed: « *Par le système scolaire, l'adolescent est en contact obligé avec les livres* »¹⁸³. Dans cette optique, nous avons formulé une seule question, elle s'inscrit dans le troisième axe de notre questionnaire qui s'intitule :

1.3 Identification des facteurs de motivations en lecture

Q. Pour quelles raisons lis-tu ?

- Plaisir, évasion, distraction
- Obligation scolaire
- Enrichir ma culture
- Pour m'informer
- Autre (préciser)

Nous tenons à souligner que nous avons mis l'accent sur deux types de supports pour la lecture à savoir: les livres et les revues.

Le choix de ces deux outils prend en compte la disponibilité de ces supports et l'intérêt que peut manifester un jeune lycéen à leur égard. L'attirance manifestée envers les revues varie en fonction du sexe, en général, les filles expriment un penchant pour les revues destinées à la couture, décoration, etc. Contrairement aux garçons qui s'intéressent à leur tour au sport. Nous avons également introduit la variable « obligation scolaire » dont l'objectif est de savoir si les apprenants se sentent conditionnés par l'engagement scolaires ou pas.

Motivation	Nombre d'élèves	Pourcentage
Plaisir, évasion, distraction	06	10%
Obligation scolaire	33	55%
Enrichir sa culture	15	25%
Pour s'informer	02	3.3%
Pas de réponse	04	6.7%
Total	60	100%

Tableau 42: Motivation de lecture de livres

Motivation	Nombre d'élèves	Pourcentage
------------	-----------------	-------------

¹⁸³ DENDANI, M. (1998). *Les pratiques de lecture : Du collège à la fac*. Paris, L'Harmattan, p.66.

Plaisir, évasion, distraction	15	25%
Obligation scolaire	02	3.3%
Enrichir sa culture	13	21.7%
Pour s'informer	13	21.7%
Pas de réponse	17	28.3%
Total	60	100%

Tableau 43: Motivation de lecture de revues

À travers le traitement des données, nous avons obtenu deux tableaux. Le premier indique les résultats relatifs aux raisons qui incitent à la lecture des livres. Le second porte sur celles qui incitent à la lecture des revues.

Étant donné que les deux variables qui concernent les livres et les revues font l'objet des deux questions suscitées, nous allons procéder à une analyse comparative des résultats figurant dans les deux tableaux. L'on va également tenter de traiter les variables indépendamment l'une de l'autre en commençant par la lecture-loisir. Il s'avère que (10%) des répondants considèrent les livres comme un moyen d'évasion. En contrepartie, 15 répondants (25%) affirment consulter les revues lors des moments de détente. La lecture des livres est conçue comme une contrainte scolaire pour l'échantillon, la preuve en est que le tableau enregistre (55%) de cas qui le confirment. Ce taux reste le plus élevé dans les deux tableaux. C'est dire que le livre est cet outil d'apprentissage suivi d'une l'évaluation.

A l'encontre des livres, la lecture des revues n'est pas obligatoire, les apprenants sont seulement en pourcentage de (3.3%) à la considérer comme tel. Alors que (25%) des cas estiment le livre comme moyen d'enrichissement de culture. Le fait est que nos sondés soient conscients de son importance même si, faut-il le dire, le pourcentage enregistré pour la variable « enrichir sa culture » représente la moitié du taux relatif à « obligation scolaire ». La consultation des revues pour la même variable concerne (21.7%).

Nous avons introduit également le paramètre « pour m'informer » car la revue reste un moyen qui diffuse des informations concernant l'actualité des différents domaines. Le livre à son tour, est aussi une source d'information, or, celle-ci relève d'une nature différente. Autrement dit, le livre traite en général, des informations dans un domaine de spécialité et de façon approfondie. Ils sont (3.3%) à faire usage du livre dans le but de glaner des informations, alors que (21.7%) semblent user de la revue pour le même objectif.

Nous signalons qu'il existe des cas qui n'ayant pas répondu à la question, ils sont plus exactement 04 soit, (6.7%) pour le livre et 17 soit, (28.3%) pour la revue.

1.2 La place de la lecture dans le milieu familial

Le quatrième axe aborde les questions qui traitent la place de la lecture en milieu familial. Nous avons introduit ces interrogations car nous pensons que les membres de la famille, notamment les parents peuvent influencer leurs enfants en les encourageant à lire. Ces encouragements peuvent se manifester à travers l'incitation à la lecture, ou encore en pratiquant eux-mêmes cette activité. Cette seconde option est bénéfique dans la mesure où les parents peuvent servir d'exemple ou de modèle aux yeux de leurs enfants. Nous avons évoqué ce volet de notre questionnaire par le biais d'une seule interrogation à échelle. Elle interpelle l'implication de tous les membres de la famille y compris les frères et sœurs. La question s'annonce comme suit :

Q. Les membres de ta famille, lisent-ils à la maison ?
Père
1- Non, jamais
2- Oui, quelques fois
3- Oui, souvent
Mère
1- Non, jamais
2- Oui, quelques fois
3- Oui, souvent
Frères
1- Non, jamais
2- Oui, quelques fois
3- Oui, souvent
Sœurs
1- Non, jamais
2- Oui, quelques fois
3- Oui, souvent

Lors du traitement des données, nous avons obtenu les résultats sous forme de plusieurs tableaux qui représentent les réponses relatives membres de la famille individuellement. À présent, nous allons tenter d'interpréter les résultats en réunissant les deux principaux acteurs ensemble qui sont les parents, puis ceux des frères et des sœurs.

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Non, jamais	21	35.00%
Oui, quelques fois	31	51.7%
Oui, souvent	07	11.7%
Pas de réponse	01	1.7%
Total	60	100%

Tableau 44: Pratique de lecture chez le père

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
---------	-----------------	-------------

Chapitre 05 : Les pratiques de lecture chez les apprenants de la 3^{ème} A.S

Non, jamais	36	60.00%
Oui, quelques fois	20	33.3%
Oui, souvent	04	6.7%
Total	60	100%

Tableau 45: Pratique de lecture chez la mère

Les deux premiers tableaux montrent que (35%) de sondés affirment que leurs pères ne lisent jamais, ils sont au nombre de 21. Si l'on revient au tableau qui concerne le taux de pères qui ne savent ni lire ni écrire dans notre premier questionnaire, l'on constate que (21.7%) sont déclarés analphabètes. Ceci rejoint les résultats obtenus dans le présent tableau. Les autres «pères» ayant un niveau situé entre le cycle primaire et le niveau universitaire représentent un taux de (78.3%). Ce chiffre se manifeste dans le tableau ci-dessus d'où (51.7%) des sondés affirment que leurs pères lisent « quelques fois » et 11.7% affirment qu'ils lisent « souvent ». Cependant, un seul répondant¹⁸⁴ n'a pas donné de réponse. Nous tenons à rappeler que dans nos deux questionnaires, nous nous sommes penchés vers tous les composantes de l'environnement dans lequel vivent les questionnés.

Il est à rappeler que nous nous sommes focalisés sur chacun des membres de la famille car à notre sens, ils jouent un rôle fondamental dans la construction du savoir de l'apprenant. Ainsi, le second tableau représente « la mère » dont le rôle est aussi essentiel.

Les résultats montrent que (60%) des «mamans» ne lisent jamais. Si l'on se réfère une fois de plus, au tableau qui indique les résultats liés au niveau d'instruction de la mère dans le premier questionnaire. L'on va constater que (38.3%) des mères sont « analphabètes ». Indice expliquant ces résultats obtenus. Le reste des «mamans» est réparti entre celles qui lisent « quelques fois » (33.3%) et celles qui lisent « souvent » (6.7%). Des chiffres minoritaires en comparaison avec les deux premiers. A l'instar des «pères», ces cadences concernent les «mères» dont le niveau varie entre le cycle primaire et le niveau universitaire.

En comparant les tableaux ci-dessus avec ceux qui comportent les résultats correspondants au niveau des parents dans le premier questionnaire dit « sociolinguistique », nous avons constaté qu'ils sont complémentaires.

¹⁸⁴il s'agit du questionné n°5, une fille dont le père est décédé, par conséquent, elle n'est pas concernée par la question, elle représente 1.7% de notre panel.

Chapitre 05 : Les pratiques de lecture chez les apprenants de la 3^{ème} A.S

La seconde partie de la question porte sur les autres membres de la famille à savoir: les frères et sœurs. Ils ont un rôle aussi important que les parents dans l'incitation à la lecture. Le fait de discuter de ses lectures avec les membres de la famille serait un facteur de motivation pour l'élève. En plus d'être un sujet de discussion, la lecture est aussi, un partage entre les membres de la famille.

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Non, jamais	23	38.00%
Oui, quelques fois	30	50.00%
Oui, souvent	06	10.00%
Pas de réponse	01	1.7%
Total	60	100%

Tableau 46: Pratique de lecture chez les frères

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Non, jamais	14	23.3%
Oui, quelques fois	27	45.00%
Oui, souvent	18	30.00%
Pas de réponse	01	1.7%
Total	60	100%

Tableau 47: Pratique de lecture chez les sœurs

Les tableaux indiquent que 23 cas, soit (38.3%) affirment que leurs frères ne lisent «jamais». Par contre, (23.3%) de sondés déclarent que leurs sœurs ne lisent pas. L'on remarque dans la présente situation que les filles sont plus disposées à lire que les garçons.

Quant à la fréquence « oui, quelques fois », (50%) des frères et (45%) des sœurs le signalent. En outre, les filles sont de (30%) pour la variable « oui, souvent », alors que (10%) des garçons s'inscrivent dans cette variable. Les deux tableaux indiquent un seul cas¹⁸⁵ n'ayant pas répondu à la question.

Il est à signaler aussi, qu'il existe d'autres sondés¹⁸⁶ qui n'ont pas de frères ou sœurs mais qui ont tout de même répondu à cette question. Ils sont au nombre de huit pour ceux ayant déclaré n'avoir aucune sœur.¹⁸⁷

¹⁸⁵ Il s'agit du questionné (n°14), il n'a pas de frères et sœurs.

¹⁸⁶ Il s'agit des enquêtés n°14, n°19, n°21, n°36, n°48, n°54 qui affirment ne pas avoir de frères.

¹⁸⁷ Ce sont les interrogés n°8, n°11, n°14, n°16, n°17, n°18, n°20, n°36, il s'agit uniquement de filles.

Chapitre 05 : Les pratiques de lecture chez les apprenants de la 3^{ème} A.S

Après avoir accordé une partie de questions aux membres de la famille et leurs habitudes en lecture, nous nous sommes approfondie dans le sujet en posant des interrogations sur leur genre de lecture.

Q. Que lisent les membres de ta famille ? (Plusieurs réponses possibles)

Genre	Père	Mère	Frères	Sœurs
Presse				
Littérature				
Ouvrages pratiques				
Autre				
Aucun				

Nous avons proposé à nos enquêtés à un éventail de choix et nous avons introduit la variable « aucun », afin de vérifier davantage la véracité des réponses des répondants.

Genre	Nombre d'élèves	Pourcentage
Presse	30	50%
Littérature	03	5%
Ouvrages pratiques	02	3.3%
Autre	01	1.7%
Aucun	23	38.3%
Pas de réponse	01	1.7%
Total	60	100%

Tableau 48: Genre de lecture chez le père

Genre	Nombre d'élèves	Pourcentage
Presse	4	6.7%
Littérature	5	8.3%
Ouvrages pratiques	4	6.7%
Autre	05	8.3%
Aucun	42	70%
Total	60	100%

Tableau 49: Genre de lecture chez la mère

La même liste de supports a été proposée (presse, littérature, ouvrages pratiques...) concernant chacun des membres de la famille. De ce fait, nous avons obtenu des résultats révélant que (50%) de «pères» lisent les journaux. Alors que les «mères» sont moins portées sur ce genre de lecture (6.7%). En effet, les hommes, quel que soit leur niveau, sont en général des adeptes de presse. Celle-ci est accessible à tous par sa diversité en termes de rubriques, des variétés d'informations dans les différents domaines de la vie quotidienne.

Chapitre 05 : Les pratiques de lecture chez les apprenants de la 3^{ème} A.S

La littérature fait l'objet de lecture de (5%) des pères et (8.3%) des mères. Pour ce qui est des ouvrages pratiques, ils sont mentionnés par (5%) des enquêtés pour les «pères» et (6.7%) pour les «mères». Il est à noter que les ouvrages pratiques sont consultés par des personnes spécialisées dans un domaine donné, tels que la médecine, l'enseignement, etc. Il existe quelques rares cas¹⁸⁸ dont les parents sont médecins ou enseignants.

Les sondés qui sont concernés par la variable « fonctionnaire publique », n'ont pas précisé la profession de leurs parents. Faut-il rappeler que dans notre questionnaire, nous n'avons pas demandé plus de précisions sur le métier des parents. Il s'agit d'une omission de notre part, qui d'ailleurs, n'est pas sans conséquences. Ce genre de détails nous aurait permis d'établir le lien entre la nature du métier des parents et son impact sur les pratiques de lecture. Néanmoins, ces quelques cas que nous avons soulevés reflètent clairement les résultats obtenus. Nous déduisons que ces derniers concordent avec le pourcentage enregistré, notamment pour l'usage des ouvrages pratiques au sein de l'échantillon.

Nous tenons également, à mettre l'accent sur le point relatif à la minorité de sondés ayant mentionné la profession de leurs parents. Ceci pourrait être interprété par la fierté que manifestent certains élèves l'égard de leurs parents. En outre, l'on déduit qu'ils se considèrent privilégiés en comparaison avec les autres élèves issus de familles défavorisées sur le plan social et intellectuel. Ce qui explique les détails supplémentaires donnés par les questionnés quant à la profession des parents.

Les deux tableaux enregistrent aussi, 6 cas pour la variable « autre » (un seul cas dans le premier tableau et les 5 cas pour le deuxième). Il est possible que ces répondants font allusion aux livres de cuisine, couture du moment où il s'agit de la gente féminine.

Les résultats ci-dessous concernent les supports consultés par les frères et sœurs.

Genre	Nombre d'élèves	Pourcentage
Presse	16	53%
Littérature	03	5%
Ouvrages pratiques	07	11.7%
Autre	07	11.7%
Aucun	25	41.7%

¹⁸⁸nous pouvons citer le questionnaire n°31, il s'agit d'une fille dont le père est médecin, le n°53 (de père enseignant), n°54 (radiologue). Quelques-uns d'entre eux, plus précisément 03 cas dont les mères exercent dans le domaine médical et l'enseignement aussi, cas des questionnés n°48 (de mère directrice dans une école), n°52(enseignante), n°56 (infirmière).

Chapitre 05 : Les pratiques de lecture chez les apprenants de la 3^{ème} A.S

Total	60	100%
--------------	----	------

Tableau 50: Genre de lecture des frères

Genre	Nombre d'élèves	Pourcentage
Presse	05	8.3%
Littérature	20	33.3%
Ouvrages pratiques	15	25%
Autre	04	6.7%
Aucun	15	25%
Pas de réponse	01	1.7%
Total	60	100%

Tableau 51: Genre de lecture des sœurs

Le premier point concerne la presse écrite, un des supports privilégiés des garçons (30%). Quant aux filles, leur intérêt porte beaucoup plus sur la littérature avec un taux de (33.3%). Il s'avère que la littérature ne suscite manifestement pas l'intérêt des garçons car selon les statistiques, ils sont (5%) seulement à s'y intéresser. Le même désintérêt apparaît chez les filles pour la presse, elles sont une minorité à y prêter attention (8.3%). Les ouvrages pratiques sont usités par les filles plus que les garçons, ils sont (11.7%) à les exploiter. Alors que (25%) des filles en font usage. Il est observé aussi, que (11.7%) des cas ont affirmé que leurs frères cultivent d'autres genres de documentation, en dehors de la liste proposée. Pour cette même variable, le tableau relatif aux « sœurs » enregistre un taux de (6.7%).

Un autre chiffre nous interpelle, il s'agit du taux le plus élevé dans les deux tableaux (41.7%). il est représentatif de la tranche qui «ne lit aucun livre». Il concerne bien évidemment les garçons, ils sont 25 cas à le déclarer dans leurs réponses. Le chiffre n'est pas moins élevé pour les cas dont les sœurs ne lisent pas aussi, il est de (25%).

La question qui suit, fait allusion aux titres de revues et journaux lus par les parents. L'objectif est de vérifier en quelle langue s'effectue la lecture. Nous avons opté pour ces supports qui sont en général, facile d'accès et par conséquent susceptibles de nous renseigner de manière aisée sur le choix des lecteurs.

<p>Q. Indiquez le ou(les) titres de revues ou journaux lus par les parents le mois dernier ?</p> <p>- Revues :</p> <p>- Journaux :</p>

À cet effet, plusieurs titres qui occupent la scène journalistique nationale ont été cités.

Titre de la revue	Nombre d'élèves	Pourcentage
Echourouk	03	05%
El Khabar	01	1.7%
Djamila	01	1.7%
Panorama	01	1.7%
Saïdati	02	3.3%
Non concerné	36	60%
Pas de réponse	16	26.7%
Total	60	100%

Tableau 52: Titres de revues lus par les parents

Cette variété s'est répartie en pourcentages minimes. Les chiffres varient entre (1.7%) pour la plupart des titres dont «Echourouk», «Djamila» et «Panorama». Un taux de (3.3%) pour la revue «Saïdati». Le taux de non-réponse à cette question est de (26.7%), un chiffre très significatif dans la mesure où il étaye le résultat pour les femmes qui ne lisent jamais (60%). Ainsi, nous pouvons dire qu'un bon nombre de sondés ne sont pas concernés par la question. Nous évoquons les femmes dans cette partie, car les titres de revues mentionnées dans le tableau ci-dessus, sont souvent destinées à la gente féminine. En effet, leur contenu, les rubriques qui les composent contiennent tout ce qui a attiré à la beauté, la cuisine, la couture, etc.

Également, (16) de nos sondés n'ont pas mentionné les titres relatifs aux revues. Ce qui représente (26.7%) de l'échantillon. Un résultat reflétant les parents qui ne lisent pas.

Titre du journal	Nombre d'élèves	Pourcentage
Echourouk / Ennahar	02	3.3%
Echourouk	02	3.3%
El Watan	03	05%
Ennahar	03	05%
Haddaf	01	1.7%
El Khabar	11	18.3%
El Khabar/ Echourouk	02	3.3%
El Khabar/ El Watan	01	1.7%
Le Quotidien	03	05%
Le Quotidien/ Echourouk	01	1.7%
Pas de réponse	25	41.7%
Non concernés	06	10%
Total	60	100%

Tableau 53: Titres de journaux lus par les parents

Pour ce qui est des journaux, il y a aussi une variété de titres mentionnée par nos sondés, certains ont évoqué plusieurs titres en même temps. Autrement dit, le même individu, puise ses informations dans différents quotidiens, tels que El Khabar, Echourouk, El Watan, El Haddaf et Ennahar.

Chapitre 05 : Les pratiques de lecture chez les apprenants de la 3^{ème} A.S

Nous insistons sur le fait que les journaux cités ci-dessus sont des quotidiens d'expression arabe. Le quotidien, un journal d'expression française est cité seulement par 04 cas. Un chiffre réduit par rapport aux autres. Ceci dit, les parents des enquêtés se compose majoritairement de locuteurs arabophones. À l'instar du tableau précédent, l'on observe que le taux dominant dans celui-ci, fait allusion aux cas n'ayant pas répondu à la question (41.7%).

Par ailleurs, les résultats contiennent aussi, la catégorie des parents dont la presse écrite n'est pas au centre de leurs intérêts. Ces cas sont déclarés comme étant illettrés. En seconde position, surgit le taux (18.3%), relatif aux personnes qui lisent le quotidien d'expression arabe : « El Khabar », un journal qui domine la scène journalistique nationale.

La question fermée à échelle qui suit se penche sur un autre élément, l'on tend à savoir la fréquence à laquelle les parents incitent leurs enfants à lire.

Q. Est- ce que tes parents t'incitent à lire ?

- Non, jamais
- Oui, quelques fois
- Oui, souvent

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Non, jamais	06	10%
Oui, quelques fois	17	28.3%
Oui, souvent	37	61.7%
Total	60	100%

Tableau 54: Incitation des parents à la lecture

L'on note que (10%) des cas ne sont pas encouragés par leurs parents à lire. En contrepartie,(61.7%) des cas sont souvent encouragés par leurs parents. Cependant, nous ignorons sur quel type de lecture portent les encouragements des parents, précisions que nous allons vérifier à travers la question suivante :

-Si oui, quel genre de lecture te recommandent-ils ? (Cocher une, ou plusieurs réponses)

- Journaux ou revues
- Livres scolaires
- Autres (à préciser)

Chapitre 05 : Les pratiques de lecture chez les apprenants de la 3^{ème} A.S

Compte tenu, des choix des répondants, du profil de leurs parents ainsi que leurs situations financières¹⁸⁹, nous avons proposé trois possibilités de réponses : la première concerne les journaux et les revues; la deuxième vise les livres scolaires car les parents incitent leurs enfants à la lecture en faisant référence aux devoirs afin que les apprenants puissent consolider leurs connaissances acquises en classe. La troisième consiste en la variable «autre».

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Journaux et revues	04	6.7%
Livres scolaires	50	83.3%
Autre	01	1.7%
Non concernés	04	6.7%
Pas de réponse	01	1.7%
Total	60	100%

Tableau 55: Genre de lecture recommandée par les parents

En effet, notre hypothèse selon laquelle les parents optent seulement pour la lecture des livres scolaires s'est révélée juste. L'analyse montre que (83.3%) des répondants déclarent être incités à consulter que les livres scolaires. Cela nous mène à déduire que dans la précédente question, nos sondés ont répondu en fonction de leur interprétation. Leurs parents s'intéressent beaucoup plus à la révision des devoirs et des examens, aucune compétence littéraire n'est envisagée.

Uniquement (6.7%) des parents proposent à leurs enfants de lire les journaux et les revues. Ce taux minime révèle que même si les parents adeptes de la presse écrite, n'encouragent pas leurs enfants à ce genre de lecture. Ce qui nous mène à penser que ces mêmes parents ne considèrent pas la presse écrite comme étant un moyen d'instruction. Les manuels scolaires restent donc le seul outil de renforcement des connaissances de leurs enfants.

Toujours dans le souci de voir les attitudes adoptées par les parents des sondés à l'égard de la lecture et de sa pratique dans le cadre extra-scolaire, nous avons élargi notre questionnaire. Notre objectif est de connaître les appréciations des parents sur le comportement de leurs enfants, vis à-vis de la lecture. L'interrogation s'annonce comme suit :

Q. Tes parents t'ont-ils déjà dit :

- Que tu lisais trop

¹⁸⁹ Le profil des parents a été dressé suite au premier questionnaire que nous avons soumis à nos enquêtés.

Chapitre 05 : Les pratiques de lecture chez les apprenants de la 3^{ème} A.S

- Que tu ne lisais pas assez
- Autre (précisez)

Nous pensons que les remarques exprimées par les parents envers leurs enfants conçus comme des gestes d'encouragements, peuvent se révéler productifs et influencent le comportement des enfants voire, leur attitude face à la lecture.

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Que tu lisais trop	11	18.3%
Que tu ne lis pas assez	48	80%
Autre	1	1.7%
Total	60	100%

Tableau 56: Remarque des parents à propos de la lecture

Le tableau met en évidence un taux de (80%) des parents jugeant leurs enfants de ne pas lire assez, tandis que (18.3%) estiment que leurs enfants lisent régulièrement.

Après avoir eu un aperçu sur le soutien moral accordé aux enquêtés par leurs parents à propos de la lecture, nous nous sommes penchés sur les moyens matériels mis à leur disposition. En effet, les outils matériels sont supposés appuyer cette assistance dont font preuve les parents. Un soutien psychologique au quotidien. C'est pourquoi, nous avons formulé la question suivante :

Q. Au cours de ces trois derniers mois, quelqu'un de ta famille t'a t-il offert un livre ?
1- Oui
2- Non

Il s'agit d'une question fermée qui tend à savoir si d'autres supports que le livre scolaire sont mis à la disposition de l'élève pour lire en dehors du cadre scolaire.

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Oui	20	33.3%
Non	40	66.7%
Total	60	100%

Tableau 57: Livre offert

Les résultats sont assez clairs dans le tableau ci-dessus, on constate que le taux de réponses positives est de (33.3%). Il représente la moitié du nombre des réponses négatives. Nous déduisons que même si les parents incitent leurs enfants à lire, ils ne leurs offrent les outils adéquats pour lire davantage. Cet état de fait est sans doute à

Chapitre 05 : Les pratiques de lecture chez les apprenants de la 3^{ème} A.S

l'insuffisance des moyens financiers de chaque famille. D'ailleurs, nous tenons à rappeler qu'une minorité d'élèves composant l'échantillon bénéficient de l'argent de poche.

Une autre question fermée à caractère dichotomique s'interroge sur les échanges des apprenants avec les différents individus de leur environnement.

Q. T'arrive-t-il de discuter de tes lectures ?

- Oui
- Non

L'objectif étant de savoir si, les apprenants partagent des avis à propos des lectures effectuées.

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Oui	54	90%
Non	5	8.3%
Pas de réponse	1	1.7%
Total	60	100%

Tableau 58: Discussion à propos de mes lectures

Nous obtenons dans le tableau ci-dessus (90%) de réponses positives et (8.3%) de réponses négatives.

Un seul enquêté (la questionnée n°10) n'a pas répondu à la question. L'on tient à signaler qu'il s'agit d'un cas qui émet des réponses négatives à la majorité des interrogations. Il s'agit d'une fille issue d'un milieu familial défavorisé tant sur le plan financier qu'intellectuel. Effectivement, ses parents sont tous les deux analphabètes, sans profession, son âge aussi dépasse largement celui de ses camarades (21 ans), un cas exceptionnel dans le groupe.

En complémentarité avec la précédente, cette question ouverte qui donne l'opportunité de fournir plusieurs réponses à la fois.

Q. Si oui, avec qui ?

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Père	2	3.3%
Mère	2	3.3%
Frères	2	3.3%
Sœurs	10	16.7%
Amis	11	18.3%
Enseignants	1	1.7%

Chapitre 05 : Les pratiques de lecture chez les apprenants de la 3^{ème} A.S

Sœurs et amis	7	11.7%
Mères, sœurs et amis	2	3.3%
Avec eux tous	9	15%
Père, amis et enseignants	2	3.3%
Parents, sœurs et enseignants	1	1.7%
Parents, sœurs et amis	2	3.3%
Tous sauf enseignants	3	5%
Parents et enseignants	1	1.7%
Mère et amis	2	3.3%
Mère, amis et frères	1	1.7%
Amis et frères	1	1.7%
Pas de réponse	1	1.7%
Total	60	100%

Tableau 59: Discussion de la lecture

Nous avons eu un large éventail de réponses avec des pourcentages minimes car ils sont répartis en plusieurs catégories. En effet, l'on remarque dans le tableau, qu'ils sont (18.3%) à discuter de leurs lectures avec des amis et (16.7%) à parler avec leurs sœurs, un taux qui va en amont avec la composition majoritaire de filles. À l'opposé, l'échange avec les parents et les frères se fait chez une minorité de questionnés. Nous avons d'autres catégories qui se manifestent, répertoriées indépendamment dans le présent tableau. Le taux de (3.3%) représente les réponses liées aux membres de la famille (père, mère, frères). Le taux de (1.7%) indique ceux qui partagent leurs lectures avec les enseignants. Un autre chiffre identique (1.7%) évoque les lectures avec les enseignants et les parents à la fois. Un autre chiffre nous interpelle(15%), il implique les cas dont les échanges s'opèrent avec les acteurs scolaires et extra-scolaires (famille, amis et enseignants). (5%) des cas, déclarent seulement les échanges effectués avec les membres de leurs familles et leurs amis.

Bien que les membres de la famille jouent un rôle important dans la construction du savoir des apprenants, celui des enseignants n'en demeure pas moins avantageux. C'est pourquoi, nous nous sommes penchés sur la question de la lecture exigée par les enseignants et la place qui lui est accordée dans le milieu scolaire.

C'est dans ce sillage que les questions formulées dans le cinquième axe du questionnaire s'articulent ainsi :

1.5 La lecture dans le milieu scolaire

Q. Est- ce que tes enseignants te donnent des livres à lire ?

1- Oui

Chapitre 05 : Les pratiques de lecture chez les apprenants de la 3^{ème} A.S

2- Non

La première question de cet axe concerne les lectures proposées par les enseignants.

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Oui	22	36.7%
Non	38	63.3%
Total	60	100%

Tableau 60: Lecture donnée par les enseignants

L'on remarque dans le tableau, que le taux de réponses négatives est largement supérieur à celui qui se rapporte aux réponses positives. Le premier, étant de (63.3%), le second est de (36.7%).

En plus du volume horaire minime attribué à la lecture en classe, les enseignants négligent cette pratique, ils ne donnent guère de textes à lire à la maison aux apprenants.

Si cette première question relève de l'ordre général et implique toutes les matières enseignées, celle qui suivra tend à la compléter en vue de savoir quelle catégorie d'enseignants privilégient la lecture.

Q. Si oui, dans quelles matières ?

À travers cette question, l'objectif est de vérifier si les enseignants de toutes matières confondues et plus particulièrement ceux du français invitent les apprenants à lire.

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Français-Espagnol	2	3.3%
Les trois langues	5	8.3%
Anglais	3	5%
Histoire-Géographie-Français	1	1.7%
Français	6	10%
Arabe-Français-Philosophie	1	1.7%
Philosophie	4	6.7%
Arabe	1	1.7%
Histoire	2	3.3%
Mathématiques	1	1.7%
Pas de réponse	16	26.7%
Non concerné	18	30%
Total	60	100%

Tableau 61: Lecture dans quelle matière

Le programme en Algérie, notamment au secondaire est varié, il se compose de différentes matières dont l'importance se distingue selon la spécialité. Il est important de souligner que le coefficient reflète l'influence de certaines matières par rapport à d'autres.

Le présent échantillon se compose d'élèves inscrits dans deux filières différentes (Lettres et langues étrangères, Lettres et philosophie) mais approximativement similaires. La différence qui existe entre ces deux spécialités concerne le volume horaire alloué à chaque matière et son coefficient. En classe de « Lettres et philosophie », sont privilégiées les matières suivantes : L'arabe classique et la philosophie. En classe de « Lettres et langues », l'on favorise comme l'indique l'appellation, les langues, notamment l'arabe, qui occupe la première place, le français prend la deuxième place comme la première langue vivante. En troisième lieu, viennent l'anglais et l'espagnol et l'allemand comme seconde langue vivante.

Le tableau révèle des résultats complémentaires à la précédente. Cela se manifeste dans le taux de non-réponses, en effet, d'une part, nous avons (30%) de cas qui ne sont pas concernés par la question car ils ont communiqué déjà des réponses négatives. Par ailleurs, en dépit des réponses fournies dans la première partie de la question, nous avons (26.7%) d'apprenants n'ont pas précisé les matières. Cependant, l'on observe un léger décalage entre ces deux chiffres représentatifs du même objet, les enseignants dans toutes les matières confondues, ne proposent de supports de lecture à leurs apprenants.

Le taux de réponses négatives (63.3%) dans le premier tableau est légèrement supérieur à celui que l'on relève dans le second (56.7%). L'on observe que l'enquêté (n°08) ayant fourni une réponse négative, a désigné l'enseignant de mathématiques comme incitateur à la lecture. La matière citée ne nécessitant pas de lecture, mais plutôt des exercices qui serviraient d'entraînement pour l'élève afin de consolider ses connaissances. Nous pensons alors que l'enquêté considère les devoirs comme activité de lecture. En outre, les questionnés (n°13) et (n°15) ont fait allusion à l'enseignant de la philosophie. Quant au questionné (n° 42) a cité les enseignants des trois langues enseignées.¹⁹⁰ Par ailleurs, les (10%) de l'échantillon, affirment être stimulés à la lecture.

¹⁹⁰Nous tenons à souligner que les trois premiers sondés (n°8, n°13 et le n°15) sont inscrits dans la classe de « lettres et philosophie », le dernier (n°42) fait partie de la classe de « lettres et langues étrangères ». Il s'agit notamment de filles dont l'âge varie entre 16 et 18 ans.

Chapitre 05 : Les pratiques de lecture chez les apprenants de la 3^{ème} A.S

Les autres chiffres relevés évoquent des résultats minimes allant de (1.7%) à (3.3%) où, sont citées les matières principales (philosophie, histoire et les langues étrangères). Ces variantes sont récurrentes dans le tableau.

Hormis la motivation des enseignants à la pratique de la lecture, nous sommes soucieux de savoir si les élèves à leur tour prennent l'initiative de lire. L'objectif principal de cette interrogation est de savoir si le français constitue une priorité pour les apprenants en tant que matière. La question s'énonce de la manière suivante :

Q. Dans quelles matières lis-tu le plus ?

Étant donné que c'est une question ouverte, nous avons obtenu un large choix de réponses.

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Français/ Espagnol	3	5%
Espagnol/Histoire	1	1.7%
Anglais	1	1.7%
Espagnol	1	1.7%
Les trois langues	4	6.7%
Anglais/Français	6	10%
Français/Espagnol/S. islamiques	3	5%
Arabe/Espagnol	1	1.7%
Arabe	4	6.7%
Anglais/Espagnol	3	5%
Français	4	6.7%
Pas de réponse	3	5%
Anglais	1	1.7%
Arabe	5	8.3%
Français/Anglais	1	1.7%
Histoire	3	5%
Philosophie	10	16.4%
Sciences Islamiques	6	10%
Total	60	100%

Tableau 62: Dans quelles matières lis-tu le plus ?

Dans le tableau ci-dessus, apparaît une autre matière qui n'a pas été citée jusque-là. Il s'agit des « sciences islamiques », une discipline qui s'inscrit dans la spécialité « Lettres et philosophie ». En effet, 6 répondants ont déclaré qu'ils lisent souvent les textes relatifs aux sciences islamiques. De plus, elle constitue l'une des matières principales dans la spécialité citée ci-dessus. Nous ne l'avons pas évoquée auparavant car, elle ne figurait pas dans les réponses de nos questionnés.

Chapitre 05 : Les pratiques de lecture chez les apprenants de la 3^{ème} A.S

Le français est cité indépendamment chez 4 cas, soit (6.7%), si l'on doit comparer ce chiffre avec la matière citée précédemment, c'est-à-dire les sciences islamiques, il est nettement inférieur. L'on peut également le soumettre à une comparaison par rapport à l'échantillon de façon générale. Les statistiques relatives à la lecture en langue française restent mineures. Comme l'a enregistré le tableau précédent, le français est présent avec d'autres matières telles que l'espagnol et l'anglais.

L'interrogation suivante est une question à choix multiples qui interpelle les apprenants à répondre de manière explicite sur le nombre de livres lus en langue française.

Q. Combien de livres entiers en français as-tu étudiés depuis le de l'année scolaire en cours ?

- Aucun
- Un seul
- Deux
- Plus de deux

Les variables suggérées commencent de « aucun livre » jusqu'à « plus de deux ». Cette sélection est choisie afin de collecter le maximum de réponses pertinentes et crédibles.

Nombre de livres lus	Nombre d'élèves	Pourcentage
Aucun	23	38.3%
Un seul	33	55%
Deux	2	3.3%
Plu de deux	2	3.3%
Total	60	100%

Tableau 63: Nombre de livres lus en français depuis le début de l'année

L'on observe que (38.3%) des cas ont coché la variable « aucun livre ». À l'opposé, un taux de 55% de cas affirment la lecture d'un seul livre en langue française au cours de l'année. Une minorité (6.6%) de cas déclarent avoir étudié «deux ouvrages ou plus».

Q. Lire un livre pour l'école est-ce ?

	Français	Arabe	Autre (à préciser)
Une corvée			
Un travail comme un autre			
Un plaisir			
Cela dépend du livre			

Chapitre 05 : Les pratiques de lecture chez les apprenants de la 3^{ème} A.S

Une autre question à choix multiples dont les réponses peuvent permettre de déceler l'opinion des apprenants à l'égard de la lecture en français. Dans laquelle nous avons introduit la langue française et la langue arabe comme deux langues concurrentes dans le système éducatif algérien. Aussi, une autre variable libre est offerte aux enquêtés afin qu'ils puissent apporter d'autres éléments de réponses.

Il est important de souligner que cette présente question porte sur la lecture dans un cadre purement institutionnel car nous pensons que, souvent, les apprenants lisent par contrainte scolaire. Nous pensons aussi que les obligations scolaires ne pourraient entraver l'envie ainsi que le plaisir à lire.

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Une corvée	14	23.3%
Un travail comme un autre	19	31.7%
Un plaisir	21	35%
Cela dépend du livre	3	5%
Pas de réponse	3	5%
Total	60	100%

Tableau 64: Lire en français

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Une corvée	9	15%
Un travail comme un autre	28	46.7%
Un plaisir	15	25%
Cela dépend du livre	7	11.7%
Pas de réponse	1	1.7%
Total	60	100%

Tableau 65: Lire en arabe

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Une corvée	4	6.7%
Un travail comme un autre	5	8.3%
Un plaisir	37	61.7%
Cela dépend du livre	13	21.7%
Pas de réponse	59	98.3%

Tableau 66 : Lire dans une autre langue

Compte tenu des choix proposés, nous avons obtenu trois tableaux indépendants, chacun dédié à une langue précise. Le premier attribué à la langue française, le second pour la langue arabe et le dernier consacré aux réponses fournies à propos de la lecture dans une autre langue.

En comparant les trois tableaux, l'on constate que la variable « corvée » constitue le chiffre le plus élevé en français (23.3%). Alors que (15%) des enquêtés partagent cette

Chapitre 05 : Les pratiques de lecture chez les apprenants de la 3^{ème} A.S

opinion à l'égard de la langue arabe. Par contre, 21 répondants soit, (35%) manifestent du plaisir à lire en français. L'on remarque qu'il existe un écart assez significatif de (11.7%) entre ceux qui éprouvent du plaisir à lire en langue française et ceux qui la considèrent comme un pensum. Le reste, se divise entre ceux qui conçoivent la lecture comme un travail parmi d'autres (31.7%) et ceux qui insistent sur le genre du livre lu (5%). Bon nombre de questionnés cochent la variable «un travail comme un autre» pour la lecture en langue arabe(46.7%). Cependant, peu d'enquêtés (25%) éprouvent du plaisir à lire en arabe . Nous tenons à rappeler que nous nous intéressons à langue arabe afin de pouvoir établir la comparaison entre les deux matières principales (arabe/français).

Pour la dernière variable «cela dépend du livre»,une précision à propos de la langue, aucune, n'a été fournie.

Les trois dernières questions de cet axe traitent la lecture en français dans le cercle scolaire. Deux d'entre elles sont fusionnelles, l'une tend à savoir si le passage par un extrait en langue française stimule l'envie de l'apprenant à lire le livre en entier. L'autre, sert à vérifier la pratique de la lecture.

Q. L'étude d'un extrait de livre de français en classe t'a t-il déjà donné envie de lire l'œuvre complète ?
- Oui
-Non

En classe de FLE, sont habituellement proposés des textes dans les manuels scolaires, ces supports diffèrent d'une séquence à une autre, voire d'un projet à un autre. La typologie des énoncés dépend du projet étudié en classe qui, à son tour se subdivise en plusieurs séquences dans lesquelles sont présentés des extraits dans le cadre de la compréhension de l'écrit. Il est à souligner que l'enseignant est libre de soumettre aux élèves des textes authentiques, mais exploités de manière à répondre aux objectifs assignés dans le programme.

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Oui	47	78.3%
Non	13	21.7%
Total	60	100%

Tableau 67: L'étude d'un extrait de livre

Les résultats sont clairement distincts, l'on observe un taux de (78.3%) de réponses positives, contre (21.7%) de réponses négatives.

Q. Si oui, l'as-tu fait ?

Cette interrogation vise à vérifier la manière dont les textes proposés en classe motivent les apprenants à explorer le livre en entier.

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Oui	15	25%
Non	42	70%
Non-concerné	03	5%
Total	60	100%

Tableau 68: Si oui

Dans le tableau ci-dessus, l'on constate que les résultats s'opposent à ceux que nous avons observés précédemment. Effectivement, le taux de réponses positives représente le quart de celui figurant dans le tableau (n°45). Il en est de même pour les statistiques relatives aux réponses négatives, c'est-à-dire que les chiffres se sont inversés et ne sont pas subsidiaires. Bon nombre d'enquêtés ont déclaré que l'extrait du livre leur donne envie de continuer la lecture. Or, la majorité affirme ne pas lire le livre en entier.

L'ultime question de ce pôle interroge les apprenants sur leur opinion à l'égard de la langue française en tant que discipline.

Q. Le français, fait-il partie de tes matières préférées ?

- Oui
- Non

Il s'agit d'une question fermée afin que l'élève puisse donner son point de vue, elle permet de synthétiser toutes les questions précédentes dans ce volet.

Tout au long de cet axe, nous avons interrogé les répondants sur leurs pratiques scolaires, notamment en français. Nous avons introduit cette discipline avec les autres matières afin de pouvoir la classer dans la sphère scolaire.

À présent, nous avons formulé une question directe afin de déceler d'une manière explicite les avis de l'apprenant à l'égard du français.

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Oui	46	76.7%
Non	14	23.3%
Total	60	100%

Tableau 69: Le français en tant que matière préférée

Chapitre 05 : Les pratiques de lecture chez les apprenants de la 3^{ème} A.S

L'on relève (76.7%) de réponses positives à l'égard du français en tant que matière favorite. Ce résultat concerne les matières où les élèves pratiquent l'activité de lecture. Les statistiques relatives au français semblaient infimes au départ, voire insignifiantes par rapport aux autres matières. Ensuite, les apprenants n'ont pas hésité à affirmer que le français est l'une de leurs matières privilégiées.

Il est à rappeler que nous avons introduit le français avec les autres disciplines afin d'offrir aux répondants un large éventail de réponses. La soumission de question directe aux apprenants quant au statut du français aurait à notre sens, corrompu les résultats et amoindri leur fiabilité. Autrement dit, le caractère subjectif dans ce contexte, c'est-à-dire notre présence et celle de l'enseignante de français aurait sans doute pris le dessus et faussé les réponses des enquêtés.

L'avant-dernier axe de notre questionnaire, intitulé « **Implication des membres de la famille dans le renforcement de l'apprentissage** » comporte des questions qui tournent essentiellement autour de l'estime, l'aide, l'incitation ainsi que le temps consacré au français en tant que discipline. La première interrogation s'inscrit dans un cadre scolaire, elle vise l'appréciation de l'enseignant de français. Le reste des questions se focalise plus particulièrement sur le milieu familial dont son intervention en termes d'encouragements est nécessaire à la motivation à la lecture.

Q. Ton enseignant de français te considère t-il comme :

- Un très bon élève
- Un assez bon élève
- Un élève en difficultés

Nous avons opté pour cette question afin de connaître l'impression des sondés à propos de la place qu'ils occupent en classe de FLE, mais surtout au sein d'un même groupe. Cela concerne le discernement attribué à chacun par rapport à son niveau en français.

