REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE Dr Yahia FARES de Médéa
Faculté des lettres et des langues
Département de français

Pour une approche didactique de la compréhension de l'écrit/ compétence de lecture des étudiants du département de français de l'université de Médéa

THESE PRESENTEE POUR L'OBTENTION DUDIPLOME DE DOCTORAT

Spécialité : Didactique du français

Volume 1

Présentée par :
IMANE OUAHIB MELZI

Jury :
Madame Hafida EL BAKI, Professeur, Université Alger 2, Présidente.
Madame Marie-José BARBOT, professeur émérite, Université Lille 3, Examinatrice.
Madame Nassima AMARI-ALLOUCHE, MCA, Université Alger 2, Examinatrice.
Monsieur Hakim MENGUELLAT, MCA, Université Blida 2, Examinateur.
Madame Isabelle DELCAMBRE, professeur émérite, Université Lille 3, Co-rapporteur.
Madame Karima AIT DAHMANE, Professeur, Université Alger 2, Co-rapporteur.

ANNEE UNIVERSITAIRE : 2015/2016

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE Dr Yahia FARES de Médéa
Faculté des lettres et des langues
Département de français

Pour une approche didactique de la compréhension de l'écrit/ compétence de lecture des étudiants du département de français de l'université de Médéa

THESE PRESENTEE POUR L'OBTENTION DUDIPLOME DE DOCTORAT

Spécialité : Didactique du français

Volume 1

Présentée par :
IMANE OUAHIB MELZI

Jury :
Madame Hafida EL BAKI, Professeur, Université Alger 2, Présidente.
Madame Marie-José BARBOT, professeur émérite, Université Lille 3, Examinatrice.
Madame Nassima AMARI-ALLOUCHE, MCA, Université Alger 2, Examinatrice.
Monsieur Hakim MENGUELLAT, MCA, Université Blida 2, Examinateur.
Madame Isabelle DELCAMBRE, professeur émérite, Université Lille 3, Co-rapporteur.
Madame Karima AIT DAHMANE, Professeur, Université Alger 2, Co-rapporteur.

ANNEE UNIVERSITAIRE : 2015/2016

Remerciement

Mes plus chaleureux remerciements vont, tout d'abord, à mes deux directrices de recherches, Mme Karima Ait Dahmane, professeur à l'université Alger II, et Mme Isabelle Delcambre, professeur émérite à l'université Charles-de Gaulle Lille III. Vous suivez mon travail depuis 2009, sept ans déjà… Merci pour tous vos précieux conseils, pour votre soutien, pour vos encouragements et pour votre disponibilité.

Mes remerciements s'adressent également aux membres du jury : Merci de me faire l'honneur d'évaluer mon travail.

La réalisation de cette thèse n'aurait pas été possible sans le soutien de ma famille et mes proches, vous m'avez toujours soutenue surtout dans les moments difficiles. Un énorme merci à mes parents de m'avoir épaulée et poussée toujours plus loin.

Pour terminer, un grand merci à mon mari et mes enfants. Abdelhalim, tu m'as toujours beaucoup soutenu dans mon choix de faire cette thèse, j'aurai abandonné ce travail depuis longtemps si tu ne m'avais pas encouragé. Tu crois toujours en moi quand moi- même je n'y crois plus. Merci pour tes conseils avisés et nos échanges fructueux.

Cette thèse est dédiée à mes trois enfants,
Moumen, Rahim et Malek.
Que de belles histoires les accompagnent
tout au long de leur vie.

Table des matières

Remerciement
Liste des tableaux 11
Liste des figures 13
INTRODUCTION GENERALE 16
Partie I : Eléments du cadre théorique et conceptuel 23
Chapitre 1er : 24
Evolution et émergence de la notion de compétence en éducation 24
1.1. Liminaire 25
1.2. Regard sur la notion de compétence 27
1.2.1. Conception linguistique sur l'acquisition de la compétence de lecture 27
1.2.2. Psychologie cognitive et acquisition de la compétence langagière : 31
1.2.3. Des obstacles de définition d'ordre épistémologique de la compétence 38
1.2.4. Des obstacles de définition d'ordre didactique de la compétence : 39
1.3. Synergie des concepts fédérateurs de la notion de compétence dans l'enseignement apprentissage du FLE 40
1.3.1. Le réseau conceptuel de la compétence : 40
1.3.2. Relations entre compétence, savoir et connaissance : 44
1.3.3. Relations entre compétence, capacité et performance : 46
1.3.4. Relations entre compétence et situation d'apprentissage : 49
Conclusion 51
Chapitre 2 : 52
Fondement théorique de la compréhension de l'écrit en FLE 52
2.1. Liminaire 53
2.2. De la compétence de communication à la compétence de lecture 55
2.3. Evolution de la conception de l'activité de compréhension en lecture 58
2.3.1. Une approche centrée sur le « produit » de la compréhension 59
2.3.2. Une approche centrée sur les processus cognitifs à l'œuvre lors de la compréhension 60
2.3.3. Une approche intégrative du produit et du processus à l'œuvre lors de la compréhension 60
2.4. Théories cognitives de la compréhension des textes 61
2.4.1. Théorie des schémas et compréhension de texte 61
2.4.2. Modèle princeps de la compréhension : Kintsch et van Dijk (1978) 62
2.4.3. Le modèle de situation dans la modélisation de van Dijk et Kintsch 64
2.4.4. Le modèle de Construction- Intégration 66
2.4.5. Le modèle de construction de structures de Gernsbacher (1990) 70

Conclusion 75
Chapitre 3. 77
Du texte à la lecture en français langue étrangère 77
3.1. Liminaire 78
3.2. Les caractéristiques textuelles 79
3.2.1. Du discours au texte 79
3.2.2. Genre de texte et type de discours 82
3.2.3. Les types de textes dans l'enseignement/apprentissage du FLE 86
3.2.4. Texte littéraire et texte journalistique 88
3.3. Le sujet lecteur 91
3.4. Les caractéristiques contextuelles 99
Conclusion 100
Partie II : Contribution de la recherche empirique. 101
Chapitre 4 : 102
Cadrage de la problématique de la recherche 102
4.1. Cadrage de la problématique de l'étude 103
4.2. Esquisse du contexte de départ 104
4.3. Essai de modélisation du cadre problématique général 105
4.4. Axes de questionnement vers la question centrale de recherche 107
4.5. Formulation de la question-problème générale de recherche 109
4.6. Enoncé de l'hypothèse générale de recherche 109
4.7. Essai de modélisation du cadre problématique restreint 110
Conclusion 114
Chapitre 5. 115
Dispositif méthodologique global de recherche 115
5.1. Contraintes liées à l'application d'un dispositif empirique de recherche . 116
5.2. Objectifs de la recherche empirique 116
5.3. Techniques d'échantillonnage 117
5.3.1. Choix de la population 117
5.3.2 Caractéristiques de l'échantillon 117
5.4. Conception et élaboration du dispositif expérimental de la recherche 119
5.5. Opérationnalisation du dispositif expérimental de recherche 120
Chapitre 6 : 122
Présentation et analyse statistique des résultats 122
Phase I : 123
6.1. Représentations des étudiants sur la lecture compréhension 123
6.1.1. Liminaire 124

6.1.2. Représentations sociales 125
6.1.2.1. Dimension cognitive et dimension sociale 127
6.1.2.2. Représentations sociales, un concept global 127
6.1.2.3 Fonctions des représentations sociales 128
6.1.3. Approche structurale des représentations sociales 129
6.1.3.1. La théorie du noyau central 129
6.1.3.2. Le système périphérique de la représentation sociale 130
6.1.3.3. Objet d'une représentation 131
6.1.3.4. L'étude d'une représentation 131
6.1.4. Recueil des données 132
6.1.4.1. Approche pluri-méthodologique 132
6.1.4.2. Justification du choix des outils de recueil de données 134
6.1.4.3. Le questionnaire 135
6.1.4.3.1. Architecture du questionnaire 135
6.1.4.4. Activité d'associations 138
6.1.4.4.1. Conception et présentation du test d'associations 138
6.1.4. 5. Les entrevues 140
6.1.4. 5.1. Construction, validation et mise à l'essai du guide de l'entrevue 141
6.1.4. 6. Procédure de réalisation de l'enquête 142
6.1.5. Traitement et analyse des données 143
6.1.5.1. L'analyse de similitude 144
6.1.5.2. L'analyse factorielle 145
6.1.5.3. Récapitulatif de traitement et d'analyse des données 146
6.1.6. Résultats et interprétation 146
6.1.6.1. Description des caractéristiques des étudiants du département de français de l'université de Médéa 146
6.1.6.2. Représentations de la lecture 149
6.1.6.2.1. Dimension cognitive des représentations de la lecture 149
6.1.6.2.1.1. Les finalités et pratiques de lecture déclarées par les étudiants 150
6.1.6.2.1.2. L'objet de la lecture 151
6.1.6.2.1.3. Les modalités de lecture des étudiants 155
6.1.6.2.2. Analyse de l'activité d'appréciation 157
6.1.6.2.3. Interprétation des résultats 158
6.1.7. Analyse des entretiens 160
6.1.8. Interprétation des résultats 164
6.1.9. Analyse des résultats de l'activité de l'association 165
6.1.10. Interprétation de l'analyse 171

6.2. Phase II 173
le traitement des soulignements 173
6.2.1. Liminaire 174
6.2.2. Présentation du matériel 174
6.2.3. Procédure expérimentale et consigne 175
6.2.3. 1. Modalité de présentation des textes 175
6.2.3. 2. Observables 175
6.2.4. Analyse des résultats des premiers soulignements 177
6.2.4. 1. Etude quantitative : la disparité des difficultés rencontrées par les étudiants…… 177
6.2.4. 2. L'incidence du niveau en français langue étrangère 177
6.2.4. 3. L'incidence du genre textuel 181
6.2.4. 4. Incidence des référents socioculturels 183
6.2.5. Traitement des deuxièmes soulignements 185
6.2.5.1. Relation des seconds soulignements avec le niveau scolaire des étudiants ……185
6.2.5.2. Relation des seconds soulignements avec le genre textuel 186
6.2.6. Interprétation des résultats 187
6.3. Phase III 189
Evaluation de la compétence de lecture 189
6.3.1. Liminaire 190
6.3.2. Structure du cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit 190
6.3.2. 1. Localiser et extraire 193
6.3.2. 2. Intégrer et interpréter 194
6.3.2. 3. Réfléchir et évaluer 195
6.3.3. Présentation de notre outil de recueil de données 196
6.3.3. 1. Caractéristiques des questionnaires de compréhension écrite 197
6.3.3. 2. Mise en place de la grille d'analyse des réponses 197
6.3.4. Analyse des données de la phase III 200
6.3.4. 1. La valeur P unilatérale ou bilatérale ? 200
6.3.4. 2. Le test t de student apparié ou non apparié ? 201
6.3.5. Résultat du test T de Student pour échantillon indépendant 201
6.3.5.1. Question- problème de comparaison 1 201
6.3.5.2. Question problème de comparaison 2 202
6.3.5.3. Question- problème de comparaison 3 203
6.3.6. Analyse détaillée des résultats de notre échantillon aux tests de compréhension écrite 204
6.3.6.1. Analyse des items relatifs aux tâches de « localiser et extraire » 206

6.3.6.2. Analyse des items relatifs aux tâches « intégrer et interpréter » 208
6.3.6.3. Analyse des items relatifs aux tâches de « réfléchir et évaluer » 211
6.3.7. Interprétation des résultats de la phase III 212
Chapitre 7. 215
Synthèse des résultats et perspectives de la recherche 215
7.1. Recontextualisation du problème posé de la recherche 216
7.2. Liens entre les trois cadres théorique, problématique et empirique 217
7.3. Relation entre les résultats observés dans les trois phases de notre recherche 219
7.4. Relation entre les résultats observés et l'hypothèse clé de la recherche ... 222
Conclusion générale 225
Bibliographie 230
Résumé

Liste des tableaux

TABLEAU 1 : COMPARAISON ENTRE LES CONCEPTS DE CAPACITE ET DE COMPETENCE (ROEGIERS ET DE KETELE, 2000)..... 49
TABLEAU N°2 : CLASSEMENT DES DISCOURS SELON LE GENRE. 86
TABLEAU N°3 : STRUCTURE DU QUESTIONNAIRE (POUR PLUS DE DETAILS VOIR ANNEXE) 137
TABLEAU N°4: LES TERMES PROPOSES DANS LE TEST D'ASSOCIATION. 139
TABLEAU N°5 : LES DIFFERENTS OUTILS DE RECUEIL DE DONNEES ET LES METHODES D'ANALYSE 146
TABLEAU N°6 :SEXE, AGE, FILIERE POURSUIVIE AU SECONDAIRE, MODULES EN DETTE, ANNEE UNIVERSITAIRE REFAITE. 148
TABLEAU N°7 : REPARTITION DES ETUDIANTS SELON LEUR CHOIX OU NON DE FAIRE UNE LICENCE DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE 148
TABLEAU N° : FREQUENCES D'EVOCATION DES TERMES ASSOCIES AU MOT « LECTURE » DANS GROUPE DE 1ERE ANNEE LMD..... 166
TABLEAU N°9 : FREQUENCES D'EVOCATION DES TERMES ASSOCIES AU MOT « LECTURE » DANS GROUPE DE 3EME ANNEE LMD..... 166
TABLEAU N°10 : FREQUENCES D'EVOCATION DES TERMES ASSOCIES AU MOT « LECTURE » DANS GROUPE DE 3EME ANNEE CLA 167
TABLEAU N°11 : DISTRIBUTION DES ITEMS SELON LE RANG MOYEN ET LA FREQUENCE (1LMD)..... 168
TABLEAU N°12 : DISTRIBUTION DES ITEMS SELON LE RANG MOYEN ET LA FREQUENCE (3LMD)..... 169
TABLEAU N°13 : DISTRIBUTION DES ITEMS SELON LE RANG MOYEN ET LA FREQUENCE (3CLA)..... 170
TABLEAU N°14 : NOMBRE DE MOTS SOULIGNES PAR LES ETUDIANTS DES TROIS GROUPES DANS CHAQUE TEXTE. 181
TABLEAU N°15 : NOMBRE DES DEUXIEMES SOULIGNEMENTS DANS CHAQUE TEXTE SELON LES GROUPES EXPERIMENTAUX. 185
TABLEAU N°16 : REPARTITION DES NOTES PAR RUBRIQUE..... 198
TABLEAU N°17 : REPARTITION DES POINTS PAR RAPPORT AUX ITEMS DES QUESTIONNAIRES DES QUATRE TEXTES 198