Les appréciations de l'enseignant à l'égard de ses élèves, se manifestent en général, dans les évaluations. En effet, qu'elles soient écrites ou orales, les appréciations ont tendance à déterminer le niveau de l'élève.

Appréciation de l'enseignant	Nombre d'élèves	Pourcentage
Un très bon élève	10	16.7%
Un assez bon élève	25	41.7%
Un élève en difficultés	25	41.7%

Total	60	100%
--------------	----	------

Tableau 70: Appréciation de l'enseignant de français

D'après le tableau, les chiffres modulent entre (41.7%) et (38.3%), ils représentent en l'occurrence les élèves en difficultés pour les premiers et ceux considérés comme «assez bons» éléments en classe. Les apprenants ayant coché la variable «très bon élève» en français sont au nombre de 10 soit, (13.7%), notamment les filles.

Le cas le plus manifeste est celui des deux répondants ayant coché la variable « apprenants en difficultés »: le (n°6) dont l'âge dépasse les vingt ans , le (n°45). Le premier cas est une fille dont l'âge pourrait refléter son échec scolaire, elle a largement dépassé le stade de 3^{ème} année du secondaire. Ce cas entre dans la sphère de ceux qui font exception à la règle dans les établissements scolaires. Il y a une hypothèse qui pourraient expliquer ce fait. La catégorie d'apprenants d'un certain âge se trouve toujours en classe de 3^{ème} année du secondaire à cause d'une intégration tardive à l'école. Un phénomène assez fréquent dans les zones rurales où l'on hésite souvent à faire rejoindre les filles aux rangs de l'école, ce qui engendre un retard tout au long de la scolarité.

D'ailleurs, pour ce même cas, le profil indique clairement qu'il s'agit d'une élève issue d'un milieu intellectuel défavorisé dont les parents sont analphabètes et sans profession précise. Une autre raison serait que l'élève en question aurait doublé ou redoublé lors de son parcours scolaire, ce qui est relatif à son échec scolaire.

1.3 L'implication des membres de la famille dans le renforcement de l'apprentissage

Q. Est- ce que quelqu'un de ta famille t'aide à faire tes devoirs en français ?

- Non, jamais
- Oui, quelques fois
- Oui, souvent

Cette question fermée à échelle vise à savoir si l'environnement familial participe aux devoirs de français. Nous tenons à rappeler que ces activités exigées à la maison sont une pratique courante chez les apprenants, il s'agit d'une tâche inévitable dans la mesure où cela permet à l'apprenant de renforcer ses connaissances acquises en classe. Les devoirs se présentent sous différentes formes et varient en fonction du niveau et de la nature de la matière (technique, littéraire...).

Chapitre 05 : Les pratiques de lecture chez les apprenants de la 3^{ème} A.S

Souvent, les élèves sont amenés à solliciter les membres de la famille pour les aider à éclaircir certaines règles non assimilées en classe par exemple, ou encore à résoudre des exercices en maths, etc. Les apprenants inscrits en 3^{ème} année du secondaire sont directement concernés par cette pratique car l'année en cours représente pour eux une étape charnière.

	Nombre d'élèves	Pourcentage
Non, jamais	19	31.7%
Oui, quelques fois	35	58.3%
Oui, souvent	6	10%
Total	60	100%

Tableau 71: Aide familiale concernant les devoirs en français

Nous nous sommes penchés sur la question afin de voir à quel degré, les membres de la famille s'impliquent-ils dans l'aide aux devoirs.

En effet, (31.7%) de répondants préfèrent que les membres de leur famille n'interviennent pas dans leurs devoirs. (35) d'entre eux soit, (58.3%), déclarent que le milieu familial s'engage dans cette mission et viennent quelques fois en aide à leurs enfants. Seulement (10%) de l'échantillon affirme que la famille est souvent présente pour les assister dans cette tâche.

Lorsque les parents ne viennent pas en aide à leurs enfants, en général, ils les incitent à suivre des cours de rattrapage, notamment en français qui est une langue étrangère non maîtrisée par la majorité. Là aussi, les apprenants de 3^{ème} année du secondaire sont concernés par cette pratique en dehors des heures officielles de cours. Aussi, le ministère de l'éducation nationale décrète-il un programme destiné aux classes d'examen. Certains candidats adhèrent au programme, d'autres se dirigent vers les cours particuliers dans le cadre privé. De ce fait, nous avons formulé la question suivante :

Q. Tes parents t'incitent-ils à faire des cours de rattrapage en français ?

- Oui
- Non

Cette interrogation en interpelle une autre, pour les cas qui avancent des réponses positives.

-Si oui, combien d'heures de cours fais-tu par semaine ?

- Deux heures
- Quatre heures
- Six heures

-Autre (préciser)

Cette seconde question permet de mesurer le temps alloué aux cours de rattrapage en français d'une part, et de démontrer l'intérêt et l'importance qu'on lui accorde d'autre part.

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Oui	29	48.3%
Non	31	51.7%
Total	60	100%

Tableau 72: Incitation des parents aux cours de rattrapage

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
2 heures	11	18.3%
4 heures	15	25%
6 heures	2	3.3%
Autre	2	3.3%
Ne fait jamais de cours	14	23.3%
Non concernés	13	21.7%
Pas de réponses	3	5%
Total	60	100%

Tableau 73: Nombre d'heures par semaine

Il ressort du premier tableau que (48.3%) de parents incitent leurs enfants à suivre des cours de rattrapage en français. Cela représente un peu moins que la moitié de notre échantillon constitué de 60 sondés. Un autre chiffre reflète le contraire (51.7%), il concerne les réponses négatives.

Le second tableau, censé compléter le précédent, fait apparaître différents chiffres relatifs au nombre d'heures réservées aux cours de rattrapage. La moyenne en termes de volume horaire par semaine est de 4 heures, (25%) des cas affirment en être concernés. La seconde position est attribué au chiffre relatif aux élèves privés de cours de soutien.

1.4 La lecture en milieu parascolaire

Le septième et dernier axe de notre questionnaire, est réservé à la lecture en milieu parascolaire. En d'autres termes, les cinq questions proposées portent sur un lieu voire un espace, un service pédagogique qu'est la bibliothèque et son rôle dans la formation de l'élève. À ce titre, elle intervient dans les démarches d'apprentissage et d'enseignement. Elle constitue, aussi, un environnement éducatif et culturel qui favorise le développement

Chapitre 05 : Les pratiques de lecture chez les apprenants de la 3^{ème} A.S

de l'apprenant en collaboration avec le programme de formation, à savoir instruire, socialiser et qualifier. Elle a pour visée d'offrir des ressources variées.

Il est à noter que toutes les questions de cet axe sont reliées les unes aux autres.

Q. Fréquentes-tu la bibliothèque du lycée ?

- Oui

- Non

-Si oui, combien de fois ?

- Moins d'une fois par mois

-Une fois par mois

-Deux fois par mois et plus

D'abord deux questions qui interrogent l'apprenant sur sa fréquentation de la bibliothèque au sein de l'établissement et à quelle fréquence aussi. La première nécessite des réponses par oui ou non et, la seconde porte sur le nombre de fois par mois.

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Oui	50	83.3%
Non	10	16.7%
Total	60	100%

Tableau 74: Fréquentation de la bibliothèque

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Moins d'une fois par mois	10	16.7%
Une fois par mois	27	45%
Deux fois par mois et plus	15	25%
Non concernés	4	6.7%
Pas de réponses	4	6.7%
Total	60	100%

Tableau 75: Nombre de fois par mois

L'on voit s'afficher dans le premier tableau, le chiffre le plus élevé que nous avons enregistré depuis le début de notre étude soit, (83.3%). ce sont les résultats relatifs aux réponses positives concernant la fréquentation de la bibliothèque. Ils sont (50) apprenants sur les (60) à avancer cette affirmation.

Dans le second tableau, l'on remarque qu'ils sont (45%) à se rendre à la bibliothèque au moins une fois par mois. Le reste concerne les répondants qui déclarent s'y rendre «moins d'une fois par mois». cela sous-entend qu'ils s'y rendent que rarement. Le chiffre qui devrait nous interpeller est celui des cas qui affirment fréquenter la bibliothèque «deux fois par mois et plus», une tâche qui fait partie de leurs pratiques scolaires. En revanche, ils représentent une frange minime en comparaison avec le nombre total de sondés.

- **Tu y vas pour :**
- Lire sur place
- Travailler tes devoirs
- Emprunter des livres
- Autre (préciser)

Comme nous l'avons évoqué précédemment, la bibliothèque demeure un lieu qui réunit une multitude de ressources sous différentes formes et qui sont d'un apport indispensable à la construction du savoir. Lorsqu'elles sont organisées et structurées, ces ressources constituent des occasions privilégiées pour favoriser le développement de connaissances et de compétences à l'oral.

De plus, ce lieu de recherche offre à l'apprenant une diversité de fonds documentaires littéraires qui vont lui permettre de développer des habiletés de traitement de l'information et de l'acquisition des outils qu'il pourra continuer à perfectionner et à utiliser jusqu'à la fin de son parcours scolaire et par la suite dans sa vie professionnelle et personnelle. La bibliothèque demeure aussi pour l'apprenant, un lieu de développement de son sens critique grâce à la multiplicité des supports et des sujets qui vont lui permettre de comparer, d'apprécier et de sélectionner les ressources les plus adéquates. En d'autres termes, celles qui correspondent le mieux à ses intentions et à son style d'apprentissage. Elle représente également un environnement de différenciation qui va permettre à l'élève de développer son pouvoir personnel vis-à-vis de la connaissance, un avantage qu'il pourra par la suite mettre au service de la société.

Un autre atout de la bibliothèque aussi important, c'est qu'elle constitue un espace de détente et d'émerveillement qui stimule la curiosité et le plaisir d'apprendre sur soi, sur les autres et sur le monde. En définitive, on peut dire que c'est un terrain qui reflète le projet éducatif de l'école et qui lui permet d'atteindre les objectifs de son plan de réussite.

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Lire sur place	19	31.7%
Travailler tes devoirs	22	36.7%
Emprunter des livres	11	18.3%
Passer le temps	2	3.3%
Non concernés	4	6.7%
Pas de réponses	2	3.3%
Total	60	100%

Tableau 76: Raison qui incite à rejoindre la bibliothèque

Chapitre 05 : Les pratiques de lecture chez les apprenants de la 3^{ème} A.S

Certes, nous avons dénombré les différents avantages de la bibliothèque, mais les résultats obtenus de la part d'une catégorie d'apprenants sont factuels. Le tableau indique que (36.7%) de cas fréquentent la bibliothèque afin de travailler leurs devoirs. Donc, il s'agit d'un lieu approprié pour ce type de tâches car comme nous l'avons évoqué, il permet à l'apprenant de puiser dans les ressources offertes. (31.7%) de cas déclarent «lire sur place» et (18.3%) de cas s'y rendent pour emprunter des livres. Une autre partie de l'échantillon avance même que la bibliothèque est un espace pour passer le temps.

Situation qui s'impose lors de l'absence d'un enseignant entre deux heures de cours, ce qui amène les élèves à se rendre à la bibliothèque.

En définitive, nous déduisons que l'emprunt des livres ne fait pas partie des priorités scolaires de l'échantillon dont la majorité exploitent cet espace soit pour lire sur place, soit pour travailler leurs devoirs.

La question suivante, s'adresse uniquement à ceux qui se rendent à la bibliothèque pour emprunter des livres.

- **Si tu y vas pour emprunter, combien de livres de français as-tu empruntés le mois dernier ?**
- Aucun
- Un livre
- Deux livres
- Trois livres et plus

Le nombre de livres empruntés en français, nous donnera sans doute un aperçu sur le degré de lecture auprès de nos enquêtés et l'intérêt qu'ils portent à l'égard de la langue française.

Nombre de livres	Nombre d'élèves	Pourcentage
Aucun	25	41.7%
Un livre	16	26.7%
Deux livres	13	21.7%
Trois livres et plus	2	3.3%
Pas de réponse	3	5%
Non concerné	1	1.7%
Total	60	100%

Tableau 77: Nombre de livres empruntés par mois

Chapitre 05 : Les pratiques de lecture chez les apprenants de la 3^{ème} A.S

Les statistiques qui s'affichent dans le tableau ci-dessus sont en adéquation avec celles figurant dans le tableau précédent (n°76). Nous avons constaté que très peu d'apprenants fréquentent la bibliothèque en vue d'emprunter des livres. Cela se manifeste à travers les résultats obtenus, où l'on recense de nombreux cas (41.7%) ayant coché la variable «aucun ouvrage». À l'opposé, l'on voit le chiffre augmenter chez les élèves qui ont emprunté un livre (26.7%) ou deux(21.7%). Alors que seulement (18.3%) déclarent se rendre à la bibliothèque pour emprunter des livres.

Savoir travailler en équipe et se constituer un réseau est important dans la construction du savoir. On peut dénombrer plusieurs avantages du travail en groupe tels que le gain de temps à travers la répartition des tâches, le partage des ressources de travail (manuels, cours...).

Le travail coopératif favorise le partage des connaissances, des opinions et le développement de l'expression orale à travers les débats et les échanges qui vont permettre à l'apprenant d'affirmer sa vision et ses méthodes de travail. La bibliothèque est l'un des lieux privilégiés pour le travail en groupe. C'est pourquoi, nous avons formulé l'ultime question dans cet axe :

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- À la bibliothèque, tu y vas :- Seul- Avec des amis- Avec tes camarades de classe- Autre (préciser) |
|--|

Nous avons énuméré les avantages du travail en groupe. D'une part, il contribue à la confrontation des idées et met en œuvre de multiples facettes en optimisant les investigations et l'interactivité entre les apprenants. D'autre part, Il permet d'avancer des hypothèses et de les vérifier à travers les tests par exemple. En outre, le travail de groupe développe le sens de l'observation, de l'argumentation et il incite à faire de la recherche documentaire. Au sein du groupe intervient une alternance de travail individuel et de travail collectif qui va favoriser la construction progressive des connaissances des apprenants tout en contribuant à l'objectif transversal d'éducation à la citoyenneté.

	Nombre d'élèves	Pourcentage
Seul	6	10%
Avec des amis	31	51.7%
Avec des camarades de classe	17	28.3%

Chapitre 05 : Les pratiques de lecture chez les apprenants de la 3^{ème} A.S

Non concernés	3	5%
Pas de réponses	3	5%
Total	60	100%

Tableau 78: Avec qui tu vas à la bibliothèque

La majorité des sujets répondants (51.7%) préfèrent se rendre à la bibliothèque avec des amis. Ce résultat s'expliquerait par le fait qu'il est important de s'entourer de personnes avec lesquelles on a des affinités pour réaliser quelques activités scolaires, donc y aller avec des amis ne peut être que bénéfique. Il ressort aussi du tableau que (28.3%) de cas fréquentent la bibliothèque en compagnie de leurs camarades de classe. Ils constituent un groupe au sein duquel évolue l'apprenant, l'interaction avec les pairs peut se révéler favorable car elle permet les échanges oraux et les débats, la lecture à haute voix, etc.

L'avant-dernière question de ce volet traite la lecture. Or, l'accent est mis sur le livre en tant qu'objet de lecture. Effectivement, il est d'abord considéré comme une œuvre de l'esprit conçue par un auteur. Ensuite, comme un élément qui permet de tisser un lien avec le lecteur. Il s'agit également d'un objet culturel en relation avec l'histoire de l'humanité. Il contribue aussi, à la construction et à la transmission du sens en fonction d'une forme matérielle particulière appelant ainsi, le lecteur à faire preuve d'imagination au-delà du temps et de l'espace.

Nous nous sommes penchée sur le livre pour savoir s'il fait l'objet de motivation auprès des apprenants. C'est un instrument de découverte au primaire pour l'enfant. Au fil du temps, le livre devient un outil indispensable et obligatoire au collège et au lycée, en se résumant au manuel scolaire. Le livre représente ainsi un objet de contrainte, élément qui génère la perte du plaisir à lire. En effet, l'on assiste aujourd'hui à une diminution flagrante en quantité de lecture chez les jeunes. La majorité des études menées sur les pratiques des adolescents et leur relation avec la lecture, sont d'accord sur le fait qu'il y a détachement de la lecture à partir de l'entrée au collège. Les raisons de cet abandon sont multiples et concernent, notamment le rythme scolaire qui entraîne parfois les apprenants à délaisser certaines activités secondaires. Le plus souvent, les premières marques d'autonomie chez les adolescents ont un impact sur l'abandon de la lecture, ce qui pourrait symboliser le commencement de la rupture avec l'autorité parentale.

Hormis une minorité, le livre ne fait plus l'objet de convoitise auprès des jeunes. Il demeure un outil d'enseignement/ apprentissage et un document d'accompagnement

pédagogique indispensable. C'est pourquoi, nous avons avancé la question suivante en vue de connaître l'aspect du livre qui donne envie de lire.

Q. Qu'est-ce qui te donne envie de lire un livre ?

- La photo de couverture
- Le résumé
- Le titre
- Autre (préciser)

Lorsqu'on parle du livre, il est inévitable d'évoquer le paratexte ayant pour fonction la réunion de tous les éléments discursifs ainsi que les unités non-verbales, telles que les illustrations que l'on trouve dans les couvertures du livre. Le paratexte accompagne l'œuvre en vue d'inciter à la lecture, voire la faciliter. GENETTE Gérard, décrit le paratexte comme l'un « *des lieux privilégiés de la dimension pragmatique de l'œuvre, c'est-à-dire de son action sur le lecteur.* »¹⁹¹

Le livre peut contenir une multitude d'éléments péritextuels: le titre, le nom de l'auteur et de l'éditeur, des illustrations, un résumé en quatrième de couverture, une préface ou toute autre forme de discours d'accompagnement qui contribuent à l'identité du livre. Genette, considère le définit comme étant une partie du *paratexte*.¹⁹²

Les éléments autour desquels tourne notre interrogation s'avèrent importants. Raison pour laquelle, nous allons évoquer chacune de ces variables une par une, tout en évoquant l'impact que peut avoir chacun d'eux sur l'envie de la lecture. Elle s'annonce comme suit:

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Photo de couverture	15	25%
Résumé	1	1.7%
Titre	23	38.3%
Photo de couverture et titre	19	31.7%
Résumé et titre	1	1.7%
Autre	1	1.7%
Total	60	100%

Tableau 79: Ce qui donne envie de lire

Un nombre de (25%) de cas optent pour la photo de couverture qui semble être un détail attractif qui incite les sujets répondants à découvrir le livre. À ce propos, nous tenons à rappeler que la couverture d'un livre fait l'objet de plusieurs significations qui relèvent de l'ordre publicitaire et communicatif à la fois. Elle a de multiples fonctions qui

¹⁹¹ GENETTE, G. (1987). *Palimpsestes : La littérature au second degré*, Paris, Seuil, pp10-11

¹⁹² *Ibid.*

font du livre un vecteur de culture par son contenu et son apparence. Facteur qui la classe parmi les enjeux économiques de la société.

Les illustrations prennent une grande part dans cette communication, son objectif est d'attirer l'attention du client donc, du lecteur. En effet, l'illustration joue un rôle primordial dans la couverture. Elle l'organise, le structure et détermine de nouvelles pistes de lecture. De ce fait, l'on peut dire que l'illustration envahit l'espace et ne laisse pas le lecteur indifférent à son égard. Ainsi, le livre est façonné par les stratégies marketing.

La couverture est également un objet culturel, car il s'agit du premier indice qui va captiver l'attention du lecteur se trouvant face à un étalage de livres dont les couvertures crient leurs mérites et tentent de le convaincre. Cette parade visuelle, a pour but d'amener le lecteur à consulter, à feuilleter et à acheter ou même à emprunter le livre. Il s'agit d'un moyen incontournable pour la mise en valeur de l'ouvrage car, la couverture s'avère être le lien primaire entre le lecteur et le livre en introduisant son fond et elle reflète une promesse en même temps.

Les composantes de la couverture indiquent différents aspects du livre, car le lien qui existe entre le texte et l'illustration offre au lecteur des informations sur la nature de l'ouvrage, de son genre ainsi que de son style. En effet, la couverture possède un pouvoir de synthèse qui illustre brièvement le contenu de l'ouvrage. De plus, le support visuel de la couverture peut varier selon les genres, les styles et les collections dont la différence demeure au niveau de la texture. Le choix du matériel n'est pas sans conséquences, bien au contraire, il s'agit d'une sélection minutieusement réfléchie, elle reflète une promesse véhiculée par l'ouvrage.

Le titre est aussi une des composantes du paratexte. Il contribue à l'éveil de l'intérêt et de la curiosité du lecteur. Par conséquent, stimuler l'envie de découvrir le contenu du livre. À cela s'ajoute son pouvoir d'accrocher le regard du récepteur par sa formulation. Il s'agit d'un premier niveau de lecture et reste parfois le seul souvenir des lectures passées, voire la seule partie du texte lu. Il joue un rôle singulier car il fournit au texte des informations emphatiques pour accompagner la lecture.

Pour Genette Gérard, le titre a quatre fonctions citons : la désignation ou l'identification du livre, la description qui peut être métaphorique, l'expression d'une valeur connotative et une fonction dite « *séductive* »¹⁹³.

Faut-il noter également que même si le titre d'un ouvrage n'est pas toujours prévisible et contrôlable en termes d'effets, il est toujours intentionnel et obéit à des règles communes que l'auteur ou l'éditeur adoptent en vue de captiver l'attention du lecteur et attiser sa curiosité.

Il est visible que (38.3%) de sondés sont attirés, ce qui pourrait leur donner l'envie de l'explorer en entier. Nous tenons à souligner que le titre est cité à trois reprises, d'abord, de manière indépendante, dont le résultat que nous venons de citer, ensuite, avec la photo de couverture ce qui constitue (31.7%) du pourcentage global, et enfin avec le résumé (1.7%). L'apparition du titre dans trois variables différentes, montre davantage son influence factuelle sur le lectorat de l'échantillon.

Le résumé a une importance similaire aux deux autres éléments déjà cités (l'illustration et le titre). Ce texte d'accompagnement évoquant un extrait représentatif du contenu ou une brève présentation de l'auteur se trouve à la quatrième de couverture.

La rédaction de ce texte ayant pour principal objectif l'invitation à l'achat est, en général, assurée par la maison d'édition. GENETTE Gérard en parle de manière brève dans son essai consacré au paratexte. Ce théoricien considère la quatrième de couverture une page à caractère commercial et promotionnel qui séduit le lecteur en lui donnant envie de lire, ce qui implique l'usage systématique d'un vocabulaire élogieux.¹⁹⁴ Ce court texte, a de multiples fonctions : il doit en quelques lignes, présenter un bref aperçu sur l'œuvre ou son contenu qui implique l'intrigue ; donner des précisions sur le genre littéraire par exemple. Il évoque également le style de l'auteur tout en vantant son talent. Souvent, le texte est accompagné de références biographiques et bibliographiques propres à l'auteur.

Les résultats montrent que ces détails accrocheurs et susceptibles d'attirer l'attention du lecteur n'ont pas d'impact sur les enquêtés. En effet, le tableau enregistre seulement un cas (1.7%) attiré par le résumé, ce qui pourrait lui donner l'envie de lire l'intégralité

¹⁹³ GENETTE, G. (1987). *Op. Cit.* , p.93

¹⁹⁴ *Ibid.* p.10

Chapitre 05 : Les pratiques de lecture chez les apprenants de la 3^{ème} A.S

du livre. Un autre cas s'affiche également (1.7%), il fait allusion au résumé et au titre en même temps. Ce qui nous mène à déduire que le lecteur en question s'intéresse d'abord au titre et consulte le résumé par la suite. Les deux variables les plus choisies par les questionnés sont le titre et la photo de couverture. Elles ont un effet immédiat de transmission d'une multitude d'informations et agissent sur le lecteur de manière inconsciente sans qu'il ne s'aperçoive. De manière générale, l'image peut être interprétée et n'exige pas d'efforts ou de capacités intellectuelles de la part du lecteur contrairement aux écrits.

L'ultime interrogation de cet axe interpelle l'apprenant à répondre sur ses projets à l'avenir dans un domaine professionnel.

À l'issue du baccalauréat, l'apprenant fait une transition dans sa vie, c'est-à-dire passer de lycéen à un étudiant qui va se spécialiser dans un domaine donné. Ce qui implique un projet d'avenir professionnel. C'est en effet le moment pour l'élève de s'orienter vers les formations susceptibles de susciter son intérêt.

Par ailleurs, l'apprenant peut-être passionné par une discipline donnée tout en optant pour des études universitaires. Comme il peut avoir recours à d'autres formations à court, moyen ou long terme dans différents établissements à visée professionnelle.

Q. Quel métier voudrais-tu exercer à l'avenir ?

Nous avons proposé une question ouverte afin d'accorder aux questionnés la liberté de répondre et de s'exprimer sur leurs projets d'avenir.

Métier	Effectif	Pourcentage
Enseignant	13	21.7%
Traducteur	1	1.7%
Marine	2	3.3%
Paramédical	3	5%
Enseignant dessin	1	1.7%
Médecin	1	1.7%
Policier	1	1.7%
Enseignant EPS	3	5%
Hôtesse de l'air	5	8.3%
Journaliste	4	6.7%
Décorateur maison	1	1.7%
Enseignant arabe	6	10%
Comptable	1	1.7%
Enseignant français	4	6.7%
Enseignant Anglais	2	3.3%

Chapitre 05 : Les pratiques de lecture chez les apprenants de la 3^{ème} A.S

Enseignant espagnol	3	5%
Avocat	2	3.3%
Juge	4	6.7%
Huissier	1	1.7%
Imam	1	1.7%
Gendarme	1	1.7%

Tableau 80: Choix de métier à l'avenir

Certes le présent échantillon se compose de public hétérogène, mais il existe un caractère commun constituant un seul et même profil. Celui-ci, concerne la spécialité dans laquelle sont inscrits nos sondés. C'est un profil littéraire qui implique deux filières différentes comportant le même contenu des enseignements.

Comme nous l'avons souligné à maintes reprises, la différence qui existe entre les deux branches « Lettres et philosophie » et « Lettres et langues », se manifeste par la présence des langues étrangères. Sans oublier le coefficient distinct attribué à chacune de ces matières.

En observant le tableau, l'on constate qu'il y a un large éventail de métiers proposés par les sondés. Certains sont en adéquation avec le profil des apprenants, d'autres n'y correspondent pas. Nous avons plusieurs catégories de métiers tels que traducteur, médecin, imam, policier, etc. Mis à part un seul enquêté penché vers le métier d'«Imam», la profession la plus convoitée est celle d'enseignant (21.7%), sans pour autant spécifier la matière enseignée.

D'autres en parallèle, l'expriment clairement (3.4%) en précisant la matière à enseigner (dessin, éducation physique et sportive). Six autres cas (10%) projettent de devenir enseignants d'arabe, deux (3.3%) préfèrent la matière d'anglais, alors que trois répondants (5%) désirent enseigner l'espagnol. Enfin, seulement quatre cas soit, (6.7%) sont penchés vers la langue française. Nous remarquons que tous les cas cités de la filière « Lettres et langues étrangères » visent des objectifs conformes à leur spécialité en termes de métier. Une autre catégorie professionnelle nous interpelle dans ce tableau, celle du domaine juridique. Deux apprenants expriment le désir de devenir avocats (3.3%), quatre (6.7%) ont pour objectif souhaitent être des juges et un autre (1.7%) vise le métier d'huissier de justice

La sécurité fait partie des choix des enquêtés, la preuve en est que trois(3.4%) questionnés ambitionnent la profession de gendarme et de policier.

À l'encontre, certaines options choisies par les sondés, ne portent pas forcément sur des métiers conformes à leur filière d'enseignement. Nous citons à titre d'exemple la spécialité de médecine et du paramédical. Ce choix est mentionné seulement par les filles (5%). Le domaine du paramédical est accessible à tous les apprenants de la 3^{ème} année secondaire. C'est une formation à moyen terme qui forme des infirmières et des sages-femmes dont l'avantage est l'opportunité d'intégrer le domaine professionnel rapidement. A cela s'ajoute la langue de cette formation qui s'effectue dans le cadre du français sur objectifs spécifiques¹⁹⁵.

Nous avons une autre catégorie de métier, convoité par les filles soit, (8.3%) qui expriment le désir de devenir hôtesses de l'air. Le métier du Personnel Navigant Commercial constitue un rêve pour les filles, un esprit d'aventures, de découvertes et d'ouvertures sur le monde extérieur ou étranger. En plus de la maîtrise des langues étrangères, cette fonction nécessite à son tour le diplôme du baccalauréat ainsi qu'une formation au sein d'une compagnie aérienne.

1.5 Discussion des résultats

Les résultats de cette enquête par questionnaire nous mènent à schématiser les thèmes dont l'analyse constitue des éléments de réponses à une partie de notre problématique. Il est donc important de rappeler que le questionnaire établi à l'intention des apprenants de la 3^{ème} année du secondaire, se compose d'un nombre conséquent d'interrogations portant sur les pratiques de lecture.

Il se divise en sept parties, chacune d'elles évoque un aspect différent de l'autre mais, en relation avec les modes, voire les habitudes lectorales chez les lycéens. Les axes sont donc fusionnels, ils ont été fractionnés de façon à garantir une continuité entre les questions.

En effet, dans le souci de préserver l'ossature du questionnaire élaboré préalablement et pour discuter des résultats obtenus, nous allons suivre l'ordre selon lequel il a été réparti.

¹⁹⁵ MANGIANTE, (J-M.) et PARPETTE, (C.), (2004). *Le français sur objectif spécifique, de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Hachette FLE, nouvelle collection f, Paris p82.

La première partie du questionnaire s'est fixée pour objectif l'identification de la corrélation entre les apprenants et leurs divers centres d'intérêt.

À l'issue de l'analyse, apparaissent plusieurs éléments:

La télévision

la télévision occupe une place privilégiée dans les pratiques quotidiennes des enquêtés. L'on observe un taux de (86.7%) de cas affirmant passer une majeure partie de leur temps devant les écrans télé. Par ailleurs, elle se positionne en tête de classement des loisirs favoris avec un taux de (40%).

Il semblerait que ces lycéens manifestent un fort attachement aux contenus télévisuels. L'on déduit donc, que la télévision demeure un média inéluctable dans le répertoire culturel des jeunes et constitue une source principale de consommation.

La télévision constitue un moyen facilement accessible au vu de sa gratuité. La plupart des foyers possèdent au moins un poste de télévision. D'autres raisons sont susceptibles d'expliquer la perpétration de cette pratique. Ces raisons sont souvent liées à la réputation qu'entretient la télévision en termes de fonctions déjà connues de tous. Elles concernent l'élément de socialisation que procure la télévision à l'individu. D'autres facteurs encouragent ces habitudes telles que les échanges incitant les uns à suivre un programme donné ainsi que le partage d'un moment de convivialité en famille.

La lecture

La seconde partie du questionnaire accorde une importance particulière à l'espace-temps consacré à la lecture. Dans cette perspective, les résultats font apparaître une pratique peu fréquente auprès des enquêtés. En effet, ils sont (58.3%) déclarant une pratique de lecture non régulière.

Le temps le plus privilégié chez enquêtés lecteurs est le soir (75%). Ce qui suppose que la maison est le lieu par excellence pour pratiquer la lecture. Par ailleurs l'on constate que ces lycéens se détournent de la lecture. Ce premier axe montre clairement que les médias sont à l'essence de cet abandon. Les sondés optent beaucoup pour les moyens les plus captivants à leur sens tels que la télévision.

Le volume horaire dédié à la lecture est d'une fréquence faible. la majorité des lycéens (53.3%) accordent moins de cinq heures à la lecture durant la semaine. Si l'on se réfère à l'échelle internationale, ces statistiques sont inférieures à la moyenne. En effet, plusieurs études¹⁹⁶ ont démontré que le nombre d'heures consacré à la lecture par semaine, varie entre 6 et 10 heures environ¹⁹⁷.

Une autre partie de cet axe s'intéresse au nombre de livres lus par an . À cet égard, les résultats ont dévoilé qu'un tiers (20%) de l'échantillon ne lit pas. Ce qui nous mène à dire que jusque-là, les apprenants, n'ont pas été percutés ou réellement marqués par les livres. Par ailleurs, près de la moitié des répondants (48.37%) affirment avoir peu d'ouvrages pendant l'année. Ces statistiques sont considérées comme infimes ; selon MILIANI (H.) : « [...] ceux qui lisent un livre par an sont qualifiés de lecteurs occasionnels, plus de vingt livres par an qualifie la lecture régulière ». ¹⁹⁸

Le troisième axe qui s'intéresse aux facteurs incitant les apprenants du cycle secondaire à lire et cerne leurs motivations, révèle que très peu d'enquêtés considèrent la lecture comme un moment de répit. Tandis que pour la majorité des répondants(55%), la lecture est une contrainte scolaire. Chez eux, la lecture d'ouvrages est souvent assimilée aux prescriptions scolaires, synonyme de travail contraignant. Ce n'est guère une activité associée au plaisir ou à la distraction. En effet, dans un contexte scolaire, la lecture semble pour certains une épreuve périlleuse qui fait appel à l'esprit analytique du lecteur et à ses capacités d'interprétation. Alors que la lecture de détente privilégie la progression des événements en vue de connaître la fin de l'histoire ou son dénouement, ce qui tend l'atmosphère et la rend plus agréable.

En plus de cette représentation négative développée par les apprenants à l'égard de la lecture, l'évaluation qui détermine à son tour, la réussite scolaire diminue aussi l'envie de lire. D'autres facteurs interviennent, les difficultés rencontrées dans la tâche de lecture tels que le déchiffrage, la méconnaissance de certains types sémantiques ainsi que la non maîtrise des tournures et styles de phrases. Donc, la lecture dans le milieu scolaire devient une contrainte à laquelle les apprenants sont confrontés sans avoir une garantie de

¹⁹⁶ Repéré sur : <https://www.booksquad.fr/les-habitudes-de-lecture-a-travers-le-monde-linde-en-tete>

¹⁹⁷ L'étude mentionne que la France enregistre le taux le plus faible (6 heures par semaine), tandis que l'Inde arrive en tête de classement avec un taux de (10 heures par semaine)

¹⁹⁸ MILIANI, (H.), (2016), *Une enquête au pays. Pratiques de lecture chez les étudiants de langue française en Algérie. Etude d'un sondage* paru dans la revue *Insaniyat* n° p53-83

réussite. En outre, les apprenants peuvent être démotivés à cause des supports proposés. Par exemple, ils ne peuvent pas s'identifier aux personnages de l'histoire, le thème évoqué n'est pas adapté à leur culture des apprenants, ce qui génère un rejet de leur part.

En ce qui concerne la lecture des revues, certains chiffres se révèlent plus encourageants que d'autres. En effet, (25%) de cas considèrent les revues comme un moyen de distraction, (21.7%) comme instrument de culture. Loin de dévaloriser cette forme de lecture, les revues et les magazines ne sont pas très enrichissants sur le plan personnel en comparaison avec le livre, un support plus instructif. Le taux de la non-réponse (28.3%) peut être interprété par le manque de temps. Généralement, les apprenants sont conditionnés par un programme chargé à cause de l'examen de fin d'études.

Le quatrième axe se soucie de la pratique de lecture dans le milieu familial. La participation des parents dans la scolarité de leurs enfants prend différentes formes. Cela pourrait se réaliser de manière directe à travers leur implication dans les activités scolaires. En outre, leur collaboration peut revêtir une autre forme et agit sur les relations interpersonnelles au sein de la famille. Cela se manifeste dans les activités intellectuelles comme la lecture car, les parents inculquent à leurs enfants leur capital culturel.

Or, les données dévoilent que les parents au sein de l'échantillon, sont de faibles lecteurs. Alors que les frères et sœurs des répondants sont répartis entre des lecteurs réguliers et non réguliers. Résultats qui montrent que les membres de la famille des enquêtés sont le plus souvent des lecteurs occasionnels. L'une des principales raisons de cette faible pratique en lecture s'explique par le taux d'analphabétisme enregistré chez certains parents. Il est donc indéniable que cela impacte les pratiques lectorales des apprenants. Une autre raison s'avère cruciale concerne la langue des supports privilégiés par les pères tels que les journaux d'expression arabe (Ennahar, Echourouk et El Khabar). Quant aux «mères», elles sont loin d'être des adeptes de la presse écrite.

Il est important de signaler que l'investissement des parents et leur implication dans les activités culturelles de leurs enfants constituent des éléments importants dans notre analyse. À cet effet, des interrogations portent sur l'incitation à la lecture. Les données recueillies démontrent clairement que l'accompagnement des parents au sein des familles, se limite au suivi des devoirs scolaires. Les pratiques sociales autour de la lecture des ouvrages sont pour ainsi dire, absentes.

L'aspect socio-économique des familles à son tour influe sur la pratique de lecture. Ainsi, la plupart des enquêtés sont issues de milieu rural, avec de moyens rudimentaires et de faibles revenus. Ce qui ne favorise pas l'investissement dans les activités culturelles. Le financement de supports de loisirs tels que les livres de littérature ou autre, n'échappe pas à cette réalité. Même si les parents devaient s'investir, ils seraient penchés vers les outils pédagogiques « utiles » tels que les annales.

Par ailleurs, le rôle des membres de la famille et des pairs demeure important dans les interactions des lectures dans la mesure où il participe au développement du goût culturel. Les résultats montrent que les échanges à propos de la lecture s'effectuent souvent entre amis (18.3%) ou entre sœurs (16.7%). L'on déduit donc, que les sondés ne partagent pas leurs lectures avec les parents. Les raisons sont sans doute dues, à leur niveau scolaire, leur manque d'investissement et le peu d'intérêt qu'ils accordent à la lecture.

Les trois derniers axes sont étroitement imbriqués. L'analyse effectuée a révélé que les enseignants dans l'ensemble des matières n'incitent pas les apprenants à faire de la lecture. Très peu d'élèves s'intéressent à la lecture en langue française (6.7%) et n'ont consulté qu'un seul ouvrage depuis le début de l'année (55%) alors que, (76.7%) des sondés attestent que le français est l'une des matières favorites.

Ils sont nombreux à considérer que la lecture est un travail similaire à d'autres activités assignées à l'école et non pas un moyen culturel. Beaucoup de sondés déclarent être attirés par l'ouvrage suite à la consultation de son extrait mais, seulement une minorité affirme avoir lu le livre dans son intégralité.

Les contradictions décelées expriment un désir de « faire » et en même temps une absence dans la réalisation de la tâche à la fois. Ce qui nous conduit vers un constat et une réalité incontestables. Cet état de faits prône que les apprenants ne bénéficient pas d'un soutien les incitant à lire. Alors qu'ils devraient être soutenus en premier lieu, l'enseignant et en deuxième lieu, par les parents en vue de devenir des lecteurs habiles. En effet, l'école constitue le milieu par excellence où réside le savoir, c'est l'univers des livres. Et c'est à l'enseignant que revient le premier d'initiation à la lecture. Comme il devrait se détacher des manuels scolaires, outils traditionnels communs et orienter les apprenants vers d'autres sources de lecture.

De plus, les enseignants peuvent encourager cette pratique à travers des échanges avec les apprenants. Par conséquent, ils deviennent un modèle à suivre. Or, dans notre échantillon, ni les parents, ni les enseignants ne semblent être en mesure de donner l'exemple, ne serait-ce qu'à travers une pratique régulière de lecture.

Aussi, les enseignants sont-ils tenus de convier les apprenants à fréquenter la bibliothèque, un lieu qui privilégie la lecture. Les sondés affirment côtoyer la bibliothèque du lycée mais souvent, pour travailler leurs devoirs ce qui n'avantage pas la lecture. C'est ce qui différencie l'apprenant du lecteur, ce dernier fréquente la bibliothèque pour emprunter des livres et lire sur place. En outre, les enquêtés déclarent fréquenter la bibliothèque accompagnés de leurs amis. Cela témoigne d'un mauvais usage de la bibliothèque qui sert de lieu en vue d'occuper les heures creuses.

Par ailleurs, les apprenants n'ont pas cette opportunité d'être aidés dans leurs devoirs par les membres de leur famille. Seulement (10%) de l'échantillon affirment en bénéficier. Plusieurs facteurs peuvent être à l'origine de ce manque. Selon MEIRIEU Philippe,¹⁹⁹ il existe des disparités entre les catégories sociales et familiales, un aspect très important dans notre présente étude. Il met en évidence les problèmes liés à l'aide aux devoirs. Effectivement, l'enquête dévoile différents profils de familles. Citons à titre d'exemple les répondants issus de milieux défavorisés sur les plans financier, culturel et intellectuel, dont les « mères » s'adonnent, le plus souvent à la mission d'aide aux devoirs. Elles sont soit « analphabètes », soit d'un niveau scolaire limité. Cependant, chez certaines « mères », le sentiment d'incompétence de certaines peut les empêcher d'intervenir dans le travail donné par les enseignants. De plus, pour le cas des parents non-instruits leur intervention se limite à l'acte de « surveiller ». Ceci dit, ils ne participent pas aux devoirs mais incitent tout de même leurs enfants à travailler.

Les paramètres paratextuels tels que le titre, la photo de couverture simulent l'envie de lire chez nos enquêtés. Il s'agit d'éléments communément partagés par l'unanimité des lecteurs car, ils ont un pouvoir de séduction, notamment l'image qui agit sur les émotions. Même le titre, indice sémantique, attise la curiosité des lecteurs.

Le métier le plus convoité par les sondés est celui d'enseignant, plus particulièrement « enseignant de lettres arabes ». C'est dire que les apprenants sont influencés par le milieu

¹⁹⁹ MEIRIEU, (P.), (2004), *Les devoirs à la maison : Parents, enfants, enseignants, pour en finir avec ce casse tête*, Ed. La Découverte, Paris, p.16

social et familial arabophone qui les entoure. Plusieurs études ont démontré que le statut social des parents influence le choix des enfants quant à leur métier d'avenir. Comme l'a si bien dit MORIN Justine : « *Les parents des classes supérieures veulent à tout prix que leurs enfants gardent le même statut social qu'eux* »²⁰⁰. Cette catégorie de parents va en fait, œuvrer pour que les enfants réussissent à l'école et suivent leur même itinéraire. Tandis que les familles de classe moyenne ou populaire vont orienter leurs enfants vers les métiers les plus accessibles à atteindre.

2 L'analyse bivariée et son utilité

Les distributions à deux variables sont appelées, tableaux à doubles entrées ou encore tris croisés, en vue du travail que l'on effectue lors d'une enquête et qui consiste à analyser les tableaux en prenant en compte non pas une seule variable mais simultanément deux variables.

Les tableaux croisés servent : à vérifier si les hypothèses formulées sont acceptables ; à comparer la distribution des comportements et les opinions des répondants ; à faire apparaître des associations entre les réponses aux questions qualitatives. Bien évidemment, l'objectif principal des croisements est de repérer les paires intéressantes, c'est-à-dire les variables ayant le plus d'effet dans l'analyse.

Dans cette perspective, l'on tente de réaliser des tableaux qui correspondent aux hypothèses de l'enquête ou bien au plan de recherche. De ce fait, les tris croisés s'intègrent aux données de la problématique et se justifient grâce à elles.

2.1 Croisement des données

Après avoir étudié indépendamment les deux questionnaires soumis à nos enquêtés, il nous semble nécessaire de faire un croisement des variables, ce qu'on appelle l'analyse bivariée. Le dépouillement des données recueillies porte d'abord, sur chacune des

²⁰⁰ MORIN, (J.), (2012), *L'implication des parents dans la scolarité de leur (s) enfant(s) à l'école élémentaire : des différences selon les milieux sociaux ?*, Education, p10 repéré sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00782590> consulté le 15/ 01/2016

variables, une démarche connue par les statistiques descriptives. Ensuite, sur les relations entre les variables qui composent les deux questionnaires, une méthodologie statistiques inférentielles. L'objectif est de rassembler des interrogations extraites des deux questionnaires qui, rappelons-le sont fusionnels. La preuve en est que le premier questionnaire dit « sociolinguistique » n'a été élaboré que dans le but d'appuyer ou renforcer le second. Les questions qui le composent visent directement à mettre en évidence l'environnement dans lequel évoluent les enquêtés car, celui-ci constitue un facteur important dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Dans le cadre de notre étude, nous avons mis l'accent sur les facteurs susceptibles de contribuer à la construction du savoir de l'apprenant ainsi que l'influence qu'ils pourraient avoir sur ses pratiques de lecture.

Certainement, à travers le croisement des données, l'on cherche à mettre en relation les réponses et à repérer les liens statistiques qui peuvent exister entre elles. Les résultats obtenus sous forme de tableaux présentent un aperçu de ces corrélations. Aussi, cette démarche consiste-elle à faire la liaison entre certaines questions, voire des situations dans le but d'approfondir les liens de cause à effet pour mieux comprendre la logique des pratiques linguistiques au sein de l'échantillon.

Nous tenons à rappeler une fois de plus, que le dépouillement et l'analyse des questionnaires qui sont au nombre de 60, ont été réalisés à l'aide d'un logiciel de traitement d'enquêtes et d'études quantitatives et qualitatives, le logiciel « SPSS version 22 ». Il permet de traiter toutes les étapes de l'enquête. Il offre des possibilités d'analyses statistiques avancées : tri à plat, tris croisés, tableaux récapitulatifs, etc. Dans le cadre de notre étude, ne seront retenus et présentés que les résultats testés comme statistiquement significatifs, à travers notamment des tests de Chi²²⁰¹. À cet égard, plusieurs hypothèses ont été formulées :

- Le contexte sociolinguistique aurait des incidences sur l'usage de la langue française ;
- La pratique de lecture chez les parents aurait un impact positif sur celle de leurs enfants ;

²⁰¹ Le test de Chi² permet, partant d'une hypothèse et d'un risque supposé au départ, de rejeter cette hypothèse si la distance entre les deux informations est jugée excessive.

- Une appréciation positive émanant de l'enseignant de français, contribuerait à multiplier le nombre de livres lus par les apprenants.

À cet égard, ont été mises en relation neuf paires de questions sous forme de croisements, ce qui nous donne dix-huit variantes à analyser dans cette partie.

- Zone d'habitat/langue parlée à la maison
- Niveau scolaire de la mère/ En quelle langue vos parents vous parlaient-ils quand vous étiez enfant ?
- Profession du père/ Langue parlée à la maison
- Profession de la mère/ Langue parlée à la maison
- Est-ce que ton père lit ? / Discussion à propos de mes lectures
- Est- ce que ta mère lit ? / Discussion à propos de mes lectures
- Est-ce que tes frères lisent ? / Discussion à propos de mes lectures
- Est-ce que tes sœurs lisent ? / Discussion à propos de mes lectures
- Appréciation de ton enseignant de français/ Nombre de livres (en français) lus depuis le début de l'année

Il existe des variables qui se répètent dans la liste que nous venons de proposer, notamment le niveau scolaire des parents dont le but est de démontrer l'effet des pratiques lectorales des parents sur celles de leurs enfants.

Il est indéniable que les conduites ainsi que l'usage de la langue étrangère en termes d'apprentissage, diffère selon son accessibilité dans le contexte familial.

Dans le contexte algérien, il semble qu'il y ait ambigüité quant à la définition du statut de la langue française, langue étrangère ou langue seconde ? Une interrogation qui fait l'objet de plusieurs études. À ce propos KLEIN Wolfgang²⁰² distingue la différence la langue étrangère utilisée dans l'environnement immédiat de l'apprenant (statut de langue seconde) et la langue étrangère non mise en œuvre dans son milieu. En effet, la

²⁰² KLEIN, (W.), (1997), *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin

Chapitre 05 : Les pratiques de lecture chez les apprenants de la 3^{ème} A.S

détermination de la langue française en Algérie semble difficile car l'ambivalence de la place qu'elle occupe résulte de la situation sociolinguistique.

Dans ce sens, la première paire de questions s'articule autour de l'hypothèse concernant la proximité géographique et son effet sur la langue parlée à la maison. Il s'agit là du croisement de deux faits indépendamment étudiés au départ, mais qui restent liés par l'influence que peut engendrer la zone d'habitat sur l'usage de la langue.

Zone d'habitat	Langue parlée à la maison				
	Arabe dialectal	Arabe classique	Français	Arabe/Kabyle/Français	Arabe dialectal /Français
Rurale	13	00	00	00	00
Semi-rurale	29	1	2	2	13

Tableau 81 : Zone d'habitat/ Langue parlée à la maison

D'après le tableau, l'on observe que 13 répondants issus de zone rurale affirment l'usage uniquement de l'arabe dialectal à la maison. La pratique du français est inexistante pour cette catégorie. Quant aux élèves issus d'un milieu semi-rural, ils sont au nombre de 13 à déclarer le recours à la langue française et à l'arabe dialectal à la fois. Ce qui confirme notre hypothèse de départ.

Niveau scolaire de la mère	Langue parlée à la maison				
	Arabe dialectal	Arabe classique	Français	Arabe/Kabyle et français	Arabe dialectal/Français
Analphabète	13	00	00	00	00
Primaire	7	1	00	00	00
Moyen	13	00	00	00	00
Secondaire	13	1	00	02	03
Universitaire	3	00	1	00	03
Total	49	02	01	02	06

Tableau 82 : Niveau scolaire de la mère/ Langue parlée pendant l'enfance

La seconde paire des croisements concerne le niveau scolaire de « la mère » et la langue qu'elle pratique à la maison. Le tableau ci-dessus montre que l'usage de la langue française est présent en même temps que l'arabe dialectal et le kabyle. Il s'agit précisément des « mères » ayant le niveau secondaire ou universitaire. Elles sont au nombre de 08. L'on relève un seul cas dont la « mère » a un niveau universitaire et qui affirme avoir eu recours à la langue française seulement durant son enfance.

Chapitre 05 : Les pratiques de lecture chez les apprenants de la 3^{ème} A.S

Niveau scolaire du père	Langue parlée à la maison				
	Arabe dialectal	Arabe classique	Français	Arabe/Kabyle et français	Arabe dialectal/Français
Analphabète	13	00	00	00	00
Primaire	7	1	00	00	00
Moyen	13	00	00	00	00
Secondaire	13	1	00	02	03
Universitaire	3	00	1	00	03
Total	49	02	01	02	06

Tableau 83: Niveau scolaire du père/Langue parlée à la maison

Naturellement, l'on ne peut évoquer le niveau scolaire de la « mère » et sa répercussion sur le langage parlé à la maison. Même le « père » possède, à son tour un rôle important dans ce contexte. Le tableau ci-dessus montre les mêmes résultats observés chez la mère.

Profession du père	Langue parlée à la maison				
	Arabe dialectal	Arabe classique	Français	Arabe/Kabyle/Français	Arabe dialectal /Français
Fonctionnaire public	20	00	01	00	08
Profession libérale	1	00	00	02	03
Agriculteur	2	00	00	00	00
Sans profession	15	00	00	00	00
Retraité	1	00	00	00	00
Décédé	4	00	01	00	02

Tableau 84 : Profession du père/Langue parlée à la maison

Nous avons établi un lien entre le métier exercé par le « père » et la langue usitée à la maison. A cet effet, plusieurs variantes ont été proposées en fonction des réponses fournies par les enquêtés. D'après le tableau, l'on remarque que l'usage de la langue française est présent chez les fonctionnaires étatiques (09). L'on suppose donc que ce sont des enseignants, médecins, administrateurs comme il a été signalé lors de notre enquête « sociolinguistique ». Par ailleurs, le recours à l'arabe dialectal demeure éminent et concerne toutes les catégories de répondants.

Profession de la mère	Langue parlée à la maison				
	Arabe dialectal	Arabe classique	Français	Arabe/Kabyle/Français	Arabe dialectal /Français
Fonctionnaire public	03	00	01	00	1

Chapitre 05 : Les pratiques de lecture chez les apprenants de la 3^{ème} A.S

Sans profession	37	01	01		12
Décédée	02	00	00	00	02

Tableau 85 : Profession de la mère/Langue parlée à la maison

La profession de la « mère » nous semble aussi un facteur important qui influence l'utilisation de la langue. Cependant, le choix du sujet de la profession relative aux femmes reste limité dans le cadre de notre recherche. Comme nous l'avons souligné auparavant, notre enquête s'est déroulée dans un milieu semi-rural voire même rural. Par conséquent, les « mères » qui composent notre échantillon, sont soit sans profession, soit des fonctionnaires. Il est à noter que certains enquêtés sont orphelins de « mère ».

D'après les résultats obtenus, quinze femmes au foyer font usage de trois langues à la fois : le français, l'arabe dialectal et le kabyle. Alors que seulement deux « mères » fonctionnaires parlent le français avec leurs enfants.

Est-ce que ton père lit	Discussion à propos de mes lectures		
	Oui	Non	N'est pas concerné
Non, jamais	18	02	01
Oui, quelques fois	29	03	00
Oui, souvent	07	00	00

Tableau 86: Est-ce que ton père lit/ Discussion à propos de mes lectures

Est-ce que ta mère lit	Discussion à propos de mes lectures		
	Oui	Non	N'est pas concerné
Non, jamais	32	03	01
Oui, quelques fois	18	02	00
Oui, souvent	04	00	00

Tableau 87: Est-ce que ta mère lit/ Discussion à propos de mes lectures

A notre sens, les parents pratiquant la lecture influencent les enfants à lire à leur tour. Par conséquent, à aimer cette pratique et à les encourager davantage à travers les échanges à propos des lectures effectuées. En effet, les résultats montrent que 29 répondants s'entretiennent avec leurs pères quant aux ouvrages déjà lus. L'on observe aussi que 18 cas de « pères » lecteurs, sans discuter avec leurs enfants autour des lectures pratiquées.

Dans le tableau relatif à la mère, sa pratique de lecture et le rapport qu'elle entretient avec son enfant au sujet des lectures, l'on remarque que la plupart d'entre elles (32), ne discutent pas avec leurs enfants à propos des lectures. L'on suppose donc que ces femmes

Chapitre 05 : Les pratiques de lecture chez les apprenants de la 3^{ème} A.S

ont recours à la lecture des magazines dédiées aux féminins et ne portent pas d'intérêt aux pratiques lectorales de leurs enfants.

Est-ce que tes frères lisent	Discussion à propos de mes lectures		
	Oui	Non	N'est pas concerné
Non, jamais	18	04	01
Oui, quelques fois	28	01	01
Oui, souvent	06	00	01

Tableau 88 : Est-ce que tes frères lisent/ Discussion à propos de mes lectures

Est-ce que tes sœurs lisent	Discussion à propos de mes lectures		
	Oui	Non	N'est pas concerné
Non, jamais	09	05	01
Oui, quelques fois	26	00	01
Oui, souvent	17	00	01

Tableau 89 : Est-ce que tes sœurs lisent/Discussion à propos de mes lectures

Les deux tableaux ci-dessus qui évoquent les échanges établis avec les frères et sœurs enregistrent (18) cas dont aucun échange sur les lectures n'est effectué avec les frères. L'on déduit donc que la lecture chez les garçons n'est pas une pratique courante et ne suscite pas leur intérêt. En général, les garçons sont attirés par d'autres activités qui relèvent notamment de l'ordre physique tel que le sport.

Dans le second tableau, 17 filles affirment discuter des lectures avec leurs sœurs. Un chiffre largement supérieur à celui des frères. Cela suppose que l'échange entre sœurs à plus facile dans la mesure où la lecture représente un centre d'intérêt commun entre elles.

Appréciation de l'enseignant de français	Nombre de livres lus depuis le début de l'année			
	Aucun	Un seul	Deux	Plus de deux
Très bon élève	04	06	00	00
Assez bon élève	06	16	01	02
Elève en difficultés	13	11	01	00

Tableau 90 : Appréciation de l'enseignant de français/Nombre de livres (en français) lus depuis le début de l'année

Le croisement des deux variables « Appréciation de ton enseignant de français/ Nombre de livres lus depuis le début de l'année » a donné lieu à des résultats qui méritent d'être exploités dans le cadre de notre recherche.

Nous avons mis l'accent sur l'enseignant de français en particulier car, notre étude s'inscrit dans le champ de la didactique du FLE. Avant même d'évoquer les statistiques relatives au croisement de ces deux données, nous sommes amenés à rappeler celles qui concernent l'appréciation de l'enseignant de français à l'égard des apprenants. Ensuite

intervient le croisement de la seconde variable afin de connaître l'effet de cette appréciation sur les élèves.

Nous rappelons qu'ils sont une minorité d'apprenants (10) à déclarer que l'enseignant de FLE les juge comme de « très bons élèves ». Le reste (50), se divise en deux catégories, l'une (25) traités comme d'« assez bons élèves », l'autre (25) considérés comme des « élèves en difficultés ». À présent, nous allons vérifier si ce discernement exprimé par l'enseignant influence les pratiques lectorales des apprenants.

À cet effet, l'on remarque que (06) apprenants qualifiés de « très bons » n'ont pas lu plus d'un livre en langue française depuis le début de l'année. La seconde variable, concerne les apprenants ayant un niveau « assez bon ». Sont observés des chiffres intéressants dont (16) disent qu'ils ont lu un seul ouvrage. Par contre, dans cette troisième proposition, nous avons enregistré un seul cas désignant la lecture de deux livres tout au long de l'année scolaire.

2.2 Discussion des résultats

Il nous semble nécessaire de rappeler que le croisement des variables dans cette partie a soulevé trois principales hypothèses :

- L'environnement dans lequel vivent nos enquêtés, leur niveau scolaire, leur statut et son effet sur l'usage de la langue française ;
- La pratique de lecture chez les parents aurait une influence positive sur celle de leurs enfants ;
- L'opinion de l'enseignant à l'égard du niveau des élèves favoriserait le critère de motivation à la lecture.

Donc, la jonction de données que nous avons effectuée s'est divisée en deux parties :

- la première catégorie de questions s'inscrit dans un cadre extra-scolaire. Il s'agit en fait, du milieu dans lequel évoluent l'apprenant à savoir, son lieu de résidence et l'influence des membres de la famille. De ce fait, nous nous sommes penchés sur le niveau scolaire des parents, leur métier ainsi que les échanges qui s'opèrent à propos des lectures entre les enquêtés et les membres de leurs familles.

- La seconde catégorie s'intéresse au milieu scolaire. Il s'agit naturellement de se focaliser sur l'enseignant, sa contribution et son influence sur l'apprenant.

Les deux espaces auxquels nous avons fait allusion à savoir, le milieu scolaire et l'environnement familial sont complémentaires. L'enseignement/apprentissage de manière générale, ne peut être réalisé sans la collaboration des parents. Celui de la lecture nécessite davantage des efforts de leur part. Autrement dit, le rôle du milieu familial consiste à renforcer les compétences de l'apprenant en lui offrant un espace culturel favorable. Cet apport va se manifester dans le milieu scolaire, mais aussi à travers les pratiques de lecture chez les apprenants.

Cette brève analyse avait pour fonction de croiser certaines données et dont le principal objectif était de recueillir des résultats factuels susceptibles de compléter et enrichir notre enquête.

Dans notre enquête, les résultats liés aux analyses bivariées se sont révélés très significatifs en prouvant qu'il y a une corrélation entre les variables.

Les quatre premières variables qui portent essentiellement sur la zone d'habitat, le niveau scolaire des parents, leur statut social et le rapport qu'ils entretiennent avec la langue française ont indiqué qu'il y a des disparités entre le milieu rural et l'environnement semi-urbain.

En effet, l'usage de la langue française est totalement absent dans les zones reculées. Néanmoins, les enquêtés qui résident dans les régions semi-rurales, affirment avoir recours au français simultanément avec l'arabe dialectal dans l'espace familial. Il est donc nécessaire de souligner que l'usage fréquent d'une langue étrangère dans ce milieu, contribue au progrès des enfants à l'école. L'absence de cet usage engendre des répercussions néfastes en amortissant les progrès des apprenants en classe de FLE. D'ailleurs, nombreux sont les spécialistes qui ne cessent de clamer l'importance de l'environnement extra-scolaire et son rôle dans le processus d'enseignement/apprentissage, en particulier celui de la lecture.

Ajouté à la zone d'habitat, le niveau scolaire des parents ainsi que leur statut social constituent des éléments importants dans notre enquête. Ainsi, les statistiques ont révélé que le niveau des parents est composite dans ce présent échantillon. Il est majoritairement formé de parents analphabètes, mais englobe aussi des parents dont le niveau d'étude se

situé entre le cycle primaire et le cycle secondaire. Le plus souvent, l'usage du français n'est pas une pratique quotidienne au sein de ces familles. Cela implique les « pères » ayant le niveau secondaire. L'on déduit qu'en dépit d'être doté d'une bonne compétence linguistique en français, son manque d'exploitation génère sa régression. La pratique courante d'une langue étrangère permet de préserver son capital linguistique et de garantir son déploiement.

Quant aux métiers exercés par ces mêmes parents, les « pères » sont soit des fonctionnaires, soit sans profession ou agriculteurs. Les « mères », sont pour la plupart sans profession. Les résultats obtenus suite aux inférences bivariées ici, indiquent que l'usage de la langue française est occasionnel chez les familles du présent échantillon. Dans ce sens, il est nécessaire de soulever un point très important à savoir, le dialecte algérien constitue un mélange de mots arabes et de mots français. Ce qui représente pour les questionnés un usage de la langue française, mais en réalité ce n'est qu'un emprunt certains mots français. De plus, ces termes peuvent être prononcés de manière incorrecte.

L'analyse bivariée concerne aussi les échanges au sujet de la lecture, mis en œuvre entre les enquêtés et leurs familles. La finalité de ces inférences est de connaître l'influence de l'espace familial et l'intérêt que les parents accordent aux pratiques lectorales de leurs enfants. Le rôle de la famille devrait être incontestable dans l'évolution des compétences de lecture chez l'enfant. Ceci, en lui offrant un climat culturel susceptible d'optimiser et de renforcer les savoirs acquis en classe.

À cet égard, les réponses obtenues ont indiqué que non seulement, la majorité des pères lisent, mais discutent des lectures avec leur progéniture. Ceci peut être expliqué par le fait que les parents suivent leurs enfants dans le souci de garantir leur avenir. Par ailleurs, les « mères » faisant la lecture entretiennent des échanges avec leurs enfants. Il est à mentionner que notre échantillon se compose majoritairement de filles ; la précédente enquête a révélé que « mères » et « filles » ont des échanges sur divers sujets tels que la cuisine ou la mode. Ces thèmes sont souvent traités dans les revues ou magazines féminins. À ce propos, dans une conférence portant sur la lecture, REVERDY Catherine.²⁰³ avance que les femmes s'investissent beaucoup plus que les hommes dans l'éducation des enfants tout en leur inculquant leurs pratiques culturelles. Ces discussions

²⁰³ REVERDY, (C.), (2016), *La lecture, entre famille et école : comment se développe le goût de lire*, Conférence de consensus sur la lecture, p.4

concernent aussi les sœurs entre elles car en général, elles partagent les mêmes centres d'intérêt. En revanche, la discussion au sujet de la lecture se révèle moins fréquente chez les garçons, souvent séduits par d'autres activités. En conséquence, ils n'attribuent ni la même attention, ni la même énergie à la lecture que la gente féminine.

En définitive, intervient l'analyse bivariée relative à l'appréciation de l'enseignant et son influence sur la pratique de lecture chez les apprenants. Effectivement, le cadre scolaire en général, constitue un milieu de socialisation important. L'influence des enseignants sur les goûts de lecture chez les apprenants est un élément à ne pas négliger.

Il est important de souligner que les résultats obtenus infirment notre hypothèse formulée au départ qui stipule qu'une évaluation positive de la part l'enseignant pourrait être une source par excellence de motivation à la lecture. Néanmoins, il s'avère que les apprenants dont le niveau est apprécié par les enseignants ne sont pas des lecteurs assidus. Alors que, les apprenants « en difficultés » ou qualifiés comme « assez bons » sont plus nombreux à lire. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'ils éprouvent le besoin de lire davantage afin d'améliorer leur niveau. Autrement dit, cet effort est motivé par la remédiation à un éventuel échec scolaire. Enfin, nous déduisons que les appréciations des enseignants ne sont pas un critère qui contribue à favoriser la pratique de lecture des élèves en question.

3 Conclusion

L'analyse du questionnaire a révélé des éléments prégnants qui reflètent une faible pratique de lecture au sein de notre échantillon. Il y a, en effet, un contact occasionnel avec les supports écrits qui de surcroît, se limite à celui des journaux quotidiens et hebdomadaires. Les habitudes lectorales des apprenants sont souvent conditionnées par les prescriptions scolaires. Les raisons de cette défaillance en lecture sont dues aux conditions précaires dominantes dans la région, nous citons à titre d'exemple l'absence d'infrastructures comme les bibliothèques. Interviennent également d'autres facteurs qui nous ont incités à recourir à l'analyse bivariée. L'objectif de cette analyse est de mettre en exergue le rôle du contexte « sociolinguistique » et socioculturel algériens dans l'apprentissage de la lecture et ses pratiques chez les adolescents. Les résultats obtenus à l'issue de cette enquête nous guident vers la déduction qu'en outre du milieu scolaire, les apprenants n'ont pas de contact permanent avec la langue française. De plus, l'environnement extra-scolaire ne favorise pas intégralement la pratique de la lecture. A

cela s'ajoute le milieu semi-rural, dans lequel vivent les enquêtés de notre échantillon est loin de leur faciliter l'accès au FLE ainsi qu'aux moyens permettant d'avantager la lecture.

L'intervalle entre la culture familiale et l'espace scolaire est manifeste au sein de notre échantillon ce qui est à l'encontre des études ayant prouvé que « *l'école dépend fortement, souvent sans le reconnaître de l'héritage culturel des élèves, celui qui vient de leur famille et de leur classe sociale.* »²⁰⁴. Un investissement culturel engagé de la part des parents contribue efficacement à la réussite scolaire et encourage à la pratique de lecture.

En ce qui concerne les enseignants, leur appréciation semble influencer les apprenants dont le niveau scolaire est conjecturé vers l'amélioration.

²⁰⁴ PERRENOUD, (P.), (2000), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Issy-les –Moulineaux : ESF éditeurs, 4^{ème} édition, p.168

Chapitre 6 :
Analyse des copies

Chapitre 6 : Analyse des copies

1 Introduction

L'une des principales questions soulevées dans notre étude s'interroge sur les obstacles rencontrés par les apprenants dans le processus de lecture. L'on s'est penché sur cette interrogation car, ces écueils ont un impact négatif sur la compréhension de l'écrit au sein de la classe de FLE.

Dans ce chapitre, nous tenterons de vérifier l'hypothèse qui suppose que les apprenants ayant des difficultés en lecture, n'accéderaient pas facilement au sens du texte. Cet élément constitue un frein majeur dans déroulement de la séance en compréhension de l'écrit.

Pour ce faire, nous avons adopté une méthode d'introspection qui repose sur l'analyse des erreurs dans les copies des examens trimestriels assignés aux apprenants de la 3^{ème} année du secondaire. Notre observation se focalisera uniquement sur les questions de compréhension soumises à l'examen, donc elle se limitera à l'analyse de la phrase.

Il est à noter qu'une partie de chapitre sera consacrée au recours à quelques notions théoriques susceptibles de nous éclairer et d'appuyer notre étude.

À la lumière des études portant sur l'« erreur » dans une approche didactique, nous tenterons de définir la notion d'erreur, la notion de faute, le statut de l'erreur dans l'enseignement/apprentissage, etc. L'accent sera mis sur les catégories et types d'erreurs relevés dans les copies qui composent l'échantillon.

Ensuite, nous décrirons notre démarche d'analyse tout en exposant les données factuelles recueillies et observées lors de notre investigation.

Enfin, nous procéderons à la lecture ainsi que l'interprétation des résultats obtenus à l'issue de l'analyse et qui seront bien évidemment discutés en fin de chapitre.

Avant d'entamer notre analyse, il est important de souligner que pendant longtemps, l'erreur a été considérée comme un handicap chez les apprenants et constituait une source de crainte auprès des enseignants désireux de trouver le moins d'erreurs possible dans les copies des apprenants.

Néanmoins à l'heure actuelle, l'erreur est devenue admissible dans la mesure où l'on tolère que les apprenants soient confrontés à des égarements durant les étapes de l'apprentissage.

En effet, dans tout enseignement/apprentissage des langues, le traitement de l'erreur implique un fait pondéré et constitue un point capital de la démarche didactique. Il est indéniable que l'apprentissage d'une langue ne peut se réaliser sans que les apprenants fassent des erreurs. Dans cette optique, CUQ Jean.Pierre et GRUCA Isabelle avancent que « *tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreur, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà.* »²⁰⁵ Toujours dans la même perspective, PORQUIER Rémy affirme que « *L'erreur est non seulement inévitable, mais normale et nécessaire, constituant un indice et un moyen d'apprentissage. On n'apprend pas sans faire des erreurs et les erreurs servent à apprendre.* »²⁰⁶ Ainsi, l'on peut dire que l'erreur est inévitable et qu'elle devrait être utilisée comme un moyen contribuant à la construction du savoir.

2 Quelques définitions

2.1 La notion de faute

Le fait de se tromper ou encore les égarements dans une situation d'apprentissage ont pendant longtemps considérés comme « faute ».

Dans ce sens, VIGNER Gérard mentionne : « *Pendant longtemps les enseignants avaient coutume de désigner, et d'ailleurs ils ne manquent pas de le faire toujours, ce type de difficultés sous le nom de « faute » avec une connotation péjorative au lieu de considérer la faute comme l'expression d'une conduite inattendue.* »²⁰⁷

²⁰⁵ CUQ, (J.P), GRUCA, (I.), (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.*, Grenoble, PUG, p389

²⁰⁶ PORQUIER (R.), (1977) In CHILIPAINÉ, (F.A), (1994), *Morpho-syntaxe contrastive du verbe français*, L'Harmattan, p.32

²⁰⁷ VIGNER, (G.), (2004), *La grammaire en FLE*, Paris, Hachette, p.24

2.2 La notion d'erreur

C'est à partir des années 1970 que des études ont été menées en vue de traiter la question de l'interférence qui à son tour, s'impose à travers la comparaison entre les langues. Donc, le terme « erreur » a été introduit et considéré comme un fait ordinaire et inévitable.

Ainsi, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage, l'erreur a progressivement remplacé la faute dont la représentation véhiculait l'idée d'un caractère, voire un défaut humiliant à l'égard de l'apprenant. À cet égard ASTOLFI Jean-Pierre avance :

Depuis quelques années, les recherches en éducation, et plus particulièrement en didactique, ont permis de passer d'une conception négative des erreurs donnant lieu à sanction, à une conception nouvelle où celles-ci apparaissent plutôt comme un indice de la manière dont fonctionne le processus d'apprentissage et comme un témoin précieux pour repérer les difficultés des élèves.²⁰⁸

Le statut de l'erreur a donc changé dans la mesure où elle semble être aujourd'hui, un moyen favorable susceptible de d'améliorer l'apprentissage. D'une part, il la rend possible d'autre part, elle est attendue dans la progression de l'apprenant et l'on prévoit des stratégies de remédiation en cas de mauvaise réponse. ASTOLFI Jean-Pierre²⁰⁹ avance qu'il serait utile d'adopter des situations d'apprentissage dans lesquelles, l'on pourrait provoquer volontairement l'erreur, élément qui permettrait de l'éliminer des productions des élèves.

Dans cette perspective, l'erreur se révèle utile et non dégradante. Bien au contraire, elle reflète l'effort fourni par l'apprenant ainsi que la présence d'une activité cognitive dans la situation d'apprentissage. L'apparition de l'erreur dans la production des énoncés demeure le résultat logique des difficultés rencontrées dans l'apprentissage.

2.3 La dialectique Erreur/Faute

Le concept d'erreur s'est pendant longtemps trouvé attaché au concept de « Faute » avec tout ce que cela implique comme connotations péjoratives. Néanmoins, dans les conceptions actuelles de la pédagogie, la notion d'erreur dans l'appropriation d'une langue étrangère a pris un tournant positif en s'imposant, elle n'est donc plus associée à la notion de « Faute ».

²⁰⁸ ASTOLFI, (J.P), (1999), *Chercheurs et enseignants : Repères pour enseigner aujourd'hui*, Paris, INRP, p.38

²⁰⁹ *Ibid.* p.38

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues a établi une dissociation entre les erreurs et les fautes démontrant que les erreurs sont le résultat d'un égarement de la compétence cible d'un apprenant d'une langue 2. Tandis que les fautes se manifestent lorsqu'un apprenant se trouve dans l'incapacité de mettre en œuvre ses compétences, c'est particulièrement le cas pour les locuteurs natifs « *Les erreurs sont causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible. Il s'agit alors d'une adéquation de la compétence et de la performance de l'apprenant qui a développé des règles différentes des normes de la L2. Les fautes, pour leur part, ont lieu quand l'utilisateur apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre, comme ce pourrait être le cas pour un locuteur natif.* »²¹⁰

En fait, il est parfois impossible d'éviter certains faits d'erreur au contraire, ils peuvent faire l'objet d'une remédiation suite à une situation d'égarement et à laquelle se trouve confronté l'apprenant. Quant à la faute, elle pourrait être considérée comme un acte d'erreur exercé de manière consciente par conséquent, irrémédiable.

2.4 Le statut de l'erreur dans l'enseignement/apprentissage

La notion d'erreur est située au centre de l'apprentissage. Comme nous l'avons souligné précédemment, après avoir été considérée comme négative, elle privilégie aujourd'hui d'un nouveau statut et demeure présente dans l'apprentissage. Néanmoins, la diminution des erreurs dans la production des énoncés reflète la progression des habiletés chez les apprenants.

Le statut de l'erreur varie en fonction des conceptions théoriques :

- Selon le béhaviorisme, l'enseignant doit viser un apprentissage dépourvu d'erreur. Ce courant estime que l'erreur résulte des circonstances relatives à l'apprenant (inattention) ou bien d'une méthode mal élaborée. La conception béhavioriste se base sur des situations à travers lesquelles, l'on prend des décisions radicales à l'égard des réponses immédiates que l'on aura exigées. Celles-ci seront soit récompensées ou pénalisées.
- Selon le constructivisme, l'erreur fait état des difficultés que l'apprenant doit surmonter en vue de produire une nouvelle connaissance. On parle donc, de conflit cognitif qui interpelle l'apprenant sur les résolutions possibles. Ainsi, la correction

²¹⁰ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2005, p. 118

de l'erreur prouve qu'il a surmonté ses difficultés à travers la formulation voire la construction d'une nouvelle réponse.

Il existe différents types d'erreurs, elles sont listées par les didacticiens et psychologues selon deux catégories ; les erreurs qui relèvent d'un échec à travers le fait de se tromper, ou bien d'une faute. Nous allons nous référer à la classification d'Astolfi (J.P)²¹¹ qui distingue :

- Les erreurs liées à la compréhension de la consigne ;
- Les erreurs qui font état de conceptions alternatives, ou dont l'origine réside dans une autre discipline ;
- Les erreurs relatives aux processus cognitifs qui se manifestent à travers la tâche assignée à l'apprenant, souvent jugée difficile ;
- Les erreurs portant sur les stratégies adoptées en vue de résoudre un problème
- Les erreurs dues à la complexité du contenu ;
- Les erreurs dues au savoir enseigné et dont les obstacles sont générés par la méthode d'enseignement.

3 Méthode d'analyse

Dans notre étude, nous allons procéder à une analyse qualitative et quantitative des erreurs qui figurent dans les réponses formulées par les apprenants lors des épreuves trimestrielles.

Il est à noter que les questions soumises à l'examen portent essentiellement sur la compréhension du texte dans sa globalité.

Pour mener à terme notre introspection, l'on s'est basée sur les recherches effectuées antérieurement et qui avaient pour objet d'étude l'analyse des erreurs en français écrit.

Avant même d'évoquer les types d'erreurs relevées dans les copies des apprenants qui constituent notre échantillon, il serait judicieux de parler de la grille d'évaluation que nous avons élaborée en vue de mettre en œuvre notre démarche d'analyse.

Il est à noter également que le tableau d'analyse que nous avons échafaudé, s'inspire de la grille EVA. Celle-ci met l'accent sur quatre aspects essentiels, à savoir : l'aspect pragmatique, l'aspect sémantique, l'aspect morpho-syntaxique et les aspects matériels.

²¹¹ Ibid. p 58

Ces unités traitent non seulement le texte dans son ensemble, les relations entre les phrases, mais aussi les phrases.

Les unités prises en compte dans notre étude sont les trois dernières formes mentionnées ci-dessus. Elles concernent particulièrement l'analyse des phrases car, les réponses formulées par les examinés lors des épreuves se présentent sous la forme d'énoncés courts. Bien évidemment, les réponses peuvent se manifester sous la forme longue, cela dépend en effet, de la réplique exigée en réponse aux questions soumises à l'examen.

Nous avons bien évidemment exploité d'autres points qui portent notamment, sur la compréhension des idées ainsi que le recours à l'inférence comme processus mis en œuvre par les apprenants en vue de répondre aux questions.

4 Les catégories des erreurs

L'analyse des erreurs dans le cadre de notre étude, s'inscrit dans le volet morpho-syntaxique. Celui-ci s'intéresse à la syntaxe de la phrase, à la morphologie verbale, à la conjugaison des verbes ainsi qu'à l'orthographe. Selon CUQ (J.P) l'orthographe est définie par les linguistes comme « un système composite : écriture alphabétique transcrivant les sons du français, et écriture idéographique codant le signifié. »²¹²

Les erreurs affiliées à l'orthographe sont multiples et revêtent différentes formes selon la grille EVA. Il existe des erreurs qui s'inscrivent en orthographe lexicale et d'autres, en orthographe grammaticale.

De ce fait, il nous semble nécessaire de citer d'abord, les différentes définitions qui ont été attribuées à l'orthographe lexicale.

4.1 L'orthographe lexicale

À travers les études que nous avons consultées, il nous a été donné à constater que l'orthographe lexicale est généralement caractérisée comme la manière d'écrire un mot en tant qu'unité du lexique. Cette caractérisation prend selon les auteurs, différentes formes à savoir : la combinaison des sons-graphies, la combinaison des sons-graphies-sens et la manière d'écrire un mot hors-contexte.

²¹² CUQ, (J.P), (2003), Op. Cit., p.184

Certains auteurs tels que PARET Marie-. Christine²¹³, considèrent l'orthographe lexicale comme une combinaison sons-graphies. Elle appuie sa définition en expliquant que l'apprentissage de l'orthographe lexicale implique en fait, l'assimilation des règles de correspondance entre des suites de phonèmes (sons) et des suites graphiques (lettres). D'autres auteurs insistent précisément sur la mémoire et la convention. Dans ce sens, SIMARD Claude ²¹⁴ souligne, tout en préservant la définition traditionnelle, qu'il s'agit de l'ensemble des graphies dictées par les conventions linguistiques.

BLANCHE-BENVENISTE Claire, considère l'orthographe lexicale, comme l'association sons-graphies-sens en avançant que « *l'orthographe lexicale crée ainsi une particularisation des mots qui en assure le succès. C'est l'âme du mot, qui résiste à toutes les tentatives de réforme.* »²¹⁵ Toujours dans la même optique, l'auteure apporte plus de précisions en ajoutant : « *la part lexicale de l'orthographe lexicale apporte un ensemble de significations qui en disent plus que la stricte équivalence avec la prononciation* »²¹⁶

GAUVIN Isabelle dans son approche, estime l'orthographe lexicale comme la manière d'écrire un mot hors-contexte. Il affirme donc « *l'orthographe lexicale relève essentiellement de la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes qui les représentent, indépendamment de leur contexte d'apparition dans la phrase, il s'agit de l'orthographe d'un mot pris isolément, telle qu'elle apparaît par exemple dans le dictionnaire.* »²¹⁷

Une autre définition a été attribuée à l'orthographe lexicale, elle concerne le plurisystème de l'orthographe française. Nous citons celle de SIMARD Claude qui suggère que l'orthographe lexicale « *touche la plupart des zones du plurisystème de l'orthographe française.* »²¹⁸ Cela implique donc, les morphogrammes lexicaux, les phonogrammes, les lettres étymologiques et historiques.

²¹³ PARET, (M.C), (2010), *Le système de l'orthographe française*, Québec français, pp. 78-80 <https://id.erudit.org/iderrudit/61564a>

²¹⁴ SIMARD, (C.), (1995), *L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires*, Revue des sciences de l'Éducation, Vol. 21, n°1, pp145-165

²¹⁵ BLANCHE-BENVENISTE, (C.), (2003), *L'orthographe* In, *Le grand livre de la langue française*, sous la direction de YAGUELLO, (M.), Paris, *Le Seuil*, p.375

²¹⁶ Ibid. p.366

²¹⁷ GAUVIN, (I.), (2001), *Interactions didactiques en classe de français : enseignement/apprentissage de l'accord du verbe en première secondaire*. Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, p55

²¹⁸ SIMARD, (C.), (1995), Op. Cit.

Ainsi, l'orthographe lexicale porte sur le mot en tant qu'unité du lexique et atteint la plupart des sphères du *plurisystème* français. En définitive, il ressort des définitions suggérées par la majorité des auteurs, qu'il s'agit de l'association *sous-graphies-sens* d'un mot hors-contexte.

4.2 L'orthographe grammaticale

Les définitions allouées à l'orthographe grammaticale se répartissent en deux catégories. Une première, suggère que l'orthographe grammaticale concerne les marques morphologiques ; une seconde définition, stipule qu'il s'agit uniquement des règles d'accord.

Parmi les auteurs qui avancent que les marques morphologiques et les règles d'accord sont des spécificités de l'orthographe grammaticale, nous citons CHERVEL (A.) qui précise : « *[Les] règles s'énoncent sur l'axe paradigmatique (morphologie) et sur l'axe syntagmatique (syntaxe). Ainsi, l'orthographe de joli dans une jolie maison se fonde d'une part sur la morphologie graphique de joli (joli, jolie, jolis, jolies) ; d'autre part sur des règles dites d'accord qui sélectionnent la forme adéquate.* »²¹⁹

D'autres auteurs comme GAK, (V.G) abondent dans le même sens que CHERVEL André en précisant que « *les fautes d'orthographe grammaticale peuvent se diviser en deux : les fautes provoquées par une interprétation incorrecte des catégories grammaticales du mot dans une phrase (par exemple les fautes si fréquentes en genre et en nombre) [...] [par exemple l'omission du s du pluriel [dans] les grandes maison, les fautes qui représentent l'orthographe incorrecte d'une catégorie grammaticale correctement interprétée [...] par exemple le pluriel des mots en al sera parfois écrit par –eaux : travaux par analogie avec tableaux).* »²²⁰

Pour d'autres auteurs comme Blanche-Benveniste (C.) et CHERVEL (A.)²²¹, la définition de l'orthographe grammaticale est affiliée à la morphologie, le genre et le nombre du nom ainsi que les accords.

²¹⁹ CHERVEL, (A.), (1973), *La grammaire traditionnelle et l'orthographe*, Langue française, Vol.20, p.87

²²⁰ GAK, (V.G), (1976), *L'orthographe du français. Essais de description théorique et pratique*, Paris, société d'études linguistiques et anthropologiques de France (SELAF), pp 76-77

²²¹ BLANCHE-BENVENISTE, (A.), CHERVEL, (1978), *L'orthographe*, Paris

Ces auteurs donnent une définition précise à l'orthographe grammaticale en illustrant avec des exemples pertinents, les types d'erreurs commises par les scripteurs et leurs causes.

La seconde définition allouée à l'orthographe grammaticale stipule que celle-ci concerne uniquement les règles d'accord, sans faire allusion aux marques morphologiques.

Dans cette optique, nous citons CHARTRAND Suzanne et coll. (al.) Qui précisent que « *l'orthographe grammaticale décrit les règles d'accord des mots de classes variables dans une phrase écrite.* »²²² Les mêmes auteurs avance que « *les principales règles d'accord sont : les accords dans le GN, les accords régis par le sujet et les accords régis par le complément direct du verbe.* »²²³

À l'issue des deux définitions, l'on déduit que l'orthographe grammaticale concerne aussi bien les marques morphologiques, que les règles d'accord, tout en tenant compte de leur rôle dans la phrase. Ceci nous conduit donc à évoquer la définition des marques morphologiques qui sont caractérisées comme des signes affiliés aux mots. Ceux-ci permettent d'identifier une caractéristique telle que le genre (masculin/féminin), le nombre (singulier/pluriel) et la personne (première, deuxième et troisième du singulier ou pluriel).

4.3 Définition des accords

Les accords sont en général, définis comme la transmission des marques morphologiques d'un donneur à un receveur voire, comme une relation syntaxique entre deux mots.

L'accord s'effectue lorsqu'un mot attribue à un autre mot ou bien reçoit de celui-ci soit, la marque de genre, la marque de nombre ou encore les marques de personne. Dans cette optique, nous nous référons à GREVISSE Maurice et GOOSSE André qui précisent que l'accord « *est le fait qu'un mot invariable [...] (un receveur) reçoit d'un autre mot de*

²²² CHARTRAND, (S.G), AUBIN, (A.), BLAIN, (R.) et SIMARD, (C.), (2011) , *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui.* , Montréal : Graficor, p.68

²²³ *Ibid.* p269

Chapitre 06 : Analyse des copies

la phrase [...] (un donneur) ses particularités morphologiques, son genre, son nombre et sa personne. »²²⁴

En général, les marques morphologiques de genre, de nombre et de personne, ne se prononcent pas par conséquent, la tâche de l'écrit devient ardue pour les apprenants. Cela peut-être le cas pour les scripteurs experts, seules les causes peuvent être différentes et multiples dans la mesure où elles ne relèvent pas de la méconnaissance des règles, mais elles sont dues à d'autres facteurs tels que l'omission, l'inattention, etc.