TABLEAU N°18: REPARTITION DES TACHES DE COMPREHENSION DES TROIS ASPECTS DANS LES QUESTIONNAIRES DES QUATRE TEXTES. 199
TABLEAU N°19 : MOYENNE DES RESULTATS AU T TEST DU PREMIER GROUPE DE COMPARAISON (1ERE ET 3EME ANNEE LMD) 202
TABLEAU N°20 : MOYENNE DES RESULTATS AU T TEST DU PREMIER GROUPE DE COMPARAISON (1ERE LMD ET 3EME CLA) 203
TABLEAU N°21 : MOYENNE DES RESULTATS AU T TEST DU PREMIER GROUPE DE COMPARAISON (3EME CLA ET 3EME ANNEE LMD) 203
TABLEAU N°22: RESULTATS DES TROIS GROUPES AUX TESTS DE COMPREHENSION ECRITE 204
TABLEAU N°23 : RESULTATS DES ETUDIANTS DES TROIS GROUPES SELON LE GENRE TEXTUEL. 205
TABLEAU N°24 : RESULTATS DES TROIS GROUPE AUX ITEMS VISANT LA TACHE « LOCALISER ET EXTRAIRE ». 207
TABLEAU N°25: DISTRIBUTION DES REPONSES AUX ITEMS SELON LES INFORMATIONS VISEES (SYNONYMIQUES OU LATERALES) 208
TABLEAU N°26: RESULTATS DES TROIS GROUPES AUX ITEMS VISANT LA TACHE « INTEGRER ET INTERPRETER » SELON LE TEXTE. 209
TABLEAU N°27: DISTRIBUTION DES BONNES REPONSES AUX ITEMS SELON LE TYPE D'INFERENCE PRECONISEE. 210
TABLEAU N°28: RESULTATS DES TROIS GROUPES AUX ITEMS VISANT LA TACHE « REFLECHIR ET EVALUER » SELON LE TEXTE. 211
TABLEAU N°29: DISTRIBUTION DES SCORES DES ITEMS QUI VISE LA REFLEXION SUR LE CONTENU DU TEXTE ET L'EVALUER 212

Liste des figures

FIGURE 1 : MODELE CONTEMPORAIN DE COMPREHENSION DE LECTURE. 35
FIGURE 2 : STRUCTURE COGNITIVE DE CONNAISSANCES. 36
FIGURE 3 : RESEAU CONCEPTUEL FLECHE DE LA NOTION DE COMPETENCES . 42
FIGURE 4 : INTERACTIVITE ENTRE SAVOIRS, CAPACITES ET COMPETENCE DANS DES SITUATIONS COMPLEXES 47
FIGURE N°5 : LES COMPOSANTES DE LA VARIABLE LECTEUR..... 93
FIGURE N°6 : LES PROCESSUS DE LECTURE ET LEURS COMPOSANTE (GIASSON, 1990, P. 16) 95
FIGURE N°7 : LIENS ENTRE LE TEXTE ET LES PROCESSUS DE COMPREHENSION 96
FIGURE N°8 LES TROIS DIMENSIONS DU SUJET LECTEUR EN CLASSE DE LITTERATURE..... 98
FIGURE N°9 : SCHEMA DU CADRE PROBLEMATIQUE GENERAL DE L'ETUDE .. 107
FIGURE N°10 : LOGIQUE D'UNE RECHERCHE INSPIREE D'UN MODELE DU TRIANGLE DIDACTIQUE DE BONNAFOUS (1989)..... 108
FIGURE N°11 : ARTICULATION DES VARIABLES DU CADRE PROBLEMATIQUE RESTREINT 112
FIGURE N°12 : SCHEMA DES PHASES EVOLUTIVES DE MISE EN ŒUVRE DU DISPOSITIF EXPERIMENTAL 121
FIGURE N°13 : SCHEMA REPRESENTANT LES DIMENSIONS DES REPRESENTATIONS SOCIALES (ABRIC, 1994). 129
FIGURE N°14 : RAISONS POUR LESQUELLES LES ETUDIANTS LISENT EN FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE. 151
FIGURE N°15: DISTRIBUTION DES ELEMENTS SUR LESQUELS SE BASENT LES 1ERE LMD POUR CHOISIR CE QU'ILS LISENT. 153
FIGURE N°16 : DISTRIBUTION DES ELEMENTS SUR LESQUELS SE BASENT LES 3ERE LMD POUR CHOISIR CE QU'ILS LISENT. 153
FIGURE N°17: DISTRIBUTION DES ELEMENTS SUR LESQUELS SE BASENT LES 3EME ANNEE CLASSIQUE POUR CHOISIR CE QU'ILS LISENT. 154
FIGURE N°18 : FREQUENCE DE LECTURE DES ETUDIANTS DES TROIS GROUPES. 155

FIGURE N°19: DISTRIBUTIONS DES REPONSES A LA QUESTION 12 DANS LES TROIS GROUPES. 155
FIGURE N°20 : DISTRIBUTION DES ITEMS SELON LE RANG MOYEN ET LA FREQUENCE (1LMD) 169
FIGURE N°21 : DISTRIBUTION DES ITEMS SELON LE RANG MOYEN ET LA FREQUENCE (3LMD) 170
FIGURE N°22: DISTRIBUTION DES ITEMS SELON LE RANG MOYEN ET LA FREQUENCE (1LMD) 171
FIGURE N°23 : ORGANISATION DE LA MICRO- ANTHOLOGIE ET DES TACHES A EFFECTUER. 176
FIGURE N°24 :POURCENTAGE DE SOULIGNEMENT PAR NIVEAU 177
FIGURE N°25 : POURCENTAGE DES LEXEMES SOULIGNES PAR LES ETUDIANTS DE 1ERE ANNEE LMD SELON LA CATEGORIE 178
FIGURE N°26: POURCENTAGE DES LEXEMES SOULIGNES PAR LES 3EME ANNEE LMD SELON LA CATEGORIE 179
FIGURE N°27 : POURCENTAGE DES LEXEMES SOULIGNES PAR LES 3EME ANNEE CLASSIQUE SELON LA CATEGORIE 179
FIGURE N°28 : NOMBRE D'OBSTACLES RENCONTREES PAR LES ETUDIANTS SELON LES TROIS CATEGORIES 180
FIGURE N°29 : SOULIGNEMENT DES OBSTACLES DANS LES TROIS GROUPES EXPERIMENTAUX 181
FIGURE N°30 : NOMBRES DE SOULIGNEMENT DANS LES QUATRE TEXTES 182
FIGURE N°31 : DISTRIBUTION DES SOULIGNEMENTS SELON LA CATEGORIE. . 182
FIGURE N°32: REPARTITION DES MOTS A CONNOTATION CULTURELLE DANS LES SOULIGNEMENTS DES 1ERE ANNEE LMD. 183
FIGURE N°33: REPARTITION DES MOTS A CONNOTATION CULTURELLE DANS LES SOULIGNEMENTS DES 3ERE ANNEE LMD. 184
FIGURE N°34: REPARTITION DES MOTS A CONNOTATION CULTURELLE DANS LES SOULIGNEMENTS DES 3ERE ANNEE CLASSIQUE. 184
FIGURE N°36 : DISTRIBUTION DES SOULIGNEMENTS SELON LE GENRE DES TEXTES 186
FIGURE N°37 : NOMBRE DE LEXEMES SOULIGNES UNE SECONDE FOIS SELON LES CATEGORIES GRAMMATICALES. 187

FIGURE N°38 : RELATION ENTRE LES ASPECTS DU CADRE D'EVALUATION ET LES SOUS ECHELLES D'ASPECTS (PISA. 2000, 37) 193
FIGURE N°39: DISTRIBUTION DES REPONSES AUX ITEMS SELON LES INFORMATIONS VISEES (SYNONYMIQUES OU LATERALES) 208
FIGURE N°40: DISTRIBUTION DES BONNES REPONSES AUX ITEMS SELON LE TYPE D'INFERENCE PRECONISEE. 210

INTRODUCTION GENERALE

Réfléchir sur la lecture en français langue étrangère à l'université, ouvre un champ d'études qui peut sembler à bien des égards démesuré. Dans la présente recherche, nous portons un intérêt particulier à l'acquisition de cette compétence et à son évolution tout au long du cursus universitaire. Notre réflexion s'inscrit d'emblée au croisement de la didactique de la lecture et de la psychologie cognitive. Peu de recherches se sont intéressées à la compétence de lecture des étudiants algériens, placés dans un contexte où le rapport à la lecture ne peut qu'être déterminant dans leur réussite universitaire et postuniversitaire. En effet, le projet de lecture propre au contexte universitaire est celui qui vise la construction et la transmission des connaissances par le moyen des modalités spécifiques d'emploi et d'organisation de la langue que nous appelons « pratiques de référence », les objectifs de lecture des étudiants universitaire seraient alors, le résultat de l'appropriation qu'ils réalisent des propriétés de cette activité académique, médiatisée par les pratiques de références.

Placé devant ces considérations, nous nous sommes interrogée sur les référents didactiques dans les tâches de lecture/ compréhension écrite dans la formation de licence de français. En effet, ces référents didactiques s'organisent autour de deux grands axes, d'une part les référents « objets de savoirs » qui centrent les acteurs de la situation didactique -étudiants et enseignants- sur le texte, son explication et sa logique interne, d'autre part, les référents « projets de connaissance » qui mobilisent le lecteur sur la construction de signification, admettent des différences d'interprétation et intègrent l'idée de négociation du sens comme processus d'élaboration de la signification. Le premier axe attribue un statut au texte, le lecteur est donc confronté à une logique discursive indépendante de la sienne, le second axe se centre sur l'itinéraire de compréhension du lecteur et les processus de construction du sens. Ces perspectives semblent renvoyer le projet de lecture prescrit par l'université à deux situations, la première est celle où la lecture sert à promouvoir de nouveaux apprentissages « lire pour apprendre » et lui attribue une finalité conceptuelle qui est l'acquisition des connaissances, la seconde situation est celle qui la met en rapport avec la réflexion et l'apprentissage de la pratique elle-même « apprendre à lire » et lui attribue une finalité instrumentale relevant du processus qui rend possible l'acquisition des connaissances.

La lecture apparait comme une des clés pour la réussite des étudiants, tant dans leur cursus universitaire, que dans le domaine professionnel (encore plus, peut-être), sachant que l'un des débouchés majeurs de cette formation diplômante est l'enseignement du français dans l'un des trois paliers du système éducatif algérien. A l'issue de leur formation, ils seront amenés, inévitablement, à enseigner la lecture et la compréhension de l'écrit en français langue étrangère. Ainsi, la lecture devient une problématique importante, en témoigne son

importance pour le développement individuel, au sein de toutes les classe sociales de la sphère universitaire et à tous les niveaux de la scolarité. Ceci nous amène à nous intéresser particulièrement à l'apprenant car il constitue la force motrice vers laquelle convergent toutes les réflexions en didactique qui se préoccupent de l'acquisition des savoirs et savoirs- faire et du développement des compétences, et parce que nous considérons l'apprenant comme le centre de gravité du triangle didactique donc de la dynamique enseignement/ apprentissage. Nous intéresser à l'acquisition des savoirs et des savoir-faire de manière générale et à l'acquisition et au développement de la compétence de lecture en particulier, nous renvoie sur le terrain là où se construisent toutes les compétences lectorales afin d'observer les pratiques et de mesurer leur impact.

Au département de français de l'université de Médéa, le problème semble encore plus grand que dans l'ensemble du système universitaire algérien où les certifications ont connu quelques modifications et adaptations pour répondre d'abord, à l'internationalisation des mondes universitaires qui favorise de plus en plus les échanges éducatifs, puis aux exigences du monde de l'entreprise et enfin, à la nécessité de moderniser les épreuves évaluatives par rapport aux avancées didactiques réalisées dans le domaine de l'évaluation. L'année 2005 marque donc le renouveau dans le monde universitaire algérien avec la mise en place du système L.M.D (Licence/ Master/ Doctorat). Les certifications en français langue étrangère n'échappent pas à cette vaste réforme avec, notamment, la refonte des maquettes des matières ou modules enseignés tout au long du cursus universitaire. De par notre qualité d'enseignante[1] de français langue étrangère au département de français de la faculté des lettres, des langues et des sciences sociales et humaines de l'université de Médéa, nous avons remarqué que la compréhension de l'écrit n'apparaissait pas dans l'ensemble des modules enseignés tout au long de la préparation de la licence de français langue étrangère dans le cadre du système L.M.D (voir annexe n°1). Donc, le projet de lecture prescrit par l'université ici est celui qui caractérise les situations d'études, où la lecture sert à promouvoir de nouveaux apprentissages « lire pour apprendre » car l'étudiant n'aborde quasiment pas l'apprentissage de la lecture/ compréhension de l'écrit de manière explicite dans le cadre d'un module bien défini et cela pendant les six semestres de sa formation en licence. Cette observation du terrain pédagogique nous a permis de projeter notre réflexion, restée théorique jusque là, sur le terrain empirique et nous a orientée vers la conception et l'élaboration du cadre problématique générale de notre recherche :

[1] Nous avons exercé au tant que maitre assistante au département de français de l'université de Médéa de novembre 2008 à décembre 2012 ;

(1) Quelles compétences les étudiants manifestent-ils au cours des trois premières années du cursus universitaire en compréhension en lecture et en apprentissage par la lecture ?

(2) Quelles habitudes et attitudes face à la lecture ont-ils à l'université et en dehors de l'université ?

(3) Quelle est leur perception d'eux même en tant que lecteur ?

(4) Sera-t-il possible que l'étudiant inscrit en licence de FLE puisse acquérir durant la période de trois années académiques, et ce sans bénéficier d'un enseignement/apprentissage explicite de la compréhension de l'écrit, des compétences de lecture suffisantes et nécessaires pour enseigner le français langue étrangère ?

(5) Que faut-il faire concrètement pour que l'étudiant du département de français langue étrangère puisse maitriser des compétences de lecture en FLE ?