Pour revenir à la définition mentionnée ci-dessus et qui aborde la question des *donneurs* et *receveurs* ; il est important de souligner que les termes qui composent la langue française peuvent appartenir à plusieurs catégories voire, à plusieurs classes de mots. Il est donc nécessaire d'analyser ces mots dans leur contexte, autrement dit, dans un groupe de mots ou dans la phrase.

Les mots qualifiés de « donneurs » sont en général, les noms et les pronoms. Quant aux mots que l'on désigne comme « receveurs », ils se présentent souvent sous la forme de participe passé ou bien d'adjectifs. Il est à noter que le verbe demeure l'unique catégorie de mots qui possède les marques de la conjugaison. Il reçoit donc, les marques morphologiques (de personne et de nombre).

Dans un souci de clarté et de précision, nous avons jugé nécessaire de faire allusion ici, au tableau adapté par GREVISSE (M.) et GOOSSE (A.) qui synthétise les classes de mots et la répartition des classes et leur répartition.

Les donneurs	Les receveurs	Les marques reçues du donneur
Le nom	Le verbe et l'auxiliaire de conjugaison	Personne et nombre
Les pronoms	L'adjectif	Genre et nombre
	Le déterminant	Genre et nombre (et personne pour les déterminants possessifs)
	Le participe passé	Genre et nombre
	Certains pronoms représentants	Genre, nombre et personne
	Le nom (dans un GN ayant pour fonction attribut)	Genre et nombre

Tableau 91:Résumé des donneurs et receveurs²²⁵

²²⁴ GREVISSE, (M.), GOOSSE, (A.), (2007), *Le bon usage*, Bruxelles, 15^{ème} édition Editions De Boeck, p529

²²⁵ Ce tableau a été adapté par GREVISSE (M.) et GOOSSE (A.) mais aussi par d'autres auteurs

Nous tenons à souligner que nous nous sommes étalés sur cette partie car, elle constitue une source de référence dans le cadre de notre analyse. À travers celle-ci, nous allons mentionner la fonction de chaque mot et l'erreur qui s'y rapporte. Par erreur, nous entendons celles qui sont bien évidemment relevées dans les copies des apprenants qui composent notre échantillon.

5 L'analyse des copies

5.1 Démarche d'analyse

Dans le cadre de notre étude, nous avons procédé à deux méthodes d'analyse dont la première repose sur les questionnaires portant sur les pratiques de lecture auprès des apprenants qui composent notre échantillon. La seconde, consiste à analyser les copies des examens de nos enquêtés, l'objectif est de vérifier l'impact de la lecture sur le degré de compréhension des apprenants et leur capacité à répondre. Nous tenons à souligner aussi que ce choix est animé par le fait qu'avec les nouvelles réformes, les questions assignées dans les épreuves ont pour but d'amener l'apprenant à comprendre le texte dans sa globalité et d'évaluer cette compétence.

Nous tenons à rappeler que dans l'enquête par questionnaire, un échantillon d'une soixantaine d'apprenants de deux branches différentes a été choisi « Lettres et philosophie » et « Lettres et langues ». Cependant, pour la deuxième démarche d'analyse seulement 27 copies ont été sélectionnées, ce, en fonction de critères cités précédemment dont : la lisibilité d'écriture, le nombre de réponse maximal dans la copie, etc.

Il s'agit en fait d'analyser les copies d'examens soumis aux apprenants lors du second trimestre, le projet assigné en cette période traite le texte argumentatif par conséquent, les épreuves portent sur ce type d'énoncés. Certes les textes choisis par les enseignants ont la même typologie mais ils évoquent deux thèmes différents de plus, les questions soumises à la composition ne sont pas totalement identiques mais sans différences flagrantes la preuve en est leur nombre. En effet, le sujet d'examen destiné à la classe « A » comporte neuf questions, tandis que l'épreuve assignée à la classe « B » se compose de onze questions. Le tableau ci-dessous le montre clairement.

Question	Epreuve A (Texte A)	Epreuve B (Texte B)
N°1	Relever l'idée générale du texte	Relever l'idée générale du texte
N°2	Repérer la position de l'auteur	Repérer la position de l'auteur
N°3	Repérer le thème traité dans le texte	Dégager le champ lexical

Chapitre 06 : Analyse des copies

N°4	Dégager le champ lexical	Classer des expressions
N°5	Trouver les substituts lexicaux	Remplacer l'expression soulignée
N°6	Trouver le rapport logique exprimé	Trouver les substituts lexicaux
N°7	Exercice lacunaire	Exercice lacunaire
N°8	Attribuer un titre au texte	Repérer la solution donnée par l'auteur
N°9	Donner son point de vue	Relever le thème traité dans le texte
N°10	//	Repérer les indices (subjectivité)
N°11	//	Donner un titre au texte

Comme nous l'avons souligné, notre corpus se compose de deux classes différentes celle de la 3^{ème} A.S « Lettres et philosophie », que nous avons qualifiée de classe « A » la seconde est la classe de 3^{ème} A.S « Lettres et langues » à laquelle nous avons appelée classe « B ». Par conséquent, nous avons deux épreuves différentes à analyser. Ces épreuves ont été catégorisées en fonction des deux classes à savoir « épreuve A » pour désigner la première et « épreuve B » en référence à la seconde.

La première partie de notre analyse traite la classe « A » celle où sont inscrits les apprenants de la 3^{ème} A.S « Lettres et philosophie » ainsi, une quinzaine de copie a été épluchée.

Dans cette perspective, nous avons établi une grille en nous inspirant de la grille EVA. Pour ce faire, l'on s'est référé à trois unités qui permettent d'analyser un texte sous différents aspects mais dans son ensemble en même temps. Ces mêmes unités tendent à aborder les relations entre les phrases mais aussi la phrase de manière indépendante. C'est cette dernière approche qui nous intéresse car, notre corpus se compose de différentes questions auxquelles l'apprenant est amené à répondre. C'est pour cette raison aussi que nous n'avons pas entrepris l'analyse de la production écrite assignée à l'apprenant. Bien évidemment, nous avons ajouté d'autres points en vue d'approfondir notre analyse et d'arriver à des résultats concluants et fiables susceptibles de répondre à la problématique soulevée dans notre étude.

5.2 Les critères d'évaluation

Les critères que nous avons ajoutés reposent sur la compréhension des idées, l'usage de l'inférence. Pour ce qui est des caractères pris en compte dans la grille EVA, ils reposent notamment sur l'aspect sémantique, morphosyntaxique et sur les aspects matériels. Notre grille d'analyse se présente comme suit :

Chapitre 06 : Analyse des copies

Réponse correcte/ Incorrecte	Compréhension des idées	Usage de l'inférence	Aspect sémantique	Aspect morphosyntaxique	Aspects matériels
Les réponses sont numérotées et mises dans l'ordre selon lequel elles figurent dans le sujet d'examen.	La réponse du candidat juste ou fautive démontre si l'examiné a saisi le sens de la question et qu'il a été en mesure d'y répondre.	Le recours à l'inférence se manifeste à travers les éléments ou indices utilisés par l'apprenant et reflètent son esprit de déduction et sa capacité à produire tout en donnant un sens à ce qu'il écrit.	Le lexique est-il adéquat (absence d'imprécisions ou de confusion portant sur les mots. Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables (absence de contradictions, d'incohérences)	La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ? La morphologie verbale est-elle maîtrisée (absence d'erreurs de conjugaison) L'orthographe répond-elle aux normes ?	La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée (virgules, parenthèses) Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage.

5.2.1 La compréhension des idées

La première section concerne la compréhension des idées dans le texte, dans cette optique, nous tenons d'abord à rappeler que théoriquement la réponse à une question quelconque demeure en général, soit juste ou fautive or, lorsqu'on est en phase d'examen, le candidat tente de répondre à toutes les questions dans le but d'améliorer sa note au mieux. Par conséquent, les réponses peuvent se révéler approximativement correctes, en d'autres termes, une partie de la réponse peut être erronée et l'autre juste. C'est pourquoi dans la colonne relative à « *la compréhension des idées* » il nous a semblé judicieux de mentionner certaines formules telles que, « **Incompréhension** » pour montrer que la question n'a pas été comprise par l'examiné, « **assimilation partielle** » en ce qui concerne les questions en deux phases dont l'une des réponses est correcte tandis que la seconde est fautive.

5.2.2 Le recours à l'inférence

En ce qui concerne la deuxième section, cette dernière porte sur le recours à l'inférence, à travers ce paramètre, l'objectif est de vérifier si les apprenants font preuve de déduction suite à la lecture du texte. D'ailleurs, l'inférence constitue un élément fondamental dans la compréhension de l'écrit et dans le processus de lecture. Dans cette perspective, nous tenons à rappeler que les interrogations soumises aux apprenants dans les sujets d'examens ont pour visée de tester entre autres la capacité de l'apprenant à comprendre le texte de manière globale ou superficielle, de le cerner pour ensuite, l'amener à produire à son tour.

5.2.3 L'aspect sémantique

Quant au troisième axe (colonne3), il concerne l'aspect sémantique, étant des réponses courtes donc sous forme de phrases dans la plupart des cas, nous nous sommes limités à l'analyse sémantique de la phrase. Donc, les formules dont que nous avons utilisées dans cette section sont soit « *Phrases correctes/incorrectes/acceptables* », « *Mots acceptables* ». L'objectif étant que les tableaux soient complétés de manière brève et nous nous sommes réservé l'opportunité de développer ce point relatif à l'aspect sémantique dans les commentaires propres à chaque copie.

5.2.4 L'aspect morphosyntaxique

Ce volet s'intéresse aux erreurs relevées au sein de la phrase. Les erreurs peuvent être de différentes natures c'est pourquoi, nous avons mentionné dans notre grille le mot comportant l'erreur ainsi que la catégorie à laquelle elle appartient (orthographe lexicale, grammaticale, conjugaison, etc.)

5.2.5 Les aspects matériels

Dans cet axe, nous avons tenté de relever au niveau des phrases toutes les erreurs liées à la ponctuation, l'emploi de la majuscule, des apostrophes, etc.

5.3 L'analyse des copies classe « A »

Copie n°1

R.1 Le texte : - Informe des effets négatifs des réseaux sociaux -Plaide en faveur des réseaux sociaux. R.2 Le smartfone responsable de la fléaux sociaux. R.3 explique t- elle dans son livre « iGen » le surnom qu'elle donne à la génération née entre 1995 et 2012. R.4 Le champ lexical de « santé » adolescents, génération, mémoriser, faculté R.5 Aucune réponse R.6 a- Le rapport logique exprimé dans cette phrase →concession
--

Chapitre 06 : Analyse des copies

b- « Problème qui n'épargne pas les adults qui touche...mains ».
 R.7 1) indispensable 2) services 3) incontestable 4) usage 5) nuire
 R.8 Les dangers des fléaux sociaux ?
 R9 Aucune réponse

Réponse ²²⁶ correcte / Incorrecte		Compréhension des idées	L'infé rence	Aspect sémantique	Aspect morphosyntaxique	Aspects matériels
R.1	I	Incompréhension	/	Deux réponses contradictoir es	/	/
R.2	C	Repéragede la problématique	+	Forme correcte	« smartfone » (orth. lexicale) « respenssable » (orth. lexicale) « de la fléaux sociaux » (orth. grammaticale)	/
R.3	I	Incompréhension	/	/	/	/
R.4	I	Incompréhension	/	Confusion	/	Abs.des 2 points
R.5	I	Aucune réponse	/	/	/	/
R.6	C	Assimilation partielle	+	Forme incorrecte	« adults » (orth. lexicale)	/
R.7	C	Assimilation	+	Termes corrects	« Incontestable » (orth.lexicale)	/
R.8	C	Assimilation	+	Forme correcte	« dangers » (lexique)	/
R.9	I	Aucune réponse	/	/	/	/

Tableau 92 : Grille d'analyse de la copie n°1

D'après le tableau ci-dessus, l'on observe que sur les neuf réponses, quatre sont plus ou moins correctes ; c'est-à dire que certaines réponses sont justes mais l'on perçoit des lacunes au niveau des aspects mentionnés dans la grille. En ce qui concerne la première question, l'on remarque que l'enquêté a fournit deux réponses contradictoires, (**R.1**) cela démontre qu'il a compris la question mais il n'est pas en mesure d'identifier l'erreur

²²⁶ Les abréviations « I » désigne une réponse « incorrecte », « C » désigne une réponse « correcte » (R.) fait allusion à la réponse ainsi que son classement dans le sujet de l'examen.

La barre oblique (/) ainsi que le signe (+) désignent si l'apprenant a fait usage de l'inférence ou pas. La barre oblique est un signe que nous avons utilisé pour montrer que l'examiné n'a pas fait preuve de déduction pour répondre à la question, ce même signe est utilisé en cas de « non réponse » et pour les affirmations qui ne comportent pas d'erreurs.

« orth. » désigne « orthographe lexicale » ou « grammaticale »

Abs. « Absence »

Chapitre 06 : Analyse des copies

parmi les choix qui lui sont proposés. Sur le plan sémantique, les phrases sont relativement acceptables.

C'est au niveau morphosyntaxique que l'on relève le plus d'erreurs, notamment en orthographe lexicale : « *smartfone* », « *responsable* » (R.2), il s'agit d'une fausse transcription du son [ph] et de la voyelle nasale [on]. Dans cette même phrase, se trouve une erreur d'ordre morphologique plus précisément une erreur d'accord (genre/nom) « *le fléaux sociaux* ». D'autres erreurs d'orthographe lexicales apparaissent telles que : « *adults* » (R.6), « *incontestable* » (R.7), il s'agit de l'omission de la voyelle [e] pour le premier mot et la consonne [s] pour le second qui, à la base est au pluriel. Dans les deux cas ce sont des lettres muettes. Dans la réponse (R.8), l'on relève une erreur d'ordre lexical « *dangeurs* » où l'apprenant fait référence au terme « *dangers* » mais, utilise un mot qui n'existe pas en langue française.

Quant au recours à l'inférence, l'examiné n'en fait usage qu'à la huitième question où il faut donner un titre au texte. Sa réponse demeure correcte. Faut-il noter que la question (Q.9) requiert aussi l'utilisation de l'inférence où suite à une expression donnée par l'enseignant, l'apprenant est appelé à développer son point de vue. En l'occurrence aucune réponse n'a été enregistrée. Le dernier point évoqué dans notre grille d'analyse est l'aspect matériel, l'on remarque dans le présent cas, l'absence des deux points (:) seulement au niveau de la réponse (R.4)

Copie n°2

R1. -Informe des effets négatifs des réseaux sociaux -plaide en faveur des reseaux sociaux
R.2 Le thèse défendue est : les effets inquietants des réseau sociaux sur le Cerveau et sur leurs dangers pour les adolescents
R.3 Souffre de La pire crise de santé mental depuis des décennies.
R.4 Champ lexical « santé » santé mentale, sociaux, jeunes, chercheurs
R.5 -Celle-ci : les adolescents - leur :les adolescents
R.6 « vérité général »
R.7 Aujourd'hui le téléphone portable est devenu indispensable car les services qu'il rend sont usage Toutefois, un incontestables exagéré risque de nuire à la santé
R.8 le titre : les négatifs des réseau sociaux
R9 les smartfone c'est négatif pour les jeunes pars qu'il arme tranchant

Réponses correctes/incorrecte	Compréhension des idées	L'inférence	Aspect sémantique	Aspect morphosyntaxique	Aspect matériel
-------------------------------	-------------------------	-------------	-------------------	-------------------------	-----------------

Chapitre 06 : Analyse des copies

R.1	I	Incompréhension	/	Deux réponses contradictoires	« reseaux » (orth.lexicale)	Abs. Du point final Abs. de la majuscule
R.2	C	Repérage de la problématique	+	Phrase/Réponse correcte	« des réseau » (orth.gram.) « inquietants » (orth.lexicale)	Maj. en milieu de phrase Abs. du point final
R.3	I	Assimilation totale	+	Phrase acceptable	« la santé mental » (orth. gram.)	Maj. en trop
R.4	I	Assimilation partielle	+	Confusion (choix des mots)	« de » (lexique) Abs.de préposition	Abs. Des 2 points
R.5	I	Acquisition partielle	/	Mots récurrents	/	/
R.6	I	Incompréhension totale	/		« vérité général » (orth.gram)	/
R.7	C		/	Forme acceptable	/	Point final en moins
R.8	C	Assimilation totale	+	Choix des mots	« des réseau » (orth.gram.) « les négatifs » (lexique)	Ponctuation non maîtrisée
R.9	I	Acquisition totale	+	Mal formulé	« smartfone » (orth.lexicale)	Abs. de la maj.

Tableau 93 : Grille d'analyse de la copie n°2

Le tableau ci-dessus enregistre seulement trois bonnes réponses, pour le reste, elles sont soit fausses (**R.1 et R.2**), soit approximativement justes (**R.8**) ce qui montre que le répondant fournit des informations qui présentent des incohérences. Ces dernières se manifestent dans la première réponse où, les deux affirmations sont contradictoires, cela suppose que le répondant n'a pas su faire la distinction entre les suggestions erronées et les suggestions justes. Il en est de même pour la réponse (**R.4**) où l'on observe que seulement deux termes parmi les quatre qui appartiennent au champ lexical de « *santé* ». Ce qui représente une confusion sur le plan sémantique. Toujours dans cette perspective, l'on observe dans la réponse (**R.7**) que les mots proposés sont placés en désordre dans l'énoncé. Les réponses au niveau des phrases (**R.8 et R.9**) sont mal formulées.

Sur le plan morphosyntaxique, l'on relève sept erreurs en orthographe lexicale, nous citons à titre d'exemple ; l'omission de l'accent aigu dans les deux mots « *reseaux* » (**R.1**), « *inquietants* » (**R.2**) ; le manque de la marque du pluriel [x] toujours dans le mot « *réseau* ». Aussi, l'on perçoit une lettre en moins au niveau des termes « *mental* » (**R.3**)

Chapitre 06 : Analyse des copies

et « *général* » (R.6), il s'agit de la marque du féminin [e]. Dans la réponse (n°4) se trouve une erreur d'ordre lexical où l'on observe l'absence de la préposition « *de* » qui devrait être placée devant le mot « *santé* ». Enfin, l'on enregistre une fausse transcription du son [ph] dans le mot « *smartfone* » (R.9). Pour ce qui est de l'aspect matériel, l'on note une ponctuation non maîtrisée et un mauvais emploi de la majuscule.

Copie n°3

R.1	Le texte : -Informe des effets négatifs des réseaux sociaux. - plaide en faveur des réseaux sociaux
R.2	La thèse : De plus en plus de chercheur alertent sur les effets inquiétants des réseaux sociaux sur le cerveau, et sur leurs dangers pour les adolescents
R.3	« la pire crise de Santé mentale depuis des décennies ».
R.4	Le champ lexical de « santé » « raisonner, résoudre, téléphone, télévisions ».
R.5	celle-ci → Jean Twenge leur → pairs
R.6	a- le rapport logique exprimé dans cette phrase : concession b- cependant puisque's mais si bien que
R.7	Aujourd'hui le téléphone portable est devenu usage car les services qu'il rend sont incontestables Toutefois, un indispensable exagéré risque de nuire à la santé.
R.8	Le réseaux sociaux ?
R.9	-avec le smartphone - utilisa le Smartphone pour l'éducation comme les projet d'étude...etc.

Réponses correctes/incorrecte		Compréhension des idées	L'inférence	Aspect sémantique	Aspect morphosyntaxique	Aspect matériel
R.1	I	Incompréhension	/	Réponses contradictoires	/	Omission de la majuscule Abs. Du point final
R.2	C	Repérage de la problématique	+	Forme correcte	«de chercheur» (orth. gram.) « thèse » (orth. lexicale)	Majuscule en plus Abs. du point final
R.3	C	Acquisition totale	+	Phrase correcte	/	Majuscule déplacée Absence du point
R.4	I	Incompréhension	/	Confusion de mots	« résoudre » (orth. lexicale)	Absence des deux points
R.5	I	Acquisition partielle	+	Choix du substitut lexical	/	Absence de la

Chapitre 06 : Analyse des copies

						majuscule
R.6	I	Acquisition partielle	/	Réponse incomplète	« Concesation » (lexique)	Absence de virgules
R.7	I	Incompréhension totale	/	Confusion entre les mots	/	Absence du point
R.8	C	Acquisition totale	+	Réponse pertinente	« le réseau sociaux » (orth.gram)	/
R.9	C	Acquisition partielle	+	Phrases incomplètes	« utilisa » (conjugaison)	Absence de majuscule

Tableau 94 : Grille d'analyse de la copie n°3

Le nombre de réponses incorrectes, selon le tableau, est légèrement inférieur à celui des réponses justes. Il y a deux questions (n°4 et n°7) auxquelles l'apprenant a émis des réponses erronées, elles sont liées au lexique. Dans la première, l'écrivain a relevé quatre termes qui n'appartiennent pas au champ lexical de « santé », dont deux font référence aux écrans « télévisions », « téléphone ». Etant donné que le texte traite le thème des réseaux sociaux, l'apprenant a été influencé beaucoup plus par les transmetteurs de l'information plutôt que leur impact sur la santé. Dans la seconde, l'apprenant n'a pas su situer les mots de manière correcte dans l'énoncé « *Aujourd'hui le téléphone portable est devenu usage car les services qu'il rend sont incontestables Toutefois, un indispensable exagéré risque de nuire à la santé.* » Toujours au niveau lexical, le répondant a donné un substitut lexical incorrect « *Jean Twenge* » au lieu de « *la nouvelle génération* » (R.5), ce qui nous mène à dire que la compréhension des idées est partielle, les réponses sont soit incomplètes ou bien leur formulation présente certaines lacunes sur le plan sémantique.

Concernant la forme morphosyntaxique, notamment au niveau du lexique, l'on relève un terme inexistant en langue française « *concesation* » (R.6). Certes, l'on comprend qu'à travers l'usage de ce terme que l'apprenant a pu déceler le rapport logique de concession mais la transcription de ce terme est erronée. D'autres genres d'erreurs figurent dans le tableau, erreur d'orthographe lexicale telle que l'omission de la marque du pluriel [s] dans le mot « *chercheur* » (R.2). Erreur de conjugaison « *utilisa* » à la place de l'infinitif « *utiliser* » (R.9). Quant à l'inférence, son usage apparaît en dernier lieu « *les réseaux sociaux* » (R.8) et « *avec le smartphone* » (R.9), en effet l'apprenant émet un avis bref mais assez précis indiquant sa position à l'égard du Smartphone. A l'instar des copies

Chapitre 06 : Analyse des copies

précédentes, l'on observe dans le tableau ci-dessus que la ponctuation n'est pas maîtrisée dans la majorité des réponses.

Copie n° 4

R.1 Le texte : Informe des effets négatifs des réseaux sociaux Met en cause les réseaux sociaux
R.2 Thèse Chercheurs alertent sur les effets inquiétants des réseaux sociaux sur le cerveau et sur leurs dangers pour les adultes
R.3 La nouvelle génération « iGen » souffre de « la pire crise de santé mentale depuis des décennies »
R.4 Santé → santé mentale, la faculté à mémoriser, psychologie, le cerveau
R.5 Celle-ci → la génération née entre 1995 et 2012 leur → les adolescents
R.6 le rapport logique opposition - si bien que touche encore plus les jeunes ayant grandi avec un téléphone dans les mains, problème que n'épargne pas les adultes
R.7 Aujourd'hui le téléphone portable est devenu indispensable car les services qu'il rend sont incontestables. Toutefois, un usage exagéré risque de nuire à la santé
R.8 Les effets des réseaux sociaux
R.9 Smartphone est une arme à double tranchant, il est des bienfaits et des négatives comme l'étude est une chose positive, mais les réseaux privés comme la pornologie est une chose négative.

Réponses correctes/incorrecte		Compréhension des idées	L'inférence	Aspect sémantique	Aspect morphosyntaxique	Aspect matériel
R.1	I	Acquisition totale	+	Phrase correcte	« les réseaux » (orth.gram)	Majuscule en moins Abs. Du point final
R.2	C	Repérage de la problématique	+	Phrase incomplète	« adults » (orth.lexicale)	Majuscule en plus Abs. du point final
R.3	C	Acquisition totale	+	Phrase correcte	/	Majuscule déplacée Absence du point
R.4	C	Acquisition totale	+	Cohérence entre les termes	« mentale » (orth.lexicale) « faculté » (orth.lexicale)	Absence des deux points
R.5	I	Acquisition partielle	+	Terme acceptable	« leur : les adolescents » (lexique)	Majuscule en moins

Chapitre 06 : Analyse des copies

R.6	I	Incompréhension	/	Phrase incomplète	« adults » (orth.lexicale)	Absence de virgule
R.7	C	Acquisition totale	/	Phrase correcte	« indisponible » (orth.lexicale)	Absence du point
R.8	C	Acquisition totale	+	Phrase correcte	« effets » (orth.lexicale)	/
R.9	C	Acquisition totale	+	Manque de précisions	« il est des bienfaits » (morphosyntaxe) « négatives » (morphosyntaxe) « les réseau privée » (orth.gram.) « come » (orth.lexicale) « pornologia » lexique « un chose négative » (orth.gram.)	Absence de majuscule

Tableau 95 : Grille d'analyse de la copie n°4

En se référant au tableau, l'on constate que l'apprenant a pu comprendre le texte dans sa globalité. En effet, cela se manifeste à travers la manière dont les réponses sont articulées.

Elles sont majoritairement correctes sur l'aspect sémantique. L'examiné a repéré la thématique en relevant les propositions adéquates pour la première réponse. Il a également décelé la problématique, relevé le champ lexical approprié et fait usage de l'inférence en attribuant un titre conforme au texte. Il s'est exprimé aussi en développant le passage donné par l'enseignant (R.9). Toutefois, les erreurs sont présentes dans toutes les réponses, sauf la réponse (R.3) où la phrase a été correctement recopiée. Ces erreurs sont classées dans la catégorie de l'orthographe lexicale telle que « *réseau* » (R.1) et « *adults* » (R.2, R.6) où les lettres muettes [x] et [e] sont omises. Il existe d'autres erreurs dans la même catégorie « *montale* », « *faculter* » (R.4), « *indisponible* » (R.7), « *effets* » (R.8) où il s'agit de la fausse transcription d'un son. L'on remarque, aussi, une lettre en moins dans le mot « *come* » (R.9) sous cas de consonne double.

Au niveau du lexique, le répondant n'a pas été en mesure de repérer le substitut adéquat « *Leur* → *les adolescents* » (R.5) ; il a encore utilisé un terme qui n'existe pas en langue française « *pornologia* » (R.9) au lieu de « *pornographie* ».

Chapitre 06 : Analyse des copies

En orthographe grammaticale, l'on observe une erreur au niveau de l'accord du groupe nominal « *les réseau privée* » et l'accord du déterminant avec le nom « *un chose négative* » (R.9). Toujours dans la même phrase, se manifeste une erreur morphosyntaxique, il s'agit d'une confusion dans la classe de mots, au lieu d'écrire le nom « *méfais* » comme antonyme du terme « *bienfaits* » il a écrit l'adjectif « *négatives* ». En dernier lieu, l'on observe énormément d'erreurs à dominante idéogramme²²⁷ comme le mauvais usage de la majuscule dans la phrase « *Le texte : Informe des effets négatifs des réseaux sociaux* »

Copie n° 5

R.1	Le texte : informe des effets négative des réseau sociaux
R.2	La thèse défendu est encore clairement dans le texte est : de plus de chercheurs alerent sur l'effets inquiétants des réseaux sociaux sur le cerveau et sur leurs dangers pour les adolescent
R.3	La génération soufre de : Le pourcentage d'adolescents dépressifs declarant se sentir seuls et commettant des tentatives de suicide a atteint des pourcents.
R.4	Les quatre termes appartiennent au champ lexical de santé La pire crise les mains le cerveau mentale
R.5	les deux mots « celle-ci » et « leur » Celle-ci → la génération entre 1995 et 2012 leur → les adolissent
R.6	Le rapport logique exprimé dans cette phrase c'est : L'opposition
R.7	Réécrivez la phrase Problème qui n'épargne pas les adultes Cependant il touche pas les jeunes ayans grandi ...les mains »
R.8	Le complet du passage Aujourd'hui le téléphone portable est devenu indispensable Car les services qu'il rend sont incontestables Toutefois, un usage exagéré risque de nuire a la santé
R.8	le fléau de réseaux sociaux de santé publique
R.9	Le smartphone a double tranchant parce qu'il contient des fait positif come la communication et prendre des photos et contien des fait négatif il touche encore l'homme grand avec un Smartphone dans les mains et touche les yeux.

Réponses correctes/incorrecte		Compréhension des idées	L'inférence	Aspect sémantique	Aspect morphosyntaxique	Aspect matériel
R.1	I	Assimilation partielle	+	Phrase acceptable	«effets négative » (orth.grammaticale) « des réseau sociaux » orth. gramm.)	Abs. Maj, point final
R.2	C	Repérage de la problématique	+	Présence d'incohérences	« thèse » (orth.lexicale) « défendu » (orth.lexicale) « alerent » (orth. lexicale)	Abs. du point final

Chapitre 06 : Analyse des copies

					« l'effets » (orth. gram.) « adolescent » (orth. lexicale) « de plus(...) de... » (orth. lexicale)	
R.3	I	Incompréhension totale	/	Phrase fidèlement copiée	« Soufre » (orth. lexicale) « déclarant » (orth. lexicale)	/
R.4	C		+	Termes acceptables	« appartient » (orth. lexicale)	Absence des virgules
R.5	I	Acquisition partielle	+	Termes acceptables	« les adolissent » (orth. lexicale)	/
R.6	I	Acquisition partielle	/	Phrase correcte	« les aduttes » (phonétique)	Absence des points Guillemet en moins
R.7	C	Assimilation totale	/	Phrase correcte	« indisponsable » (orth. lexicale)	Maj. En plus point en moins
R.8	C	Assimilation de la consigne	+	Phrase incohérente	« de réseaux » (orth. gram.)	/
R.9	C	Assimilation de la consigne	+	Présence d'incohérences	« come » (orth. lexicale) « contien » (conjugaison.) « des fait positif » (orth. grammaticale)	Absence de majuscule

Tableau 96 : Grille d'analyse de la copie n°5

Selon la grille, la compréhension des idées est partielle, autrement dit, l'apprenant a pu répondre à toutes les questions de manière plus ou moins correcte, néanmoins, les réponses demeurent incomplètes ou présentent des incohérences. Sur le plan sémantique, les mots repérés en lexique sont acceptables, la formulation des phrases est correcte, certaines d'entre elles sont dupliquées du texte. Une fois de plus, l'on observe le plus grand nombre d'erreurs au niveau de l'aspect morphosyntaxique ; nous en citons quelques unes à titre d'exemple : « *réseau* » (R.1), « *adolescent* » (R.2), « *positif* » (R.9) où la marque du pluriel est inexistante, il s'agit du [x] pour le premier mot et du [s] pour les deux autres mots. La transcription inexacte d'un son fait aussi partie du panel des erreurs relevées : « *deféendu* », « *thése* » (R.2), « *indisponsable* » (R.7), où l'on observe la transcription de l'accent aigu au lieu de l'accent grave dans le premier mot, l'accent est

Chapitre 06 : Analyse des copies

déplacé dans le second et absent dans le mot « *declarant* » (R.3). En outre, et bien qu'elle soit relevée du texte, la phrase de la seconde réponse comporte la locution adverbiale « *de plus* » au lieu du comparatif de supériorité « *de plus en plus* ». Par ailleurs, en répondant à la question (R.7) qui consiste à compléter le passage lacunaire par les mots donnés dans le désordre, l'enquêteur attribue un titre à cet exercice lacunaire : « *Le complet du passage* », cependant il n'a pas su transformer de façon convenable le verbe « *compléter* » en nom commun.

D'autres erreurs sont relevées telles que « *souffre* » (R3), « *come* » (R.9) qui ont pour origine l'oubli de la double consonne. L'on revient à la première réponse où l'apprenant a joint l'adjectif féminin « *negatives* » au nom masculin « *effets* ». La réponse (R.9) enregistre l'absence de l'accent de la préposition « *à* » sous cas d'homonymes grammaticaux. Sur le plan matériel, plusieurs signes de ponctuation manquent tels que les guillemets dans la réponse (R.6), les virgules (R.4) et le point final au niveau des réponses (R.2 et R.7).

Copie n° 6

R.1 Plaide en faveur des réseaux sociaux Le texte informe des effets négatifs des réseaux sociaux
R.2 La thèse : Les réseaux sociaux sur le cerveau
R.3 le pourcentage d'adolescents dépressifs , déclarant se sentir seuls et commettant des tentatives de suicide a atteint des sommets
R.4 Champ lexical de « santé » télévisions, ordinateur, consoles de jeu vidéo, smartphone.
R.5 Aucune réponse
R.6 a- l'opposition b-aucune réponse
R.7 Aujourd'hui le téléphone portable est devenu incontournable car les services qu'il rend sont utiles. Toutefois un usage exagéré risque d'être indispensable.
R.8 Titre au texte : Les réseaux sociaux et la société ?
R.9 Aucune réponse

Réponses correctes/incorrectes		Compréhension des idées	L'inférence	Aspect sémantique	Aspect morphosyntaxique	Aspect matériel
R.1	I	Incompréhension	+	Phrases fidèlement recopiées	/	Abs. Du point final
R.2	C	Assimilation de la consigne	+	Réponse incomplète	« thèse » (orth.lexicale)	/
R.3	I	Incompréhension totale	/	Phrase fidèlement recopiée	« tentative » (orth. lexicale) .	Omission de la maj. Absence du point

Chapitre 06 : Analyse des copies

R.4	I	Incompréhension totale	+	Termes inadéquats	/	Abs. Des 2 points
R.5	I	Question non assimilée	/	/	/	/
R.6	I	Question non assimilée	/	Terme acceptable	« laposition » (orth.lexicale)	/
R.7	I	Incompréhension totale	/	Confusion entre les mots	« deven » (orth.lexicale)	Virgule en moins
R.8	C	Assimilation totale	+	Phrase correcte	« le réseaux » (orth.grammaticale)	/
R.9	I	Incompréhension totale	/	/	/	/

Tableau 97 : Grille d'analyse de la copie n°6

Le tableau démontre que le répondant n'a pas compris le texte dans sa globalité car bon nombre de questions sont incorrectes. Sur le plan sémantique, les réponses sont présentées sous forme de phrases fidèlement recopiées du texte. Quant à l'aspect morphosyntaxique, les erreurs repérées sont répertoriées en orthographe lexicale, plus précisément à partir de la seconde réponse où l'on détecte « *thèse* » (**R.2**) et « *tontative* » (**R.3**), ces erreurs correspondent à la transcription d'un son erronée. La réponse (**R.6**) enregistre aussi une erreur de la même catégorie « *laposition* ». Nous tenons à signaler pour ce cas précis que le terme en question est acceptable dans la mesure où l'on sait que l'apprenant évoque l'opposition en tant que rapport logique exprimé dans la phrase, néanmoins la transcription est incorrecte. À cela s'ajoute, la non maîtrise de la substitution de l'articulateur « mais ». Pour ce qui est de la réponse (**R.7**) l'enquête à omis la voyelle [u] du verbe « devenir » conjugué au passé composé « *est deven* ». Sur le plan lexical, les termes repérés et relevés dans la quatrième réponse (télévisions, ordinateur, Smartphone, etc.) font tous allusion aux écrans. De plus, l'apprenant attribue au texte le titre : « *Le réseaux sociaux et la société ?* » (**R.8**). Cela suppose qu'il n'a retenu du texte que les écrans comme vecteurs de transmission et les réseaux sociaux comme moyen de communication tout en négligeant leur influence sur la santé tel qu'il est sous-entendu dans l'énoncé. Aussi, l'apprenant n'émet-il aucune réponse à la dernière question qui requiert le recours à l'inférence. Pour ce qui est de la ponctuation dans cette copie, elle est négligée totalement par le candidat.

Copie n° 7

R.1 Le texte : -Informe des effets négatifs des réseaux sociaux - Plaide en faveur des réseaux sociaux
R.2 La thèse défendue : ...Les effets inquiétants des réseaux sociaux sur le cerveau et sur leurs dangers pour les adolescents »
R.3 « IGEN ou la nouvelle generation souffre de la pire crise de sonté mentale depuis des décennies. »

Chapitre 06 : Analyse des copies

R.4 Le champ lexical « santé » le cerveau les mains, les personnes. Crise santé mentale
R.5 Celle-ci : la génération « IGEN » Leur : scène
R.6 Le rapport logique exprimé : la concession par cependant « Problème qui n'épargne pas les adultes, cependant qui touche encore plus les jeunes ayant grandi avec un téléphone... »
R.7 1) indispensable 2) les services 3) nuire 4) usage 5) incontestables
R.8 Le titre au texte : Les réseaux sociaux sont salire de façons. - Le méfaits des réseaux sociaux
R.9 Cette idée « Smartphone est une arme à double tranchant » explique Le utilisations de Smartphone dans la vie surtout touche les adolescents et la jeunesse. Votre opinion : A mon avis, Smartphone est un outil indispensable à derniers temps surtout répond de la vie et la société mais les négatifs sur cette utile est beaucoup par exemple danger de la santé ou la mémoire, et touche les jeunes surtout.

Réponses correctes/incorrecte		Compréhension des idées	L'inférence	Aspect sémantique	Aspect morphosyntaxique	Aspect matériel
R.1	I	Incompréhension	/	Phrases fidèlement recopiées	/	Abs. Du point
R.2	C	Repérage de la problématique	+	Phrase fidèlement recopiée	« thèse » (orth. lexicale)	Maj. En milieu de phrase
R.3	C	Assimilation totale	+	Phrase recopiée/acceptable	« sonté » (orth. lexicale) « generation » (orth. lexicale)	« IGEN » maj. En plus
R.4	C	Assimilation	+	Termes acceptables	« Santé » (orth. lexicale)	Virgule en moins Abs. Des 2 points
R.5	C	Acquisition partielle	+	Phrase/réponse correcte	« Leur » → scène (lexique) « scène » (orth. lexicale)	« IGEN » maj. En plus
R.6	C	Acquisition partielle	/	Phrase correcte	« cependant » (f. substitution) « téléphone » orth. lexicale	/
R.7	I	Acquisition partielle	/	Termes acceptables	/	/
R.8	C	Acquisition totale	+	Phrase incorrecte	« les réseaux » (orth. grammaticale) (Accord) « sont salire » (conj.)	/
R.9	C	Acquisition totale	+	Manque de précisions	Abs. Déterminant « le »	Abs. des virgules

Chapitre 06 : Analyse des copies

					« repond » (orth. lexicale) « nègatifs » (lexique)	
--	--	--	--	--	---	--

Tableau 98 : Grille d'analyse de la copie n°7

Le tableau enregistre des réponses majoritairement justes, à l'exception des réponses **(R.1 et R. 7)** où l'examiné fournit une réponse correcte sur deux pour la 1^{ère} question, et classe seulement trois mots de façon correcte dans la septième réponse. Il mentionne des termes relativement acceptables pour le champ lexical de « *santé* » **(R.4)**. En dépit des erreurs grammaticales, Il attribue un titre pertinent au texte **(R.8)** en faisant usage de l'inférence « *le méfaits des reseaux sociaux* ». En revanche, la substitution est erronée au niveau de la réponse n°5 « *leur* » → « *scène* ». En ce qui concerne les panel d'erreurs, on répertorie : « *telephone* » **(R.6)**, « *repond* » **(R.9)** ; dans la réponse **(R.6)** l'on perçoit à la fois une fausse transcription du son [en] « *cependant* » et une substitution inexacte erreurs inventoriées dans la catégorie de l'orthographe lexicale, certaines d'entre elles sont relatives à la fausse transcription d'un son, elles sont énumérées comme suit : « *thèse* » **(R.1)**, « *santè* » **(R.4)**, « *scène* » **(R.5)**, « *nègatifs* » **(R.9)** et « *sonté* » **(R.3)**. L'omission de l'accent fait également partie de l'ensemble des erreurs tel que « *repond* » **(R.9)**.

Au niveau de la réponse **(R.9)**, l'apprenant use de l'inférence pour donner son avis sur le Smartphone or, l'énoncé est mal formulé, notamment la dernière phrase « [...] *danger de la santé ou la mémoire* ». L'on remarque que le répondant emploi la préposition « de » au lieu de la préposition « sur ». L'on observe également la présence de la préposition « à » précédant une périodicité « *derniers temps* ». Quant à l'aspect matériel, l'on aperçoit le mauvais usage de la majuscule dans le mot « *IGEN* » ainsi que l'absence de certains signes de ponctuation tels que le point final et la virgule.

Copie n° 8

<p>R.1 Le texte : b -Informe des effets négatifs des réseaux sociaux c- Plaide en faveur des réseaux sociaux.</p> <p>R.2 La thèse défendus dans le texte est : les effets inquiétants des réseux sociaux sur le cerveau, et sur leur dangers pour les adolescents</p> <p>R.3Celle-ci souffre de « la pire crise de santé mentale depuis des décennies »estime Jean Twenge</p> <p>R.4 Champ lexical de mot « santé » la cigarette, les mains, nomophobia- mental</p> <p>R.5 leur→les adolescents « scrollerient » Celle-ci →Jean Twenge</p> <p>R.6 le rapport logique exprimé dans cette phrase est→conséquence Problème qui n'épargne pas les adultes, cependant qui touche encore plus les jeunes ayant... »</p> <p>R.7 Complétez le passage 1-services 2- indispensable 3- nuire 4- Usage 5- incontestable</p>
--

Chapitre 06 : Analyse des copies

R.8 Quel est l'adjectif autour des réseaux sociaux
 R.9 Smartphone participe à répandre Les en formations avec Les auteurs et participe.

Réponses correctes/incorrecte		Compréhension des idées	L'inférence	Aspect sémantique	Aspect morphosyntaxique	Aspect matériel
R.1	I	Incompréhension	/	Phrases correctes	/	/
R.2	C	Assimilation totale	+	Phrase fidèlement copiée	« thèse » (orth. lexicale) « défendus » (orth. lexicale) « réseaux » (orth. Lexicale) « leur dangers » (orth. gram)	Abs. du point final
R.3	C	Acquisition partielle	+	Une réponse correcte	/	/
R.4	C	Acquisition partielle	+	2 termes acceptables	/	Tiret en plus
R.5	I	Incompréhension totale	/	Réponses incorrectes	Celle-ci → Jean Twenge (lexique)	/
R.6	I	Incompréhension totale	/	Phrase incorrecte	/	Omission de la maj.
R.7	I	Incompréhension totale	/	Termes copiés en désordre	« incontestable » (orth. lexicale)	Maj. En plus
R.8	C	Assimilation de la consigne	+	Phrase incorrecte	« des réseaux » (orth. gram.)	Abs. du point d'interrogation
R.9	C	Assimilation de la consigne	+	Énoncé incohérent	« en formation » (orth. lexicale) « auteurs »	Maj. En plus

Tableau 99 : Grille d'analyse de la copie n°8

Le tableau ci-dessus montre que l'apprenant a tenté de répondre à toutes les questions figurant dans le sujet de l'examen.

À l'instar des autres enquêtés, les deux réponses choisies pour la première question s'opposent car, l'une correspond au contenu du texte à savoir « *Informe des effets négatifs des réseaux sociaux* » et l'autre exprime tout le contraire qui est « *Plaide en faveur des réseaux sociaux* ». Par ailleurs, le répondant a su extraire l'énoncé qui révèle la thèse exprimée dans le texte. Or, deux réponses nous interpellent, la première phrase est relative à la réponse (R.3) où le candidat répond correctement en repérant la cause de la souffrance de la nouvelle génération. Ainsi, il a recopié de manière précise l'expression qui le montre, à savoir : « *Celle-ci souffre de la pire crise de santé mentale...* ». Ceci

Chapitre 06 : Analyse des copies

montre que le répondant a compris que la phrase commençant par « *Celle-ci* » fait allusion à la nouvelle génération. Alors que dans la deuxième phrase correspondant à la réponse (R.5) où il est question de déceler les éléments faisant référence au pronom démonstratif « Celle-ci », le répondant n'hésite pas à mentionner le nom de l'auteure au lieu de « **la nouvelle génération** » ; un détail qui remet en cause le degré de compréhension de cet enquêté et sa capacité de faire le lien entre les éléments qui constituent le texte. En ce qui concerne le champ lexical, l'on note que le répondant suggère deux mots « *cigarette* » et « *main* » (R.4) dont le lien avec le terme « santé » est inapproprié dans ce contexte. Aussi, mentionne-t-il le terme composé « *nomophobia* » ayant pour suffixe « *phobia* » qui veut dire « *phobie* » et qui est en lien étroit avec le mot « *santé* », c'est en effet un repérage pertinent. Du côté de la morphosyntaxe, l'on repère des erreurs à dominante orthographique, plus précisément en orthographe lexicale.

Pour ce qui est de l'inférence, le choix des mots est inadéquat, notamment au niveau de la réponse (R.8) « *Quel est l'adjectif des réseaux sociaux* ». La phrase est démunie de son sens à cause de l'utilisation du terme « *adjectif* ». L'examiné utilise même l'adjectif interrogatif « *quel* » pour introduire sa question et la diffuse sous forme de problématique or, il ne marque pas le titre qu'il attribue au texte par le point d'interrogation dont l'usage est impératif. En outre, la confusion des mots apparaît dans la dernière réponse (R.9) « *Les en formation* » où le répondant fait allusion aux « *informations* » mais ne le transcrit pas de manière correcte.

Copie n° 9

<p>R.1 Le texte : b- Informe des effets négatif des réseaux sociaux -Plaide en faveur des réseaux sociaux.</p> <p>R.2 La thèse défendue est : « les effets inquiétants des réseaux sociaux sur le cerveau et sur leurs dangers pour les adolescents » Le pourcentage d'adolescents dépressifs déclarent se sentir seuls et commettant des tentatives de suicide a atteint des sommets qui explique dans son livre « IGEN » qu'elle donne à la génération 1995/2012.</p> <p>R.3 Souffre de : La prise crise de santé mentale depuis des décennies le coupable serait le Smartphone.</p> <p>R.4 Quatre mots appartenant au champ lexical « santé » Professeur en psychologie- suicide, la pire crise, les mains, les capacités cognitives, la faculté à mémoriser , la santé mentale fragile</p> <p>R.5 Celle-ci → livre IGEN Leur</p> <p>R.6 Le rapport logique est : la comparaison- conception Puisque problème qui n'épargne pas les adultes, qui touche encore plus les jeunes ayant grandi avec un téléphone dans les mains. »</p> <p>R.7 Complétez le passage Aujourd'hui le téléphone portable est devenu indispensable car les services qu'il rend sont incontestables Toutefois un usage exagéré risque de nuire à la santé</p> <p>R.8 Le titre de texte est : Les effets négatifs des réseaux sociaux ?</p>
--

Chapitre 06 : Analyse des copies

R.9 je pence que le Smartphone est une arme à double tranchant. Il a plusieurs bienfait parce qu'il est utilisés pour recherche dés informations et les nevaux fait, surtout (météo). Il est petit taille malgre ca a plusieurs choose come alarme, calculatrice...mais il a le négative tronchant parce que il ataque les eaux, et il est comme la drogue avec ca t-il passe le temps

Réponses correctes/incorrecte		Compréhension des idées	L'inférence	Aspect sémantique	Aspect morphosyntaxique	Aspect matériel
R.1	I	Incompréhension	/	Une réponse correcte	« des effets négatif » (orth.gram.)	/
R.2	C	Acquisition	+	Phrase acceptable	« déclarent » (orth. lexicale) « tantaives » (orth. lexicale)	Maj. En plus « IGEN »
R.3	C	Acquisition totale	+	Phrase correcte	« prise » (orth. lexicale)	Abs. d'une virgule
R.4	I	Acquisition partielle	+	Termes acceptables	« Quatres » (orth. lexicale) « montale » (orth. lexicale) « appartement » (lexique)	Abs. des 2 points
R.5	I	Incompréhension totale	+	Réponse incomplète	Celle-ci → livre (lexique)	Maj. En plus
R.6	I	Acquisition partielle	/	Réponse confuse	« comparaison » (orth. lexicale) « concecion » (orth. lexicale) « puisque » f. substitution	/
R.7	C	Acquisition totale	/	Phrase correcte	« telephone » (orth. lexicale) « indisponsable » (orth. lexicale)	Virgule en moins Abs. du point final
R.8	C	Acquisition totale	+	Phrase correcte	« Les effet » (orth. gram.)	/
R.9	C	Assimilation de la consigne	+	Enoncé acceptable	« pence » (orth. lexicale) « plusieurs bienfait » (orth. gram.) « recherche » « dés » « nevaux » « malgre » « ca » « plusieurs » (orth. lexicale) « choose »	Ponctuation erronée

					« come » « négative » (lexique) les 2+orth.gra « ataque » « les eaux » (syntaxe)	
--	--	--	--	--	--	--

Tableau 100 : Grille d'analyse de la copie n°9

Le tableau ci-dessus dresse un large panel d'erreurs sur le plan morphosyntaxique, la volonté du scripteur et son recours à l'inférence se manifeste clairement dans ses réponses. La réponse **(R.9)** englobe un certain nombre d'idées exprimées par l'enquêté afin de marquer sa position à l'égard du Smartphone. Il reste fidèle à l'énoncé qui stipule que l'on émette une opinion objective en évoquant les méfaits et les avantages que peut avoir le téléphone portable.

Ceci dit, l'énoncé rédigé comporte des imperfections qui se traduisent par des erreurs en orthographe lexicale telles que la lettre manquante dans les mots « *come* », « *ataque* » **(R.9)** sous cas de consonne double. Ainsi que les difficultés à transcrire les mots de manière correcte, d'où la présence d'homophones grammaticaux : « eaux » au lieu d'écrire « os » **(R.9)**. Aussi, la fausse transcription d'un son est-elle distincte dans plusieurs mots : « *diclarent* », « *tantatives* » **(R.2)**, « *montale* » **(R.4)**, « *comparision* » **(R.6)**, « *indisponsable* » **(R.7)**, « *pence* » **(R.9)**, et bien d'autres que nous avons mentionnés dans la grille. L'on voit également attribuer la lettre [s] au terme « *quatres* » dans la réponse **(R.4)** or, étant un adjectif numéral cardinal, le terme en question ne porte pas la marque du pluriel et reste invariable. La confusion entre les mots fait aussi partie de l'ensemble d'erreurs que nous avons répertoriées. Nous relevons à titre d'exemple : « *appartement* » **(R.4)**, tandis que dans la consigne le gérondif « *appartenant* » est clairement mentionné. Dans la réponse **(R.6)** le répondant évoque deux rapports logiques dont l'un est correct à savoir la concession, même si sa transcription est fautive « *concecion* », alors que le second est totalement équivoque et mal écrit à la fois « *la comparision* ». Le choix des mots et leur mise en place dans les réponses **(R.4 et R.7)** est établi de façon juste. Quant à la substitution dans la réponse **(R.5)**, elle est erronée. La ponctuation n'est pas maîtrisée du tout dans l'ensemble des réponses.

Copie n° 10

R.1 le texte :-Informe des effets négatifs de réseaux sociaux
R.2 La thèse : »De plus en plus de chercheurs alertant sur les effets inquiétants des réseaux sociaux sur le cerveau. Et sur leurs dangers pour les adolescents »

Chapitre 06 : Analyse des copies

R3 Selon le chercheur Jean Twong la nouvelle génération appelée « igen » souffre de : « la pire crise de santé mentale depuis des décennies »
 R.4 les champs lexical de (santé) : La pire crise, le cerveau proche, psychologie, santé mentale.
 R.5 Ces mots renvoient à : celle-ci→la nouvelle génération « IGen » leur→IGen
 R.6 le rapport logique exprime dans cette phrase est l'opposition
 « problème qui n'épargne pas les adultes. Cependant touche encore plus les jeunes ayant grande
 R.7 « Aujourd'hui le téléphone portable est devenu indispensable car les services qu'il rend sont usage Toutefois un incontestable exagéré risque de nuire à la santé
 R.8 le titre : « Quel les effets négatifs des réseaux sociaux ? »
 R.9 « je pense que le Smartphone avait au même temps des effets négatifs et positifs. Négatifs car il provoque plusieurs des maladie psychologie et positifs puisque c'est moyenne de communication et il rend plusieurs services »

Réponses correctes/incorrecte		Compréhension des idées	L'inférence	Aspect sémantique	Aspect morphosyntaxique	Aspect matériel
R.1	C	Incompréhension	/	Phrase correcte	« de réseaux » (orth. gram.)	Abs. du point final
R.2	C	Repérage de la problématique	+	Phrase acceptable	« thèse » (orth. lexicale) « alertant » (orth. lexicale)	Maj. Et point en plus
R.3	C	Acquisition totale	+	Phrase correcte	/	« Twong » « igen »
R.4	C	Acquisition totale	+	Termes corrects	« les champs lexical » (orth. gram)	/
R.5	I	Acquisition partielle	+	Forme correcte	« leur » → IGEN (lexique)	« IGEN » Maj. en plus
R.6	I	Incompréhension	/	Phrases correctes	« exprime » (orth. lexicale) « cependant » (lexique)	Abs. de la majuscule
R.7	I	Acquisition partielle	/	Mots en désordre	« indispensable » (orth. lexicale) « incontestable » (orth. lexicale) « santé » (orth. lexicale)	Abs. de la ponctuation
R.8	C	Assimilation de la consigne	+	Phrase/réponse correcte	Manque l'auxiliaire « être »	/
R.9	C	Acquisition totale	+	Énoncé acceptable	« au » (syntaxe) « effets » (orth. lexicale)	Abs. du point final

Chapitre 06 : Analyse des copies

					« des » (orth. lexicale)	
					« maladie » (orth. lexicale)	
					« psychologie » (lexique)	
					« moyenne »	

Tableau 101 : Grille d'analyse de la copie n°10

Selon le tableau, les réponses relatives aux cinq premières questions sont correctes aussi bien sur le plan sémantique qu'au niveau de la compréhension. En ce qui concerne la première question où il est suggéré un éventail de propositions parmi lesquelles l'examiné doit choisir deux, le répondant a opté pour une seule affirmation et elle est juste « Informe des effets négatifs de réseaux sociaux ».

En outre, la réponse (R.8) nous permet de confirmer que l'examiné a saisi le thème traité dans le texte. Effectivement, il propose un titre en formulant une phrase similaire à la première réponse « *Quels les négatifs des réseaux sociaux ?* ». L'on observe que l'intitulé est formulé sous forme d'interrogation préférant ainsi, une problématique. En ce qui concerne l'inférence ou la transcription des mots ou énoncés, l'on insiste souvent sur le lexique choisi par nos enquêtés. À cet effet, l'on constate que le candidat a mis en exergues les termes correspondants au champ lexical de la « santé », il s'agit d'une autre preuve de sa capacité à [e]. Comprendre le texte.

Apparaissent d'autres erreurs au niveau des phrases classifiées dans la catégorie de l'orthographe lexicale dont : « *éffets* » (R.9) où l'on observe l'ajout d'un accent à la voyelle D'autres erreurs sont repérées dans cette même phrase, elles s'inscrivent en orthographe grammaticale. L'on note ainsi, la confusion entre la classe des mots et nous citons à titre d'exemple : « *des maladies psychologie* », dans cette réplique, l'on remarque l'usage d'un nom au lieu de l'adjectif « **psychologiques** ». La féminisation du terme « *moyenne* » en référence au « moyen de communication ».

Enfin, au niveau de l'aspect matériel, l'on remarque la transcription erronée d'un nom propre « **Twonge** » au lieu de « Twenge » et « iGen » qui est mal calqué à deux reprises (R.3 et R.6).

Copie n°11

<p>R.1 Le texte : -Met en cause les réseaux sociaux. - Enumère les bienfaits des réseaux sociaux</p> <p>R.2 De plus en plus de chercheurs alertent sur les effets inquiétants des réseaux sociaux sur le cerveau et sur leurs dangers pour les adolescents.</p> <p>R.3 La pire crise de santé mentale depuis des décennies, estime Jean Twenge Et le Coupable serait le smartphone.</p>

Chapitre 06 : Analyse des copies

R.4 Le champ lexical « sante » professeur en psychologie-Sociaux-la pire crise-Chercheurs
R.5 Les éléments du texte renvoient les deux mots Celle-Ci→ la générations leur→ les adolescents
R.6 Le rapport logique exprimé dans cette phrase : la consetion « problème qui n'épargne pas les adultes, Cependant qui touche encore plus les jeunes ayant grandi avec un téléphone dans les mains. »
R.7 Aujourd'hui le téléphone portable est devenu indispensable car les Services qu'il rent sont incontestables Toutefois un usage exagèrè risque de nuir à la Santé
R.8 le titre au texte sous forme d'une Problématique
Quelles les bienfaits des réseaux Sociaux
R.9 Le Smartphone est un très important dans la societer. Et d'une la communication

Tableau 102 : Grille d'analyse de la copie n°11

Réponses correctes/incorrecte		Compréhension des idées	L'inférence	Aspect sémantique	Aspect morphosyntaxique	Aspect matériel
R.1	I	Incompréhension	/	Phrases recopiées	/	/
R.2	C	Repérage de la problématique	+	Phrase correcte	/	/
R.3	C	Assimilation de la question	+	Phrase correcte	/	Maj. en plus
R.4	I	Acquisition partielle	/	Confusion entre les mots	« sante » (orth. lexicale)	Maj. en plus
R.5	I	Acquisition partielle	+	Phrase acceptable	« la générations » (orth. gram.)	Abs. des 2 points
R.6	C	Acquisition partielle	/	Phrase correcte	« consetion » (orth. lexicale)	Maj. en plus
R.7	C	Acquisition totale	/	Phrase correcte	« rent » (orth. lexicale) « exagèrè » (orth. lexicale)	Maj. en plus
R.8	I	Incompréhension	+	Phrase acceptable	Manque l'auxiliaire »être »	Maj. en plus
R.9	I	Incompréhension	+		« societer » (orth. lexicale) « d'une » (syntaxe)	Maj. en plus

L'ensemble des phrases transcrites par l'apprenant sont relativement correctes sur le plan sémantique dans la mesure où elles sont soit recopiées de manière convenable, soit bien formulées de façon personnelle tant au niveau formel qu'au niveau du contenu. Ceci reflète en quelques sortes, le fait que le répondant ait compris le sens de la question et ait répondu. Pour l'aspect matériel, l'on observe un usage fréquent de la majuscule qui souvent, se trouve au milieu des phrases énoncées par notre enquêté. Au niveau de la

Chapitre 06 : Analyse des copies

morphosyntaxe, l'on observe l'absence de l'auxiliaire « être » dans l'intitulé proposé par le scripteur (R.8). Il est à noter par la même occasion, que le titre suggéré ne correspond pas au contenu du texte car il évoque l'influence négative des réseaux sociaux sur le cerveau humain. Alors que l'apprenant fait allusion aux « *bienfaits des réseaux sociaux* » comme intitulation. Nous tenons, aussi, à rappeler que l'apprenant est amené à faire preuve de déduction dans les deux dernières questions (R.8 et R.9). Dans ce cas précis, l'on remarque que le répondant a non seulement conclut à travers l'intitulé proposé que le texte traite des avantages liés aux réseaux sociaux (R.8) mais qu'en plus, il prend position à l'égard du Smartphone en citant son utilité ainsi que son importance dans la société (R.9). Ce qui nous mène à penser que le répondant a fait preuve de subjectivité. Par ailleurs, en réponse à la première question, le candidat choisit la réponse « A » parmi les suggestions à savoir « *Met en cause les réseaux sociaux* » ce qui constitue une réponse juste. D'autre part, il opte pour la réponse « D » : « *Énumère les bienfaits des réseaux sociaux* », ce qui est totalement faux. Éléments qui nous donnent un aperçu sur la déduction à laquelle est parvenu le répondant à l'égard du texte et l'idée générale qui en découle. L'on note également au niveau de la morphosyntaxe, plus précisément dans la réponse (R.9), l'usage du déterminant « une » au lieu de la préposition « pour » précédant le terme « *communication* ».

Copie n° 12

R.1 Le texte : informe des effets négatifs des réseaux sociaux- Énumère les bienfaits des réseaux sociaux
R.2 La thèse les effets inquiétants des réseaux sociaux sur le Cerveau, et sur leurs dangers pour les adolescents.
R.3 celle-ci Souffre de la pire crise de santé mentale depuis des décennies, estime Jean Twenge et le coupable Serait le Smartphone...Les mains.
R.4 Champ lexical santé : courbes, cerveau, faculté, capacités
R.5 celle-ci : la nouvelle génération leur : la comparaison
R.6 a- le rapport logique exprimé Concédant b- problème qui n'épargne pas les adultes cependant qui touche encore plus jeunes ayant grandi avec un téléphone dans les mains.
R.7 4- indispensable 2-services 1- nuire 5- usage 3-incontestables
R.8 le titre :quelle sont les effets et les bienfaits des réseaux sociaux ?
R.9 Smartphone est une pour moi est une faux parce que est une perte de temps pris est un dangé à causée des maladies de ataqués la santé de l'homme

Réponses correctes/incorrecte	Compréhension des idées	L'inférence	Aspect sémantique	Aspect morphosyntaxique	Aspect matériel
R.1 I	Acquisition partielle	/	Phrases recopiées correctement	/	Maj. en moins

Chapitre 06 : Analyse des copies

R.2	C	Repérage de la problématique	/	Phrase correcte	« thèse » (orth. lexicale) « adolescents » (orth.lexicale)	Maj. en plus
R.3	C	Assimilation totale	/	Phrase correcte	/	Maj. en plus
R.4	C	Assimilation de la consigne	/	Termes acceptables	« faculti » (orth.lexicale) « capacités » (orth.lexicale)	/
R.5	I	Acquisition partielle	/	Forme acceptable	« gènèration » (orth.lexicale)	/
R.6	I	Acquisition partielle	/	Forme acceptable	« Concèssion » (orth.lexicale) f. substitution	Abs. des 2points
R.7	I	Incompréhension	/	Termes en désordre	« indisponible » (orth.lexicale)	/
R.8	C	Assimilation de la consigne	+	Phrase correcte	« Quelle » (syntaxe)	Abs de lamaj.
R.9	C	Assimilation de la consigne	+	Présence d'incohérences	« une faux » (orth.gram.) « pête » « a causée » (orth. lexicale) « ataqués » « dangé » (orth. lexicale)	Abs. de la ponctuation

Tableau 103:Grille d'analyse de la copie n°12

À l'instar des copies précédemment analysées, le tableau ci-dessus montre clairement que l'apprenant n'a pas saisi la première question ou du moins celui des phrases suggérées. En effet, il choisit deux propositions nettement contradictoires dont : « *Informe des effets négatifs des réseaux sociaux* », « *Énumère les bienfaits des réseaux sociaux* ». Deux mots sont usités indépendamment dans ces deux phrases à savoir : « *négatifs* » et « *bienfaits* ». Ils sont mis en évidence de sorte qu'ils expriment une opposition entre les deux énoncés. Un détail qui n'a pas attiré l'attention du répondant et ne l'a pas empêché d'opter pour ces deux réponses opposées. Cependant, en réponse à la deuxième question l'apprenant a repéré la problématique énoncée dans le texte. C'est sans doute la clarté de la question qui a contribué à la compréhension de la thèse évoquée dans le texte. S'agissant de la troisième question, le répondant évoque tout un paragraphe en guise de réponse. Probablement, il a été facile pour le scripteur d'identifier la réponse grâce au mot « souffre » utilisé dans la question. Néanmoins, il n'a pas eu recours à la reformulation pour développer davantage sa réponse, il s'est contenté d'évoquer tout le

Chapitre 06 : Analyse des copies

paragraphe. Il y fait, même, référence en ayant recours aux trois points de suspension pour délimiter son achèvement au mot « *mains* »

En ce qui concerne le champ lexical, les mots relevés par l'enquête sont acceptables mais demeurent incomplets. Nous citons à titre d'exemple : « *capacités* » complété par « *cognitives* » dans le texte tout en faisant allusion à l'influence des Smartphones sur le cerveau. Pour ce qui est de l'aspect morphosyntaxique, plusieurs erreurs sont relevées dans le tableau majoritairement catégorisées en orthographe lexicale, plus précisément liées à la fausse transcription d'un son comme : « *faculti* », « *capacitès* » (R.4), « *gèneration* » (R.5), « *dangé* » (R.9), « *ataqués* » (R.9) sous cas de consonne double.

Au niveau de la syntaxe, l'on relève dans la réponse (R.9) une proposition relative où l'examiné utilise la préposition « *de* » au lieu du pronom relatif « *qui* » : « *[...] des maladies de ataqués la santé de l'homme* ». Quant à l'aspect matériel, l'on relève certaines lacunes telles que l'omission de la majuscule « *quel sont [...]* » (R.8) et son emploi en milieu de phrases dans les réponses « *celle-ci Souffre* » (R.3).

Copie n° 13

R.1 le texte est : -Met en cause les réseaux sociaux b- Informe des effets négatifs des réseaux sociaux
R.2 La these défendue est : De plus en plus de chercheurs alertent sur les effets inquiétants des réseaux sociaux sur le cerveau et sur leurs dangers pour les adolescents
R.3 Dans la meme temps, le pourcentage d'adolescents dépressifs... déclarent se sentir seuls et commettant des tentatives de suicide a atteint des sommets, explique -t-elle dans son livre 'igen », le surnom qu'elle donne à la génération né entre 1995 et 2012
R.4 Le chan lexical de « santé » : mentale- les réseaux sociaux, cerveau, Les adolescents
R.5 Celle-ci= génération leur = Les adolescents
R.6 a- le rapport logique exprimé est concession b- problème qui n'épargne pas les adultes cependant qui touche encor plus les jeunes ayant grandi avec un téléphone dans les mains »
R.7 Aujourd'hui le téléphone portable est devenu un indispensable car les services qu'il rend sont incontestables Toutefois un usage exagéré risque de nuire à la sente
R.8 qu'elle sont Les effets négative des réseaux fléaux sociaux.
R.9 Smartphone est un moyen donné Les avantages come la communication et distraction

Réponses correctes/incorrecte	Compréhension des idées	L'inférence	Aspect sémantique	Aspect morphosyntaxique	Aspect matériel
R.1 C	Acquisition totale	+	Phrases correctes	« these » (orth.lexicale)	Abs. des points

Chapitre 06 : Analyse des copies

R.2	C	Repérage de la problématique	+	Phrase correcte	« thèse » (orth. lexicale)	Abs. du point final
R.3	I	Incompréhension	+	Forme correcte	« meme » (orth. lexicale) « déclarent » (orth. lexicale) « né » (orth. lexicale)	Maj. en moins
R.4	I	Acquisition partielle	/	Confusion entre les mots	« chan » (orth. lexicale)	Maj. en plus « Les »
R.5	I	Acquisition partielle	+	Forme correcte	« leur→les adolescents » (lexique)	/
R.6	I	Acquisition partielle	/	Forme correcte	« encor » (orth. lexicale)	Abs. des points
R.7	I	Acquisition partielle	/	Forme correcte	« sente » (orth. lexicale)	Abs. du point
R.8	C	Assimilation de la consigne	+	Phrase acceptable	« qu'elle » (orth. lexicale) (à voir) « les effets négative » (syntaxe) « fléaux »	Majuscule déplacée
R.9	C	Assimilation de la consigne	+	Phrase acceptable	« donné » (conj.) « come » (orth. lexicale)	Maj. en plus

Tableau 104: Grille d'analyse de la copie n°13

Selon la grille ci-dessus, la copie englobe un ensemble de phrases plus au moins correctes sur le plan sémantique. Ceci dit, le fait qu'il y ait des énoncés sémantiquement exacts n'exclut pas la présence d'erreurs. En premier lieu, notre attention porte sur la première question dont les deux réponses sont justes. Il est à signaler qu'il s'agit de la deuxième copie²²⁸ jusque là où le répondant a su cerner le thème traité dans le texte. En deuxième lieu, l'on constate que la thèse formulée dans le texte a également été décelée

²²⁸ La première copie où les deux réponses sont correctes est la n°4

Chapitre 06 : Analyse des copies

par l'apprenant même en reproduisant de manière fidèle la phrase du texte sans qu'il y ait recours à la reformulation. En troisième lieu, le candidat retranscrit une réponse autre que celles proposées dans les suggestions « *Dans la même temps...2012* », une longue expression qui *figure* dans le second paragraphe du texte. À cet effet, l'on suppose que ce dernier s'est inspiré de deux mots mentionnés dans la question à savoir : « *Jean Twenge* » qui, à la base est le nom de l'auteur à l'origine de la citation et « *iGen* » terme faisant allusion à la nouvelle génération. Ces deux mots ont servi de repères pour que le répondant opte pour cette réponse. Pour ce qui est des mots appartenant au champ lexical de « santé », deux seulement sont acceptables et les autres sont incorrects « *les adolescents* » et « *les réseaux sociaux* ». La substitution dans la réponse (R.5) enregistre une réponse correcte sur les deux mentionnées. Concernant la question (Q.6) qui se divise en deux parties, le rapport logique a été identifié, cependant l'articulateur proposé ne correspond pas. La réponse (R.7) répertorie un ensemble de mots (cinq au total) correctement placés. Le répondant a également fait preuve d'inférence en proposant un intitulé plausible et s'est exprimé brièvement en donnant un avis positif sur le Smartphone dans la dernière réponse. Les erreurs inventoriées sur le plan morphosyntaxique sont présentes dans toutes les réponses à l'exception de la première où les phrases sont recopiées du texte et de manière convenable. Ces erreurs se traduisent dans la présente grille sous la forme d'une omission de l'accent circonflexe pour le terme « *meme* » (R.3) ; l'absence de la lettre muette finale « *chan* » (R.4), « *encor* » (R.6). L'on relève aussi un mot en plus dans la réponse (R.8) « *qu'elle sont Les effets négative des réseaux fléaux sociaux* ». Enfin, l'aspect matériel est marqué par l'absence de la ponctuation dans certaines phrases (R. 2, R.6 et R.7) et l'usage de la majuscule de façon aléatoire.

Copie n° 14

<p>R.1 Le texte : -Informe des effets négatifs des réseaux sociaux - Énumère les bienfaits des réseaux sociaux</p> <p>R.2 Les effets inquiétants des réseaux sociaux sur le Cerveau et sur leurs dangers pour les adolescents</p> <p>R.3 livre « IGen » le surnom qu'elle donne à la génération née entre 1995 et 2012, il souffre de « la pire crise » de santé mentale depuis des décennies « estime Jean Twenge Et le coupable serait le smartphone. les adolescents scrolleraient » infiniment sur les réseaux sociaux se renfermant sur eux mêmes et souffrant...</p> <p>R.4 Les quatre terme est : fragiles : la Santé mentale : dangers Professeur en psychologie</p> <p>R.6 Le rapport logique exprimé dans cette phrase l'opposition Si bien que Problème qui n'épargne pas les adultes qui touchent encore plus les jeunes ayant grandi avec téléphone dans les mains</p> <p>R.7 1- indispensable-2- les services- 3- incontestables- 4- usage 5- nuire</p> <p>R.8 le titre de ce texte :Quelle est les dangers de cet réseaux sociaux</p>
--

Chapitre 06 : Analyse des copies

R.9 Smartphone : Je suis pour les smartphone parce que est très fasill pour pendi photo est il est petite est pelle Il est personelement .Il adie les utilisateur pour passé le temps Il partisispe a reglé les afaire pour les Jeunes

Réponses correctes/incorrecte		Compréhension des idées	L'inférence	Aspect sémantique	Aspect morphosyntaxique	Aspect matériel
R.1	I	Incompréhension	+	Forme correcte	« négatifs » (orth. lexicale)	Abs. du point
R.2	C	Acquisition totale	+	Réponse correcte	« inquiétants » (orth. lexicale)	Maj. en plus
R.3	I	Acquisition partielle	+	Forme acceptable	« il » « dicennies » (orth. lexicale)	Non respect de la ponctuation
R.4	C	Acquisition partielle	+	Termes acceptables	« terme » (orth. lexicale)	Maj. en plus
R.5	I	Incompréhension totale	/	/	/	/
R.6	I	Incompréhension	/	Phrase copiée	« touch » (orth. lexicale)	Abs. des 2 points Abs. du point
R.7	C	Acquisition totale	/	Réponse correcte	/	/
R.8	C	Acquisition totale	+	Phrase acceptable	« Quel est » (conj) « cet réseaux » (orth. gram)	/
R.9	I	Acquisition partielle	+	Enoncé acceptable	« que » manque (il) « fusill » « prendi » « petite » « pelle » « personelement » « adie » « utilisateur » « partisispe » « reglé » « afaire »	Non respect de la ponctuation

Tableau 105: Grille d'analyse de la copie n°14

Dans cette copie l'on note que l'apprenant a opté pour deux phrases contradictoires en réponse à la première question. D'une part, il choisit la phrase dont le sens évoque les effets négatifs des réseaux sociaux. D'autre part, une autre phrase dont le sous-entendu est l'énumération des avantages liés aux réseaux sociaux. En dépit de la clarté des deux phrases, le répondant n'a pas identifié les éléments qui les opposent et qui, par

Chapitre 06 : Analyse des copies

conséquent, faussent sa réponse. Pour ce qui est de la thèse défendue et exprimée sous forme de problématique, elle a été facilement identifiée par le répondant. Une fois de plus, l'on constate que l'apprenant s'est servi d'éléments qui se trouvent dans la question comme repères afin de répondre à la question (R.3). Ces indices sont les mots « *iGen* », « *souffre* » et « *Jean Twenge* ».

En réponse à la question (Q.5), l'écrivain suggère « *l'opposition* » au lieu de la « concession » comme rapport logique exprimé dans la phrase et introduit par l'articulateur logique « *mais* ». Dans la seconde partie de la question où il est demandé de remplacer le connecteur, le candidat le substitue par « *si bien que* ». En fait il s'agit du connecteur adéquat pour le remplacement, néanmoins il le place au début de la phrase. Une opération qui perturbe le sens de cette phrase. Dans la réponse (R.7), les mots sont placés de manière convenable, mais l'écrivain ne réécrit pas l'énoncé. Le classement se fait sous forme d'une énumération marquée par des chiffres. Quant à l'intitulé proposé, il est en harmonie avec le texte or, l'on relève certaines erreurs au niveau de la phrase dont l'accord de l'adjectif interrogatif « *Quelle* » et l'auxiliaire « *être* » avec le mot au pluriel « *les dangers* » « *Quelle est les dangers de cet réseaux sociaux* » (R.8).

Toujours dans la même phrase, une autre erreur apparait, elle concerne l'accord du pronom possessif « *ce* » avec le nom au pluriel « *réseaux* » « *cet réseaux sociaux* » (R.8). Étant donné que l'ultime question (R.9) requiert une production personnelle à travers laquelle le candidat doit exprimer son avis sur le Smartphone, l'on observe dans la copie un paragraphe concis dans lequel l'examiné se montre expansif mais, le passage comporte une multitude d'erreurs. Ces dernières s'inscrivent dans la catégorie d'orthographe lexicale, nous citons à titre d'exemple : « *affaire* », « *personellement* » où l'on remarque l'absence d'une lettre sous cas de consonnes doubles. La fausse transcription d'un son : « *pelle* » au lieu de « *belle* » ; l'inexistence de certains mots en langue française tels que « *adie* », « *pendi* », le premier voulant dire « *aider* », le second est le verbe « prendre » mal conjugué. La confusion des mots comme « *personnellement* » où il utilise l'adverbe au lieu de l'adjectif « *personnel* ». Quant à l'aspect matériel, la ponctuation n'est pas respectée, notamment dans la dernière réponse.

Copie n° 15

R.1-Le texte : informe des effets négatifs de reseaux sociaux -Met en cause les réseaux sociaux
--

Chapitre 06 : Analyse des copies

R.2	La thèse défendue « De plus en plus de chercheurs alertent sur Les effets inquiétants des réseaux sociaux sur le cerveau et sur leurs danger pour les adolescentes »
R.3	La nouvelle génération appelée « IGEN » souffre de « la pire crise de santé mentale depuis des décennies » Selon Jean Twenge
R.4	Le champ lexical de « Santé » le cerveau, les capacités cognitives psychologie, mentale, la faculté à mémoriser
R.5	Celle-ci → La nouvelle génération appelée « IGen » Leur → Les paires
R.6	a- Le rapport logique exprimé dans cette phrase est : L'opposition b- Problème qui n'épargne pas les adultes, cependant il touche encore plus les jeunes ayant grandi avec Un téléphone dans les mains.
R.7	Aujourd'hui le téléphone portable est devenu indispensable car les services qu'il rend sont incontestables. Toutefois un usage exagéré risque de nuire à la santé .
R.8	Le titre : Quels sont les dangers des réseaux sociaux pour les adolescents et pour la santé publique ?
R.9	Pour moi, je trouve que le smartphone est une arme à double tranchant parce qu'il a des bienfaits et des inconvénients. Il est un outil de communication entre les gens mais il a des effets négatifs sur le cerveau.

Réponses correctes/incorrecte		Compréhension des idées	L'inférence	Aspect sémantique	Aspect morphosyntaxique	Aspect matériel
R.1	C	Acquisition totale	/	Phrases correctes	« reseux » (orth. lexicale)	Abs. du point
R.2	C	Acquisition totale	/	Phrase correcte	/	Maj. en plus
R.3	C	Acquisition totale	/	Phrase correcte	/	Maj. en plus
R.4	C	Acquisition totale	/	Termes corrects	« paires »	Abs. des 2 points Virgule en moins
R.5	C	Acquisition totale	/	Forme correcte	« leur » orth. lexicale	/
R.6	I	Incompréhension	/	Forme correcte	F. substitution	Maj. en plus
R.7	C	Acquisition totale	/	Forme correcte	/	/
R.8	C	Acquisition totale	+	Phrase correcte	/	/
R.9	C	Assimilation de la consigne	+	Enoncé correct	« Pour moi, je trouve » (style)	/

Tableau 106: Grille d'analyse de la copie n°15

Ce dernier tableau qui clôture l'analyse de la première tranche de notre corpus enregistre un taux de réponses très majoritairement justes, à l'exception de la réponse **(R.6)** où l'apprenant cite « l'opposition » en tant que rapport logique et « cependant » comme connecteur en matière de substitution. Au niveau de l'aspect sémantique, la forme des phrases est correcte dans l'ensemble. Contrairement aux copies précédemment analysées, celle-ci présente très peu d'erreurs sur le plan morphosyntaxique hormis la

première réponse où l'on note l'omission d'une lettre [a] dans le mot « *réseux* » ; l'on observe également une erreur de style dans la réponse (R.9), il s'agit d'une analogie, autrement dit, le candidat insiste quant au fait d'émettre son point de vue : « *Pour moi, je trouve..* ». Un autre élément captive notre attention au niveau de la réponse (R.5), il s'agit de la deuxième copie²²⁹ où l'on relève une substitution correcte pour le pronom possessif « *leur* » qui renvoie au terme « *pairs* ». Dans cette perspective, nous tenons à rappeler que dans la majorité des copies, le substitut retenu par les répondants est le mot « *les adolescents* ». En dépit de l'identification correcte du mot « *pair* », l'apprenant a ajouté la voyelle [e] à la fin. Quant à l'aspect matériel, l'usage excessif de la majuscule est enregistré dans plusieurs réponses (R.2, R.3 et R.6). Pour ce qui est de la ponctuation, l'on observe l'absence des deux points pour introduire les mots relatifs au champ lexical de « *santé* » (R.4) et la virgule aussi.

5.4 Analyse des copies classe « B »

Cette seconde partie de notre corpus concerne la deuxième classe qui a fait l'objet de notre étude à savoir celle de la 3^{ème} AS « Lettres et langues étrangères » que nous avons qualifiée de classe « B ». Nous tenons à préciser que seulement 12 copies ont été retenues suite au tri qui a été effectué. Effectivement, l'analyse de cette seconde partie de notre échantillon a été réalisée selon les mêmes critères que pour la première classe « A ». Les éléments d'analyse reposent sur la lisibilité de l'écriture, réponses à toutes les questions, etc. Ainsi, nous avons pu récolter une douzaine de copies aptes à être analysées dans le cadre de notre étude.

Il est à noter aussi que le sujet d'examen soumis à cette classe diffère du sujet proposé à la classe de 3^{ème} A.S « lettres et philosophie » ; il comporte 11 questions contrairement au premier qui en dénombre 09.

Copie n°16

R.1 La phénomène est : le « multitasking », l'art de faire plusieurs choses en même temps.				
R.2 a) L'auteur est : Contre une surconsommation				
b) → une expression qui justifie mon choix est « Problème, a force d'être partout »				
R.3 → champ lexical de « la surconsommation » → phénomène/problème/ l'art de faire plusieurs choses en même temps/				
R.4 Le classement :				
A	b	c	d	e
1	2	2	1	1
R.5. L'expression veut dire : a- le plus profitable au finale est de diminuer l'usage de ses écrans				

²²⁹ La première est la copie n°3

Chapitre 06 : Analyse des copies

R.6 Les pronoms soulignés : on → nous elles→ Les nouvelles technologies
R.7 Complétez l'énoncé : 1→surconsommation 2→prendre du recul 3→l'aspect technique 4→discipline 5→dépendance 6→ relationnel
R.8 L'auteur arrive à la conclusion suivante : a- Une utilisation rationnelle des gadgets électroniques réduit notre dépendance
R.9 → Les écrans de la surconsommation digital
R.10 trois indices : pleinement/ nous / je souris à la vie/ j'arrête de fumer
R.11 titre : Les écrans de la surconsommation

Réponses correctes/ incorrectes		Compréhension des idées	Usage de l'inférence	Aspect sémantique	Aspect morphosyntaxique	Aspects matériels
R.1	I	Incompréhension	/	Forme correcte	/	/
R.2	I	Assimilation partielle	/	Phrase incomplète	Abs. complément du nom « digitale » « a force » (morphosyntaxe)	/
R.3	I	Incompréhension	/	Mots/ Expressions inadéquats	« plusieurs » (orth. lexicale)	Signe de ponctuation en plus (/)
R.4	I	Incompréhension	/	Mots/ expressions inadéquats		/
R.5	C	Assimilation totale	+	Forme correcte	« finale » (orth. lexicale)	Abs. du point
R.6	C	Assimilation totale	/	Termes corrects	/	/
R.7	C	Acquisition partielle	/	Termes corrects	/	/
R.8	C	Acquisition totale	+	Phrase correcte		Abs. du point
R.9	I	Incompréhension	/	Forme correcte	« digital » (orth.lexicale)	Abs. du point
R.10	I	Incompréhension	+	Choix incohérents	/	/
R.11	C	Assimilation	+	Forme acceptable	« de la » « et » conjonction	/

Tableau 107:Grille d'analyse de la copie n°16

D'après la grille ci-dessus, l'on remarque que sept réponses reflètent soit une acquisition partielle de la question soit une incompréhension totale. Ce qui constitue plus de la moitié des interrogations proposées et concerne, notamment les réponses (n° 1, 2, 3,4, 7, 9 et 10). En plus de ces imperfections, les réponses comportent des lacunes sur le plan sémantique qui se manifestent à travers l'écriture des phrases inachevées. Les termes et les expressions proposés en guise de réponses sont inadéquats ou incohérents. En ce qui concerne l'aspect morphosyntaxique, l'on observe l'absence du complément du nom

Chapitre 06 : Analyse des copies

« *digitale* » dans la seconde réponse (R.2). En effet, le candidat a fourni une réponse juste mais incomplète. L'on observe également l'absence de la voyelle [u] dans « *plusiers* » (R.3) et l'ajout de la voyelle muette [e] au mot « *finale* » (R.5), sauf que dans le cas présent, le terme en question ne requiert pas la marque du féminin, il constitue une locution adverbiale et non pas un adjectif vu qu'il est précédé de « *au* ».

Quant à l'usage de l'inférence, il intervient en dernier lieu à travers l'attribution d'un titre au texte. L'intitulé proposé par l'apprenant est incomplet car celui-ci évoque « *les écrans* » ainsi que « *la surconsommation* » sans donner plus de précisions. Cela présume que l'apprenant ne juge pas nécessaire de compléter l'intitulé et c'est à l'enseignant de deviner le type de « surconsommation » évoqué dans le texte. Pour ce qui est des aspects matériels, l'on remarque la présence des signes de ponctuation supplémentaires, notamment dans la réponse (R.3).