L'axe central de toutes ces considérations converge vers une question centrale : *Est-ce que le fait d'apprendre ou non la compréhension de l'écrit pendant le cursus universitaire influence la compétence de lecture en F.L.E, particulièrement en ce qui concerne les étudiants du département de français de l'université de Médéa, et quels types de résultats et d'effets pédagogiques peut-on observer chez eux ?*

Certains principes de la recherche théorique sur la lecture font consensus chez les chercheurs et contraignent notre conception du lecteur. Le premier principe concerne le caractère actif, voir constructif de l'activité de lecture. Deschênes, s'inscrivant en continuité avec les travaux de Denhière (1984), définit l'activité de lecture comme « une activité multi-dimensionnelle dont le but est la construction d'une représentation sémantique de ce qui est dit ou écrit » (1988, 15). Le lecteur réalise cette activité en traitant les données formelles et conceptuelles du texte afin d'en construire la signification en mettant en œuvre ses propres connaissances et son intention de lecteur selon une démarche qui lui est propre. Le deuxième principe est relatif à l'intention du lecteur et à son activité qui se concrétisent dans un contexte et par rapport à un texte, qui ne sont pas neutres dans l'activité de lecture. Il s'agit du caractère interactif du processus de lecture (Kintsch et Van Dijk, 1983) qui met en jeu trois facteurs : le lecteur, le texte et le contexte. Si certains chercheurs reprochent aux psychologues cognitivistes de parler de contexte sans véritablement en tenir compte, il nous apparait important, dans la construction de notre réflexion de ne pas confondre le contexte du scripteur qui peut être objet d'inférence à travers les données du texte et le contexte du lecteur qui conditionne sa lecture. Ceci nous amène à prendre en considération l'interaction qui se

produit entre le contexte, que nous définissons comme un champ privilégié d'intervention pédagogique, et le lecteur, plus précisément, le contexte dans lequel s'effectue la lecture.

En nous basant sur les travaux de Kintsch et Van Dijk (1983), Deschênes (1988), Giasson (1990) et Tardif (1992), nous supposons que les étudiants arrivent en première année de licence de français avec des représentations et des habilités d'approche spécifiques du projet de lecture (savoir/ savoir-faire), et que la lecture en langue étrangère remettrait en question ces savoir-faire acquis de façon plus ou moins consciente. Par conséquent, si l'apprenant est guidé de manière adéquate dans cette activité, cela devrait l'amener à une prise de conscience plus forte et à une nette progression de sa compétence de lecture. En ce sens, notre première réflexion s'est orientée vers des perspectives expérimentales longitudinales d'enseignement/ apprentissage de la lecture/ compréhension écrite, afin d'observer les effets d'une intervention pédagogique sur l'acquisition d'une compétence lectorale. Or, nous avons très vite réalisé, une fois notre recherche entamée, que nous ne pouvions pas réaliser à nous seule une étude longitudinale qui nécessiterait la mise en place d'un dispositif méthodologique et expérimental colossal que nous n'étions pas en mesure d'assurer seule. De plus, vue la lourde tâche qu'impose une telle recherche, nous avons été contrainte à abandonner la recherche action, ne serait- ce que de manière provisoire (dans le cadre de ce travail), pour une approche expérimentale de la compétence de lecture .

Dans cette perspective, notre présente réflexion, orientée vers une étude expérimentale se focalise sur la comparaison de l'évolution de la compétence de lecture à deux moments du cursus universitaire, en première année (profil d'entrée) et en troisième année (profil de sortie) et dans deux systèmes universitaires différents, le système LMD où les étudiants développent un projet de lecture qui répond à une finalité conceptuelle et le système classique où les étudiants développent un projet de lecture à double finalité : conceptuelle et instrumentale. En d'autres termes, nous avançons a priori l'idée que les effets des activités d'enseignement/apprentissage centrées sur des principes didactiques favorisant le développement de la compétence de lecture en FLE rendraient meilleurs les étudiants ayant bénéficiés dans leur cursus universitaire d'un apprentissage de la compréhension de l'écrit dans le cadre d'un module bien défini (étudiants du système classique) que ceux qui n'ont pas bénéficié d'un enseignement apprentissage explicite de la compréhension de l'écrit (étudiants du système LMD).

Ainsi, alors même que nous entamons la démonstration de cette thèse, avons-nous conscience que notre sujet nous conduit, en partie, à une aporie. Nous ne pouvons connaitre que partiellement l'expérience pédagogique des étudiants et la diversité des stratégies

nécessaires pour approcher la vérité de cette expérience induit dans notre travail, un gouffre d'ignorance. Cela pourtant, ne décourage pas notre entreprise, mais la rend plus modeste.

La force du lecteur s'analyse en termes de connaissances acquises, de structures affectives, de possibilité de méta-compréhension, d'attente et de projet également, étant entendu que celles- là comme celui-ci sont en partie déterminés par les connaissances acquises et les structures affectives .

De cela découlent quelques éléments déterminants à prendre en considération dans la mise en place de la démarche méthodologique :

- En quoi les variables individuelles peuvent-elles influencer le niveau d'intégration des compétences de lecture chez les étudiants du département de français langue étrangère ?
- En quoi l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit peut-il construire et développer les ressources linguistiques, cognitives et procédurales des apprenants dans une situation de lecture en FLE ?
- Comment définir les représentations des étudiants sur la lecture/ compréhension de l'écrit en FLE ?
- Comment mettre en œuvre la démarche d'évaluation des compétences en compréhension en lecture manifestées par les étudiants ?

C'est dans ce contexte et pour pouvoir trouver des éléments de réponse à notre hypothèse, que nous avons imaginé un dispositif qui permet, en fonction des orientations de la didactique comparative (Sartorie 1994 et Glaser et Strauss 1967, 1995) d'établir des relations entre l'objet de la recherche, l'objectif de l'évaluation, les compétences de base à évaluer, les indicateurs de correction et le dispositif expérimental à traiter sous deux conditions d'apprentissage du français langue étrangère classique et LMD. Dans l'idéal, la conjugaison de tous ces aspects vise a collecte et l'analyse de données pertinentes, valides et fiables. Car l'observation des indicateurs de maitrise de la compétence de lecture à travers la compréhension des textes des sujets évalués nécessite une attention soutenue et une méthodologie spécifique. Ainsi, notre étude a un triple objectif, analyser les représentations des étudiants sur la lecture, leurs processus de lecture et l'évaluation du niveau de maitrise de la performance lectorale en compréhension de texte chez les étudiants du département de français.

Dans son déroulement chronologique, notre recherche empirique a connu trois phases essentielles : la phase 1 est relative à l'analyse des représentations des étudiants sur la

lecture/compréhension écrite en FLE et a été réalisée au moyen d'entretiens semi-directifs, de questionnaires et d' activité d'association . La phase 2 concerne l'analyse de la mise en place des processus de compréhension lors de la lecture des textes proposés à travers une activité de soulignements. La troisième et dernière phase est dédiée à mesurer la compétence de lecture à travers des tests de compréhension. La mise en œuvre de notre recherche se concrétise en deux parties théorique et empirique, la revue critique de la littérature comprend trois chapitres et la contribution de la recherche empirique englobe quatre chapitres. Nous présentons dans ce qui suit une vue synthétique des axes majeurs de chaque partie.

La première partie théorique porte un regard pluriel sur la notion de compétence (Rogier et De Ketele, 2000, Perrenoud, 2000) et plus précisément, celle de compétence de lecture (Moirand, 1979 et Fayol, 1992). Elle présente les différents fondement théoriques de la compréhension de l'écrit en FLE (Kintsch, Van Dijk, 1978, 1984, et Kintsch, 1988, 1998) et met la lumière sur les propriétés des trois variables qui composent le modèle contemporain de compréhension écrite. (Giasson, 1990, 2003, Denhière, 1984, Deschênes, 1988).

La seconde partie, empirique, présente progressivement le cadrage spécifique de la problématique de la recherche, nos choix méthodologiques, décrit les techniques d'échantillonnage ainsi que les modes de recueil de données et les procédures d'analyse des données collectées.

Le travail se termine par la synthèse des résultats qui se focalise sur l'analyse explicative et critique des résultats observés lors de la recherche empirique.

La conclusion de cette recherche présente l'implication des résultats observés, souligne le degré de contribution, les contraintes et les limites de la recherche empirique et suggère quelques pistes de recherches futures.

Partie I : Eléments du cadre théorique et conceptuel

- **Chapitre 1er :**
  Evolution et émergence de la notion de compétence en éducation

- **Chapitre 2 :**
  Fondement théorique de la compréhension de l'écrit en FLE

- **Chapitre 3 :**
  Du texte à la lecture en français langue étrangère

Chapitre 1er : Evolution et émergence de la notion de compétence en éducation

1.1. Liminaire

1.2. Regard sur la notion de compétence

1.3. Synergie des concepts fédérateurs de la notion de compétence dans l'enseignement/ apprentissage du FLE.

Chapitre 1er : Evolution et émergence de la notion de compétence en éducation

1.1. **Liminaire**

De tous les temps, la pratique pédagogique et la recherche qui lui est associée se sont toujours inscrit dans l'évolution scientifique des autres disciplines notamment les disciplines auxiliaires telles que la psychologie, la sociologie ou encore les théories de l'apprentissage, les théories de la communication, etc. ainsi depuis l'antiquité jusqu'à nos jours, il ya eu différentes méthodes d'enseignement/ apprentissage de la lecture/compréhension de l'écrit qui se sont succédé. Les problèmes liés à l'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs préoccupent- à des degrés divers- bon nombre de partenaires impliqués directement ou indirectement dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage de la lecture/ compréhension de l'écrit. Il y'a d'abord ceux qui sont directement impliqués dans l'action didactique et pédagogique comme les enseignants, les apprenants, les responsables de l'institution scolaire, les inspecteurs, les autorités du ministère ayant, l'éducation, l'enseignement et/ou la recherche dans ses attributions, etc. il y a ensuite ceux qui sont indirectement impliqués dans l'action éducative et formative comme les chercheurs, les experts en évaluation, les éditeurs des support didactiques, les organismes nationaux et internationaux ayant des missions éducatives dans leurs priorités, etc.

Considérant le caractère universel de l'apprentissage de la lecture et son impact sur le développement du genre humain, beaucoup de chercheur en science de l'éducation en général et en didactique de l'écrit en particulier ont réfléchi suffisamment sur le comment et le pourquoi l'école ne répond pas efficacement à sa mission de formation. Les voies et moyens proposés à cet effet restent une goutte d'eau dans la mer ! Pour ce faire, depuis lors et surtout au cours de ces dernières années, beaucoup de chercheurs de référence en didactique des disciplines se sont intéressés et s'intéressent encore à l'évaluation des pratiques d'enseignement/apprentissage centrées sur le développement des compétences (de lecture entre autres) dans les systèmes éducatifs (Roegiers et De Ketele, 2000 ; Bronckart et Dolz, 2002 ; etc.). Où en est-on actuellement dans la résolution des problèmes liés à la maitrise de la compétence de lecture à l'école ? Si les initiatives et les efforts ont été enregistrés dans la recherche des moyens didactiques de mieux enseigner, apprendre la compréhension de l'écrit, pourrait-on affirmer que l'idéal est atteint ? La réponse à cette interrogation trouverait

difficilement une tendance consensuelle. Ce doute nous motive à entreprendre cette recherche de nature didactique.

Cependant, considérant la complexité de cette problématique, cette recherche voudrait aborder un iceberg des facettes de la chaine triadique du processus d'apprentissage-enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit compétence de lecture. Le thème abordé est centré sur la compétence de lecture en contexte d'apprentissage du français langue étrangère (FLE). En quoi la notion de compétence est-elle complexe ?

Comme le souligne Romainville (1996), la notion de compétence est très peu utilisée dans l'univers scolaire jusqu'au début des années 1980. Bien plus, plusieurs recherches concordantes affirment que le monde éducatif avait un retard dans l'usage du concept de compétence par rapport au monde industriel (Le Boterf, 1995 ; Perrenoud, 1996 ; Durant, 1997). Cependant, comme l'affirment Roegiers et De Ketele (2000), quand la notion de compétence à été initiée dans le domaine de l'éducation, sa mise en œuvre semblait au départ controversée.

Les travaux de recherche de Ropé et Tanguy (1994), Perrenoud, (1999) et Dolz et Ollagnier (2002), précisent que la difficulté de dégager des définitions opérationnelles du concept de compétence croît sans cesse avec le besoin de l'utiliser. Comment ? D'après Dolz et Ollagnier (2002), tout le monde des sciences de l'éducation s'intéresse à la notion de compétence, mais les usages qui en sont fait ne facilitent pas sa définition. Ce qui semble encore paradoxal est que la notion de compétence provoque en science de l'éducation des incompréhensions sémantiques, des incertitudes lexicales ainsi que des controverses liées aux difficultés de pouvoir identifier précisément les *phénomènes qu'elle tente d'objectiver* (Dolz et Ollagnier, 2002).

Face à cette situation ambiguë, il y a lieu de s'interroger sur les nuances existant entre la notion de compétence et celle de capacité, de connaissances, de savoir-faire ou d'aptitude. L'évolution de la notion de compétence constitue un signe manifeste de changement de conception épistémologique des systèmes éducatifs contemporains. C'est dans ce contexte que cette étude voudrait examiner l'impact d'une approche didactique sur le niveau de maitrise de la compétence de lecture chez les étudiants du département de français langue étrangère de la faculté des langues et des sciences sociales et humaines de l'université de Médéa. Que dit alors la littérature sur les dimensions du concept de compétence ? Trois éléments retiendront notre attention. Il s'agit d'abord d'une analyse transversale des différentes dimensions liées à la notion de compétence ; ensuite, nous expliciterons les

différents contextes qui relient les concepts fédérateurs de la compétence ; et enfin, nous allons dégager une note synthétique relative au premier chapitre.

1.2. Regard sur la notion de compétence

Dans ce qui suit nous faisons référence à un ensemble de théories lexicographiques, linguistiques, psychologiques et épistémologiques sur les différentes acceptions du concept de compétence.

1.2.1. Conception linguistique sur l'acquisition de la compétence de lecture

Les premières théories sur le concept de compétence associé à la notion de compétence linguistique ont été développées par le linguiste américain Chomsky (1957). Nous allons évoquer l'apport des théories linguistiques, celle de Chomsky (1957) sur l'acquisition de la compétence langagière, entre autre, mais sans entrer dans les détails[2] sociolinguistiques du champ de la compétence.