Copie n°17

R.1 L'auteur parle du phénomène : des navigateurs sur Internet regardent en même temps la télévisions.
R. Dans ce texte L'auteur est : -contre une surconsommation digitale
L'expression qui justifie la réponse : « harcèlement digital »
R.3 quatre mots ou expressions au champ lexical de cette mot : « digital responsable »- technologies-, gadgets électroniques « harcèlement digital »
R.4 classement du expressions suivantes : Bienfaits des écrans : Abimer le relationnel- Exacerber notre dépendance
méfais des écrans : Retrouver son libre arbitre- Etre distrait- Apporter un plus
R.5 L'expression veut dire : le plus profitable au final est de diminuer l'usage de ces écran
R.6 Les pronoms soulignés ce renvoie : elles= Smartphones et d'autres gadgets électroniques on= phénomène
R.7 Complété l'énoncé : 1→surconsommation 2→ prendre du recul 3→ l'aspect technique 4→discipline 5→ relationnel 6→ dépendance
R.8 Dans ce texte : L'auteur arrive à la conclusion suivante : une utilisation rationnelle des gadgets électroniques réduit notre dépendance.
R.9 L'expression qui convient comme thème de text : Les écrans et la surconsommation digital
R.10 trois indices qui marquent L'implication de l'auteur : comportement- pleinement-responsable
R.11 Un titre au texte: La surconsommation digitale

Réponses correctes /incorrectes	Compréhension des idées	L'inférence	Aspect sémantique	Aspect morphosyntaxique	Aspects matériels	
R.1	I	Assimilation partielle	+	Phrase incomplète	« phénomène » (orth.lexicale)	Abs. de la ponctuation

Chapitre 06 : Analyse des copies

					« télévisions » (orth.lexicale)	
R.2	C	Assimilation totale	+	Forme correcte	« harcèlement » (orth.lexicale)	Abs. du point
R.3	I	Incompréhension	+	Termes/expres sions inadéquats	« électroniques » (orth. lexicale) « harcèlement »(o rth.lexicale) « cette mot » (orth. gram.) « au champ »	Tirets en plus Virgule en moins
R.4	I	Incompréhension	/	Termes inadéquats	« Etre » (orth. lexicale) « Abimer » (orth. lexicale)	/
R.5	C	Assimilation totale	+	Forme correcte	« Ses écrans » (orth.gram.) « l'expression » (orth. lexicale)	Abs. du point
R.6	I	Incompréhension	/	Substituts inadéquats	« ce renvoie » « électroniques » (orth..lexicale) « phénomène » (orth.lexicale)	/
R.7	C	Assimilation	/	Termes en ordre	« Complété » (conj.)	/
R.8	C	Assimilation	+	Forme correcte	/	Abs. de la majuscule
R.9	I	Incompréhension	/	Forme correcte	« thème » (orth.lexicale) « text » (orth. lexicale « surconsommati on rationnel » (orth. lexicale)	/
R.10	I	Incompréhension	/	Mots inadéquats	/	Emploi erroné de la majuscule
R.11	C	Assimilation	+	Forme acceptable	/	/

Tableau 108:Grille d'analyse de la copie n°17

Ce tableau démontre que l'apprenant n'a pas saisi l'ensemble des questions et qu'il affiche énormément de lacunes, principalement sur le plan sémantique. Effectivement, la majorité des réponses se présentent sous forme de phrases ou d'expressions inachevées. Nous évoquons à titre d'exemple la réponse **(R.4)** qui requiert le classement des expressions proposées selon ce qu'elles expriment (bienfaits ou méfaits). Le candidat a établi une classification erronée en mettant les expressions dans la mauvaise colonne. En d'autres termes, il a procédé à une attribution inexacte et opposée à ce qu'elle dégage réellement en termes d'apport positif ou négatif. Il en est de même pour la réponse **(R.10)**

Chapitre 06 : Analyse des copies

qui contient un seul mot acceptable alors que la réponse en question fait appel aux marques de la subjectivité de l'auteur montrant son implication dans le texte. Nous avons donc relevé des erreurs dans la majorité des affirmations à l'exception des réponses (**R.8**, **R.10** et **R.11**).

Très majoritairement, les erreurs répertoriées s'inscrivent dans la catégorie d'orthographe lexicale à savoir : « **télévisions** » (**R.1**), « *harcèlement* » (**R.2** et **3**), « *phénomène* » (**R. 1** et **6**). Alors que les imperfections classifiées en orthographe grammaticale se trouvent dans les réponses (**R.3**) : « **cette mot** » où l'on relève une erreur relative à l'accord du pronom démonstratif féminin « *cette* » avec le terme masculin « *mot* ». La seconde erreur se trouve dans la réponse (**R.9**) « *surconsommation digital* », elle concerne le l'accord du complément du nom féminin « **digitale** » avec le nom « **surconsommation** », l'on remarque l'absence de la marque du féminin [e]. Cette omission pourrait être à l'essence de la lettre finale muette.

En outre, l'on relève une erreur liée à la conjugaison dans la réponse (**R.7**) « **complété** ». Il est à noter que le verbe en question est présent dans la consigne sous sa forme correcte alors qu'il a été recopié de manière incorrecte par l'examiné. Ainsi, l'apprenant a écrit le verbe au participe passé au lieu de le retranscrire tel qu'il est mentionné dans le sujet d'examen.

D'autres erreurs apparaissent sur le plan morphosyntaxique, elles concernent la confusion entre les accents grave et aigu « *phénomène, thème, harcèlement* »

Quant à l'aspect matériel, l'omission des majuscules au début des phrases et du point final est fortement observée.

Copie n°18

R.1 la phenoméne qui parler est un : les ipad Smartphones
R.2 Dans ce texte : contre une surconsommation digital
R.3 les champ lexical : Internet, navigateur, Ordinateur, télévision
R.4
A b c d e
4 3 4 1 2
Bienfaits des écrans : Abimer le relationnel Exacerber notre dépendance
Méfait : Retrouver son libre-arbitre- Apporter un plus- etre distrait
R.5 veut dire : le plus profitable au final est de diminuer l'usage de ses écrans
R.6 les pronoms soulignès renvoient : on= lecteur elles : les ipad- Smartphones
R.7 complété : 1→dépendance 2→prendre du recul 3→l'aspect technique 4→descipline
5→relationnel 6→surconsomation

Chapitre 06 : Analyse des copies

R.8 l'auteur à la conclusion : une utilisation irrationnelle des gadgets électroniques réduit notre dépendance
 R.9 le thème : les écrans et la surconsommation digitale
 R.10 trois indices : pleinement-consommation-comportement
 R.11 titre : les écrans

Réponses correctes /incorrectes		Compréhension des idées	Usage de l'inférence	Aspect sémantique	Aspect morphosyntaxique	Aspects matériels
R.1	I	Incompréhension	/	Forme incorrecte	« phénomène » (orth. lexicale) « qui parler » « un » (style)	Maj. en moins Abs.de la ponctuation
R.2	C	Assimilation totale	+	Forme acceptable	« surconsommation digital » (orth.gram..)	Abs. de la majuscule Abs.du point
R.3	I	Incompréhension	/	Termes inadéquats	« les champ lexical » (orth. gram) « télévision » (orth. lexicale)	Majuscule en plus
R.4	I	Incompréhension	/	1 réponse correcte	« Abimer » (orth. lexicale) « Méfait » (orth.gram.) « etre » (orth. lexicale)	/
R.5	C	Assimilation totale	+	Forme correcte	/	Abs. de la majuscule Abs. du point
R.6	I	Incompréhension	/	Forme incorrecte	« soulignès »(orth.lexicale)	Abs. des majuscules
R.7	I	Incompréhension	/	Termes incohérents	« completé » « dependance » (orth.lexicale) « discipline » (orth. lexicale)	Abs. de la majuscule
R.8	C	Assimilation	+	Forme acceptable	« a » (morphosyntaxe » « réduit » (orth. lexicale)	Abs.du point De la majuscule
R.9	I	Incompréhension	/	Forme acceptable	« thème » (orth.lexicale)	Abs de la majuscule

Chapitre 06 : Analyse des copies

R.10	I	Incompréhension	/	Termes inadéquats	/	/
R.11	I	Incompréhension	+	Forme incomplète	« écrans » (orth. lexicale)	/

Tableau 109:Grille d'analyse de la copie n°18

Cette grille d'analyse nous montre à travers la première réponse que l'examiné n'a pas su déceler le phénomène de « la surconsommation digitale ». Effectivement, cette affirmation évoque deux termes faisant référence aux nouvelles technologies « *les ipad* », « *Smartphone* » (**R.1**) sans cerner le thème abordé dans le texte. Par ailleurs, l'on observe une erreur de style dans cette première réponse « *le phénomène qui parler est un...* » au lieu de « *le phénomène dont parle l'auteur est...* ». Il s'agit d'une forme incorrecte sur le plan sémantique. Dans la réponse (**R.3**), l'on relève des erreurs au niveau de l'aspect sémantique. Ces mots proposés par le candidat ne font pas partie du champ lexical de la « *surconsommation* ». Au niveau du plan morphosyntaxique l'on observe une erreur liée à l'accord du nom avec son complément « *les champs lexical* » (**R3**), cela s'inscrit en orthographe lexicale. Pour répondre à la quatrième question, l'apprenant élabore un petit tableau dans lequel sont mentionnés des chiffres et des numéros allant de un jusqu'à cinq, où sont classées les expressions selon ce qu'elles expriment comme bienfaits ou méfaits. L'on observe également une formulation incorrecte dans la réponse (**R.8**) où il manque un verbe « *l'auteur à la conclusion* », il aurait dû mettre le verbe « *arriver* » pour plus de cohérence.

Par ailleurs, l'on retient un plus grand nombre d'erreurs qui s'inscrivent en orthographe grammaticale tels que : « *surconsommation digital* » (**R.2**) et « *Méfait* » (**R.4**).

En ce qui concerne les aspects matériels, l'absence de la majuscule au début des phrases est observée dans la majorité des réponses.

Copie n°19

<p>R.1 Phénomène : l'auteur parle a surconsommation digitale R.2 Dans ce texte, l'auteur est : contre une surconsommation digitale justification : cette surconsommation digitale appauvrit voire abîme le relationnel R.3 Quatre mots ou expressions le chanp lexical de « surconsommation » = la technologie ; connexion ; les ipad ;harcèlement digitale R.4 les expressions suivantes : Bienfaits des écrans : A D Mefaits des écrans : b c e R.5 L'expression veut dire le plus profitable au final est de diminuer l'usage de ces écrans R.6 les pronoms soulignes renvoient a : on= nous elles= les nouvelles tecnologies R.7 l'enoncé : 1- surconsommation 2- prendre du recul 3- laspect technique 4- dependance 5- relationnel 6- discipline</p>

Chapitre 06 : Analyse des copies

R.8 Dans ce texte, l'auteur arrive à la conclusion suivante : A- une utilisation rationnelle des gadgets électroniques réduit
 R.9 le thème de ce texte : C- les écrans de la violence
 R.10 trois indices qui marquent l'implication de l'auteur régulièrement ; je souris ; j'arrête ; entraînement
 R.11 titre de texte : les écrans et la surconsommation digitale

Réponses correctes /incorrectes		Compréhension des idées	Usage de l'inférence	Aspect sémantique	Aspect morphosyntaxique	Aspects matériels
R.1	C	Assimilation	+	Forme acceptable	« phénomène » (orth. lexicale) « a » au lieu de « de » Manque « la »	Abs. du point
R.2	C	Assimilation totale	+	Forme correcte	/	Abs. du point
R.3	I	Incompréhension	/	Expressions inadéquates	« champ » (orth. lexicale) « harcèlement » (orth. lexicale) « harcèlement digitale » (orth.gram.)	Abs. d'une majuscule
R.4	I	Incompréhension	/	Forme incorrecte	« Mefaits » (orth. lexicale)	/
R.5	C	Assimilation	+	Forme correcte	« ces » (morphosyntaxe)	Abs. du point
R.6	C	Assimilation	/	Termes acceptables	« Soulignes » (orth. lexicale) « tecnologies » (orth. lexicale)	Abs. majuscule
R.7	I	Incompréhension	/	Termes en désordre	« laspect » (orth. lexicale) « dependance » (orth. lexicale)	/
R.8	C	Assimilation	+	Phrase inachevée	« électroniques » (orth. lexicale) « réduit » (orth. lexicale)	Abs. du point
R.9	I	Incompréhension	/	Forme correcte	« thème » (orth. lexicale)	Abs. du point
R.10	C	Assimilation partielle	+	Forme acceptable	/	Abs de la majuscule
R.11	C	Assimilation	+	Forme acceptable	« écrans » (orth. lexicale)	Abs de la majuscule

Tableau 110: Grille d'analyse de la copie n°19

Chapitre 06 : Analyse des copies

Nous remarquons que les réponses fournies sont sémantiquement correctes dans l'ensemble. Ainsi, la majorité des questions ont été assimilées et les affirmations présentent une formulation acceptable à l'exception de la réponse (R.3) où l'on note l'omission d'un verbe « *quatre mot ou expression le champ lexical...* » au lieu de dire par exemple : « quatre mots ou expressions qui appartiennent au champ lexical de... » Par ailleurs, sur le plan morphosyntaxique, nous observons l'absence de l'article défini « *la* » dans la réponse (R.1). L'on observe aussi des erreurs répertoriées en orthographe lexicale telles que « *phénomène* » (R.1), et « *harcèlement* » (R.3) qui s'inscrit dans deux catégories en même temps : en orthographe lexicale et grammaticale. Ce nom masculin est suivi du complément féminin « *digitale* », il s'agit donc d'une erreur d'accord.

Toujours en orthographe lexicale l'on retient l'absence de la lettre [h] dans le terme « *technologie* » (R.6). Cette omission s'explique par le mauvais usage de la lettre muette qui mène l'examiné à transcrire le mot tel qu'il se prononce. Toujours dans la même catégorie, l'on répertorie plusieurs erreurs dues à l'absence de l'accent aigu telles que : « *dépendance* » (R.7), « *électroniques* », « *réduit* » (R.8) et « *écrans* » (R.11). L'on enregistre également une erreur d'ordre morphosyntaxique au niveau de la (R.5) « *ces* », il s'agit de l'usage du pronom démonstratif « *ces* » au lieu du pronom possessif « *ses* ». Étant des homonymes, ils induisent parfois l'apprenant en erreur.

À l'instar des copies précédentes, l'on remarque beaucoup d'erreurs de ponctuation dues à l'usage inapproprié de la majuscule et du point final.

Copie n°20

R.1 phénomène L'auteur parle : submergé dans le multitasking L'art de fire plusieurs choses en même temps
R.2 ce text L'auteur est : -contre une surconsommation digitale
Une expression qui justifie la réponse : on peut changer son consommation digitale
R.3 le champ lexical « la surconsommation » ordinateur-technologie-Les écrans, digitale-Smartphones
R.4 Bienfais des écrans : A -D -E
Méfais des écrans : b-c
R.5 La bone réponse : b- le plus profitable au final est de diminuer L'usage de ces écrans
R.6 on= nous elles= Les nouvelles technologies
R.7 « Afin de réduire la surconsommation électronique, on doit prendre en jouant sur L'aspect technique en adoptant une dépendance plus « digitale-responsable » sans cela on risque d'appauvrir notre relationnel et d'accroître notre discipline.
R.8 Dans ce texte L'auteur arrive à la conclusion suivante : une utilisation rationnelle des gadgets électroniques réduit notre dépendance
R.9 Les écrans et la surconsommation digital

Chapitre 06 : Analyse des copies

R.10 trois indices qui marquent l'implication de L'auteur : entraînement, Mais, régulièrement, sereinement, profondément
 R.11 titre au texte : Les écrans et la surconsommation

Réponses correctes /incorrectes		Compréhension des idées	Usage de l'inférence	Aspect sémantique	Aspect morphosyntaxique	Aspects matériels
R.1	I	Incompréhension	+	Forme incorrecte	phénomène (orth.lexicale) « fire » (orth.lexicale)	Abs de la maj en plus du point
R.2	C	Assimilation	+	Forme acceptable	« text » (orth.lexicale)	Maj en plus
R.3	I	Incompréhension	/	Termes inadéquats	/	Abs des 2 points Ponctuation non maîtrisée
R.4	I	Incompréhension	/	Classement erroné	« ecrans » (orth.lexicale)	
R.5	C	Assimilation	+	Forme acceptable	« bone » (orth.lexicale)	Maj. en plus du point
R.6	C	Assimilation	/	Termes acceptables	/	/
R.7	I	Incompréhension	/	Forme incorrecte	/	/
R.8	C	Assimilation	+	Forme correcte	/	Maj. en plus du point
R.9	I	Incompréhension	/	Forme acceptable	« surconsommation » (orth. lexicale)	Abs. du point
R.10	C	Assimilation partielle	+	Formes acceptables	/	/
R.11	I	Assimilation de la consigne	+	Forme incomplète	/	Abs. de la maj.

Tableau 111:Grille d'analyse de la copie n°20

Les réponses dans cette copie démontrent que l'apprenant n'a pas saisi le phénomène dénoncé par l'auteur dans le texte. Ceci est expliqué par le fait que le candidat évoque seulement « **le multitasking** ». Cela suppose qu'il n'a pas puisé dans le texte afin de cerner la thématique et d'en dégager le fléau dont il est question. Or, pour la seconde interrogation l'on remarque que l'examiné opte pour la bonne réponse mais la justification relevée est erronée. De plus, l'on observe une erreur liée à l'accord du

Chapitre 06 : Analyse des copies

pronom possessif avec le nom « *son consommation* ». C'est une erreur qui s'inscrit en orthographe grammaticale.

En plus de la non-maîtrise de ponctuation dans la 3^{ème} question, les mots dégagés ne correspondent pas au champ lexical du terme « *surconsommation* ».

Pour ce qui est du classement des expressions (R.4), il demeure anachronique. L'on constate que l'examiné a été dans l'incapacité de distinguer parmi les mots et expressions suggérés les avantages et les inconvénients. Cela démontre que jusque là, l'apprenant n'a toujours pas saisi le texte et encore moins les questions qui s'y rapportent. Ce n'est qu'à partir de la question (Q.5) que le candidat commence à répondre de manière plus ou moins correcte. Effectivement, il opte pour la bonne réponse en remplaçant l'expression soulignée par celle qui convient : « *le plus profitable au final est de diminuer L'usage de ces écrans* ». Au niveau de l'aspect morphosyntaxique, nous relevons une erreur en orthographe lexicale « *bone* » (R.5) due à l'absence de la lettre [n]. La double consonne est souvent négligée par les apprenants en classe de FLE. Alors que dans la sixième réponse les substituts sont relevés de manière correcte.

Pour ce qui est du recours à l'inférence dans la dernière question, l'examiné attribue un titre au texte qui, rappelons-le n'en comporte pas et l'intitulé est énoncé de façon brève.

Beaucoup de lacunes sont observées sur le plan matériel ayant trait à l'usage aléatoire de la majuscule.

Copie n°21

R.1 Le phénomène c'est : « La surconsommation digitale » ou « Les navigateurs sur Internet »
R.2 Dans ce texte L'auteur est : Contre une surConsommation digitale
Une expression qui justifie : La mesure du phénomène ou Les navigateurs sur Internet
R.3 4 mots au champ lexical de : »La surconsommation « : Smarthphones- Internet- phénomènes- harcelemnt-ordinateur
R.4 Classez les expressions suivantes : Les Bienfaits des écrans : Retrouver son libre- Apporter un plus – Méfaits écrans : Abimer le relationnel- etre distrait- exacerber notre dépendance
R.5 L'expression veut dire : Le plus profitable au final est de diminuer l'usage de ces écrans
R.6 A qui renvoient : on→ Le lieu elles→ les nouvelles technologies
R.7 Complétez : 1- suronssomation 2- prendre du recul 3- l'aspect tchnique 4- discipline 5- dépendance 6- relationnel
R.8 La conclusion suivante : une utilisation rationnelles des gadgets électroniques réduit notre dépendance
R.9 Les trois indices : être Présent- Silencieux- Stop- Surconsommation
R.10 Le thème : Les ecrans et la surconsommation digitale
R.11 Le titre : La surconsommation digitale

Réponses correctes /incorrectes		Compréhension des idées	Usage de l'inférence	Aspect sémantique	Aspect morphosyntaxique	Aspects matériels
R.1	C	Assimilation totale	+	Forme acceptable	« phénomène » (orth. lexicale)	/
R.2	C	Assimilation totale	+	Forme correcte	« surConsommation »	Maj. en plus
R.3	I	Incompréhension	/	Termes inadéquats	« phénomènes » (orth. lexicale) « harcèlement » (orth. lexicale)	/
R.4	C	Assimilation	+	Forme acceptable	« libre » « Abimer » (orth. lexicale) « etre » (orth. lexicale)	Maj. en plus
R.5	C	Assimilation	+	Forme acceptable	« ces » (morphosyntaxe)	/
R.6	I	Assimilation partielle	/	Terme inadéquat	« technologies » (orth. lexicale)	/
R.7	C	Assimilation partielle	/	Forme acceptable	/	/
R.8	C	Assimilation totale	+	Forme correcte	« une utilisation rationnelles »	Abs. du point
R.9	I	Incompréhension	/	Termes inadéquats	/	Maj. en plus
R.10	I	Incompréhension	/	Forme acceptable	« écrans » (orth. lexicale)	/
R.11	C	Assimilation totale	+	Forme acceptable	/	/

Tableau 112:Grille d'analyse de la copie n°21

Le tableau illustre une majorité de questions assimilées par l'apprenant. Sur le plan sémantique, mise à part l'erreur au niveau de la réponse (R.6) où l'on observe l'attribution d'un substitut inadéquat « *le lieu* » pour remplacer le pronom indéfini « *on* », la rédaction des énoncés est acceptable dans la plupart des cas. La réponse (R.9) enregistre à son tour certains indices qui ne révèlent pas l'implication de l'auteur *tels que les mots* « *stop, surconsommation* ».

Par ailleurs, l'on constate que l'apprenant confond entre les questions (9 et 10) car, la première (9) porte sur le thème traité dans le texte tout en proposant un éventail d'énoncés pour choisir la bonne réponse. La seconde (10) s'interroge sur les marques de subjectivité de l'auteur à l'égard du texte. Ainsi, l'on observe que le candidat indique les indices de subjectivité dans la réponse (R.9) alors qu'il fait preuve d'inférence en évoquant le thème

Chapitre 06 : Analyse des copies

abordé dans l'énoncé de façon indépendante dans la réponse (**R.10**). Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'il s'agit d'une erreur liée à la numérotation. Cependant, l'examiné a bien mis en évidence le thème dans la réponse (**R10**) ce qui nous confirme davantage la confusion entre les deux questions.

L'emploi erroné de la majuscule est observé dans la catégorie des aspects matériels. Quant à l'aspect morphosyntaxique, il englobe un certain nombre d'erreurs d'ordre lexical qui se manifestent à travers l'omission des accents. D'autres erreurs grammaticales apparaissent à travers la confusion entre les deux homonymes « *ces* » et « *ses* ».

Copie n°22

R.1	L'auteur parle du phénomène de faire plusieurs choses en même temps (naviguer sur Internet et regarde en même temps la télévision). Le multitasking
R.2	Dans ce texte, l'auteur est : contre une surconsommation digitale Justification → on peut changer sa consommation digitale
R.3	Quatre mot ou expressions : Les écrans- harcèlement digital-lordinateur- le téléphone portable
R.4	Bienfaits des écrans : A,D,E Méfaits des écrans : B,C,
R.5	Le plus profitable au final est de déminuer l'usage de ces écrans
R.6	on → nous/ lecteurs elles → Les nouvelles technologies
R.7	1- surconsommation 2- prendre du recul 3- l'aspect technique 4- dépendance 5- relationnel 6- disepline
R.8	Dans ce texte l'auteur arrive à la conclusion suivante : une utilisation rationnelle des gadgets électroniques réduit notre dépendance
R.9	Le thème est : Les écrans et la surconsommation digitale
R.10	Trois indices qui marquent l'implication de l'auteur : entraînement- J'arrête- on peut
R.11	titre de ce texte : Les écrans et la surconsommation digitale

Réponses correctes /incorrectes		Compréhension des idées	Usage de l'inférence	Aspect sémantique	Aspect morphosyntaxique	Aspects matériels
R.1	I	Incompréhension	/	Forme correcte	« temp » (orth. lexicale) « regarde » (conjugaison)	Abs. de la ponctuation
R.2	C	Assimilation partielle	+	Forme correcte	/	/
R.3	I	Incompréhension	/	Termes inadéquats	« lordinateur » « mot » (orth. gram.)	/
R.4	I	Incompréhension	/	Forme incorrecte	/	/

Chapitre 06 : Analyse des copies

R.5	C	Assimilation	+	Forme correcte	« déminuer » (orth. lexicale)	/
R.6	C	Assimilation	/	Termes acceptables	/	/
R.7	I	Assimilation partielle	/	Forme incorrecte	« disepline » (orth. lexicale)	/
R.8	C	Assimilation totale	+	Forme correcte	« suivent » (orth. lexicale)	Abs. du point
R.9	I	Incompréhension	/	Forme correcte	/	/
R.10	C	Assimilation partielle	+	Forme acceptable	/	Maj. en plus
R.11	C	Assimilation	+	Titre recopié	/	/

Tableau 113:Grille d'analyse de la copie n°22

La grille ci-dessus révèle un certain nombre d'erreurs morphosyntaxiques dues probablement à un défaut de prononciation chez l'examiné. L'on remarque que l'apprenant transcrit les mots tels qu'ils sont prononcés oralement, ce qui demeure toutefois erroné. Nous citons à titre d'exemple : « *déminuer* » (R.5) au lieu du verbe « *diminuer* », « *desipline* » au lieu de « *discipline* ». D'autres erreurs sont répertoriées telle que la fausse transcription d'un son « *suivente* » (R.8). À cela s'ajoute la conjugaison erronée du verbe « *regarder* » dans la phrase « *naviguer sur Internet et regarde en même temps la télévision* ». Ce qui nous mène à penser que le candidat ne maîtrise pas la règle suivante « **Lorsque deux verbes se suivent, le second se met à l'infinitif** ».

L'on retient également l'absence d'un signe graphique qui est l'apostrophe au niveau du terme « *lordinateur* » (R3) où l'article défini « *le* » et le mot « *ordinateur* » sont attachés. En ce qui concerne la dernière réponse, l'apprenant a puisé dans le sujet d'examen afin d'allouer un titre au texte. Il a donc recopié l'une des trois suggestions proposées dans la question (R.9) sans fournir d'effort. Cependant il a fait preuve d'inférence.

En dernier lieu, très peu de lacunes sont repérées dans le volet des aspects matériels à l'exception de la première réponse qui enregistre une absence totale de la ponctuation.

Copie n°23

R.1 Mais elles exacerbent un peu plus le phénomène en multipliant les tentation est nous laissant...
R.2 Dans ce texte l'auteur est : contre une surconsommation digitale
R.3 le quatre mots ou expressions se rapportant au champ lexical de « la surconsommation » Blâmer- phénomène- ipad smartphome- ordenateur- gadgets- técnologies
R.4 Bienfait des écrans : Apporter un plus- Retrouver son libre-arbitre – Etre distrait
Méfait des écrans : Abimer le relationnel- Exacerber notre dépendance

Chapitre 06 : Analyse des copies

R.5 le plus profitabl au final est de diminuer l'usage des ses écrans
 R.6 on= nous elle= les nouvelles technologies
 R.7 Afin de réduire la surconsommation électronique doit relationnel jouant sur l'aspect technique et en adoptant une discipline plus « digitale – responsable » sans cela on risque d'appauvrir notre du recul et d'accroître notre dépendance
 R.8 Une utilisation rationnelle des gadgets électroniques réduit notre dépendance
 R.9 les dérivés de la surconsommation
 R.10 pleinement- apportent
 R.11 les nouvelles technologies et le phénomène l'Internet

Réponses correctes /incorrectes		Compréhension des idées	Usage de l'inférence	Aspect sémantique	Aspect morphosyntaxique	Aspects matériels
R.1	I	Incompréhension	/	Forme incorrecte	« les tentations » (orth. gram) « est » (morphosyntaxe) « phénomène » (orth. lexicale)	/
R.2	C	Assimilation	+	Forme correcte	/	/
R.3	I	Incompréhension	/	Termes inadéquats	« le quatre mots » (orth.gram.) « phénomène » (orth. lexicale) « ordonateur » (orth. lexicale) « tecnologies » (orth. lexicale)	
R.4	C	Assimilation partielle	+	Forme acceptable	« Bienfait » (orth. gram.) « Abimer » (orth.lexicale) « dépendance » (orth. lexicale) « Etre » (orth.lexicale)	
R.5	C	Assimilation	+	Forme acceptable	« profitable » (orth.lexicale)	
R.6	C	Assimilation	/	Termes acceptables	/	/
R.7	I	Incompréhension	/	Classement erroné	Abs. d'un pronom « on » Abs. de « en » préposition	
R.8	C	Assimilation	+	Forme correcte	« électronique » (orth. lexicale)	
R.9	C	Assimilation	+	Forme correcte	/	
R.10	I	Incompréhension	/	Un mot correct		/
R.11	C	Assimilation de la consigne	+	Forme acceptable	« l' » au lieu de « d' »	

Tableau 114:Grille d'analyse de la copie n°23

Chapitre 06 : Analyse des copies

Dans ce tableau, nous avons répertorié des erreurs en orthographe grammaticale telles que « *les tentation* » (**R.1**), il s'agit d'une erreur associée à l'accord de l'article défini « *les* » qui désigne le pluriel et le nom « *tentation* » qui est au singulier, cela peut être dû à un oubli de la lettre *[s]* aussi qui est muette. Une autre erreur est retenue et qui s'inscrit toujours dans la même catégorie que la précédente « *le quatre mot* » (**R.3**), ici l'on voit l'article « *le* » qui désigne le singulier suivi de l'adjectif cardinal « *quatre* » qui précède à son tour le nom sans que ce dernier ne porte la marque du pluriel qui s'avère obligatoire selon la règle dans ce type de cas. Il y a également « *bienfait* » (**R.4**) qui à la base, est au pluriel dans la consigne mais il a été faussement recopié par l'examiné.

Il est à noter aussi que résident dans cette copie d'autres erreurs en orthographe lexicale dont : « *ordenateur* » (**R.3**) et « *tecnologie* » ; « *dépondant* » (**R.4**), il s'agit notamment de la fausse transcription d'un son.

En outre, l'on remarque que le candidat n'a pas su cerner le phénomène que dénonce le scripteur dans le texte et qui fait l'objet de la première interrogation dans le sujet d'examen. En revanche, les réponses (**R.9 et R.11**) démontrent que l'apprenant a fait usage de l'inférence en décelant la bonne réponse pour la première (**R.9**) et qu'il a été en mesure d'allouer un titre au texte dans la seconde (**R.11**) même dans cette dernière, l'on relève une erreur en morphosyntaxe dans la mesure où, l'apprenant introduit l'article « *l'* » lieu de mettre la préposition « *de* » au complément du nom « *Internet* ».

La réponse (**R.7**) enregistre un seul mot placé correctement sur l'ensemble qui a été donné. Quant aux indices marquant l'implication de l'auteur deux mots seulement ont été mentionnés dont l'un est faux.

Copie n°24

R.1 l'auteur parle de phénomène : Surconsommation
R.2 contre une surconsommation digitale
Cette surconsommation « digitale » appauvrit voire abîme le relationnel génère le stress ou pair
R.3 Les mots au champ lexical : technologies- ordinateur- Internet- Connexion
R.4 Bienfaits des écrans : Retrouver son libre arbitre- être dans ses actes- Apporter un plus
Méfais des écrans : Abimer le relationnel- Exacerber notre dépendance- être distrait
R.5 le plus profitable au final est d'encourager l'usage de ses écrans
R.6 on : l'excès elle : nouvelles technologies

Chapitre 06 : Analyse des copies

R.7 1- relationnel 2- surconsommation 3- l'aspect technique 4- Prendre du recul 5- discipline
6- dependance
R.8 Une utilisation rationnelle des gadgets électroniques réduit notre dependance
R.9 les dérives de la surconsommation
R.10 Les indices qui marquent l'auteur : - l'auteur subjectif nous- je-distrain- sourit-
comportement- profondément
R.11 le titre du texte : Quels sont les méfaits et les Bienfaits de la surconsommation des écrans

Réponses correctes /incorrectes		Compréhension des idées	Usage de l'inférence	Aspect sémantique	Aspect morphosyntaxique	Aspects matériels
R.1	C	Assimilation	+	Forme incomplète	« phénomène »(orth. lexicale)	Abs de la majuscule
R.2	C	Assimilation	+	Forme acceptable	« génère »(orth. lexicale) « pair » (orth. lexicale)	Abs. de la majuscule Abs. du point
R.3	I	Incompréhension	/	Termes inadéquats	« Conexion » (orth. lexicale)	Maj. en plus
R.4	C	Assimilation totale	+	Forme correcte	« Abimer » (orth. lexicale) « être » (orth. lexicale)	Tiret en moins
R.5	I	Incompréhension	/	Forme correcte	« ses » (morphosyntaxe)	Abs. de la maj. Abs. du point
R.6	I	Assimilation partielle	/	Terme inadéquat	« l'exés » (orth. lexicale)	/
R.7	I	Incompréhension	/	Classement erroné	« dependance » (orth. lexicale)	Maj. en plus
R.8	C	Assimilation	+	Forme correcte	« dependance » (orth. lexicale)	Abs. du point
R.9	C	Assimilation	+	Forme correcte	/	Abs. de la maj.

Chapitre 06 : Analyse des copies

R.10	C	Assimilation partielle	+	Termes acceptables	Manque un mot « l'implication » « sibjectif » (orth. lexicale) « profondement » (orth. lexicale) Manque « être »	/
R.11	C	Assimilation totale	+	Forme acceptable	/	Maj. en plus Point d'interrogation en moins

Tableau 115:Grille d'analyse de la copie n°24

En observant les réponses du candidat dans la grille ci-dessus, l'on voit qu'elles sont très brèves car il avance des phrases inachevées voire mal formulées. Nous citons à titre d'exemple, la première réponse où l'apprenant utilise la préposition « de » au lieu de « du » pour introduire sa réponse d'une part ce qui est faux sur le plan grammatical. D'autre part, il annonce le thème traité dans le texte par un seul mot à savoir « surconsommation » sans fournir plus de précisions en vue de compléter sa réponse. Comme nous l'avons déjà dit dans nos précédents commentaires, l'examiné à travers ce type de réponses pense sans doute que l'enseignant qui est le concepteur du sujet d'examen pourrait deviner la suite de son affirmation en ne jugeant pas nécessaire de s'approfondir dans ses répliques. Il en est de même pour la seconde réponse qui est énoncée brièvement en écrivant directement son choix parmi les deux qui sont proposés dans le sujet et qui est « contre une surconsommation digitale ». En fait, l'apprenant aurait pu introduire sa réponse même s'il va devoir reprendre une partie de la question toutefois, cela permet de marquer la position de l'auteur, d'ailleurs c'est ce qui est demandé à travers cette interrogation, c'est de justement dégager le point de vue de l'auteur. Nous insistons sur ce genre de réponses car, selon nous, ce type de reprise prouve d'une part que le candidat a saisi le sens de la question et qu'il a été en mesure d'y répondre d'autre part, la manière de rédiger ses réponses bonne ou mauvaise soit-elle, reflète le niveau de l'apprenant en langue et c'est un point qui mérite d'être pris en compte dans toute copie d'examen vu son importance.

Il en est de même pour la seconde partie de cette question qui exige une affirmation susceptible de justifier la réponse de l'examiné, voire son choix pour telle ou telle

Chapitre 06 : Analyse des copies

réplique. Dans le présent cas, l'examiné rédige une phrase correcte au début mais il ne la finit pas.

Copie n°25

R.1 Un chiffre qui donne la mesure du « phénomène » → phénomène de surconsommation digitale
R.2 Dans ce texte, l'auteur est : contre une surconsommation digitale Une expression qui justifie notre choix : pas de secret, le plus dur mais le plus profitable au final est de réduire l'usage des ses écrans
R.3 Quatre mots ou expressions se rapportent au champ lexical de « La surconsommation » → les nouvelle technologies- smartphones- écrans- consommation digitale- ordinateur
R.4 Classement des expressions suivantes : Bienfaits : a-d-e Méfaits : b- c
R.5 → le plus profitable au final est de diminuer l'usage de ses écrans
R.6 On → pronom relative Nous, les lecteurs elles → les nouvelles technologies
R.7 1- surconsommation 2- prendre du recul 3- l'aspect technique 4- discipline 5- dépendance 6- relationnel
R.8 Dans ce texte, l'auteur arrive à la conclusion suivante : a
R.9 Parmi les expressions suivantes laquelle convient comme thème : b
R.10 les marques → sereinement- on- profondément- régulièrement- entraînement- je
R.11 Un titre : Une surconsommation digitale

Réponses correctes / incorrectes		Compréhension des idées	Usage de l'inférence	Aspect sémantique	Aspect morphosyntaxique	Aspects matériels
R.1	C	Assimilation	+	Forme correcte	Absence de l'article défini « la »	/
R.2	C	Assimilation	+	Forme correcte	/	Absence du point final
R.3	I	Incompréhension	-	Termes inadéquats	« rapportent » (orth.lexicale) « les nouvelle »	/
R.4	I	Incompréhension	-	Forme incomplète	/	/
R.5	C	Assimilation	+	Forme correcte	/	Absence de la majuscule et du point
R.6	I	Incompréhension	-	Termes inadéquats	« pronom relative »	Signes variés
R.7	I	Incompréhension	-	Termes inadéquats	/	/
R.8	C	Assimilation	+	Forme abrégée	/	/
R.9	I	Incompréhension	-	Forme abrégée	« laquelle » (orth. lexicale)	/

Chapitre 06 : Analyse des copies

R.10	C	Assimilation partielle	+	Termes acceptables	« entrainement » (orth. lexicale)	/
R.11	C	Assimilation	+	Forme acceptable	/	/

Tableau 116:Grille d'analyse de la copie n°25

Les réponses émises dans la copie démontrent que l'apprenant a repéré le fléau que dénonce l'auteur dans le texte. Cela se manifeste dans les deux premières réponses, il a indiqué le phénomène en premier lieu, distingué la position de l'auteur à l'égard de la surconsommation digitale, il a également appuyé son affirmation à travers la justification exigée par l'interrogation et qu'il a apporté dans la seconde réponse. Néanmoins, la suite des réponses promulguées par l'examiné indiquent une incompréhension de sa part.

Comme nous pouvons le constater, les mots dégagés dans le champ lexical ne font pas référence au terme souligné. De plus, la répartition des expressions selon ce qu'elles expriment (bienfaits ou méfaits) est fautive d'une part, d'autre part, le candidat a opté pour une forme abrégée en désignant les expressions par les lettres alphabétiques qui leur correspondent dans la (R.4) : « *Bienfaits : a-d-e* », « *Méfaits : b-c* ». Il en est de même pour la mise en place des mots et expressions dans la (R.7) deux mots sont classés de façon erronée. En outre, la (R.9) relative au choix de l'expression adéquate au thème traité dans le texte est fautive aussi.

Cela s'oppose donc à ce que nous avons annoncé au départ sur le fait que l'examiné a su cerner le thème abordé dans le texte.

Comme nous l'avons souligné, l'aspect sémantique des phrases présente une forme correcte dans certaines réponses, incomplète dans d'autres voire erronée, l'on observe également une forme abrégée dans deux réponses (R.8 et R.9). Sur le plan morphosyntaxique, l'on soulève l'absence de l'article défini « *la* » (R.1), dans la (R.3), l'on souligne la fautive transcription d'un son « *se rapportent* » au lieu de « se rapportant », une erreur liée à l'accord (R.6) « *pronom relative* ».

Les aspects matériels comportent quelques lacunes telles que l'usage de signes variés dans la (R.6), tantôt l'examiné utilise les flèches tantôt la virgule pour désigner les substituts lexicaux.

Copie n°26

R.1 Le phénomène est : le multitasKing R.2 L'auteur est :contre une surconsommation digitale

Chapitre 06 : Analyse des copies

Justification : On dit stop au harcèlement digital
 R.3 Le champ lexical de la « surconsommation » : l'usage- l'excès- harcèlement digital- multitasking
 R.4 Bienfaits des écrans : abîmer le rationnel- exacerber notre dépendance
 Méfaits des écrans : apporter un plus- être distrait- retrouver son libre arbitre
 R.5 est de diminuer l'usage des écrans
 R.6 On → L'auteur et les lecteurs (pronom défini) elles → les gadgets électroniques
 R.7 1- surconsommation 2- prendre du recul 3- l'aspect technique 4- dépendance 5- relationnel 6- discipline
 R.8 Une utilisation rationnelle des gadgets électroniques réduit notre dépendance
 R.9 Les dérives de la surconsommation digitale
 R.10 Les trois indices : On- pleinement- nous- régulièrement
 R.11 La surconsommation digitale

Réponses correctes / incorrectes		Compréhension des idées	Usage de l'inférence	Aspect sémantique	Aspect morphosyntaxique	Aspects matériels
R.1	I	Incompréhension	-	Forme acceptable	/	Majuscule en plus
R.2	C	Assimilation	+	Forme correcte	« harcèlement »	Absence du point
R.3	I	Acquisition partielle	-	Termes acceptables	« l'excès » (orth.lexicale)	/
R.4	I	Incompréhension	-	Confusion	Libre arbitre (orth.lexicale)	/
R.5	C	Acquisition	+	Forme incorrecte	/	Absence du point
R.6	I	Incompréhension	-	Termes inadéquats	Fausse substitution on → l'auteur et les lecteurs « défini » (lexique)	/
R.7	I	Incompréhension	-	Termes en désordre	« technique » (orth.lexicale) « discipline » (orth.lexicale)	/
R.8	C	Assimilation	+	Forme correcte	/	/
R.9	C	Assimilation	-	Forme correcte	/	/
R.10	I	Acquisition partielle	-	Forme correcte	/	/

Chapitre 06 : Analyse des copies

R.11	C	Acquisition totale	+	Forme correcte	/	/
------	---	--------------------	---	----------------	---	---

Tableau 117:Grille d'analyse de la copie n°26

Le tableau ci-dessus indique qu'en dépit du fait que certaines réponses soient fausses, elles sont toutefois articulées de façon correcte sur le plan sémantique. L'on observe également une confusion au niveau de la (R.4) où l'examiné classe les expressions exprimant les méfaits dans celle des bienfaits et vice versa. Cela peut être dû à la confusion entre avantages et inconvénients ou tout simplement une faute d'inattention de la part du candidat.

Sont répertoriées certaines erreurs dans le volet morphosyntaxique dont : « *harcèlement* » (R.2), « *l'excès* » (R.3) qui sont marqués par la confusion entre les accents aigue et grave. La réponse (R.6) enregistre une erreur que nous avons classifiée en lexicale et qui se manifeste par l'usage d'un mot inexistant en langue française « *définé* » cela peut être dû à un défaut de prononciation chez l'apprenant ainsi, il l'a écrit tel qu'il l'articule à l'oral. L'on observe également l'ajout d'une lettre à « *technique* » (R.7). Pour ce qui est des aspects matériels, l'on ne soulève pas beaucoup de lacunes, excepté l'absence du point dans deux phrases et l'ajout d'une majuscule au terme « *multitasKing* » dans la première réponse.

Copie n°27

R.1 l'auteur parle t-il le phénomène : surconsommation digitale
R.2 Dans ce texte l'auteur est : contre une surconsommation digital la justification : Cette surconsommation digital appauvrit voire abime le relationnel, génère le stress, nous rend dépendant
R.3 Le champ lexical de mots « la surconsommation » : le relationnel, harcèlement digital, l'espect technique, technologies, techniques
R.4 Bienfaits des écrans : Retrouvez son libre arbitre, être distrait, apporter un plus Méfaits des écrans : Abimer le relationnel, exacerbe notre dépendance
R.5 → le plus profitable au final est de diminuer l'usage de ses écrans.
R.6 les pronoms renvoient : on→ l'excès elle→ les nouvelles technologies
R.7 « Afin de réduire la surconsommation électronique, on doit prendre du recul en jouant sur l'espect technique et en adoptant une discipline plus digital responsable sans cela on risque d'appauvrir notre relationnel et d'accroître notre dépendance.
R.8 Dans ce texte l'auteur arrive à la conclusion suivante : Une utilisation rationnelle des gadgets électroniques réduits notre dépendance
R.9 parmi les expressions le thème du texte → Les dérives de la surconsommation digitale
R.10 trois indices → régulièrement- pleinement- profondément→ l'auteur subjectif
R.11 Le titre de texte : Les méfaits et les bienfaits de la surconsommation

Réponses correctes	Compréhension des idées	Usage de	Aspect sémantique	Aspect	Aspects matériels
--------------------	-------------------------	----------	-------------------	--------	-------------------

Chapitre 06 : Analyse des copies

/incorrecte s			l'inférenc e		morphosyntaxiq ue	
R.1	C	Assimilation	-	Forme incorrecte	« phénomène » (orth. lexicale)	/
R.2	C	Assimilation	+	Forme correcte	« digital » « génère » (orth. lexicale)	/
R.3	I	Incompréhension	-	Confusion entre les mots	« mots » (oth. Lexicale) « harcèlement » « l'espect »	/
R.4	C	Acquisition partielle	-	Confusion	« etre » (orth. lexicale) « retrouvez » (conjugaison) « libre arbitre »	/
R.5	C	Assimilation	+	Forme correcte	/	/
R.6	I	Acquisition partielle	-	Forme acceptable	« l'excès » (oth. lexicale » « elle » orth. lexicale	/
R.7	C	Assimilation	-	Forme correcte	« l'espect » (orth. mexicaine) (f.t.s) « digital » (accord)	/
R.8	C	Assimilation	-	Forme correcte	/	Abs. du point
R.9	C	Assimilation	-	Forme correcte	/	/
R.10	C	Acquisition partielle	+	Forme correcte	Absence du verbe « être »	/
R.11	C	Acquisition totale	+	Forme acceptable	/	/

Tableau 118:Grille d'analyse de la copie n°27

Cette copie reflète une compréhension du texte ainsi que des questions dans leur globalité. Certaines lacunes sont certes, observées sur le plan sémantique comme la reprise de la question dans la première réponse « *l'auteur parle t-il le phénomène* », un léger écart dans le classement des expressions liées aux avantages et inconvénients au niveau de la (R.4). Cependant, beaucoup d'erreurs sont répertoriées dans le volet morphosyntaxique notamment l'amalgame entre les accents (grave, aigue, circonflexe) attribués aux mots voire leur omission, nous citons à titre d'exemple : « *phénomène* » (R.1), « *génère* » (R.2), « *l'excès* » (R.6). L'absence des accents est relevée dans « *harcèlement* » (R.3), « *etre* » (R.4).

Des erreurs d'un autre type sont à noter également et plus précisément en orthographe grammaticale, elles concernent l'accord : « *surconsommation digital* » (R.2), « *discipline digital* » (R.7).

5.5 Bilan

Comme nous l'avons souligné au départ, notre grille d'analyse se compose de cinq colonnes comprenant chacune d'elles un aspect qui nous permet d'analyser indépendamment chaque réponse. Celles-ci sont ordinairement au nombre de neuf réponses par copie. Il est nécessaire de rappeler l'aspect évalué dans chacune des colonnes de la grille d'analyse afin de mieux expliciter le contenu ainsi que les résultats observés dans l'ensemble des colonnes.

5.6 La compréhension des idées

Tout d'abord, notre attention porte sur la première question soumise à la classe « A » et qui suscite un choix de deux réponses²³⁰ en vue de cerner le thème abordé dans le texte. De ce fait, nous avons observé des réponses totalement contradictoires dans l'ensemble des énoncés. En effet, nous avons remarqué dans les copies que souvent, l'une des phrases sélectionnées par le répondant est correcte. Le lien avec le thème traité dans le texte est établi. Tandis que la seconde réponse ne correspond pas au thème abordé dans le texte. Ce type de réponses est relevé dans dix (10) copies. Les deux expressions souvent choisies par les répondants sont en général, dans cet ordre : le texte « *Informe des effets négatifs des réseaux sociaux* » ; en deuxième lieu : « *Plaide en faveur des réseaux sociaux* ». L'on suppose que les apprenants ont d'une part, compris que le texte évoque les méfaits des réseaux sociaux. Élément, qui explique le premier choix. D'autre part, le verbe « Plaider » n'a pas été assimilé ce qui a donc faussé les réponses des examinés. De notre point de vue, cela constitue une acquisition partielle dans la mesure où, l'apprenant a compris de manière globale ou superficielle le thème évoqué dans le texte. Cependant, il a été dans l'incapacité d'opter pour la réponse adéquate. Toujours en ce qui concerne cette première question, nous avons recensé seulement trois copies (R.4, R13 et R.15) qui enregistrent deux choix corrects. De ce fait, l'on peut dire que l'assimilation est totale aussi bien de la question que des propositions suggérées. Nous avons également deux copies (R.5 et R.10) où, les apprenants ont adopté un seul choix correct. L'on déduit que les répondants dans ce cas, n'ont pas voulu prendre de risques à l'égard des autres suggestions afin de ne pas être induits en erreur.

À l'issue de l'analyse de cette seconde partie qui constitue notre corpus à savoir, la classe « B » ; nous avons observé que six examinés n'ont pas répondu correctement à la

²³⁰ Quatre suggestions sont proposées dont deux expriment l'idée générale du texte.

première question, celle-ci fait allusion au phénomène dénoncé dans le texte. Ce chiffre représente la moitié de l'échantillon composé de douze (12) enquêtés. Dans cette perspective, nous avons jugé utile de mettre l'accent sur cette première interrogation qui s'intéresse au fléau annoncé par l'auteur. La seconde question de l'épreuve tourne autour de la problématique du texte et procure un indice pouvant servir de réponse à la première interrogation. Cela nous mène à dire que les apprenants ayant fourni une réponse incorrecte à la première question, ont été dans l'incapacité de déduire le lien entre les deux réponses en question.

Le repérage de la position de l'auteur à l'égard du phénomène contesté dans le texte a été effectué par l'ensemble des enquêtés. En revanche, la seconde partie de la question dont l'objectif est d'apporter une justification à la réponse avancée, deux examinés n'ont pas mentionné le passage confirmant leur réponse. Donc, la question a été assimilée de façon partielle et les candidats n'ont pas eu recours à l'inférence en repérant les passages qui consolident leurs réponses.

En ce qui concerne le champ lexical relatif au terme « surconsommation », nous avons noté que seulement un élève a été en mesure de relever les mots exacts. Pour le reste des examinés, la majorité ont fait allusion aux « nouvelles technologies » en termes d'objets, de gadgets, etc. Donc, l'on déduit que le sens du mot proposé n'a pas été assimilé par la majorité des apprenants.

Le classement des énoncés selon les « bienfaits » ou les « méfaits » enregistre un total de huit (8) mauvaises réponses. Ceci dit, les examinés n'ont pas fait la distinction entre les « avantages » et les « inconvénients » exprimés dans les expressions de l'épreuve. Certains d'entre eux ont affiché une seule bonne réponse (copie n°18). En outre, nous avons observé dans la copie (n°26) que l'apprenant a confondu entre les deux catégories, c'est-à-dire qu'il a classé les énoncés exprimant des « méfaits » dans celle des « bienfaits » et inversement.

S'agissant de remplacer l'expression soulignée dans la 5^{ème} réponse, nous avons observé onze (11) réponses correctes à l'exception de la copie (n°24) où l'examiné a opté pour une mauvaise réponse à travers le choix une expression opposé à l'énoncé souligné « *le plus profitable au final est d'encourager l'usage de ses écrans* » au lieu de mettre « *le plus profitable au final est de réduire l'usage de ses écrans* »

La question relative au remplacement des pronoms proposés par les substituts lexicaux, a enregistré cinq bonnes réponses dans les copies n° (16, 19, 20, 22,23). Quatre copies (n° 17, 18, 25, 26) ont affiché une incompréhension de la part des élèves car ils ont attribué des substituts erronés. Trois apprenants (n° 21, 24 et 27) ont fourni une seule bonne réponse en repérant un seul substitut lexical.

L'exercice lacunaire (n°6), n'a pas pu être complété correctement par la majorité des répondants. Ils sont au nombre de sept (07) et représentent plus de la moitié de l'échantillon. Seulement deux examinés (n° 17 et n°27) ont su classer l'ensemble des mots de manière correcte.

À l'issue de notre modeste analyse, il s'est avéré que l'idée générale dans les deux textes n'a pas été repérée par la plupart des examinés. Les causes en sont multiples et peuvent être dues à plusieurs facteurs. Ces derniers sont probablement liés aux profils des lecteurs qui ne possèdent pas d'habiletés de lecture telles que la combinaison entre les éléments syntaxiques, graphiques ou sémantiques. L'incapacité de construire du sens à partir de leurs connaissances antérieures et le lien qu'ils peuvent établir entre celles-ci et les nouvelles connaissances apprises du texte. Le contexte dans lequel évoluent nos enquêtés constitue aussi l'un des facteurs d'incompréhension du texte. En effet, certains apprenants n'ont pas interagit avec les textes qui traitent deux nouveaux thèmes à leur sens.

5.7 Le recours à l'inférence

Comme nous l'avons déjà évoqué, notre analyse s'intéresse principalement aux questions de compréhension soumises à l'examen de la 3^{ème} année du secondaire. À l'exception de la copie **(R.6)** où l'apprenant, a tenté de répondre à la question **(R.2)** en utilisant son vocabulaire, il a été observé que la majorité des élèves de la classe « A », n'ont fait preuve de déduction qu'à partir des deux dernières questions **(R.8 et R.9)**. Il est à rappeler que la **(R.8)** consiste à attribuer un autre titre au texte. Tandis que la **(R.9)** interpelle l'apprenant à s'exprimer de manière objective sur le Smartphone. De ce fait, nous avons comptabilisé (27 fois) le recours à l'inférence, sauf pour les copies n°1 et n°6 qui n'ont enregistré aucune réponse à la question. **(Q.9)**

Effectivement, l'attribution d'un autre titre au texte (Q.8) a été effectuée de façon correcte dans l'ensemble des copies. Excepté les copies (n°11 et 12) où les titres sont articulés convenablement sur le plan sémantique. Or, ces intitulés n'ont aucun rapport avec le thème traité dans le texte. Par ailleurs, tous les intitulés répertoriés citent les réseaux sociaux et leurs effets. Néanmoins, la majorité des répondants²³¹ n'évoquent pas de façon explicite l'influence des réseaux sociaux sur la santé. Les intitulés sont donc formulés sous un aspect général faisant allusion à leurs méfaits, ce qui constitue un point positif. Ce choix peut s'expliquer de deux manières : soit les répondants n'ont pas assimilé le sens profond du texte, un obstacle empêchant l'attribution d'un intitulé précis ; soit ils ont opté pour la forme brève, une forme communément adoptée par tous.

Dans la classe « B », nous avons observé aussi dans les différentes copies que certains examinés réussissent à combiner entre les composantes du texte et les interrogations qui y sont relatives. Ils arrivent même à déceler les indices présents dans d'autres questions et les utilisent en guise de réponses.

En ce qui concerne la proposition d'un titre au texte dans le groupe « B », neuf réponses correctes ont été recensées. Il apparaît que dans deux copies des formulations de titres non achevées. L'examiné a compris le sens de la question d'une part, et le contenu du texte d'autre part. Nous pouvons dire que la majorité des enquêtés dans cette seconde partie de l'échantillon « B » ont fait preuve d'inférence et cela se manifeste à travers leurs réponses.

5.8 L'aspect sémantique

L'étude de cet aspect fait ressortir des phrases calquées du texte, des mots superposés ou en désordre. De plus, la présence de certaines incohérences au niveau des réponses : des phrases non achevées, des phrases totalement contradictoires et des phrases confuses. En effet, la réponse (R.7) nécessitant le classement en ordre d'une série de mots donnés en désordre a enregistré une distribution erronée des termes. Cette confusion de mots dont nous parlons se présente sous une autre forme dans la question (Q.4) où il est demandé aux apprenants de repérer dans le texte le champ lexical relatif à la « santé ». Nous avons donc observé dans la copie (n° 6) le champ lexical en relation avec les écrans « *télévisions, ordinateur, consoles de jeu vidéo, Smartphone* ». L'on dénote que le texte

²³¹ Les titres proposés dans les copies n°5 et n°15 évoquent les réseaux sociaux et leur impact sur la santé, la copie n° 15 cite leur influence sur les adolescents et la santé.

traite les réseaux sociaux et leur influence sur la santé. Cependant, le répondant n'a retenu que les vecteurs de transmission. Le reste des copies répertorient d'autres mots impertinents voire inadéquats. En somme, dans cet échantillon, les phrases sont majoritairement relevées du texte, ce qui laisse très peu de place à la production personnelle.

À travers l'analyse des copies de la classe « B », nous avons constaté que la majorité des phrases émises par nos enquêtés sont correctes. Bien évidemment, nous avons relevé des lacunes au niveau des phrases. Les imperfections relevées se situent généralement au niveau du choix des mots, notamment dans l'exercice lacunaire²³². Un signe de l'incompréhension des répondants.

5.9 L'aspect morphosyntaxique

Nous avons recensé (180) erreurs dans l'ensemble des copies au niveau de l'aspect morphosyntaxique dont (21) d'entre elles sont cataloguées en syntaxe, (4) en conjugaison, 2 en phonétique, 1 erreur de style²³³ et enfin (19) erreurs en lexique. Dans cette catégorie, (8) erreurs ont pour origine la fausse substitution²³⁴. C'est en orthographe lexicale que l'on enregistre le plus grand nombre d'erreurs (132). Un chiffre constituant environ 7 à 8 erreurs par copie. En effet, les erreurs morphosyntaxiques sont souvent liées à une fausse transcription d'un son. Cela se manifeste à travers l'usage de l'accent et sa transcription erronée. Nous citons à titre d'exemple, le mot « *thèse* » où apparaît l'accent aigu à la place de l'accent grave sur la voyelle [e]. Une erreur récurrente (9 fois) dans l'ensemble des copies.²³⁵ Cela est sans dû au fait que les apprenants méconnaissent les règles de base régissant la morphosyntaxe ainsi que les structures morphologiques. Ils éprouvent des difficultés dès lors qu'il s'agit de conférer l'accent qui correspond à la voyelle. Cette transcription erronée d'un son se présente sous une nouvelle forme, le son [on] remplace [en] comme dans « *indispensable* »²³⁶ et inversement : « *montal* »²³⁷.

²³² Il s'agit de la question n°7

²³³ Dans la copie n°15, présence d'analogie, afin d'émettre son point de vue, l'apprenant insiste en disant : « Pour moi, je trouve... »

²³⁴ Cela concerne la réponse n° 5 où, il est demandé au candidat de repérer les mots qui se trouvent dans le texte et qui renvoient au pronom démonstratif « celle-ci » ainsi qu'au pronom possessif « leur ». L'on considère que cela relève de l'ordre lexical vu que les substituts recherchés ont pour nature des « noms communs » à savoir « la nouvelle génération » pour le premier et « pairs » pour le second. Pour ce dernier, la majorité des réponses mentionnent « les adolescents », excepté les copies n°3 et 15 où la réponse révèle le mot adéquat.

²³⁵ Celles-ci étant au nombre de 15 pour cette première classe de « Lettres et philosophie »

²³⁶ Nous l'avons recensé cinq fois dans l'ensemble des copies

²³⁷ Il est mentionné 3 fois sous sa forme erronée dans l'ensemble des copies.

Nous avons observé un autre type d'erreurs est celui l'omission d'une lettre à la fin des mots. Nous citons à titre d'exemple, le [x] comme marque du pluriel dans le mot « *réseaux* »²³⁸ et la lettre [s] pour « *incontestables* », « *négatifs* », « *adolescents* » et « *adultes* »²³⁹. Étant donné que la marque du pluriel est souvent une lettre muette, les apprenants sont enclins à l'oublier.

Il y a également d'autres erreurs qui s'ajoutent à notre panel. Comme l'omission d'une lettre. Cela concerne le double consonne, exemple: « *come* », « *soufre* »²⁴⁰. En effet, ces erreurs pourraient être dues à la prononciation de l'oral qui ne permet pas de l'entendre. Élément qui génère sa négligence à l'écrit. Le terme « *Smartfone* »²⁴¹ est transcrit avec un [f], dont l'origine pourrait être soit à la prononciation. soit à la langue arabe enseignée à l'école (erreur d'interférence).

Toujours dans le volet de la morphosyntaxe, les erreurs connexes au lexique sont au nombre de (11) dont, (8) erreurs portent sur la substitution erronée dans la cinquième réponse²⁴². L'on observe aussi, l'inexistence de certains mots dans le vocabulaire français comme « *pornologia* »²⁴³ et « *concesation* »²⁴⁴.

Pour ce qui est des erreurs en syntaxe, cette catégorie est classée en 2^{ème} position selon le nombre après l'orthographe lexicale dont le total est supérieur à vingt. Les erreurs fréquentes sont liées aux formes contractées de certaines prépositions : « *de la fléaux sociaux* »²⁴⁵. En outre, l'on observe les erreurs relatives à l'accord du groupe nominal :

²³⁸ L'erreur se répète 13 fois pour ce mot.

²³⁹ « *incontestables* » (3 fois), « *négatifs* » (7 fois), « *adolescents* » (3 fois), « *adultes* » (2 fois)

²⁴⁰ Le terme « *come* » est écrit avec un seul [m] à quatre reprises dans l'ensemble des copies ; le second terme « *soufre* » est transcrit à sont tour avec un seul [f] deux fois en tout.

²⁴¹ Pour le mot « *Smartfone* », il est relevé eux fois dans notre corpus

²⁴² Celle-ci nécessitant le remplacement de « *leur* » et « *celle-ci* » par les mots auxquels ils renvoient et qui figurent dans le texte.

²⁴³ Mot inexistant dans le vocabulaire français mais il existe dans les réseaux sociaux notamment Facebook et Instagram ; il s'agit de pages appartenant à des communautés étrangères comme l'Espagne. Il y a deux hypothèses à cet égard, soit l'apprenant parle en connaissance de cause en étant informé de l'existence de ce genre de pages car, dans l'énoncé il évoque les réseaux privés ; soit il ne connaît pas le mot « *pornographie* » et a eu recours au premier mot lui passant par l'esprit.

²⁴⁴ L'apprenant fait allusion à « *concession* »

²⁴⁵ Dans ce cas précis, non seulement la préposition « *de la* » n'est pas contractée en « *des* », mais en plus, il y a erreur au niveau du genre « *la* » pour « *fléaux* » qui est un nom masculin à la base.

« *des fait positif* », « *les réseau privée* », « *les réseau* »²⁴⁶. Les homophones ont aussi marqué notre liste d'erreurs dans lequel nous percevons « *paires* », « *les eaux* »²⁴⁷.

Concernant la classe « B », Il s'avère que les erreurs recensées s'inscrivent majoritairement en orthographe lexicale. Elles sont au nombre de (92). Cette partie enregistre des imperfections de différents types dont (57) erreurs dues à l'omission de l'accent. Effectivement, la confusion entre l'accent grave et l'accent aigu est récurrente dans les copies que nous avons analysées. Elles concernent, plus particulièrement les mots « phénomène »²⁴⁸, « harcèlement »²⁴⁹ et l'auxiliaire « être ».²⁵⁰

La seconde catégorie d'erreurs qui nous interpelle est la fausse transcription d'un son.²⁵¹ Nous l'avons repéré dans les mots « *sibjictif* » au lieu d'écrire « *subjectif* », « *technique* » au lieu de « *technique* », « *depondance* » au lieu de « *dépendance* ». Certaines de ces erreurs sont dues à l'omission d'une lettre muette, d'autres sont dues à des défauts de prononciation.

La double consonne comme dans le mot « *bone* » au lieu de « *bonne* » demeure également un obstacle, elle est souvent négligée par les apprenants.

5.10 Les aspects matériels

La ponctuation n'est pas maîtrisée par la plupart des apprenants, cela pourrait être dû à la méconnaissance des règles régissant la ponctuation. Nous avons observé que les répondants introduisent fréquemment les énumérations sans avoir ni recours aux deux points, ni à l'utilisation de l'auxiliaire « être » dans ce genre de réponses. L'absence de la majuscule en début de phrases est aussi observée, mais elle apparaît au milieu des phrases dans certains cas. Le phénomène d'apposition est particulièrement perçu dans les énumérations. Sans oublier le point marquant la fin d'un énoncé. La majorité des phrases ne sont pas ponctuées de façon adéquate.

²⁴⁶ Pour ce dernier mot « les réseau », l'erreur a également été classée dans la catégorie d'orthographe lexicale car, cela peut-être dû à l'oubli de la dernière lettre marquant le pluriel.

²⁴⁷ Le premier « paires » se trouve dans la copie n°14 au niveau de la réponse n°4, il vient en remplacement à « leur » qui fait allusion dans le texte aux « pairs » en parlant des adolescents. Le second, se trouve dans la copie n°9 dans la 9^{ème} réponse et fait allusion aux « os » en parlant de maladies.

²⁴⁸ L'omission de l'accent ou son agencement dans le mot « phénomène » se répète 12 fois dans cette seconde partie de notre échantillon (la classe « B »)

²⁴⁹ L'usage de l'accent aigu à la place de l'accent grave est observé 6 fois

²⁵⁰ L'oubli de l'accent circonflexe sur le [e] dans l'auxiliaire « être » est relevé 08 fois

²⁵¹ Il s'agit d'erreurs qui se répètent 17 fois dans cet échantillon

5.11 Discussion des résultats

Nous avons tenté d'identifier les structures défaillantes à travers l'analyse que nous avons menée. Les catégories d'erreurs les plus récurrentes concernent : les temps verbaux, le choix des prépositions ; les accords adjectivaux ; l'usage des articles ; l'emploi de la ponctuation ; l'ordre des mots au sein de la phrase.

À l'issue de cette analyse constituée de copies d'élèves, nous avons constaté que le plus souvent, la non maîtrise de la phonétique est à l'essence des erreurs produites par les apprenants. De plus, l'usage confus et anarchique des homonymes et des graphies de son constitue une difficulté pour les examinés. Les explications de ces erreurs sont multiples et variées mais, nous allons nous référer seulement à l'interprétation avancée par JAFFRE Jean-Pierre et FAYOL Michel selon laquelle, l'indistinction entre les homonymes tels que « a » et « à » intervient lorsque la correspondance entre le son et la lettre n'est d'aucune aide pour le scripteur.²⁵². Ainsi, le recours au contexte et à la mémoire de l'apprenant se révèlent nécessaires. Or, cela ne semble pas être une tâche aisée pour nos enquêtés nombreux, sont ceux qui éprouvent des difficultés à l'oral liées à des défauts de prononciation.

Il y a une autre hypothèse pouvant expliquer la prédominance des erreurs en syntaxe, elle est due à l'enseignement de la syntaxe. En d'autres termes, la syntaxe aujourd'hui et précisément n'est plus enseignée comme point de langue. L'accent est mis davantage sur la compréhension du texte dans sa globalité. Sont étudiés quelques éléments de la langue certes, mais l'on néglige les outils de la grammaire moderne tels que la structure de la phrase de base et les manipulations syntaxiques. Les erreurs d'accord dans le groupe nominal par exemple, sont le résultat de la méconnaissance des structures explicites internes du groupe nominal et des connivences qui s'y réalisent.

En outre, la complexité des énoncés au niveau du cycle secondaire constitue un obstacle pour les apprenants dans l'incapacité de repérer la structure de la phrase complexe.

L'existence des erreurs liées aux homophones relève aussi de la démarche d'enseignement qui demeure traditionnelle. Dans ce sens LORD Marie-Andrée avance : « *La façon dont les enseignants présentent les objets grammaticaux ne permet pas, ou*

²⁵² JAFFRE, (J.P), FAYOL, (M.), (1998), *Orthographe, des systèmes aux usages*, Flammarion, Paris, p.102

très peu, de considérer la langue comme un système fait de régularités. En outre, [...] les démarches proposées sont plutôt de type traditionnel. »²⁵³

La confusion entre les accents grave et aigu est due à la non-maîtrise du système phonique français. Les examinés faisant partie de l'échantillon ne sont pas des lecteurs/scripteurs natifs.

Les erreurs relevées au niveau des noms, des genres (masculin/féminin), du genre des adjectifs particulièrement les formes du féminin et du nombre (singulier ou pluriel) témoignent d'un mauvais choix au niveau des accords (masculin/féminin), (singulier/pluriel).

Par ailleurs, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, il est difficile de nier ou d'ignorer l'influence la langue maternelle sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Les automatismes présents dans l'esprit de l'apprenant s'imposent souvent, et de manière inconsciente, comme des réflexes. La présence de ces réflexes spontanés freine le développement ainsi que la progression dans l'enseignement/apprentissage. Surtout lorsqu'il s'agit d'un degré de xénité important entre la langue de l'apprenant et la langue étrangère apprise. Il s'avère qu'au moment où l'élève est confronté à des difficultés de communication à l'écrit en langue étrangère, il tentera systématiquement de recourir à sa langue d'origine afin de combler ses lacunes. Ces erreurs d'interférence apparaissent à tous les niveaux, plus particulièrement en lexicale. Selon PERRY Evelyn²⁵⁴, les erreurs lexicales se répartissent en plusieurs catégories dont les confusions entre les deux langues en question, les erreurs de collocation ainsi que des choix lexicaux inappropriés. CARTER-THOMAS Shirley abonde dans le même sens en précisant que le choix lexical inapproprié peut être influencé par la langue maternelle voire, une confusion phonologique. Il peut aussi être erroné car, il ne convient pas au contexte dans lequel il est employé d'un point de vue sémantique.

Par ailleurs, les erreurs syntaxiques sont souvent commises à cause du calque voire, le transfert de la langue maternelle à laquelle l'élève fait appel dans sa rédaction. Ceci confirme davantage que le transfert n'est pas le résultat d'une méconnaissance des règles

²⁵³ LORD, (M.A), (2012), *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français*, Thèse de doctorat en didactique, Québec : Université Laval, p233

²⁵⁴ PERRY, (E.), (1993), *Erreurs lexicales chez l'apprenant d'un niveau avancé*, dans ASP, n°2, Publications du GERAS, Université de Bordeaux II, p.81-92

grammaticales, selon CARTER-THOMAS (S.) « *Le calque sur la langue maternelle devient la solution de facilité dans un moment d'inattention ou peut-être dans le désir d'aller très vite.* »²⁵⁵

Les erreurs peuvent provenir de l'interférence à la langue maternelle d'une part, de la méthode d'apprentissage adoptée en classe et la complexité de la langue étrangère d'autre part.

L'étude du corpus a révélé que les structures linguistiques de la langue maternelle chez les apprenants de la 3^{ème} année du secondaire posent certaines difficultés à l'enseignement d'une langue étrangère (FLE). Les apprenants sont souvent enclins à effectuer un transfert de l'arabe vers les tournures du français.

Les remarques que nous venons d'évoquer renvoient à la catégorie des erreurs interlinguales commises par les apprenants qui tentent de faire un transfert systématique des formes et significations de la langue et culture maternelles.

Mises à part les erreurs interlinguales, d'autres erreurs apparaissent dont les difficultés relèvent d'une maîtrise imparfaite du système linguistique en langue française. Elles s'inscrivent dans la catégorie des erreurs intralinguales. Celles en orthographe par exemple, sont dues à une transgression d'une règle déjà apprise et vraisemblablement assimilée. Or, ces erreurs indiquent une faiblesse dans la démarche d'enseignement/apprentissage du FLE car arrivé à la 3^{ème} année du secondaire, l'apprenant est censé avoir acquis les notions de base.

Il existe d'autres explications relatives à certaines erreurs qualifiées d'« *erreurs de développement* »²⁵⁶, celles-ci sont le résultat d'un usage abusif d'une règle dans un contexte où elle ne devrait pas s'appliquer.

Enfin, nous évoquons la présence de signes de ponctuation en masse et un usage aléatoire de ces signes. Cela reflète la non-maîtrise de la ponctuation entraînant une quantité d'erreurs aussi conséquente. Par ailleurs, si les règles régissant la ponctuation ne

²⁵⁵ CARTER-THOMAS (S.), (2000), *La cohérence textuelle. Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, L'Harmattan, p.26

²⁵⁶ RICHARDS, (J.C), (1974), *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*, Editions Longman, p

sont pas maîtrisées par les enseignants et qu'elles font l'objet d'un enseignement confus, cela induit les apprenants en erreur.

6 Conclusion

Ce chapitre a permis d'établir à travers l'analyse des écrits, un portrait détaillé des erreurs produites par les apprenants en classe de 3^{ème} année du secondaire. Ces erreurs ont été repérées et classifiées en fonction des aspects qui figurent dans la grille que nous avons élaborée dans notre démarche d'analyse. Celle-ci prend en compte les caractéristiques sémantiques, morphosyntaxiques et matérielles de la phrase. Afin de mener à terme notre analyse, le recours à d'autres études dans ce domaine, s'est révélé plus que nécessaire et a permis d'appuyer nos investigations. Ainsi, la maîtrise du français à l'écrit chez les apprenants de la 3^{ème} année du secondaire en classe de FLE, paraît une tâche ardue. La compréhension et la production d'inférences semblent être marquées par la confusion chez ces mêmes élèves. Les difficultés en compréhension peuvent provenir de plusieurs facteurs, notamment en relation avec l'élève lui-même, le texte ou encore l'enseignement. Cela concerne aussi les erreurs produites à tous les niveaux cités dans la grille (sémantique, morphosyntaxique et matérielle). Ces erreurs sont significativement nombreuses et persistent jusqu'à la fin du cycle secondaire.

Conclusion générale

Conclusion générale

Pour conclure, il convient tout d'abord, de rappeler la problématique de départ ainsi que la démarche que nous avons adoptée au cours de nos investigations afin de dresser le bilan des résultats obtenus.

Notre travail s'articule autour de la lecture dont l'acquisition des compétences constitue, aujourd'hui un enjeu scolaire important car il s'agit de compétences indispensables à tout individu dans la mesure où elles facilitent la compréhension d'un texte. Ces compétences qui donnent accès au sens, permettent également de faciliter la communication aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. D'un point de vue culturel, la lecture demeure une pratique légitime et nécessaire contribuant à la construction de la personnalité du lecteur, notamment les jeunes.

Cependant, à l'ère numérique où l'apparition et la diversification des supports supposés encourager cette pratique et faire des lecteurs sporadiques des lecteurs réguliers, l'on voit actuellement les jeunes se détourner de la lecture.

Il est à rappeler que l'objectif de la présente étude est de vérifier dans quelle mesure, les nouvelles approches méthodologiques favorisent-elles la lecture en classe de FLE au cycle secondaire. Nous nous sommes interrogés aussi, sur les difficultés rencontrées par les apprenants en lecture et leur effet sur la compréhension de l'écrit. Le but étant de savoir si ces obstacles entravent l'accès au sens. Nous nous sommes approfondi dans nos questionnements en enquêtant sur les pratiques de lecture auprès des jeunes lycéens en dehors du contexte scolaire.

Afin de mener à terme cette étude, nous avons opté pour un échantillon composé d'une soixantaine d'élèves scolarisés en 3^{ème} année du cycle secondaire au sein du Lycée Ariff Abdellah, situé dans la daïra de Zemmoura-Relizane. Ce choix est loin d'être arbitraire, nous avons opté pour ce niveau scolaire car la 3^{ème} année du secondaire est une étape charnière pour les apprenants. En effet, beaucoup de changements s'opèrent à l'issue du cycle secondaire aboutissant à l'obtention du diplôme de baccalauréat. Un diplôme donnant accès à des études supérieures. Dans le cas contraire, l'apprenant peut être orienté vers d'autres formations en vue d'obtenir des qualifications qui lui permettraient d'accéder au monde professionnel.

Conclusion générale

L'échantillon est constitué de deux classes hétérogènes. Celles-ci s'inscrivent dans deux spécialités différentes mais répertoriées dans la même catégorie : « Lettres et philosophie », « Lettres et langues étrangères ». Ce qui nous a permis de mener notre enquête à travers l'usage de divers outils d'investigation. Nous avons choisi deux outils de recherche : un questionnaire et l'analyse des copies. Pour ce qui est du questionnaire, nous avons effectué deux enquêtes adressées aux apprenants de la 3^{ème} année secondaire : une enquête « sociolinguistique » en vue de connaître les pratiques langagières du milieu familial ; un second questionnaire portant sur leurs habitudes lectorales. Le deuxième outil porte sur l'analyse des copies des élèves lors de l'épreuve d'examen du second trimestre.

Notre thèse est constituée de six chapitres, le premier aborde l'évolution de l'enseignement/apprentissage, la présence de la langue française en Algérie. Le second évoque les objectifs de l'enseignement/apprentissage du FLE (français langue étrangère) en classe de 3^{ème} année du secondaire. Le troisième décrit quelques notions de base en relation avec le sujet traité à savoir : la lecture en tant que processus d'apprentissage.

Les trois derniers chapitres sont consacrés à l'aspect concret de notre étude. En effet, le quatrième chapitre dresse les étapes de notre démarche d'investigation d'une part, et expose les résultats relatifs au premier questionnaire dit « sociolinguistique » d'autre part.

Les deux derniers chapitres sont consacrés à l'analyse des deux autres corpus : le questionnaire concernant les pratiques de lecture auprès des lycéens et l'analyse des copies de ces mêmes enquêtés. Ce recueil de données (questionnaires et copies d'examen) forme les trois principales voies d'accès à l'essentiel de notre travail.

En premier lieu, nous avons analysé le premier questionnaire soumis à nos enquêtés. D'ailleurs, cette première démarche était considérée comme une pré-enquête qui a permis d'élaborer le second questionnaire. Effectivement, notre intention était d'identifier les enquêtés et de cerner leurs profils. Nous nous sommes donc penchés sur le milieu familial dans lequel ils évoluent, ainsi que leur langue de communication. En second lieu, nous nous sommes concentrés sur le questionnaire traitant les pratiques de lecture auprès des lycéens. Celui-ci a été élaboré de manière à entamer plusieurs axes à la fois. En d'autres termes, les volets qui constituent le questionnaire traitent la lecture, les représentations des enquêtés à son égard, le temps alloué à cette activité ainsi que l'influence du milieu familial et scolaire sur cette pratique.

Conclusion générale

À l'issue de cette étude, un croisement des données recueillies s'est révélé nécessaire, le but de cette analyse bivariée est d'étayer les deux questionnaires ce, en établissant le lien qui existe entre les diverses variables composant les deux questionnaires.

Enfin, nous avons procédé à l'analyse des copies d'examen des apprenants dans le but de vérifier l'effet de la lecture sur la compréhension de l'écrit. Cet outil d'investigation nous a permis de repérer les difficultés auxquelles se heurtent les élèves en compréhension ainsi que les conséquences qui en découlent à l'écrit. Le choix des copies d'examen constitue à son tour un outil incontournable dans notre étude car la composition est une évaluation importante dans le processus d'enseignement/apprentissage à laquelle l'apprenant accorde une importance particulière. En d'autres termes, les copies de l'examen garantissent la crédibilité des données, il s'agit d'un élément avantageux pour toute recherche.

Suite à l'analyse du premier questionnaire, il apparaît que les apprenants viennent de milieux démunis, sont issus de familles nombreuses, ils résident dans les zones rurales et même semi-rurales. Ils vivent avec des moyens rudimentaires. Le niveau de vie des familles est relativement moyen car la majorité d'entre elles ont un seul revenu souvent faible. Bon nombre d'enquêtés ont affirmé que leurs parents n'exercent aucune fonction. Le niveau d'instruction des parents est limité dans la mesure où la majorité des « mères » sont analphabètes tandis que le niveau scolaire de certains « pères » est le niveau « secondaire ».

Quant au répertoire linguistique des enquêtés, il s'avère qu'il se limite le plus souvent, à l'arabe dialectal. Le maintien de la langue d'origine pour les apprenants peut certes, constituer un facteur positif dans l'apprentissage d'une langue seconde car ils possèdent une base solide leur permettant de progresser facilement face à cette langue étrangère. Or, ce n'est pas le cas au sein de notre échantillon. Cet usage massif de la langue maternelle dans le milieu familial et même avec les pairs n'attribue pas une place privilégiée à la langue française. Ce qui constitue un obstacle, un faible contact avec la langue étrangère ne favorise pas son apprentissage. Il nous a été donné à constater que le capital linguistique acquis en arabe, les empêche de puiser dans une autre langue, en l'occurrence le français. Nous avons observé à ce titre, que la majorité des supports auxquels les apprenants s'intéressent, soient écrits ou autres, sont en arabe dialectal ou en arabe classique.

Conclusion générale

L'analyse du second questionnaire a dévoilé à son tour, plusieurs aspects qui apparaissent en fonction des axes qui figurant dans le questionnaire.

Les principaux éléments que l'on retient du premier axe penché sur les loisirs des apprenants sont, que la consommation du télévisuel constitue le principal moyen de distraction. Alors que les autres loisirs occupent très peu de place dans leur quotidien. Cet état de fait corrobore avec les résultats observés dans le premier questionnaire. Il nous a été donné de constater que notre échantillon se compose de familles modestes ainsi, elles sont « sous-équipées » en matière d'appareils technologiques nouveaux tels que les ordinateurs, tablettes, etc. la télévision est donc, le moyen le plus accessible en comparaison avec les autres supports. Ce qui explique le peu d'intérêt qu'ils manifestent à l'égard des réseaux sociaux par exemple.

Notre intention était aussi de vérifier le temps alloué à lecture au sein de l'échantillon. Les résultats ont révélé que les apprenants sont des lecteurs sporadiques, n'accordent pas assez de temps à la lecture et se consacrent à d'autres activités telles que la musique ou la télévision. Le livre reste un objet négligé au sein de l'échantillon. Les supports privilégiés sont plutôt les journaux d'expression arabe ou les revues dans cette même langue. Le milieu familial est la cause de ce choix. En effet, les parents sont de faibles lecteurs et leurs lectures sont restreintes aux journaux quotidiens. Or, diverses études ont prouvé que l'implication des parents et leur rôle dans la motivation en lecture est aussi important dans la mesure où ils mettent au service de leurs enfants les ressources matérielles et psychologiques d'encouragements. La cause principale de ce manque d'investissement est à notre sens, due au statut socioéconomique des familles dont le capital culturel et matériel est faible. De façon générale, l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants, notamment de leurs pratiques culturelles augmente leur chance de réussite. Toutefois, les familles dont le fond social et culturel est limité risquent de générer un désintérêt chez leurs enfants à l'égard des activités culturelles telles que la lecture.

À l'instar du milieu familial qui ne joue pas en faveur des enquêtés composant notre échantillon, il semblerait aussi, que le contexte scolaire n'avantage pas non plus la pratique de la lecture. Nous avons constaté que les enseignants encouragent rarement les apprenants à lire et très peu d'échanges sont opérés dans ce domaine. À cela s'ajoute le

Conclusion générale

personnel éducatif qui n'accorde aucune place aux activités culturelles et encore moins à la lecture en dehors des heures de cours.

En ce qui concerne la lecture dans un contexte parascolaire, nous avons remarqué que la ville ne bénéficie pas d'infrastructures telles qu'une bibliothèque municipale. Alors que ces lieux sont censés offrir des services gratuits comme les prêts de livres à tous les élèves et l'organisation d'événements culturels ou littéraires. L'absence de ces éléments explique ce détachement des élèves à l'égard de la lecture car il est important de rappeler que certains d'entre eux manifestent tout de même, une volonté de lire.

À travers ces deux enquêtes par questionnaires, il s'avère que les apprenants convoitent le métier d'enseignant. Plusieurs études ont prouvé que les enfants issus de milieux défavorisés expriment des attentes communes quant à leurs choix professionnels. Ils sont influencés par la situation de leurs parents qui leur est transmise en héritage.

La seconde partie de notre étude repose sur l'analyse des copies en vue de déceler l'effet de la compréhension sur leurs productions écrites, a révélé des erreurs à plusieurs niveaux. Pour la compréhension des questions, bon nombre d'apprenants ont manifesté une assimilation partielle des interrogations soumises à l'examen. Cet obstacle s'est répercuté sur leurs réponses et généré des affirmations erronées. Les difficultés en compréhension sont étroitement liées aux inférences. Celles-ci présentent toutefois quelques spécificités en comparaison avec la compréhension. Ces particularités sont souvent causées par l'enseignant dès le cycle primaire. En effet, dans le cadre de l'enseignement, l'on exige souvent la production d'inférences de la part de l'élève sans toutefois, lui montrer comment s'y prendre. Cette tâche considérée comme trop difficile, est négligée par les enseignants. Interviennent d'autres facteurs, notamment dus au lecteur qui bien souvent, est inconscient de la nécessité des inférences, ne possède pas les habiletés langagières voire, les connaissances utiles en vue de produire ces inférences.

Sur le plan morphosyntaxique, les apprenants éprouvent d'énormes difficultés. Celles-ci sont plus particulièrement liées à l'influence de la langue maternelle, par conséquent, engendre des défauts de prononciation. Les erreurs produites en syntaxe sont dues à l'enseignement de la syntaxe qui est quasiment absent en classe de 3^{ème} année du secondaire. Il est vrai que pour un apprenant au secondaire, les règles syntaxiques sont

Conclusion générale

censées être acquises, néanmoins, cela n'exclut pas la nécessité de rafraîchir sa mémoire en consacrant davantage des séances à cette activité.

Sur le plan sémantique, sont observées des lacunes au niveau des phrases souvent mal formulées. Le choix du lexique est aussi un autre obstacle pour les apprenants de la 3^{ème} année du secondaire. Ce qui nous mène à dire que le manque de lecture est la principale raison de cette défaillance linguistique.

Les résultats obtenus nous ont permis de confirmer deux des hypothèses formulées au départ. Arrivé au secondaire, l'apprenant est censé maîtriser les compétences techniques mises en œuvre en lecture ainsi, cette activité est négligée au secondaire. Nous sommes arrivés à déduire que le contexte scolaire ne privilégie en aucun cas la lecture. Ni les programmes, ni les enseignants de langue française n'accordent une grande importance à la lecture.

Les données recueillies à propos des pratiques de lecture ont prouvé que celle-ci est quasi absente au sein de notre échantillon. Cet élément dévoile encore plus que l'accès au sens demeure une tâche difficile pour les apprenants.

Pour ce qui est de la troisième hypothèse selon laquelle, l'essor des moyens technologiques serait la cause principale du recul que connaît la pratique de lecture en dehors du cadre scolaire. Il semblerait que ce ne soit pas le cas pour l'échantillon choisi. Il s'agit d'apprenants dont les pratiques sont centrées sur la télévision, un moyen communément partagé par l'ensemble de la famille.

En définitive, il conviendrait de proposer quelques suggestions en vue de remédier à la problématique soulevée au début de notre recherche.