La *compétence linguistique* a été définie par Chomsky (1957) comme une disposition langagière innée et universelle, qui n'est ni acquise par l'influence du milieu, ni par le processus d'apprentissage chez les personnes locutrice d'une langue première ou d'une langue maternelle. Chomsky (1971) explique ce phénomène par une extrême rapidité de maîtrise des principales structures linguistiques par l'enfant dans sa langue maternelle. Dans le sens Chomskyen, l'enfant possède une capacité langagière avant la naissance. Cette potentialité communicative innée chez l'être humain constitue un phénomène du *déjà-là*, qui préexiste à nos faits et gestes. C'est une compétence linguistique virtuelle ou une disposition langagière innée chez l'enfant. D'après Chomsky (1971), l'actualisation d'une compétence linguistique innée se concrétise naturellement en performances productives orales ou écrites dans une situation de communication sociale. Ceci dit, il faut préciser que l'objectif initial de Chomsky (1957) était de combattre la montée de la théorie du béhaviorisme linguistique et non de proposer une théorie liée au traitement de l'information qui sera plus tard défendu par les psychologues cognitivistes (Tardif, 1992).

Pour Roulin et al. (2002), l'école béhavioriste est centrée sur le comportement humain. Cette école a été fondée par Watson (1878- 1958), alors que Thorndike (1874- 1949) et Skinner (1904- 1990) en sont les continuateurs. La théorie du béhaviorisme est contenue dans le

[2] Cela vise surtout le respect du cadre du problème étudiée qui se focalise sur un aspect didactique lié à la maitrise de la compétence de lecture en français langue étrangère (FLE).

« *manifeste béhavioriste* »mis à jour par Watson (1913). Le principe fondamental du comportement observable de l'individu dans une situation- problème donnée (Watson, 1913). Comme nous l'avons souligné plus haut, Chomsky (1971) voulait lutter contre la montée des théories béhavioristes fondée essentiellement sur deux phénomènes :

1. Le conditionnement répondant ;
2. Le conditionnement opérant.

Au préalable, le conditionnement répondant ou classique a été à l'origine du béhaviorisme défendu par Watson, Pavlov et Skinner. A partir des expériences menées sur les animaux, il s'est dégagé des théories appliquées au processus de l'apprentissage tout en faisant des simulations sur le comportement de l'être humain. Pour Thorndike (1971), le principe de base du béhaviorisme est que certains mécanismes psycho- biologiques mis à l'œuvre chez l'animal se retrouvent d'une manière où d'une autre dans le comportement de l'être humain. Telle est la source du phénomène de conditionnement répondant ayant une structure de stimulus- réaction.

De là, une loi de l'effet est née supposant que le renforcement positif ou négatif produit chez le sujet en situation expérimentale soit une satisfaction pour le premier cas, soit une insatisfaction pour le second cas. Cette réaction est remplie sous les trois conditions de liaison, d'association et de répétition avec le stimulus. Cela pourrait être comparait à l'effet motivationnel intrinsèque ou extrinsèque (Viau, 1997) faisant apparaître chez l'apprenant quelques variables comportementales dont le renforcement, l'engagement ou l'implication dans le projet d'apprentissage. Tel est l'axe de loi de l'effet.

Une autre partie du béhaviorisme est caractérisé par le comportement opérant (Skinner, 1971), qui introduit dans ses mécanismes de recherche des comportements sélectionnés par leurs conséquences sur l'environnement ou sur la nature du sujet observé au lieu des « effets réflexes » comme dans le conditionnement répondant. Dans ce cas complexe, pour qu'il y ait conditionnement opérant, la probabilité d'apparition des réponses est flexible par la manipulation des possibilités de renforcement (Skinner, 1971). Tel est l'axe de la loi de l'exercice.

Chomsky (1955) a relevé, sur le plan linguistique, des écueils du béhaviorisme en expliquant que la compétence linguistique ne pouvait s'acquérir uniquement par les principes béhavioristes. Le principe chomskyen qui considérait la compétence linguistique comme une capacité « innée » prévalait sur le principe de conditionnement dans une situation de maitrise des structures langagières[i]. A cet effet, Giordan et De Vecchi (1987) affirment que les

influences de la psychologie béhavioriste sur le processus d'apprentissage se recoupent à travers un réseau de principes théoriques d'ordre pédagogique.

Il faut préciser aussi que le processus d'apprentissage par essais et erreurs tel que les théories béhavioristes le défini découle du principe de « stimulus- réponse attendue », car une certaine modulation de la force de connexion à l'objet visé ou de l'intérêt dans le projet d'apprentissage peut être entraîné par le tâtonnement opéré. Notons également que la théorie béhavioriste soutient que le projet d'apprentissage continu (progressif) renforce considérablement la compétence, l'implication dans la tâche, la prise de décision et le vouloir apprendre, etc. c'est ce dont parlent les conceptions épistémologiques et expérimentales avancées par Skinner (1971) et qui reposent sur les deux types de comportement que avons évoqué plus haut, à savoir : le conditionnement répondant et le conditionnement opérant. Le premier provient des réflexes innés répondant à un stimulus qui déclenche à son tour des réponses variées au cours d'une situation d'apprentissage. Cela veut dire que la source du conditionnement répondant est extrinsèque, donc extérieur à soi. Le second conditionnement peut se reproduire dans une situation d'apprentissage quand un sujet est en face d'un agent renforçateur ou déclencheur des stratégies de renforcement de l'action entamée (Roulin et al., 2002).

Pour Bronckart et Dolz (2002), le langage humain s'apprend par conditionnement et renforcement, essais et erreurs, etc. de ce fait, la notion de compétence linguistique sous l'influence chomskyenne a acquis dans son usage en science humaine une connotation spécifique d'un organe mentale. Qui attribuerait à chaque individu une capacité intrinsèque supposée idéale à produire une quantité infinie d'énoncés et à comprendre toute langue humaine.

Par ailleurs, les travaux de Bronckart et Dolz (2002) soulignent que la notion de compétence linguistique aurait atteint son paroxysme chez Chomsky (1971), à tel point que *la compétence* serait considérée - par erreur scientifique- comme synonyme du concept *intelligence.*

Nous référant aux résultats de recherche de Mehrer et Bever (1968), le fait de considérer le terme compétence comme synonyme d'intelligence est une phase de désapprentissage ou de recule de l'évolution scientifique. Nous pensons que la compétence linguistique, dans de telles conditions, serait caractérisée par un facteur inné et universel ; et par conséquent, les paramètres de la compétence ne pourraient pas encore être validés jusqu'à présent sur le plan scientifique.

Il nous semble difficile de prouver que la compétence linguistique peut avoir la même acception que celle de la faculté d'intelligence. Autrement dit, nous accepterions difficilement que la compétence linguistique puisse jouer le rôle moteur d'un organe mental générateur de pensées, d'idées, de décisions et de réflexions chez l'être humain. A ce sujet, beaucoup de mise au point ont été enregistré.

Des résultats de recherche linguistique de Hymes (1973) mettent en relief les composantes d'une compétence communicative, à savoir la compétence linguistique, la compétence langagière et la compétence discursive. A partir de cette distinction, la référence monolithique de *la compétence linguistique* trouve un contre poids d'ordre épistémologique. C'est dans cette perspective de regards pluriels sur la compétence que Canale et Swain, (1980) et Germain (1991) affirment que l'apport de Hymes (1973) sur les modalités de la compétence communicative constitue une révolution linguistique et sémantique en science humaine. A partir de cette conception (Hymes, 1973), d'autre auteurs comme Chancerel et Richterch (1977), Besse (1980), etc., ont proposé un certain nombre d'objectifs d'apprentissage basés sur les composantes de la compétence de communication.

En considérant une certaine montée de la polémique épistémologique sur la notion de compétence en linguistique, les réactions de perrenoud (1999) et celle de Bronckart et Dolz (2002) rejoignent fondamentalement les propositions de Piaget (1967) pour trois raisons :

D'abord, la compétence de communication s'acquiert dans des conditions de médiation sociale (résolution et gestion de conflits, pourparlers, dialogues interculturel, etc.) et d'apprentissage (transposition didactique du curriculum, appropriation des savoirs, intégration des savoirs, etc.) ;

Ensuite, dans la logique des compétences, on évalue le degré d'atteinte des performances d'individus confrontés à l'exécution des tâches ;

Enfin, on en déduit le degré d'efficacité d'interventions observables et évaluables dans des tâches précisément situées.

Les travaux de Dolz, Pasquier et Bronckart (1993) précisent qu'une compétence linguistique est composée de trois types de capacités langagières. Il s'agit de :

1. *Capacités d'action* qui constituent des habilités ou des capacités communicatives ;
2. *Capacités discursives* qui constituent un ensemble de capacités d'encodage et de décodage d'un énoncé émis par soi ou par un interlocuteur dans un contexte et un environnement précis ; dans cette situation, le sujet- locuteur agit par formulation ou compréhension d'un message, énonciation, communication ou interprétation d'un discours par réaction positive, négative ou nuancée, etc. ;

3. *Capacités linguistico- discursive* qui, selon Dolz, Pasquier et Bronckart (1993), sont des capacités combinées (Perrnoud, 2001) par ensemble composé de cinq ensembles d'opérations communicatives et stratégiques impliquées dans toutes compréhension et production langagière. Il s'agit des opérations de planification, de structuration temporelle, de cohésion, de connexion et de modalisation d'un énoncé linguistique dans une langue donnée.

Les recherches menées sur les composantes des activités de communication langagière et les opérations y afférentes précisent que toutes ces opérations recentrent leur objet sur les facteurs de réception, de compréhension et de production tant à l'oral qu'à l'écrit. Par ailleurs, les travaux de recherche de Tardif (1992), affirment que des notions de compétences langagières et linguistiques cadrent avec le domaine de la psychologie cognitive. Cette dernière est axée sur le traitement des informations dans une situation de communication. L'interaction écrite ou orale implique nécessairement une mise en relation de quatre opérations cognitives dans tout apprentissage de langue maternelle ou étrangère, à savoir : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite.

1.2.2. Psychologie cognitive et acquisition de la compétence langagière :

Pourquoi aborder un tel aspect de nature psychologique dans cette étude ? Nul n'ignore que la psychologie comme science liée à la pensée de l'homme et à ses comportements a nécessairement des rapports directs avec les mécanismes d'acquisition et des transferts des apprentissages. A cet effet, Noël et Depover (1999) font remarquer que la psychologie cognitive s'attache à bâtir des modèles descriptifs et explicatifs par lesquels l'être humain :

- reçoit les informations, les traite et développe son discours oral qu'écrit ;
- organise ses représentations et ses ressources cognitives pour, d'une part, décoder des messages verbaux et non verbaux, visuels et audiovisuels et d'autre part, pour en coder d'autres.

C'est pourquoi, dans le contexte de notre recherche, l'apport de la psychologie cognitive est fondamental, car l'étudiant du département de français langue étrangère qui constitue notre unité d'observation se placera dans une situation de traitement des données informatives contenues dans un support textuel pour en dégager le sens (comprendre). Dans ce cas, nous nous demandons quels types de mécanismes cognitifs l'étudiant du département de français langue étrangère pourrait mettre en œuvre pour accéder aux sens des textes lu, détourner les

obstacles et répondre aux questions de compréhension. Bien plus, il est question de s'interroger également sur les différentes ressources procédurales qui permettent à un lecteur habile de lire un texte et d'en comprendre le sens.

Selon Moirand (1979), la tâche de compréhension de l'écrit est complexe, cela résulterait de tout un ensemble de facteurs d'ordre linguistique, cognitif, stratégique et inédit. Comment dans ces conditions complexes, le lecteur peut- il résoudre la situation problème en lecture/ compréhension de texte ? Quel types de contraintes rencontre- t- il en situation de lecture en français langue étrangère ? Quelles stratégies opérationnelles et inédites le lecteur peut- il mettre en action pour résoudre des situations- problèmes de la lecture/ compréhension d'un texte en français langue étrangère ? Pour répondre à ces interrogations, il existe des tendances variées.

Examinons ce qu'envisage Piaget (1957) en ce qui concerne le développement des processus cognitifs en situation d'apprentissage. D'après Piaget (1957), la théorie psychologique de l'apprentissage tient compte des caractéristiques intrinsèques aux processus de construction et de développement de la connaissance chez l'individu ; c'est pourquoi, les visées psychologiques de Piaget (1957) sont en rapport étroit avec la perspective des théories cognitivistes et constructivistes. Selon Piaget (1957), une situation d'apprentissage met en relief les aspects souvent conciliés d'un processus d'assimilation- accommodation. C'est une relation systémique existant entre le sujet et le milieu ambiant. Là, l'individu s'adapte à l'environnement et s'intègre socialement et culturellement.

Dans le même ordre d'idées, Legendre (1993) précise que le duo assimilation-accommodation favorise un acte pédagogique, car le sujet en contexte d'apprentissage s'adapte à deux autres pôles du triangle didactique, à savoir : le maitre et le savoir. Dans cette situation d'apprentissage, l'apprenant interagit avec l'univers didactique. De là, pour éviter une tension permanente dans une situation d'apprentissage, Verret (1975) et Chevallard (1985) proposent un enseignement contextualisé répondant à la fois aux besoins des apprenants et aux objectifs d'enseignement par une mise en œuvre du processus de transposition didactique[ii] du curriculum prescrit en situation de classe. A partir de cette nouvelle vision de relations didactiques centrées sur l'apprenant, il est normal de constater dans ce cas, soit les faiblesses des outils didactiques mis en jeu, soit les limites de la validité du modèle théorique de référence envisagé par les concepteurs des politiques éducatives.

A cet effet, Piaget (1957) accorde une importance capitale aux développements des schèmes et subsidiairement aux phénomènes liés aux représentations mentales des apprenants les savoirs enseignés et la situation de classe. C'est dans ce contexte précis que la théorie de

Piaget (1957) se focalise sur trois concepts clés de la psychologie de l'enfant, à savoirs : l'assimilation, l'accommodation et la maturation cognitive. Ces différents processus sont liés aux facteurs explicatifs (Piaget, 1957) ci- après :

- *Le processus d'assimilation* facilite à l'individu à appréhender et à comprendre le monde environnant pour aboutir à l'intégration sociale ;
- *Le processus d'accommodation* entraine l'individu à s'adapter et à assurer une cohésion sociale avec l'environnement ;
- *Le processus de maturation cognitive* fait apparaitre chez l'individu des facteurs de développement de la maturité physique (croissance, âge adulte, etc.), de la maturité intellectuelle (réflexivité, rigueur, remise en question, logique, prise de décision, etc.), de la maturité sociale (sociabilité, habilité d'adaptation.).