Il serait judicieux de mettre à la disposition des jeunes lycéens les moyens matériels et psychologiques afin de les inciter à lire. Les moyens matériels concernent la création de bibliothèques au niveau de la municipalité. Néanmoins, l'infrastructure ne suffit pas à elle seule, il faudrait s'assurer d'organiser des événements littéraires auxquels les élèves pourraient participer afin d'alimenter leur motivation.

À l'intérieur de l'établissement, il faudrait d'abord proposer un large choix de documents et les mettre à la disposition des élèves. À ce niveau, l'intervention des enseignants s'avère plus que nécessaire. Ils peuvent adopter plusieurs méthodes afin

Conclusion générale

d'encourager la pratique de lecture en sensibilisant les apprenants à la lecture ; en créant des ateliers de lecture auxquels ils pourraient eux-mêmes participer en tant que médiateurs. D'autres approches plus sévères pourraient être entreprises par les enseignants, à travers l'attribution de tâches bien précises dans le cadre de la réalisation du projet en fin de semestre. L'enseignant pourrait par exemple, spécifier les ouvrages à consulter en vue de réaliser le projet et l'évaluation serait le facteur de motivation.

Pour ce qui est de l'enseignement de la compréhension, plusieurs approches sont envisageables : un enseignement explicite des stratégies de compréhension dès le cycle primaire. Cet enseignement prendrait en considération la maîtrise des habiletés nécessaires à la production d'inférences. Autrement dit, une réflexion approfondie sur la manière d'interpréter un texte doit être réalisée. En outre, la discussion à propos des textes suggérés en classe et les débats peuvent être productifs aussi. Ils permettent aux lecteurs d'avoir une vision différente du texte.

Bibliographie

Bibliographie

- 1) ABERNOT, Y. (1996). *Les méthodes d'évaluation scolaire: techniques actuelles et innovations*. (Dunod, Éd.) Paris: Bordas.
- 2) AQUATIAS Sylvain. (2012). *Se différencier ou se conformer: enjeux de la recherche en sociologie sur les cultures juvéniles, enjeux des cultures juvéniles. Nouvelles perspectives en sciences sociales* (Vol. 8). (P. d. parole, Éd.)
- 3) ASTOLFI Jean-Pierre. (1999). *Chercheurs et enseignants, Repères pour enseigner aujourd'hui*. (INRP, Éd.) Paris.
- 4) BENNOUNE, M. (2000). *Education, culture et développement en Algérie*. MARINOOR ENAG.
- 5) BERARD, E. (1992). *L'approche communicative: Théorie et pratiques*. Paris: CLE International.
- 6) BILLIERES, M.-G. N. (2005). La didactique cognitive des langues: regards croisés de discipline pour comprendre le "comment". *Revue parole*, pp. 101-136.
- 7) BLANCHE-BENVENISTE Claire, C. A. (1978). *L'orthographe*. Paris: F. Maspero.
- 8) BLANCHET Philippe. (2012). *La linguistique de terrain: Méthode et théorie, une approche ethno-sociolinguistique de la complexité*. (P. Universitaires, Éd.) Rennes .
- 9) BOURDIEU Pierre, P. J.-C. (1964). *Les héritiers, les étudiants et la culture*. (L. E. Minuit, Éd.)
- 10) BOUTIN, G. (2004). L'approche par compétences en éducation: un amalgame paradigmatique. (<https://www.cairn.info/revue-connexion-2004-1-page-25.html>).
- 11) BOUTIN, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions* (81), pp. 25-41.
- 12) BOYER, H. (1991). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: CLE International.
- 13) BRESSOUX, P. (2003). Jugements scolaires et prophéties autoréalisatrices: anciennes questions et nouvelles réponses. *Les Dossiers des Sciences de l'Education* (10), pp. 45-58.
- 14) CALVET Jean-Louis, D. P. (1999). *L'enquête sociolinguistique*. L'Harmattan.
- 15) CAMILLERI, A. (2002). *Introduction de l'autonomie de l'apprenant dans la formation des enseignants*. Editions du conseil de l'Europe .

Bibliographie

- 16) CAMPION, N. R.-P. (1999). Inférences et compréhension de texte. *L'année psychologique*, 99 (23), pp. 493-527.
- 17) CARTER-THOMAS, S. (2000). *La cohérence textuelle. Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*. L'Harmattan.
- 18) CATACH, N. (2003). *L'orthographe*. PUF.
- 19) CEBE Sylvie, G. R. (2009). *Lectrix & lector. Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris: Retz .
- 20) CHARTRAND Suzanne-G, A. D. (2011). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Montréal : Graficor .
- 21) CHILIPAINE, A. F. (2000). *Morpho-syntaxe contrastive du verbe français*. L'Harmattan.
- 22) CHOPPIN, A. (1992). *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*. Paris: L'Harmattan.
- 23) COLLES, L. D.-L. (2001). *Didactique des langues romanes: Le développement de compétences chez l'apprenant*. Bruxelles: De Boeck Duculot.
- 24) COLONNA Fanny. (1975). *Instituteurs algériens: 1883-1939*. Alger: OPU.
- 25) CORNAIRE Claudette, G. C. (1998). *La compréhension orale*. CLE International.
- 26) COSTE, D. (1978). *Lecture et compétence de communication*. Le français dans le monde n°141.
- 27) CUQ Jean-Pierre, G. I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble .
- 28) CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- 29) DE SINGLY, F. (2001). *L'enquête et ses méthodes: Le questionnaire*. Editions Nathan.
- 30) DE SINGLY, F. (2012). *L'enquête et ses méthodes: Le questionnaire*. Paris: Armand Colin.
- 31) DEFAYS Jean-Marc, D. S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde: Enseignement et apprentissage*. Mardaga.
- 32) DENDANI, M. (1998). *Les pratiques de lecture: Du collège à la fac*. Paris: L'Harmattan.
- 33) DUBOIS, J. e. (2002). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris: Larousse .

Bibliographie

- 34) GAK, V. G. (1976). *L'orthographe du français. Essais de description théorique et pratique*. Paris : SELAF.
- 35) GATE, J.-P. (1998). *Eduquer au sens de l'écrit*. Nathan pédagogie.
- 36) GENETTE, G. (1987). *Palimpsestes: La littérature au second degré*. Paris : Seuil.
- 37) GERARD, F. M. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre : Concevoir, évaluer, utiliser*. De Boeck Supérieur .
- 38) GHIGLIONE Rodolphe, M. B. (1998). *Les enquêtes sociologiques: Théories et pratique*. Armand Colin .
- 39) GHIGLIONE, R. M. (1998). *Les enquêtes sociologiques: Théorie et pratique* . Paris: Armand Colin.
- 40) GIASSON, J. (2016). *La compréhension en lecture. Pratiques pédagogiques* . De Boeck.
- 41) GIASSON, J. (2011). *La lecture, apprentissages et difficultés*. (D. Boeck, Éd.)
- 42) GIASSON, J. (2011). *La lecture: apprentissage et difficultés* . De Boeck.
- 43) GOFFMAN, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne* . Paris : Les Editions de Minuit .
- 44) GOLDER, C. G. (2015). *Lire et comprendre: psychologie de la lecture*. Paris: Hachette.
- 45) GOUPIL Georgette, L. G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Montréal: GAETAN MORIN.
- 46) GRAWITZ, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: DALLOZ.
- 47) GREVISSE Maurice, G. A. (2007). *Le bon usage* . Bruxelles : De Boeck Supérieur .
- 48) HASSANI, Z. (2013). La réforme du système éducatif en Algérie: Quels changements dans les pratiques des enseignants? *Insaniyat* (60-61), pp. 11-27.
- 49) JAFFRE, J.-P. F. (1997). *Orthographes, des systèmes aux usages* . Paris: Flammarion .
- 50) JAVEAU, C. (1997). *L'enquête par questionnaire: Manuel à l'usage du praticien*. Bruxelles: Université de Bruxelles.
- 51) JOUVE, V. (2010). *La lecture*. Paris: Hachette.
- 52) KATEB, K. (2006). *Ecole, population et société en Algérie*. Paris: L'Harmattan.
- 53) KLEIN, W. (1997). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Armand Colin.

- 54) LABELLE, M. L. (1995). *Ethnicité et enjeux sociaux. Le Québec vu par les leaders de groupes ethnoculturels* . Montréal : Liber .
- 55) LAFORTUNE, L. F. (2010). *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* . Québec : Presses de l'Université du Québec .
- 56) LEMELIN, C. (1998). *L'économiste et l'éducation*. Presses de l'université du Québec.
- 57) LESNE Marcel, S. J. (2001). *L'école en Algérie: 1830-1962 De la Régence aux Centres sociaux éducatifs*. Publisud.
- 58) LOUICHON, B. P.-D. (2020). Le sujet en formation d'enseignant.e.s. (<https://journals.openedition.org/pratiques/8932;DOI>)).
- 59) MAISONNEUVE, L. (2010). Lecture guidée d'une oeuvre littéraire avec des élèves de 9 à 11 ans, l'exemple du questionnement magistral. *Vivre le primaire* (23).
- 60) MANGIANTE, J.-M. e. (2004). *Le français sur objectif spécifique, de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours* . Paris: Hachette FLE .
- 61) MEIRIEU, P. (2004). *Les devoirs à la maison: Parents, enfants, enseignants, pour en finir avec ce casse-tête*. Paris: La Découverte.
- 62) MILES Matthew B. HUBERMAN A., M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. DeBoeck Supérieur.
- 63) MILIANI, H. (2016). Une enquête au pays. Pratiques de lecture chez les étudiants de langue française en Algérie. Etude d'un sondage. *Les ouvrages du CRASC* , pp. 53-83.
- 64) MOIRAND, S. (1979). *Situations d'écrits: compréhension, production en langue étrangère*. Paris: CLE International.
- 65) MOUGNIOTTE, A. (1994). *Eduquer à la démocratie*. Paris: Les éditions du CERF.
- 66) PAILLE Pierre, M. A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* . Paris: Armand Colin.
- 67) PELPEL, P. (2002). *Se former pour enseigner*. Paris: Dunod.
- 68) PERRENOUD, P. (2000). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Issy les-Moulineaux: ESF éditeur.
- 69) PERRY, E. (1993). Erreurs lexicales chez l'apprenant d'un niveau avancé . (<http://journals.openedition.org/asp/4273>).
- 70) PLAZAOLA, G. (1996). VALS-ASLA . *A propos des méthodes communicatives: la transposition didactique en FLS* , 64 .

- 71) PONCET, M. (2002). L'alphabétisation en Algérie. *Economie et Humanisme* (363).
- 72) POUGEOISE, M. (1996). *Dictionnaire didactique de la langue française*. Paris: Armand Colin.
- 73) REMAOUN, H. (2000). *L'Algérie, histoire, société et culture*. Alger: Edition Casbah.
- 74) RICHER Jean-Jacques. (2012). *La didactique des langues interrogée par les compétences* (éd. E.M.E & InterCommunications).
- 75) ROEGIERS, X. (2010). *L'école et l'évaluation: des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. De Boeck Supérieur.
- 76) ROUSSEAU, J.-J. (2009). *Emile ou de l'éducation*. Paris: Flammarion.
- 77) SIMARD, C. (1995). L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 21 (01), pp. 145-165.
- 78) SIMONNEAUX, J. (2008). L'enseignement des valeurs fait la valeur de l'enseignement: illustration en économie. *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants*, pp. 131-140.
- 79) TAGLIANTE, C. (1991). *L'évaluation*. Paris: CLE International.
- 80) TARDIEU, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots-clés: Communication, Culture, Méthodologie, Evaluation*. Ellipses.
- 81) TURIN, Y. (1983). *Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale, écoles, médecines, religions 1830-1880*. Alger: ENAL.
- 82) VANTHIER, H. (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris: CLE International.
- 83) VENTURINI, P. (2007). *L'envie d'apprendre les sciences: Motivation, attitudes, rapport aux savoirs scientifiques*. Paris: Fabert.
- 84) VERDELHAN-BOURGADE, M. (2002). *Le français de scolarisation: Pour une didactique réaliste*. PUF.
- 85) VIGNER, G. (2004). *La grammaire en FLE*. Paris: Hachette.
- 86) YAGUELLO Marina. (2003). *Le grand livre de la langue française*. Le Seuil.
- 87) ZARATE, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.

Annexes

Annexes

Liste des annexes

Annexe I : Tableau représentatif du taux d'analphabétisme en Algérie

Annexe II : Premier questionnaire adressé aux apprenants de la 3^{ème} année secondaire dans la Commune de Zemmoura

Annexe III : Deuxième questionnaire à propos des pratiques de lecture, destiné aux apprenants de la 3^{ème} année secondaire (Commune de Zemmoura)

Annexe IV : Grille EVA

Annexe V : Sujets de la composition trimestrielle destinés aux apprenants de la 3^{ème} année secondaire

Annexe VI : Premier questionnaire des participants à l'enquête (élèves de la 3^{ème} AS)

Annexe VII : Deuxième questionnaire des participants à l'enquête (apprenants de la 3^{ème} A.S)

Annexe VIII : Copies (de la composition) des apprenants de la 3^{ème} A.S

Annexe I : Tableau représentatif du taux d'analphabétisme en Algérie

Taux d'analphabétisme et taux d'alphabétisation de la population âgée de 15 ans et plus des ménages ordinaires et collectifs selon la wilaya de résidence et le sexe au recensement de 2008²⁵⁷

Wilaya	Taux d'analphabétisme %			Taux d'alphabétisation %		
	Masculin	Féminin	Ensemble	Masculin	Féminin	Ensemble
Adrar	15,9	37,0	26,3	83,8	62,7	73,5
Chlef	21,4	39,7	30,6	78,1	59,6	68,8
Laghouat	23,9	35,4	29,5	74,9	62,9	69,0
Oum El Bouaghi	18,9	34,3	26,6	81,0	65,5	73,3
Batna	17,6	35,0	26,3	82,3	64,9	73,6
Bejaia	15,7	37,9	26,6	84,0	61,7	73,0
Biskra	19,8	35,2	27,5	80,1	64,7	72,5
Bechar	10,3	22,1	16,2	89,7	77,9	83,8
Blida	12,6	22,0	17,2	87,1	77,6	82,4
Bouira	15,6	34,4	24,9	84,1	65,2	74,7
Tamanrasset	18,6	36,4	27,2	80,9	62,9	72,2
Tebessa	21,5	40,5	31,0	78,5	59,5	69,0
Tlemcen	18,4	33,9	26,0	81,6	66,1	74,0
Tiaret	26,1	41,6	33,8	73,7	58,0	65,9
Tizi Ouzou	13,6	34,1	23,9	86,1	65,5	75,8
Alger	8,1	17,2	12,7	91,2	82,0	86,6
Djelfa	32,9	46,5	39,6	66,5	52,8	59,8
Jijel	14,6	32,9	23,8	85,3	67,0	76,2
Setif	16,5	33,7	25,0	83,4	66,2	74,9
Saida	23,4	40,1	31,7	76,5	59,8	68,2
Skikda	16,3	31,6	24,0	83,6	68,3	76,0
Sidi-Bel-Abbes	16,5	28,9	22,7	83,3	70,8	77,1
Annaba	11,2	20,5	15,9	88,6	79,3	83,9
Guelma	18,2	31,6	24,9	81,8	68,3	75,1
Constantine	11,2	21,4	16,3	88,7	78,6	83,6
Médea	21,4	39,5	30,3	78,2	60,0	69,3
Mostaganem	22,4	46,1	34,3	77,5	53,8	65,6
M'sila	23,4	38,5	30,8	76,6	61,4	69,1
Mascara	22,6	39,4	30,9	76,8	59,8	68,5
Ouargla	11,4	24,0	17,6	88,1	75,4	81,8
Oran	12,1	21,8	17,0	87,4	77,6	82,5

²⁵⁷ O.N.S, Exploitation exhaustive du recensement général de la population et de l'habitat (RGPH 2008)²⁵⁷.

El Bayadh	27,9	41,3	34,6	71,9	58,4	65,2
Illizi	13,3	30,0	20,8	86,1	69,6	78,7
Bordj Bou Arreridj	17,3	34,5	25,7	82,5	65,4	74,1
Boumerdes	14,1	27,0	20,4	85,4	72,5	79,1
El –Taref	16,0	29,3	22,7	83,9	70,7	77,3
Tindouf	20,6	30,6	25,4	79,0	69,1	74,1
Tissemsilt	26,0	48,3	37,1	73,9	51,7	62,9
El -Oued	14,3	27,0	20,6	84,6	71,6	78,2
Khenchla	25,2	44,5	34,8	74,8	55,5	65,2
Souk-Ahras	20,5	35,4	28,1	79,4	64,5	71,9
Tipaza	17,0	28,9	22,9	82,7	70,7	76,8
Mila	18,3	34,3	26,3	81,7	65,7	73,7
Ain-Defla	22,1	41,5	31,7	77,5	58,1	67,9
Naama	24,7	37,8	31,1	75,1	61,9	68,6
Ain-Temouchent	17,1	28,1	22,6	82,7	71,6	77,2
Ghardaia	9,5	20,7	15,0	90,0	78,7	84,4
Relizane	25,3	45,2	35,2	74,3	54,3	64,4
Algérie	17,3	32,4	24,8	82,4	67,3	74,9

Structure relative de la population résidente de 06 ans et plus des ménages ordinaires et collectifs selon la wilaya et le niveau d’instruction au recensement de 2008

Wilaya	Niveau d’instruction						
	Sans instruction	Alphabétisé	Primaire	Moyen	Secondaire	Supérieur	Non déclarés
Adrar	26,9	0,3	27,9	23,4	14,8	5,9	0,7
Chlef	27,2	0,1	24,8	26,1	14,6	6,0	1,2
Laghouat	25,7	0,1	23,4	22,7	17,7	7,0	3,3
Oum El Bouaghi	23,5	0,1	25,8	27,2	16,4	6,7	0,2
Batna	23,8	0,2	24,9	27,4	15,6	8,0	0,2
Bejaia	22,8	0,2	23,9	27,5	16,3	8,4	0,9
Biskra	24,9	0,1	26,8	26,8	13,9	7,2	0,2
Bechar	15,3	0,1	25,4	30,2	21,6	7,4	0,0
Blida	15,6	0,4	27,1	31,8	16,6	7,6	0,9
Bouira	22,1	0,1	24,8	28,7	15,9	7,4	1,0
Tamanrasset	31,1	0,2	25,6	22,4	15,0	4,5	1,2
Tebessa	27,1	0,1	25,1	26,0	16,0	5,8	0,1
Tlemcen	23,5	0,1	28,1	25,6	14,9	7,8	0,1
Tiaret	29,0	0,1	24,7	25,2	15,0	5,6	0,5

Tizi Ouzou	20,7	0,1	24,7	28,8	15,8	9,2	0,6
Alger	12,9	0,1	23,2	29,8	20,3	11,9	1,8
Djelfa	35,4	0,1	24,1	20,2	14,1	5,0	1,2
Jijel	21,5	0,2	26,1	29,5	14,6	7,9	0,1
Setif	22,7	0,1	26,6	29,3	14,4	6,7	0,1
Saida	27,3	0,1	24,4	25,8	15,2	7,0	0,2
Skikda	21,5	0,1	24,9	29,9	14,8	8,5	0,1
Sidi Bel Abbes	20,2	0,1	27,5	27,2	17,0	7,4	0,5
Annaba	15,3	0,1	23,1	29,1	21,1	11,1	0,3
Guelma	22,4	0,1	23,4	28,9	17,2	7,9	00
Constantine	15,3	0,1	25,3	29,5	18,4	11,3	0,1
Médea	26,7	0,2	24,6	27,8	14,0	5,7	0,9
Mostaganem	30,0	0,1	26,7	24,6	12,8	5,6	0,1
M'sila	27,2	0,1	27,6	26,1	13,6	5,3	0,1
Mascara	27,1	0,1	27,8	25,7	12,4	5,7	1,1
Ouargla	16,1	0,1	27,2	30,3	17,3	7,6	1,4
Oran	16,0	0,1	28,0	29,2	16,3	9,2	1,1
El-Bayadh	30,2	0,2	24,7	22,7	15,0	7,0	0,3
Illizi	23,7	0,1	28,0	25,3	15,9	5,8	1,2
Bordj Bou Arreridj	23,3	0,1	25,5	27,6	16,6	6,8	0,2
Boumerdes	18,4	0,1	26,5	31,8	15,1	7,2	1,0
El Taref	20,2	0,1	24,4	30,3	18,5	6,5	0,0
Tindouf	25,4	0,2	25,2	24,9	18,4	5,9	0,0
Tissemsilt	32,4	0,1	22,5	24,4	14,6	5,8	0,2
El -Oued	17,9	0,1	29,2	28,6	15,5	5,8	2,8
Khenchla	30,7	0,1	22,8	24,4	15,2	6,7	0,1
Souk-Ahras	24,9	0,1	24,6	27,7	16,0	6,6	0,2
Tipaza	20,3	0,2	25,5	31,0	15,3	6,9	0,8
Mila	23,4	0,1	25,9	28,9	14,4	7,2	0,0
Ain- Defla	28,4	0,2	24,2	26,6	14,3	5,7	0,5
Naama	28,9	0,2	23,6	23,8	16,0	7,0	0,6
Ain- Temouchent	20,1	0,2	29,4	27,5	15,3	7,1	0,4
Ghardaia	14,5	0,2	28,2	31,2	17,8	6,2	1,9
Relizane	31,3	0,1	24,5	24,8	12,6	5,8	1,0
Algérie	22,4	0,1	25,5	27,7	15,9	7,6	0,7

**Annexe II : Premier questionnaire
adressé aux apprenants de la 3^{ème} année
secondaire dans la Commune de
Zemmoura**

À travers ce questionnaire, vous contribuez à l'aboutissement d'une recherche universitaire. Cette enquête n'est pas un examen, vos réponses resteront confidentielles. Nous vous remercions pour votre participation

Questionnaire n°

Présentation de l'apprenant :

Cochez la case qui correspond à la réponse de votre choix

- **Spécialité :**

- Lettres et philosophie
- Lettres et langues étrangères

- **Sexe :**

- Masculin
- Féminin

- **Age :**

- 16 ans
- 17 ans
- 18 ans
- 19 ans
- 20 ans et plus (précisez).....

- **Zone d'habitat**

- Urbaine
- Semi-urbaine
- Rurale

- **Habitez-vous dans :**

- Un appartement
- Une maison
- Autre (précisez).....

- **Combien de frères avez-vous ?**

- Aucun
- Un seul
- Deux
- Plus de deux (précisez).....

- **Combien de sœurs avez-vous ?**

- Aucune
- Une seule
- Deux
- Plus de deux (précisez).....

- Quel est le niveau scolaire de vos parents ?

- **Votre mère**

- Analphabète
- Primaire
- Moyen
- Secondaire
- Universitaire
- Autre (précisez).....

- **Votre père**

- Analphabète
- Primaire
- Moyen
- Secondaire
- Universitaire
- Autre (précisez).....

- **Quelle est la profession de votre père ?**

- Fonctionnaire publique
- Profession libérale
- Agriculteur
- Sans profession
- Autre (précisez).....

- **Quelle est la profession de votre mère ?**

- Fonctionnaire publique
- Profession libérale
- Sans profession
- Autre (précisez).....

- **En quelle langue, vos parents vous parlent-ils quand vous étiez enfant ?**

- L'arabe dialectal
- Le kabyle
- L'arabe classique
- Le français
- Autre (précisez).....

- **Est-ce que votre mère sait parler le français ?**

- Oui
- Non

- **Si oui, à quelle fréquence utilise t'-elle cette langue ?**

- Un peu
- Souvent

- **Si oui, utilise-t-elle :**

- Quelques mots
- Des phrases complètes
- Pas du tout

- **Est-ce que votre père sait parler le français ?**
 - Oui
 - Non

- **Si oui, à quelle fréquence utilise t'-il cette langue ?**
 - Un peu
 - Souvent

- **Si oui, utilise-t-il :**
 - Quelques mots
 - Des phrases complètes
 - Pas du tout

- **En quelle langue, parlez- vous à la maison ?**
 - L'arabe dialectal
 - Le kabyle
 - L'arabe classique
 - Le français
 - Autre (précisez).....

- **En quelle langue, regardiez-vous les dessins- animés quand vous étiez enfant ?**
 - En arabe classique
 - En français
 - Les deux
 - Autre (précisez).....

- **Actuellement, en quelle langue regardez-vous :les feuilletons, les films ou les documentaires ?**
 - En arabe dialectal
 - En arabe classique
 - En français
 - En anglais
 - Autre (précisez).....

- **Actuellement, quelle langue utilisez-vous lorsque vous êtes sur les réseaux sociaux ?**
 - L'arabe dialectal
 - Le kabyle
 - L'arabe classique
 - Le français
 - Mélange entre l'arabe dialectal et le français
 - Je ne vais pas sur les réseaux sociaux
 - Autre (précisez).....

Merci pour votre collaboration

**Annexe III : Deuxième questionnaire à
propos des pratiques de lecture, destiné
aux apprenants de la 3^{ème} année
secondaire (Commune de Zemmoura)**

Questionnaire

À travers ce questionnaire, nous souhaitons connaître votre avis à l'égard de la lecture. Cette enquête n'est pas un examen, vos réponses resteront confidentielles ; en répondant à ces questions vous contribuerez à une recherche sur les pratiques de lecture auprès des lycéens en Algérie.

Présentation de l'apprenant :

Sexe :

Spécialité :

Lettres et philosophie

Lettres et langues étrangères

1- **Au cours des deux derniers mois, quels loisirs as-tu pratiqués parmi ceux qui figurent dans la liste (plusieurs réponses possibles) :**

Télévision

Sport

Jeux vidéo

Lecture

Photos

Réseaux sociaux

Musique

Autre (préciser) :

Parmi les loisirs cités ci-dessus, quels sont les trois que tu préfères ?

a-

b-

c-

2- **Au cours du mois dernier, qu'as-tu acheté avec ton argent de poche ?**

Des livres

Des revues

Aucun des deux

Je n'ai pas d'argent de poche

3- Est-ce que tu as lu le mois dernier, des revues ou journaux ?

Oui

Non

Si oui, lesquels ?

4- Hier, combien de temps as-tu passé à (coche une réponse par ligne)

	Je ne l'ai pas fait	Moins d'une demi-heure	Une demi-heure	Une heure et plus
Lire une revue				
Regarder la télévision				

Ecouter de la musique				
Jouer à un jeu vidéo				
Sur les réseaux sociaux				

5- Lis-tu le soir, quand tu rentres du lycée ?

- Non, jamais
 Oui, quelques fois
 Oui, tous les soirs

Lis-tu pendant le week-end ?

- Non, jamais
 Oui, quelques fois
 Oui, tous les soirs pendant le week-end

Lis-tu pendant les vacances ?

- Non, jamais
 Oui, quelques fois
 Oui, tous les soirs

Combien de temps, lis-tu par semaine ? (coche une seule réponse)

- Ne lit pas
 Moins de 5 heures
 Entre 5 heures et 10 heures
 Entre 10 heures et 15heures
 Plus de 15 heures

6- Nombre de livres lus par an (livres scolaires exclus)

- Aucun
 Moins de deux livres
 Entre 2 et 5 livres
 Plus de cinq livres

7- Pour quelles raisons lis-tu ?

	Livres	Revue
Plaisir, évasion, distraction		
Obligation scolaire		
Enrichir ma culture		
Pour m'informer		
Autre (préciser)		

8- Les membres de ta famille, lisent-ils à la maison ?

Père

- Non, jamais
 Oui, quelques fois
 Oui, souvent

Mère

- Non, jamais
 Oui, quelques fois
 Oui, souvent

Frères

- Non, jamais
- Oui, quelques fois
- Oui souvent

Sœurs

- Non, jamais
- Oui, quelques fois
- Oui, souvent

9- Que lisent les membres de ta famille ? (Plusieurs réponses possibles)

	Père	Mère	Frères	Sœurs
Presse				
Littérature				
Ouvrages pratiques				
Autres				
Aucun				

- Indique le (les) titre (s) de revues ou journaux lus par les parents, le mois dernier ?

a- Revues :.....

b- Journaux :.....

10- Est-ce que tes parents t'incitent à lire ?

- Non, jamais
- Oui, quelques fois
- Oui, souvent

Si oui, quel genre de lecture te recommandent-ils ? (plusieurs réponses possibles)

- Journaux ou revues
- Livres scolaires
- Autre

11- Tes parents t'ont-ils déjà dit :

- Que tu lisais trop
- Que tu ne lisais pas assez
- Autre (préciser)

12- Au cours de ces trois derniers mois, quelqu'un de ta famille t'a-t-il offert un livre ?

- Oui
- Non

13- T'arrive t-il de discuter de tes lectures ?

- Oui
- Non

Si oui, avec qui ?

- Père
- Mère
- Frères
- Sœurs

- Amis
- Enseignants

14- Est-ce que tes enseignants te recommandent des livres à lire ?

- Oui
- Non

Si oui, dans quelles matières ?

15- Dans quelle(s) matière(s) lis-tu le plus ?.....

16- Combien de livres entiers (en français) as-tu étudié depuis le début de l'année scolaire en cours ?

- Aucun
- Un seul
- Deux
- Plus de deux

17- Lire un livre pour le lycée, est-ce

	Français	Arabe	Autre (préciser)
Une corvée			
Un travail comme un autre			
Un plaisir			
Cela dépend du livre			
Autre (préciser)			

18- L'étude d'un extrait de livre de français en classe, t'a-t-il déjà donné envie de lire l'œuvre complète ?

- Oui
- Non

Si oui, l'as-tu déjà fait ?

- Oui
- Non

19- Le français, fait-il partie de tes matières préférées ?

- Oui
- Non

20- Ton enseignant de français, te considère t'il comme :

- Un très bon élève
- Un assez bon élève
- Un élève en difficultés

21- Est-ce que quelqu'un de ta famille t'aide t-il à faire tes devoirs en français ?

- Non, jamais
- Oui, quelques fois
- Oui, souvent

22- Tes parents t'incitent-ils à faire des cours de rattrapage en français ?

- Oui
- Non

Si oui, combien d'heures fais-tu par semaine ?

- Deux heures
- Quatre heures
- Six heures
- Autre (préciser)

23- Fréquentes-tu la bibliothèque du lycée ?

- Oui
- Non

Si oui, combien de fois ?

- Moins d'une fois par mois
- Une fois par mois
- Deux fois par mois et plus

Tu y vas pour :

- Lire sur place
- Travailler tes devoirs
- Emprunter des livres
- Autre (préciser)

Si tu y vas pour emprunter, combien de livres de français as-tu empruntés le mois dernier ?

- Aucun
- Un livre
- Deux livres
- Trois livres et plus

À la bibliothèque, tu y vas :

- Seul
- Avec tes amis
- Avec tes camarades de classe
- Autre (préciser)

24- Qu'est-ce qui te donne envie de lire un livre,

- La photo de couverture
- Le résumé
- Le titre
- Autre (préciser)

25- Quel métier voudrais-tu exercer à l'avenir ?

Réponse :

Merci pour votre collaboration

Annexe IV : Grille EVA

Unités points de vue	Texte dans son ensemble	Relation entre phrases	Phrases
Pragmatique	L'auteur tient-il compte de la situation (Qui parle ou est censé parler ? A qui ? Pourquoi faire ?) A-t-il choisi un type d'écrit adapté (lettre, fiche technique, conte... ?) L'écrit produit-il l'effet recherché (informer, faire rire, convaincre... ?)	La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée (utilisation d'organiseurs textuels : d'une part, d'autre part, d'abord, ensuite, enfin... ?) La cohérence thématique est-elle satisfaisante (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements... ?)	La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrases... ?) Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs... ?)
Sémantique	L'information est-elle pertinente et cohérente ? Le choix ou type de texte est-il approprié (narratif, explicatif, descriptif... ?) Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?	La cohérence sémantique est-elle assurée (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés explicites ?) L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : mais, si donc, or... ?)	Le lexique est-il adéquat (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots ?) Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables (absence de contradictions d'incohérence... ?)
Morphosyntaxique	Le mode d'organisation correspond-t-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s) Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le système des temps est-il pertinent, homogène, (par exemple imparfait/passé simple pour un récit ?) Les valeurs des temps verbaux sont-ils maîtrisés ?	La cohérence syntaxique est-elle assurée (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise... ?) La cohérence temporelle est-elle assurée ? La concordance des temps et des modes est-elle respectée ?	La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ? La morphologie verbale est-elle maîtrisée (absence d'erreurs de conjugaison) ? L'orthographe répond-elle aux normes ?
Aspects matériels	Le support est-il bien choisi (cahier, fiche, panneau mural... ?) La typographie est-elle adaptée (style et taille des caractères... ?) L'organisation de la page est-elle satisfaisante (éventuellement présence de schémas, d'illustrations... ?)	La segmentation des unités du discours est-elle pertinente (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres... ?) La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée (points, ponctuation du dialogue... ?)	La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée (virgules, parenthèses... ?) Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage (en début de phrase, pour les noms propres... ?)

**Annexe V : Sujets de la composition
trimestrielle destinés aux apprenants de
la 3^{ème} année secondaire**

Niveau : 3 AS

Durée : 2 heures

Composition trimestrielle n°2

Texte :

De plus en plus de chercheurs alertent sur les effets inquiétants des réseaux sociaux sur le cerveau et sur leurs dangers pour les adolescents.

Jean Twenge, professeur en psychologie à l'université de San Diego, il y a deux ans a remarqué que les courbes de plusieurs paramètres qu'elle surveille régulièrement s'étaient effondrées depuis 2012 [...] dans le même temps, le pourcentage d'adolescents dépressifs, déclarant se sentir seuls et commettent des tentatives de suicide a atteint des sommets, explique-t-elle dans son livre « iGen », le surnom qu'elle donne à la génération née entre 1995 et 2012.

Celle-ci souffre de « la pire crise de santé mentale depuis des décennies », estime Jean Twenge. Et le coupable serait le Smartphone. Les adolescents « scrolleraient » infiniment sur les réseaux sociaux, se referment sur eux-mêmes et souffrent de la comparaison avec leurs pairs qui mettent en scène leur quotidien sur Facebook ou Instagram. Ils n'arriveraient même plus à se séparer de leurs portables la nuit, certains chercheurs parlent de « nomophobia » - pour « no mobile phobia ». Un problème qui n'épargne pas les adultes, mais qui touche encore plus les jeunes ayant grandi avec un téléphone dans les mains.

Ce que les chercheurs commencent à pouvoir affirmer, c'est que les réseaux sociaux ont un effet sur le cerveau proche de certaines substances addictives, comme la cigarette. D'autres chercheurs pointent l'influence négative des smartphones sur les capacités cognitives : une récente étude de l'université de Chicago montre que leur simple présence diminue la faculté à mémoriser, raisonner et résoudre de nouveaux problèmes.

Des peurs similaires sur l'effet des télévisions, des ordinateurs et des consoles de jeux vidéo ont été exprimées lors de leur arrivée dans les foyers. Et si la corrélation entre le temps passé sur son smartphone et dépression existe, la causalité reste difficile à prouver : est-ce sa consultation qui affecte la santé mentale, ou les personnes déjà fragiles qui passent plus de temps en ligne ?

Questions :

I- Compréhension de l'écrit

- 1- Le texte :
 - a- Met en cause les réseaux sociaux
 - b- Informe des effets négatifs des réseaux sociaux
 - c- Plaide en faveur des réseaux sociaux
 - d- Enumère les bienfaits des réseaux sociaux

Recopiez les deux bonnes réponses

- 2- La thèse défendue est énoncée clairement dans le texte. Relevez-la ?
- 3- De quoi souffre la nouvelle génération appelée « iGen » selon le chercheur Jean Twenge ?
- 4- Relevez (04) termes appartenant au champ lexical de « santé »

- 5- En vous référant au texte, dites à quels éléments du texte renvoient les deux mots « celle-ci » et « leur » dans les phrases ci-dessous,
 - « **Celle-ci** souffre de « la pire crise de santé mentale depuis... » (3^{ème} paragraphe)
 - « Mettent en scène **leur** quotidien sur Facebook ou Instagram » (3^{ème} paragraphe)
- 6- « Problème qui n'épargne pas les adultes, mais qui touche encore plus les jeunes ayant grandi avec un téléphone dans les mains. »
 - Quel est le rapport logique exprimé dans cette phrase ?
 - Réécrivez la phrase en remplaçant mais par l'un des mots suivants : si bien que- cependant, puisque »
- 7- Complétez le passage par les mots suivants : « incontestables- indispensable- nuire- services-usage. »

« Aujourd'hui, le téléphone portable est devenu.....car les.....qu'il rend sont..... Toutefois, unexagéré risque de à la santé. »

- 8- Proposez un titre au texte sous forme de problématique.
- 9- Développez votre opinion en deux ou trois phrases

II- Production écrite : Traitez un seul sujet

Sujet 1 : Cet article vous a plu et vous voulez partager son contenu avec vos camarades de classes.

- Rédigez le compte rendu objectif de ce texte (environ 110 mots) qui sera publié dans le journal de votre établissement.

Sujet 2 : Certains accusent la télévision d'appauvrir les conversations familiales, d'éloigner les parents de leurs enfants et surtout d'empêcher ces derniers de consacrer plus de temps à leurs études.

Etes- vous de cet avis ?

- Rédigez un texte argumentatif dans lequel vous donnerez votre point de vue en vous appuyant sur des arguments illustrés d'exemples précis.

Durée : 2H

Niveau : 3^{ème} A.S Lettres et langues

Composition de français du 2^{ème} trimestre

Télé, ordinateur, iPad, Smartphones. On est aujourd'hui submergé dans le « *multitasking* », l'art de faire plusieurs choses en même temps. D'après les dernières statistiques (Deloitte 2013), 31% des navigateurs sur Internet regardent en même temps la télévision. Un chiffre qui donne la mesure du phénomène.

Problème, à force d'être partout, on oublie l'essentiel : être présent à ce qu'on fait, à soi et aux autres. Ainsi, parasitée par les écrans qui nous entourent, notre attention rate l'importance d'être pleinement dans ses actes du quotidien. Cette surconsommation « digitale » appauvrit voire abîme le relationnel, génère le stress ou pire, nous rend dépendant.

Certes, les nouvelles technologies ne sont pas les seules à blâmer dans cette situation. Les iPad, Smartphones et autres gadgets électroniques apportent un plus dans notre quotidien. Mais elles exacerbent un peu plus le phénomène en multipliant les tentations et nous laissant nous submerger.

Avant de tomber dans l'excès, on apprend à prendre du recul, on dit stop au « harcèlement digital » en jouant d'abord sur l'aspect technique : on met son portable plus souvent en silencieux, on ne répond qu'aux plus urgents des mails, on supprime les messages inutiles et polluants. Ensuite, on adopte un comportement plus « digital-responsable » : on bannit le téléphone portable de sa chambre, on débranche ou on enlève sa connexion quelques heures régulièrement. Cette discipline permet d'être pleinement à ce qu'on fait sans être distrait.

On ne demande pas d'être un ascète qui boycotte tout accès à la technologie. Non, l'objectif est de vivre plus sereinement avec les écrans. On peut changer sa consommation digitale. On choisit un mot de passe positif, motivant pour se connecter à son ordinateur. Par exemple, si on souhaite arrêter de fumer, on peut mettre en mot de passe : « j'arrête de fumer, courage ! » ou encore « je souris à la vie ». Quand on entend sonner ou vibrer son portable, on met son cerveau en méditation, on reste où on est, on respire profondément, on observe sa pulsion (son envie de décrocher ou de lire son texto), on sourit et on laisse sonner trois fois.

On apprend à être davantage dans la réponse qui est choisie et réfléchie plutôt que dans la réaction qui est spontanée. À la clé, une prise de recul et un libre-arbitre retrouvé. On peut utiliser son Smartphone pour accompagner son entraînement à la *méditation*. Cela permet de ne pas se laisser emporter par ses émotions et de laisser une liberté de penser. Pas de secret, le plus dur mais le plus profitable au final est de réduire l'usage de ses écrans.

Texte adapté d'après le quotidien d'Oran, dimanche 08 février 2015

**méditation : réflexion profonde*

QUESTIONS :

I Compréhension : (12points)

- 1- « Un chiffre qui donne la mesure du phénomène ». De quel phénomène, l'auteur parle-t-il ?
- 2- Dans ce texte, l'auteur est :

- Pour une surconsommation digitale
- Contre une surconsommation digitale
 - a- Recopiez la bonne réponse
 - b- Relevez une expression qui justifie votre choix
- 3- Relevez du texte quatre mots ou expressions se rapportant au champ lexical de « la surconsommation »
- 4- **Classez les expressions suivantes :**
 - a- Abîmer le relationnel
 - b- Retrouver son arbitre-libre
 - c- Être distrait
 - d- Exacerber notre dépendance
 - e- Apporter un plus

Selon qu'elles indiquent :

- **Bienfaits des écrans :**
- **Méfais des écrans :**
- 5- **« le plus profitable au final est de réduire l'usage de ses écrans »** L'expression veut dire :
 - a- Le plus profitable au final est d'élever l'usage de ses écrans.
 - b- Le plus profitable au final est de diminuer l'usage de ses écrans
 - c- Le plus profitable au final est d'encourager l'usage de ses écrans

(Recopiez la bonne réponse)
- 6- **« On apprend à prendre du recul »**
« Mais elles exacerbent un peu plus le phénomène »

→À qui ou à quoi renvoient les pronoms soulignés dans chacune de ces phrases ?

- 7- Complétez l'énoncé ci-dessous avec les mots et expressions pris dans la liste suivante :
relationnel/discipline/prendre du recul/ surconsommation/ dépendance/ l'aspect technique

« Afin de réduire laélectronique, on doit...en jouant sur.....et en adoptant une.....plus « digitale-responsable ». Sans cela, on risque d'appauvrir notre.....et d'accroître notre... »

- 8- Dans ce texte, l'auteur arrive à la conclusion suivante :
 - a- Une utilisation rationnelle des gadgets électroniques réduit notre dépendance.
 - b- Une utilisation rationnelle des gadgets électroniques ne réduit pas notre dépendance.
 - c- Une utilisation irrationnelle des gadgets réduit notre dépendance.

(Recopiez la bonne réponse)

- 9- Parmi les expressions suivantes, laquelle convient comme thème au texte ?
 - a- Les dérives de la surconsommation digitale
 - b- Les écrans de la violence
 - c- Les écrans et la surconsommation digitale

(Recopiez la bonne réponse)

- 10- Relevez trois indices qui marquent l'implication de l'auteur
- 11- Proposez un titre au texte

II- PRODUCTION ECRITE : (08 points) Traitez un seul sujet au choix

- 1- Faites le compte-rendu critique de ce texte pour le publier dans le journal de votre lycée
- 2- Beaucoup de jeunes enfants pensent, aujourd'hui, que les jeux vidéo sont un très bon moyen de plaisir et de distraction. Partagez-vous ce point de vue.

- Rédigez un texte argumentatif 'une quinzaine de lignes où vous présenterez trois arguments bien illustrés afin d'appuyer votre prise de position.