Dans tous ces cas, la maturation met en place chez un sujet en situation d'apprentissage des potentialités de résolution de problèmes, des mécanismes d'internalisation (facteurs internes clairement dominants) et de fonctionnement de la pensée (activation des opérations cognitives). Cependant, malgré les succès qu'a connus la théorie de Piaget (1957), elle a enregistré un certain nombre d'observations critiques. Parmi elle, il y a celles de Coll (1998). Pour lui, le processus d'apprentissage chez Piaget tient compte essentiellement des caractéristiques intrinsèques des processus de construction de la connaissance dans la mesure où il y a adaptation et compréhension des situations didactiques mises en œuvre à l'école. C'est pourquoi, Coll (1998) critique chez Piaget la négligence des facteurs externes (facteurs phénotypes) et environnementaux (influence sociale du monde et des autres) sur le développement cognitif de la nature humaine. En quoi ces aspects sont- ils liés à notre étude ? Selon Golder et Gaonac'h (1998), l'activité de compréhension écrite est interactive ; on observe chez le lecteur en situation de compréhension un certain phénomène d'internalisation en voulant agir par la mobilisation de ses ressources cognitives individuelles favorisant le degré d'appropriation de la situation d'énonciation du texte à lire. Cependant, cette activité exige chez le lecteur une série d'opérations cognitives et méta- cognitives. C'est pourquoi, la psychologie cognitive analyse l'activité de lecture en considérant qu'elle est constituée d'un ensemble de mécanismes qui entrent en interaction pour aboutir à la construction de significations. Ce qui implique un processus complexe d'interactivité qui résulte à la fois du transfère des connaissances en langue maternelle, et du développement des compétences lexicales, syntaxiques et textuelles propre à la langue étrangère ; à ces compétences

linguistiques et discursives s'ajoutent les connaissances antérieurs du lecteur, son expérience du monde et son bagage socioculturel.

Selon Denhiere et Baudet (1992), il existe des opérations cognitives qui peuvent consolider la dynamique du lecteur dans un processus de compréhension. Dans ce contexte précis le lecteur peut interagir sciemment avec le texte, s'investir dans le processus de communication par décodage, construire des schémas d'enchainement, tenir compte du contexte de communication et des démarches de traitement des informations contenus dans le texte. Cette interaction « lecteur/ texte/ contexte » implique la mise en jeu des ressources individuelles cognitives, conceptuelles et métacognitives dans une tâche de compréhension écrite. Cependant, pour aboutir à un « bon » traitement des informations contenues dans le texte, la question clé est celle de savoir si le lecteur en situation de compréhension possède les compétences de lecture nécessaires pour organiser ses ressources cognitives et ses compétences linguistiques. Pour ce faire, la coordination de toutes ces opérations cognitives et linguistiques nécessite une série de stratégies multiples et variées. Il s'agit là, de compétences communicatives de compréhension écrite.

Parmi ces stratégie, comme le propose Tardif (1992), les contours et la profondeur d'une situation de compréhension écrite rejoignent l'objet de la psychologie cognitive ainsi défini :

> La psychologie cognitive est axée sur l'analyse et la compréhension des processus de traitement de l'information chez l'être humain. L'apprentissage étant fondamentalement une activité de traitement d'informations, les données issues de la psychologie cognitive prennent une signification fort importante pour l'enseignant dans la compréhension des mécanismes qui permettent à l'élève d'acquérir, d'intégrer et de réutiliser ses connaissances.(1992, 59).

Nous nous accordons avec cette conception de Tardif (1992) sur la contribution de la psychologie cognitive à l'acquisition, l'intégration et au transfert des savoirs appris parce que l'apprenant, quel que soit son âge mental et chronologique, a besoin de l'aide psychologique, socio-pédagogique et didactique de l'enseignant pour répondre efficacement à ses objectifs d'apprentissage. A ce sujet, les effets de la psychologie cognitive sont significatifs. Elle favorise la construction des apprentissages et le développement des compétences. Selon Tardif (1992), la psychologie cognitive permet de mieux comprendre les démarches de construction du savoir appris en situation didactique quel que soit l'âge des apprenants et le cycle d'enseignement dans lequel il est inscrit. Bien plus, la psychologie cognitive renforce le

processus d'apprentissage, car elle prend en compte à la fois la variable cognitive, affective et motivationnelle chez le sujet en situation d'apprentissage. Car selon Fayol (1992), l'activité de compréhension écrite en langue étrangère est un processus complexe. De quelle manière ? Comme le déclare Fayol (1992), le texte est un ensemble de concepts structurés formant progressivement une macrostructure ayant une organisation syntaxique, sémantique, lexicale et orthographique. Et quand le lecteur (Kintsch et Van Dijk, 1978) est en situation de compréhension d'un texte, il segmente le texte pour comprendre l'information contenue dans la phrase (traitement microstructurel), effectue des liens entres les propositions ou les phrases et se représente la situation en un tout cohérent (traitement macrostructurel).

Nul doute que le lecteur en langue étrangère pourrait éprouver des difficultés de compréhension issue de la lecture de texte, car cette activité est conçue comme un processus interactif prenant appui sur trois composantes essentielles et indissociables :

- Le texte,
- Le lecteur,
- Le contexte.

Dans ce contexte précis, le lecteur peut être ainsi représenté face au texte et au contexte.

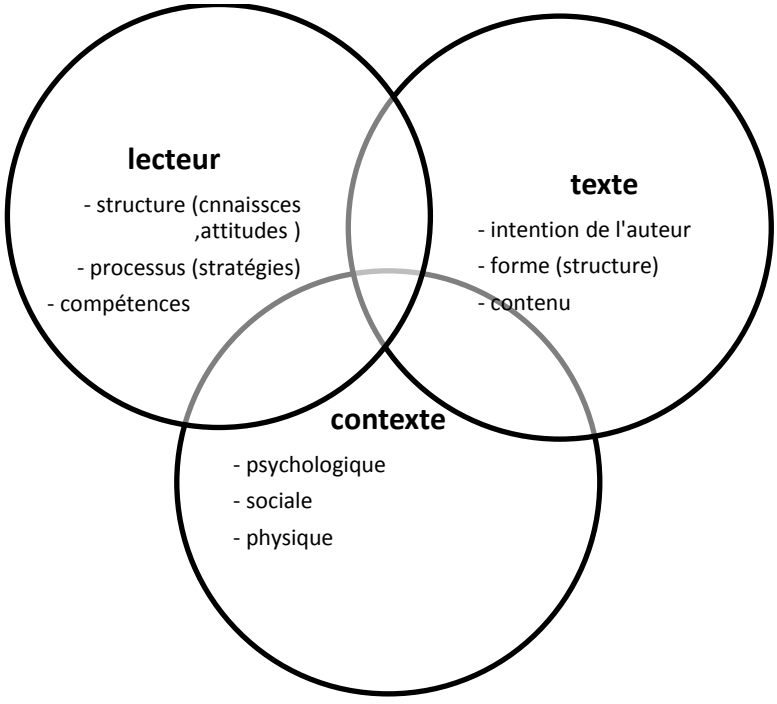


Figure 1 : Modèle contemporain de compréhension de lecture.

Il est normal que le lecteur vive des situations interactives complexes (figure1), pour de multiples raisons. Sur le plan métaphorique, une langue est une mosaïque de différents constituants. Selon Grevisse (1975), une langue est un tout composé d'un ensemble de neuf éléments constitutifs, à savoir : le nom, le verbe, l'adjectif, l'article, l'adverbe, la préposition, le pronom, la conjonction et l'interjection. Dans une situation de lecture/ compréhension (Ehrlich, 1994 et Perfetti, 1994) il est nécessaire de construire une représentation mentale de la signification du texte. Cette construction met en jeu un ensemble de processus : décodage grapho-phonémique du mot et axés au lexique, analyse syntaxico-sémantique de la phrase, mise en place de la cohérence locale et de la cohérence globale du texte. Pour Rastier (1989), le texte revêt une diversité de caractéristiques à savoir :

- *Le caractère linguistique* lié aux modalités du registre de langue de la langue cible ;
- *Le caractère épistémologique* lié au débat scientifique qui entoure l'utilisation des concepts contenus dans le texte ;
- *Le caractère sémiotique* lié aux données sémantiques des mots repérés ;
- *Le caractère contextuel* lié aux références environnementales ordinaires du texte ;
- *Le caractère cotextuel* lié aux références spatio-temporelles métaphoriques du texte.

Selon Fayol (1992), le lecteur en situation de compréhension doit nécessairement mobiliser deux types de connaissances, à savoir : des connaissances linguistiques et des connaissances conceptuelles. Les connaissances linguistiques sont constituées de savoirs sur la langue orale et les connaissances conceptuelles sont des savoirs antérieurs ou connaissances sur le monde. Le schéma suivant donne une représentation de cette conception.

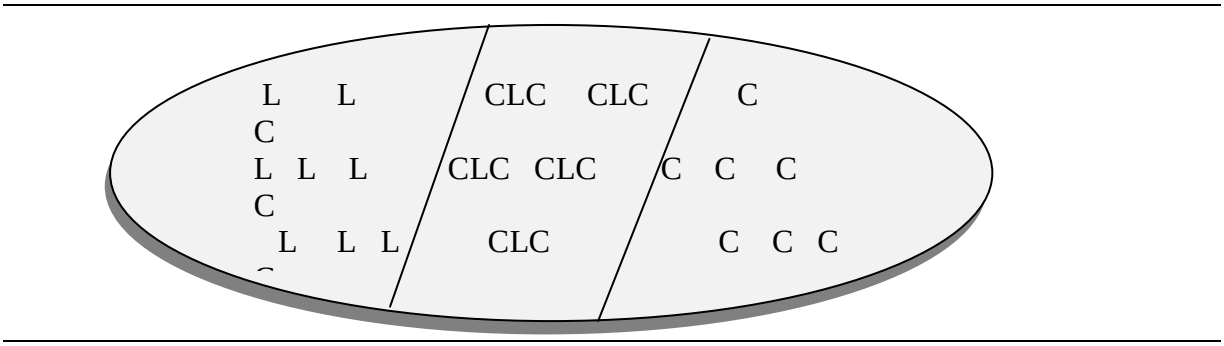


Figure 2 : structure cognitive de connaissances.

Comme on peut l'observer sur la figure2, à l'intersection des connaissances linguistiques (**L**) et des connaissances conceptuelles (**C**), il y a des « connaissances duelles » représentées par (**CLC)** ; ces dernières étant alors une symbiose des connaissances linguistiques et conceptuelles. Selon Fayol (1992), dans une activité de compréhension écrite le sujet en situation de lecture doit pouvoir mobiliser les deux connaissances sans être débordé par la tâche. En effet, les êtres humains ont une capacité limitée de traitement qui restreint la quantité d'informations qu'ils sont susceptibles de manipuler simultanément. Gernsbacher (1989) précise que les processus impliqués dans la compréhension sont des mécanismes généraux qui interviennent dans l'élaboration de représentations cohérentes. C'est dans ce contexte qu'on peut considérer que le lecteur, confronté à un texte doit :

1- Etablir des « fondations » (par exemple : Où et quand se situe l'action. De quoi s'agit-il ?), comme base de départ ;
2- Développer à partir de celle-ci, une ou plusieurs structures en ajoutant les informations à fur et à mesure qu'il les traite.

Or, ces informations sont fournies : d'une part, par les indices linguistiques contenus dans le texte et, d'autre part, par les connaissances antérieures qui permettent d'interpréter les indices et de combler les manques de textes dont la formulation est toujours elliptique à un certain degré.

Pour Canelas- Treirsi et Bulea (2001), le premier ancrage de la notion de compétence se situe dans *l'espace théorique de la linguistique.* La notion de compétence requiert un problème de compréhension qui pourrait être interprété selon trois axes d'analyses sémantique : d'abord, en conceptualisant à tous les niveaux (haut, moyen et bas) des capacités langagières et des capacités de communication ; ensuite, en mettant au point des référentiels des compétences de communication ; et enfin, en s'intéressant aux approches d'agir communicationnel en situation de communication variées.

Au regard de ces observations critiques faisant allusion aux résultats de recherche de Chomsky (1955), le processus de réalisation des performances communicatives en comportements observables dépend aussi de la mise en œuvre d'autres organes mentaux dont la mémoire et la perception qui sont conditionnées par certains facteurs d'ordre socio-contextuel et environnemental issus de la présence significative de la variable « compétence ».

Dans l'optique de mieux représenter la notion de compétence communicative, Hymes (1973) dégage trois types de composantes :

1- *la compétence linguistique* qui concerne la connaissance de structures linguistiques morphologiques et phonétiques d'une langue donnée ;
2- *la compétence langagière* qui concerne la connaissance du code de la langue déterminée et les aspects liés à la communication verbale et non verbale ;
3- *la compétence discursive* qui englobe la cohésion formelle (lien matériels) et la cohérence sémantique (enchainement des idées) entre les énoncés émis par un locuteur ou un scripteur en situation de communication orale ou écrite.

Face à cette typologie de compétences susceptibles de provoquer des controverses liées à l'incompréhension des dimensions réelles de la notion de compétence et de ses concepts fédérateurs (Dolz et Ollagnier, 2002), nous allons examiner les causes qui seraient liées à cette variabilité polysémique de la notion de compétence.

1.2.3. Des obstacles de définition d'ordre épistémologique de la compétence

Sur le plan épistémologique, d'après Godard-Radenkovic (1999), il est difficile de définir des objectifs d'apprentissages, de proposer des méthodes d'enseignements et de concevoir des pratiques d'évaluation répondants à la demande de construction de compétences de communication fondamentales et opérationnelles dans un contexte d'apprentissage d'une langue étrangère. Il existe à cet effet, une diversité d'obstacles liés à ce problème d'ordre épistémologique comme la question relative aux représentations mentales des apprenants adultes d'expression arabe sur le statut de la langue française ayant une triple fonction, à savoir : la langue de scolarisation, savoir à apprendre et curriculum à évaluer au cours de la période d'apprentissage. Si l'institution scolaire ne veille pas à la gestion pédagogique de cette conception d'utilisation symbolique de l'image intériorisée d'un objet ou d'une situation, cela peut entrainer un certain degré de démotivation des apprenants d'une langue étrangère.

Vu cette difficulté d'allier la théorie à la pratique, une série de questions relative à la situation problème de savoir conjuguer la pensée scientifique à une action didactique qui favorise la maitrise des savoirs appris en classe de français langue étrangère (FLE). Cela rejoint la question liée directement à la complexité du processus de transposition didactique du savoir savant en savoir à enseigner. Cette double interrogation présage déjà l'existence éventuelle des difficultés de transposition didactique du curriculum prescrit en curriculum réellement enseigné surtout dans des activités de compréhension écrite en français langue étrangère. Nous présumons a priori que les obstacles de définition épistémologique du

concept de *compétence lecturale* pourraient être liés à un certain nombre de facteurs cognitifs, métacognitifs, stratégiques, linguistiques, discursifs, etc. Par ailleurs, nous nous imaginons qu'il y aurait d'autres facteurs inédits, donc imprévisibles. C'est dans cet ordre d'idées que certains auteurs de références se sont penché à l'analyse de cette question liée à la signification et à la mise en œuvre de la transposition didactique, mais nous estimons que la réponse ne serait pas encore tout à fait donnée.

Comme la plupart des auteurs de référence le précisent (Goodman, 1976. Smith, 1971. Moirand, 1979, etc.), le degré de complexité de la tâche de compréhension écrite est une réalité souvent vécue par les lecteurs en situation de lecture. Cette dernière est liée à l'activité de lecture compréhension qui selon Gaisson (1998) et Paquay (2002) fait appel à un ensemble de composante de la compétence de communication écrite englobant des compétences linguistique, discursives, référentielles et socioculturelles. C'est dans cette perspective que la résolution de ce problème d'ordre épistémologique recourt à des pistes innovantes d'ordre didactique.

1.2.4. Des obstacles de définition d'ordre didactique de la compétence :

Selon les résultats de recherche menés en situation d'apprentissage des langues étrangères par Chancerel et Richterich (1977), Besse (1980) et Holec, Little et Richterich (1996), il semble que le niveau d'écarts entre la recherche théorique et les applications didactiques va toujours croissant ; cela proviendrait de la confrontation des représentations sociales des usages de la langue étrangère et de la compréhension des réalités socioculturelles et linguistiques de ladite langue. Viau (1997) précise également que ce phénomène de représentations sociales des apprenants sur les valeurs d'une langue étrangère peuvent engendrer des facteurs de démotivation et de désengagement au cours de la période d'apprentissage. Selon Godard-Radenkovic (1999), si les contenus d'enseignement sont nettement ciblés, par contre, les apprenants de langue(s) étrangère(s) véhiculent de nouveaux stéréotypes relatifs à cette langue cible.

Ce qui pourrait créer des blocages dans le processus d'appropriation des nouveaux savoirs appris et d'intégration des compétences de base communicatives dans la langue cible. A cet effet, nous référant aux travaux de Miled (1998), dans une enquête intitulées « *Représentations des enseignants et des élèves sur le français langue seconde et implication didactiques* », l'auteur affirme qu'il existe une ambivalence d'attitudes entre les enseignants et les enseignés en ce qui concerne les représentations sociales des uns et des autres sur le

statut formel ou informel du français en milieu arabophone. Les conclusions de cette recherche soulignent, en effet, des réactions d'attrait ou de rejet du français langue seconde chez des apprenants tunisiens ayant l'arabe comme lange première ou maternelle.

Une telle représentation positive ou négative au statut des langues étrangères découle de tout un ensemble de paramètres à savoir : des situations socioculturelles, des contextes historiques ou politiques, des besoins de développement économique, de l'environnement géopolitique, de la réforme du système éducatif national, de l'innovation de la politique linguistique de l'éducation, des relations affectives liées à la langue cible, des visées de recherches scientifique, etc.

1.3. Synergie des concepts fédérateurs de la notion de compétence dans l'enseignement apprentissage du FLE

Comme nous l'avons fait remarquer plus haut, le concept de compétence pose le problème de définition classique liées aux domaines linguistique, psychologique et biologique (Hymes, 1973 ; Dlz et Bronckart, 2000). Les dimensions de la compétence linguistique sont définies par des aspects liés à la communication orale (processus discursif) et écrite (processus scriptural). Comme la plupart des auteurs (Dolz, Pasquier et Bronckart, 1993à l'attestent, la notion de compétence de communication constitue une notion fondamentale à laquelle se rejoignent d'autres compétences transversales. C'est dans ce contexte que nous allons examiner les dimensions de la notion de la notion de compétence replacée dans le domaine de l'enseignement de FLE et en particulier dans celui de la lecture /compréhension.

1.3.1. Le réseau conceptuel de la compétence :

Il est normale que les sciences disciplinaires enseignées à l'école apporte une contribution significative dans la compréhension du concept de compétence ; car selon Perrenoud (1999), ce concept tel qu'il est construit et utilisé par des domaines divers (psychologie, gestion, informatique, didactique des langues, etc.) n'échappera pas à des controverses variées.

Par ailleurs, comme le déclare Perrenoud (1999), la vogue de la notion de compétence reste exposée à trois types de questions alimentant un débat épistémologique :

- D'abord, il est question de savoir si la compétence est sous le contrôle du patrimoine génétique ou si elle est acquise par l'expérience et l'apprentissage ;

- Ensuite, un autre débat porterait sur les rapports entre savoirs et compétences, car les tenants de la culture estiment que mettre l'accent sur le développement des compétences constituerait une menace à l'évolution et à la promotion de la culture. A ce sujet, Perrenoud, (1998) souligne un postulat selon lequel le développement des compétences ne peut aucun cas *tourner le dos aux savoirs.* Car, culture et savoirs restent intimement liés.
- Et enfin, une autre controverse est axée sur la notion de compétence dans le monde des entreprises.

Comme la notion de compétence reste un concept aux dimensions quasi incommensurables, et considérant les contraintes liées à la recherche, il est nécessaire de faire des choix limités et de revenir sur l'analyse de la dynamique de la compétence au regard de ses concepts fédérateurs replacés dans un contexte d'enseignement/apprentissage du FLE en générale et de la lecture/compréhension en particulier.

D'après Foulquié (1971), le terme compétence est dérivé du participe présent latin *competens* issu lui-même du verbe infinitif latin *competere.* Ce dernier terme est composé du radicale latin *petere* et du préfixe *cum* signifiant « *aller avec* ». Ce verbe de mouvement « aller » associé à la préposition d'accompagnement « avec » donne un certain pouvoir d'action (ou de mobilité) au sujet voulant répondre à ses besoins de communication.

Ce qui, dans cette situation précise, attribue au sujet apprenant, dans une tâche de réception orale comme écrite un certain degré de compétence, c'est-à-dire de pouvoir ou de capacité d'agir dans des conditions communicatives bien déterminées. C'est dans ce contexte que Foulquié (1971) précise que le sujet estimé *compétent* a nécessairement la capacité requise pour réaliser effectivement une tâche dans des conditions bien déterminées. De ce fait, le terme de *compétence* se définit en termes de connaissances déjà acquise en situation d'apprentissage.

Selon Mialaret (1979), l'étymologie du concept *compétence* vient du nom latin *competentia.* Cette compétence établit le juste rapport dans l'accomplissement d'un rôle donné par un sujet. De là, pour ce lexicographe, la compétence dans le domaine de la linguistique est une connaissance implicite qu'un sujet parlant possède de sa langue.

Dans ces condition, le sujet locuteur a la capacité de comprendre et de produire un nombre indéfinit de *phrases nouvelles*, mais aussi de reconnaitre des *phrase mal formées* grâce aux habitudes lexicales, syntaxiques et sémantiques déjà acquises au contact avec

l'environnement humain. La conception de Mialaret (1979) sur la compétence fait référence aussi à l'influence du processus d'apprentissage et du milieu social sur le sujet.

Les recherches de Legendre (1993) soulignent que le terme « compétence » fait directement allusion aux synonymes anglais[3]. De ce jeu de synonymie, on observe le degré de complexité du concept « compétence ». Pour Raynal et Rieunier (1997), la compétence est un ensemble des comportements affectifs, cognitifs et psychologiques qui permettent à un individu d'exercer efficacement une activité ou une tâche complexe dans des situations variées. Donc, que faut- il retenir en définitive ?

Considérant les dimensions plurielles du concept de compétence, ce dernier embrasse un champ sémantique polysémique ; son étymologie fait allusion à des domaines linguistiques et scientifiques divers. Compte tenu des définitions étymologiques avancées par les lexicographes (Foulquié, 1971 ; Legendre, 1993 ; Raynal et Rieunier, 1997) ; le terme de compétence a une série de concept fédérateurs que nous tenons de représenter schématiquement (figure 3)

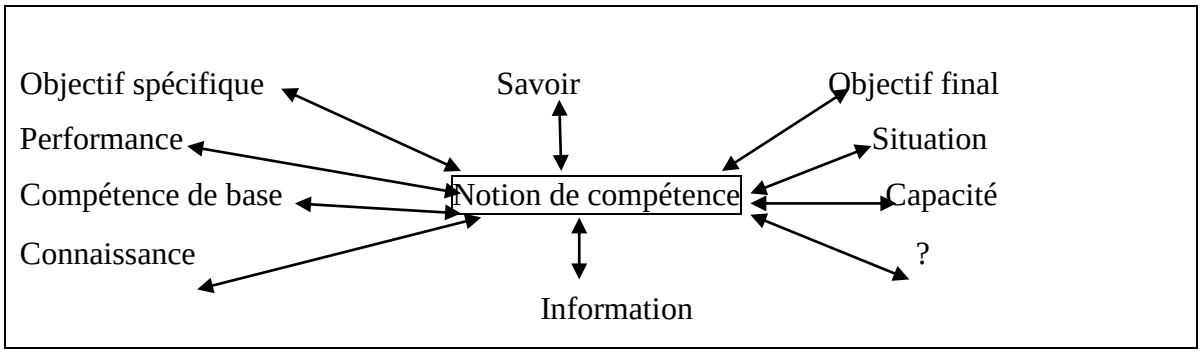


Figure 3 : Réseau conceptuel fléché de la notion de compétences

Avec cette schématisation (figure 3), la question de définition opérationnelle de la compétence n'est pas facile à formuler, malgré la mise au point d'un réseau conceptuel pouvant favoriser la compréhension du champ sémantique de la compétence. Il semble que le réseau conceptuel de la compétence représente des dimensions infinies. Cet aspect caractéristique de champ conceptuel quasi- illimité est symbolisé par la présence d'un signe de point d'interrogation. Encore faut- il savoir que l'acte de communication va au- delà d'un contexte quadrillé d'un concept donné ou de l'univers des besoins de communication.

C'est pourquoi, compte tenu de notre cadre d'étude, nous prenons l'univers pédagogique comme un modèle de référence bien défini faisant partie des autres univers

[3] Ces synonymes sont : « ability, competence, competency, qualification et skill ».

sociaux de communication. Et, plus précisément, il s'agit de situation de communication par écrit en français langue étrangère. La tâche à réaliser est également bien déterminée : il s'agit de résoudre le problème de pouvoir comprendre un texte écrit en FLE. Là, il se pose une question de méthodologie :

- Quelles compétences de base viser ?
- Quelle est la situation de départ des étudiants du département de français ?
- Quels outils d'évaluation construire et mettre en œuvre dans une situation complexe de compréhension écrite en FLE ?
- Comment donner du sens au processus d'évaluation mis en œuvre ?
- Comment vérifier les hypothèses de travail mises à l'œuvre ?

En effet, dans le processus d'apprentissage de la compréhension de l'écrit en langue étrangère, il y a un contexte de départ fondé sur les besoins de communications exprimés par les apprenants et, par- là, l'école (système éducatif) devrait chercher des voies et moyens susceptibles de promouvoir leur autonomie de communication dans un champ social et académique interactif et ouvert. A ce sujet, on observe une vague de discours sur les sens variés et les dimensions plurielles de la notion de compétence. Pour illustrer cette assertion, nous ferons allusion à quelques observations épistémologiques des auteurs de référence en sciences de l'éducation :

- **Observation 1 :** Tardif (1994) soulève le problème de définition de la compétence et propose que la compétence soit tout un système de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles organisées en schémas opératoires et permettant la résolution de problèmes d'ordre divers et dans des conditions variées.
- **Observation 2 :** Le Boterf (1994) considère la compétence comme un savoir agir reconnu, donc certifié par l'école, au moment où Toupin (1995) note que la compétence consiste en la capacité de fédérer des savoirs, des habilités et des attitudes en un tout applicable à une situation donnée.
- **Observation 3 :** Dolz et Ollagnier (2002) et bien d'autres auteurs considèrent la compétence comme un élément quasi énigmatique dan le domaine de l'éducation.

Finalement, la notion de compétence est- elle aussi complexe à aborder ? Pour Dolz et Ollagnier (2002), la notion de compétence reflète un degré de lisibilité qui n'est pas satisfaisant. Ce constat nous invite donc à nous réinvestir dans l'analyse approfondie des dimensions de la compétence. Cependant, comme le soulignent Dolz et Ollagnier (2002), le contexte et l'usage de la notion de compétence ne facilitent ni la maitrise de sa définition, ni

la maitrise de ses dimensions observables en situation d'apprentissage. Et là, si la définition de la compétence est problématique, quelle sera la situation de son évaluation ? Gérard (2005) et bien d'autres auteurs précisent que le processus de l'évaluation des acquis prend des dimensions changeantes si on prend en compte les différentes phases de conception, d'élaboration et d'opérationnalisation des outils d'évaluation.

L'objet de notre recherche va canaliser ses énergies vers l'évaluation de compétences de lecture en situation d'apprentissage du français langue étrangère. Les limites de la tâche à réaliser allègent la complexité de l'étude. Car l'évaluation objective devrait idéalement prendre en compte des critères et des indicateurs de mesure de la compétence de lecture ; c'est ce que nous allons tenter de démontrer dans cette recherche de nature didactique.

Cependant, si on observe de près les composantes d'un réseau conceptuel de la notion de compétence (figure 3), il semble que l'éclairage des dimensions de chacun des concepts fédérateurs de la compétence s'avère indispensable. C'est dans cette perspective que nous allons examiner brièvement entre les rapports que nous pourrions établir entre quelques concepts fédérateurs de la compétence pris comme référence.

1.3.2. Relations entre compétence, savoir et connaissance **:**

Que faut- il savoir ou connaitre pour être jugé compétent en français langue étrangère de manière générale et en lecture/ compréhension en particulier ? Selon *Larousse* (1988), le concept *information* fait allusion à un ensemble de renseignement obtenus, en situation et en partie, de quelqu'un ou de soi, et/ ou sur quelqu'un ou quelque chose. Et si l'on parle de quelqu'un qui est informé, il s'agit bel et bien d'un sujet *qui sait ce qu'il faut savoir*. Dans ce cas, informer, c'est faire savoir. Or, savoir quelque chose reste dans l'imprécis. Roegiers et De Ketele (2000) font ressortir des nuances entre savoirs disciplinaires et savoirs adisciplinaires. Les premiers sont rattachés à une discipline, à un domaine d'enseignement, à un curriculum, etc. les seconds n'appartiennent à aucune discipline ; on notera par exemple les concepts liés au domaine du marketing, les noms des marques de véhicules, etc.

En établissant des rapports sémantiques entre savoir (infinitif) et savoir (substantif), le premier terme signifie connaitre complètement, tandis que le second fait référence à tout un ensemble de connaissances acquise avant, pendant ou après la période classique réservée au processus d'apprentissage. Précisons, en effet, que sur le plan pédagogique, l'apprenant acquiert des savoirs de base en compréhension de l'écrit considérés comme des compétences de base nécessaires à sa formation ultérieure.

Par ailleurs, comme le soulignent, Roegiers et De Ketele (2000), le terme « connaissance » est en générale utilisé pour désigner la façon dont l'apprenant s'approprie une portion du « savoir savant » qui à la langue, fait partie de son répertoire cognitif. Pour Rey (1996), le mot compétence évoque à la fois *un aspect visible et une autre caché*. Nous référant à l'analyse de Rey (1996), la notion de compétence est à la source de la théorie du curriculum réel et du curriculum caché intéressant la didactique des disciplines. Le premier constitue la base des savoirs enseignés en situation d'apprentissage tandis que le second est une base de données du savoir savant ou de référence. Notons que Perrenoud (1999) distingue huit fonctions des savoirs : ils peuvent être :

- « des prérequis à l'assimilation d'autres savoirs ;
- Des bases de la sélection scolaire ;
- Des sources d'ancrage identitaire et culturel ;
- Des matériaux pour exercer des savoirs faire intellectuels ;
- Des bases d'une réflexion sur le rapport au savoir ;
- Des éléments pour faire fonctionner des situations d'apprentissage ;
- Des éléments de culture générale ;
- Des ressources au service de compétences. »

De même, pour rendre plus substantiel le curriculum réel à enseigner dans une classe déterminée, de Vecchi et Carmona-Magnaldi (1996) distinguent quatre facteurs explicatifs de la corrélation établie entre les variables *connaissances* et *compétence*. Ces paramètres descriptifs découlent des aspects du désir de connaitre de l'apprenant en situation d'apprentissage, à savoir : (1) l'attente de l'apprenant répondant à un désir d'apprendre ; (2) la demande de l'apprenant exprimée en situation d'enseignement ; (3) le besoin de l'apprenant exprimant son besoin de connaitre plus ; (4) le savoir-faire de l'enseignant favorisant la mise en œuvre de la transposition didactique et la résolution de situation problèmes chez l'apprenant.

Selon De Ketele, Cros, Mettelin et thomas (1989), les contenus sont les notions qui constituent la forme la plus fréquente de définition des programmes mais souvent exprimés de manière ambiguë. Les contenus d'enseignement ont une vision polysémique dans une situation de transfert des savoirs enseignés.

Cette traduction du curriculum prescrit en contenus ou savoirs à enseigner est d'autant plus ambiguë que cette notion prend des acceptions multiples et variées. Les contenus d'enseignement peuvent être définis comme des matières à enseigner, des faits, des

définitions, des concepts, des règles ou des normes, des situations problèmes à résoudre, des capacités, des compétences, etc.

D'après Roegiers (2004), le terme *savoir* est utilisé comme synonyme de « contenu »ou de « connaissance ». les savoirs constituent une des catégories de ressources que le sujet apprenant mobilise pour résoudre une famille de situations dans un contexte de vie sociale ou scolaire. Pour Scallon (2004), la notion de mobilisation des ressources par l'apprenant en contexte d'apprentissage est capitale par ce que ce dernier recourt à toutes ses *forces vives pour résoudre toute une famille de situations-problèmes.*

Un élément distinctif qu'apporte Scallon (2004) concerne le rapport entre les types de savoirs et savoir-faire à rapprocher des concepts « standards de contenu », « standards de compétence » et repères de niveau d'apprentissage ». le concept standard (Kendall, 2001) se réfère respectivement à la notion de modèle de contenu à enseigner, à la qualité des résultats obtenus, aux objectifs transdisciplinaires de plusieurs contenus de matières enseignées et aux niveaux d'intégration des compétences de base. Dans tous les cas, le concept *de standard* met en relief la notion de référentiels de compétences cibles dans une situation d'apprentissage bien déterminée. Ce qui fait appel à une certaine catégorisation des niveaux de maîtrise des compétences de base visées dans un projet d'apprentissage tel que celui de l'apprentissage de la lecture/ compréhension du français langue étrangère aux apprenants adultes.

En définitive, un savoir pourrait être considéré comme un synonyme de contenu. Car dans un contexte d'apprentissage, le savoir à enseigner répond à un ensemble de contenus-matières prévus pour une séquences didactique donnée. La question d'ordre didactique qui reste à résoudre est celle de la construction des savoirs théoriques et des savoir-faire procéduraux chez des apprenants en situation d'apprentissage du savoir-lire (accéder à la compréhension d'un texte) en FLE.

1.3.3. Relations entre compétence, capacité et performance :

Sous l'inspiration de Roegiers et De Ketele (2000), nous essayons de représenter schématiquement des relations entre les dimensions des capacités, des savoirs et des compétences. Le schéma ci-dessous représente la relation interactive des dimensions.

Situations complexes de savoir

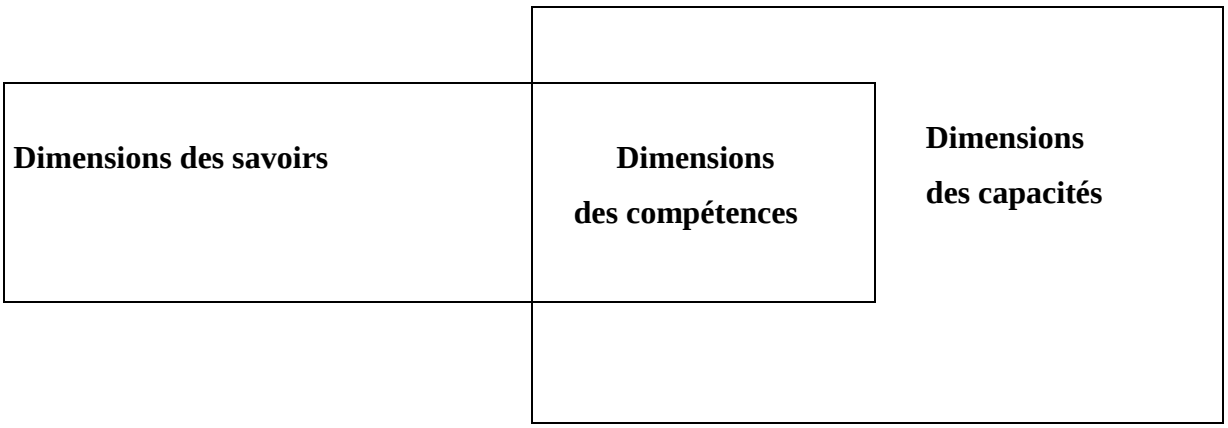


Figure 4 : Interactivité entre savoirs, capacités et compétence dans des situations complexes

La dimension des savoirs fait référence aux contenus disciplinaires ayant un caractère livresque ou encyclopédique ; tandis que celles des capacités fait allusion au développement des ressources cognitives de base. L'interaction de la zone de développement des savoirs et des capacités représente la dimension des compétences qui sont transversale.

Selon Roegiers (1997) la notion de compétence est vue sous une table de spécification des compétences, des capacités et des situations. Car dans toute situation d'apprentissage, au fil du temps, il y a eu apparition d'une série des paliers de compétences à intégrer. D'où, pour Perrenoud (1997a), il n'y a de compétence stabilisée que si le degré de mobilisation et d'intégration des acquis dépasse le niveau de tâtonnement réflexif et actionne de schèmes constitués ; car la compétence peut être dans des conditions bien déterminées en situation progressive ou régressive. Par ailleurs, comme le précise Le Boterf (1995), la compétence est un savoir-agir mettant en jeu un ensemble de ressources (connaissances, savoirs, savoir-faire, aptitudes, raisonnement réflexifs, savoirs d'expérience, savoir-être, etc.). ainsi, Roegiers et De Ketele (2000), définissent- ils la compétence comme la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes.

De ce fait, d'après Roegiers et De Ketele (2000), la notion de compétence s'exerce dans des situations précises, faisant référence à une série de conditions variées de relation décrivant des possibilités, des potentialités, les voies possibles intériorisées de résolution d'une famille de situation-problèmes complexes à produire et comprendre oralement ou par écrit des

énoncés pertinents. C'est dans ce contexte que les caractéristiques d'une compétence s'observent à travers cinq situations :

- D'abord, la compétence fait appel à des situations variées de ***mobilisation*** d'un ensemble de ressources ;
- Ensuite, la compétence est **inséparable de la possibilité d'agir**, elle a donc à un certain moment d'apprentissage ou de formation un caractère typiquement finalisé ;
- Puis, la compétence fait référence à une **famille de situations** dans lesquelles elle s'exerce dans le temps et dans l'espace selon des conditions bien déterminées ou non , donc connues ou inédites ;
- Outre cela, la compétence a souvent un **caractère intégrateur**, alors que la capacité a un caractère beaucoup plus transversal que la compétence ;
- Et enfin, la compétence a un **degré d'évaluation**, car elle se mesure au degré de réalisation de la tâche, à la qualité des résultats obtenus, au niveau de maitrise des indicateurs d'évaluation, donc au degré d'atteinte des objectifs spécifiques visés ou d'accomplissement des performances

Selon Roegiers et De Ketele (2000), la meilleure des façons de développer des capacités est d'apprendre à les exercer sur des contenus variés, dans des situations diversifiées et dans des domaines complexes. Par ailleurs, pour Mierieu (1987), une capacité est un savoir-faire cognitif et ne se manifeste qu'à travers sa mise en œuvre sur des contenus bien spécifiques. Par exemple, il existe la capacité de lire, d'accéder au sens (contenu dans le texte), de traduire un texte latin en français (version) et inversement (thème). C'est pourquoi, il existe une variété de capacités cognitives, socio-affectives, conceptuelles, méthodologiques, communicatives, etc.

Comme Roegiers et De Ketele (2000) le précisent, ces différentes formes de capacités ont un caractère de transversalité, d'évolutivité et de transformation. Le tableau suivant établit des comparaisons entre les concepts de capacité et de compétence.

Tableau 1 : Comparaison entre les concepts de capacité et de compétence (Roegiers et De Ketele, 2000)

La capacité	la compétence
1. Se développe selon l'axe du temps 2. Evolue avec le temps 3. Est en relation avec un ensemble de contenus (disciplinaires ou interdisciplinaires) 4. Est transversale	1. Se développe selon l'axe des situations 2. Mobilise tout un ensemble de ressources 3. Se réalise à un moment donné de l'exécution de la tâche (= performance) 4. Est finalisée dans une situation donnée

Par exemple, l'appréciation des performances lecturales en compréhension de texte écrit en contexte d'apprentissage de français langue étrangère tiendra compte des compétences de base visées, du contexte de la tâche à résoudre et des consignes spécifiques devant guider l'apprenant en situation- problème d'évaluation du degré de compréhension. Selon *le Dictionnaire Universel Francophone* (1997), la capacité est définie comme une aptitude, une habilité ou un pouvoir devant se concrétiser dans l'accomplissement de la tâche effectué par l'apprenant. Ainsi, y observe-t- on le niveau d'intégration des savoirs et des savoir-faire constituant des socles de compétences réceptive (compréhension orale ou écrite) et productive (expression orale et écrite).

1.3.4. Relations entre compétence et situation d'apprentissage :

D'après Scallon (2004), la compétence fait référence à une famille de situations que l'apprenant doit résoudre par la mobilisation de ses savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir. Ces différentes ressources mobilisées par l'apprenant se concrétisent ou se manifestent en situation d'évaluation des compétences acquises, en pratiques professionnelles ou en performances scolaires.

Notons que sur le plan pédagogique, une situation d'apprentissage ou une situation didactique inclut tout un ensemble d'aspects pédagogiques, à savoir : la relation didactique observée entre les trois pôles du triangle didactique, la transposition didactique du savoir

enseigné, les types de compétences de base visées, les modalités d'évaluation, le matériel didactique utilisé, le respect des termes de référence du contrat didactique (principes de dévolution, de droit à l'erreur, etc.) ; …

D'après Roegiers (2003), la compétence reflète l'idée de pouvoir agir en situation, en fonction des capacités intégrées en la personne formée et au-delà des connaissances purement scolaires et/ou théoriques. La compétence fait preuve d'habiletés dans les domaines variés de la formation, de la communication, de l'apprentissage ou de la vie sociale tout court. Le concept d'habiletés, selon Scallon (2004), est un objet classique de l'évaluation (ou ce qui est demandé à l'apprenant au cours ou à la fin de la période d'apprentissage) comme les connaissances acquises sont contrôlées depuis la parution des taxonomies d'objectifs pédagogiques du domaine cognitif (Bloom, 1971).

Faisant référence à la situation-problème de la lecture/compréhension de l'écrit dans l'objectif spécifique de cette étude, il s'agit d'évaluer le niveau de maitrise des performances lecturales en compréhension des textes littéraire et non littéraire en français langue étrangère. Quels types d'habiletés faut-il évaluer ? Quels critères de compétence de base doit-on mettre en relief pour mieux rendre compte des effets de la pratique du processus de l'évaluation du niveau d'intégration des compétences de lecture en FLE ? Toutes ces considérations nécessitent la définition des caractéristiques appropriées au concept de compétence en FLE.

Pour Garcia-Debanc (2000), la compétence est une capacité stable, intériorisée, mais qui n'a de valeur que parce qu'elle peut se manifester concrètement dans une situation- problème de communication, de réception ou/et production, d'apprentissage, etc. Quant à Mialaret (1979), la performance est un ensemble de résultats obtenus par un sujet en formation à un moment bien déterminé de la période d'apprentissage. Quant à Legendre (1993), la performance se définit en termes de résultats obtenus après une mise en œuvre d'une série de compétences ou de capacité au cour de la réalisation d'une tâche donnée. Pour D'Hainaut (1998), la compétence est un ensemble de savoir-faire et de savoir-être qui rendent capable le traitement opérationnel de situations-problèmes. En définitive, de toites les considérations théoriques définissant le concept de compétence, De Ketele (1996) dégage explicitement les trois composantes opérationnelles d'une compétence sous cette formule mathématique :

Compétence = {capacités X contenus} X situations

Il est à noter que selon Roegiers et De Ketele (2000), la dimension de capacité fait référence au degré de résolution d'une situation-problème caractérisée par un ensemble d'informations essentielles et parasites mettant en jeu des acquis antérieurs.

Conclusion

Nous avons présenté dans ce premier chapitre une esquisse critique mais non exhaustive des différentes dimensions du concept de compétence qui laisse apparaitre le caractère polysémique et pluridimensionnel de cette notion.

Cette revue critique soulève en nous beaucoup d'interrogations sur le système universitaire algérien . Nous nous demandons s'il est suffisamment armé pour répondre au défi auquel il est confronté, à savoir répondre à une demande de formation toujours croissante et donner du sens aux apprentissages.

Réfléchir sur le développement de la compétence de lecture des étudiants du département de français de l'université de Médéa nous amène à faire le lien entre l'acquisition de la compétence de communication et de la compétence de lecture. Pour ce faire, nous allons présenter dans le chapitre qui suit les fondements théoriques de la compréhension de l'écrit en FLE.

Chapitre 2 : **Fondement théorique de la compréhension de l'écrit en FLE**

- **Liminaire**
- **De la compétence de communication à la compétence de lecture.**
- **Evolution de la conception de l'activité de compréhension en lecture**
- **Théories cognitives de la compréhension des textes.**

Chapitre 2. Fondement théorique de la compréhension de l'écrit en FLE

2.1.Liminaire

Lire, c'est atteindre une certaine liberté et autonomie dans la construction de nos propres savoirs, dans notre rapport avec ce savoir et en évolution et dans la complexification de notre représentation de notre univers. L'apprentissage de la langue écrite a été un long processus historique qui a donné beaucoup de pouvoir d'une part aux individus d'une société qui maitrise ce savoir et, d'autre part, qui a donné une puissance à nombre de peuples qui en étaient arrivés à construire la langue écrite (Olson, 1998). Tout comme ce fut le cas dans le développement sociohistorique. Cet apprentissage de la langue écrite donnera en retour à l'apprenant une nouvelle puissance à la fois sociale et conceptuelle et c'est pourquoi la maitrise de la langue écrite est essentielle dans le curriculum universitaire de l'étudiant.

Même si la lecture amène une autonomie et une liberté de pensée à la personne, il n'en demeure pas moins que le lecteur est en interaction et en inter-influence avec autrui si ce n'est avec l'auteur du texte qu'il lit. Le lecteur reste cependant libre de confronter sa pensée avec celle de l'auteur lu, il peut revenir à maintes reprises sur le discours de ce dernier et transformer ou consolider ainsi sa pensée. Plus que de retenir certains mots de vocabulaire ou de s'assurer d'avoir reconnu ou décodé chacun des mots successivement, le lecteur qui cherche à comprendre le message, message communiqué en différé par l'auteur, devra surtout atteindre l'objectif de pouvoir *interpréter le discours écrit auquel il s'est exposé* (Ricoeur 1998/1976).

Lire un texte dans le but de le comprendre est donc une activité individuelle inscrite dans un contexte social bien défini. Cette activité met en jeu des processus psycholinguistiques, cognitifs et motivationnels dont la réalisation dépend de facteurs sociologiques, culturels et économiques.

Pour Le LAROUSSE encyclopédique (1997), lire c'est :

> Reconnaître les signes graphiques d'une langue, former mentalement ou à voix haute les sons que ces signes ou leurs combinaisons représentent et leur associer un sens, prendre connaissance du contenu d'un texte par la lecture.

Lire, c'est aussi, décrypter un message codé dont il faut découvrir la clé en apprenant à identifier les lettres pour repérer le mot qu'elles traduisent. Plus le décodage est facile,

automatique, meilleure sera la compréhension. Ce qui fait dire à Morais (1994) que l'impulsion à la lecture est donnée par l'activité de décodage. Dans cette optique, la capacité de décodage « est une sorte de propulseur dont la seule fonction est de mettre en orbite les processus du lecteur habile pour s'évanouir ensuite dans les oubliettes de l'enfance ». (Morais 1994 : 41). Il poursuit en insistant sur le fait que posséder un décodage souple et rapide engendre l'identification du mot. Plus l'identification du mot est accélérée, plus il reste de mémoire de travail à consacrer aux opérations d'analyse syntaxique, intégration sémantique des constituants de la phrase et de l'intégration des phrases dans l'organisation textuelle. Estienne définit l'acte de lire comme

> un processus complexe d'identification ou de décodage des mots et de compréhension des phrases et des textes réalisés par un sujet à une vitesse moyenne en fonction de ces représentations (c'est-à-dire la signification qu'a pour lui la langue écrite.) et mû par un but (un projet, une intention personnelle ou collective). (Estienne 1999 : 12)

La réussite de l'apprentissage de la lecture et l'apprentissage des processus qui concourent à la compréhension de textes écrits sont ainsi sous la dépendance de facteurs complexes pluridimensionnels. En s'appuyant sur les caractéristiques de la lecture en langue maternelle, Coronaire et Germain présentent les spécificités de la lecture en langue étrangère : « En pénétrant dans le monde des langues secondes, la situation semble se compliquer et d'autres problèmes viennent s'ajouter, problèmes reliés en partie à la compétence linguistique ou à certaines variables affectives. ». (Coronaire et Germain 1999 : 41). En effet, les lecteurs en langue étrangère ont tendance à lire plus lentement, on a observé –en comparent les mouvements des yeux- qu'ils font beaucoup plus de fixation que les lecteurs en langue maternelle, qu'elles sont d'une plus longue durée, et que les retours en arrière sont plus nombreux. De plus, leur lecture est linéaire et fragmentaire, l'information est amenée, sous forme de fragments isolés à la mémoire à court terme, ce qui a pour conséquence pratique de la surcharger. Comme le souligne Gaonac'h (2000), la lecture en langue étrangère est considérée soit comme « une compétence supplémentaire, susceptible d'intervenir de manière quasi naturelle dès le moment où une maitrise de la langue serait acquise, soit même qu'on la considère comme un outil (et non plus un objet) de l'apprentissage » ; c'est pourquoi elle ne fait pas trop souvent l'objet de recherche, et l'on se

réfère souvent aux recherches déjà effectuées. De ce fait, il nous semble important de parler des principales recherches en compréhension de textes en langue étrangère. Que dit la littérature sur la compréhension en lecture. Il s'agit d'abord de retrouver l'évolution de la conception de la compréhension des textes en déterminant les apports des trois principales générations de recherche ; ensuite, nous présenterons les modèles cognitifs de la compréhension des textes ; et enfin, nous allons dégager une note synthétique relative au deuxième chapitre.

2.2. De la compétence de communication à la compétence de lecture

L'objectif primordial de l'enseignement du FLE est de faire acquérir une compétence de communication à l'apprenant. Celle-ci constitue

> La capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés de façon appropriée, d'apporter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relations et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. (Cuq 2003 : 48)

Autrement dit, un apprenant devrait maîtriser, plus ou moins adroitement, toutes les composantes d'une langue dans une situation donnée et les appliquer si c'est nécessaire. La notion de compétence de communication a beaucoup évoluée depuis sa naissance[4]. Aujourd'hui, les définitions les plus retenues sont celle de Moirand et celle du Conseil de l'Europe. La compétence de communication selon Moirand, repose sur quatre composantes définies comme suit :

- **Une composante linguistique,** c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ;
- **Une composante discursive**, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interpréter ;

[4] Pour une synthèse en peut consulter Bérard. E (1991). L'approche communicative. Paris :CLE International, 17- 22.

- **Une composante référentielle**, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ;
- **Une composante socioculturelle**, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les situations, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux. (1990 : 20).

En revanche, la compétence de communication d'après le conseil de l'Europe est constituée des composantes linguistique, sociolinguistique (paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue, normes sociales : politesse, règles d'adresse, statut, groupes sociaux) et pragmatiques (maîtrise des actes de paroles ; maîtrise du discours et des faits textuels : cohérence, cohésion, progression thématique, anaphores, connecteurs ; connaissance des genres, des types textuels). La composante sociolinguistique du Conseil de l'Europe se réfère à la composante socioculturelle de Moirand, elle concerne les normes de l'utilisation de la langue étrangère au sein de la société. La composante référentielle, proposée par Moirand, qui ne figure pas dans la définition du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), occupe une place importante dans l'enseignement d'une langue étrangère. En effet, un apprenant qui n'a pas de connaissances linguistiques suffisantes rencontre des problèmes de représentation du texte qu'il lit ; seules les connaissances référentielles pourraient lui présenter des indices en vue de construire l'univers évoqué par le texte. Quant à la composante pragmatique, elle recouvre la composante discursive de Moirand. Par ailleurs, la compétence de communication est développée en fonction des activités langagières qu'un apprenant serrait dans l'obligation d'exercer : compréhension/ production. Ces activités sont divisées en quatre aptitudes : compréhension orale/ production orale et compréhension écrite/ production écrite. Comme nous l'avons précisé antérieurement, à la suite de l'analyse transversale des différentes dimensions liées à la notion de compétence et de ses concepts fédérateurs, nous allons nous intéresser, dans ce qui suit, à la compréhension écrite, ou comme on l'appelle aussi la *compétence lectorale* dans l'enseignement/ apprentissage du FLE.

Qu'est-ce que désigne la compétence de lecture ? La compétence de lecture se réalise dans une situation de communication différée, autrement dit d'une façon discontinue et solitaire. La lecture est d'une part un acte discontinu, car le lecteur peut s'arrêter à n'importe quel moment de la lecture, réfléchir, reprendre ou abandonner temporairement ou totalement la lecture. Il peut continuer à lire quand il veut, quand il en a besoin, et comme il veut : en soulignant, en prenant des notes…, tandis que dans une situation de communication orale, le

récepteur se doit de répondre tout de suite, ou dans un court délai. Sinon la communication est bloquée. La pratique de la lecture constitue d'autre part « une activité solitaire et surtout coupée de la situation de communication et d'énonciation » (Korkut 2004 : 83-84). Solitaire, car le lecteur se trouve face à un document écrit ; c'est dire dans une situation de communication où le destinateur est absent ; c'est le lecteur même qui reconstruit le sens d'un texte en faisant appel aux connaissances nécessaires, sans l'intervention du destinateur. Néanmoins, un lecteur est susceptible de donner de multiples sens à un même discours, et ce, à cause de divers facteurs (psychologiques, cognitifs, linguistiques, méconnaissance du domaine référentiel…etc.). Dans ce cas, nous pouvons affirmer que chaque récepteur construit son propre texte et son sens à partir d'un autre, en établissant les liens nécessaires et essentiels entre les faits évoqués et les faits décrits. La compétence de lecture, comme les autres compétences, occupe une place importante dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères, et par conséquent dans l'enseignement/ apprentissage du FLE ; car elle constitue « la capacité de trouver dans un texte l'information que l'on y cherche, capacité d'interroger un écrit et d'y repérer des réponses, capacité de comprendre et d'interpréter les documents de manière autonome » (Moirand 1979 : 22) et de construire son sens selon ses perceptions. Pour un lecteur, être autonome signifie être conscient de son acte ; c'est la prise de conscience qui rend favorable son autonomie. La fonction principale de la lecture en langue étrangère comme en langue maternelle, est, entre autre, d'accéder au sens du texte, de combler ses lacunes et de s'informer. C'est pourquoi il vaudrait mieux exposer à l'apprenant des stratégies de lecture en langue étrangère. Nous pensons que l'enseignement de la compréhension de l'écrit à l'université favoriserait sa pratique pendant et après le cursus universitaire, à condition qu'on propose à l'apprenant des méthodes qui prennent en considération les spécificités et les caractéristiques de l'interaction entre les trois variables : lecteur, texte et contexte.

Par ailleurs, la compétence de lecture, comme les autres compétences, est complexe et repose sur diverses compétences. Elle se compose d'

- **Une compétence linguistique** qui relève des modèles syntactico-sémantiques de la langue ;
- **Une compétence discursive** qui reposerait sur la connaissance des types d'écrits (leur organisation rhétorique) et de leurs dimensions pragmatiques (les situations d'écrits) ;

- Enfin, **une connaissance des références extralinguistiques** des textes (expérience vécue, les savoir-faire, le bagage socioculturel et la perception « cultivée » que l'on a du monde). (Moirand 1979 : 22).

Il est essentiel de souligner encore une fois que lire constitue un acte assez complexe et compliqué, parce qu'un lecteur lors de la compréhension d'un texte recourt à plusieurs compétences spécifiques (linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle, sémantique, pragmatique et grammaticale), les utilise la plupart du temps sans s'en apercevoir, de manière à décoder les unités linguistiques qui lui permettraient de saisir le sens. De la même façon, le même lecteur lors de la compréhension active des connaissances similaires de différents niveaux (grammaticales, lexicale, sémantique, pragmatique), agit dans le but de reconstruire son propre sens, ce qui rend le sens instable. C'est pourquoi, selon Bouvet et Bréelle (2004), la compréhension de l'écrit peut être abordée principalement de deux points de vue ; la compréhension écrite en tant que processus (c'est-à-dire l'effort cognitif mis en œuvre pendant la lecture) et la compréhension écrite en tant que produit (c'est- à dire le résultat de la lecture). Ce produit peut être le sens final qu'un lecteur arrive à restructurer à partir du texte et cela à travers l'interprétation, le commentaire, le résumé, la synthèse…etc. La lecture s'avère donc, non seulement une activité cognitive et individuelle, mais aussi, singulière parce que

> Ce n'est pas uniquement la fréquence d'utilisation des stratégies, ou seulement l'application de certaines stratégies plutôt que d'autres, qui conditionne la bonne lecture, mais c'est aussi la manière dont le lecteur combine les stratégies entre elles. (Bouvet & Bréelle 2004 :).

Le terme « stratégie » devrait être entendu dans son sens le plus large : le recours aux diverses composantes de la compétence de communication et de leur composition, l'utilisation de divers types de lecture, la diversité de l'intention de lecture, les attentes…etc. Pour notre part, ayant l'intention de traiter dans notre étude la compréhension de l'écrit en tant que produit résultant d'un processus cognitif, nous allons exposer un des moyens de restitution du sen du texte par l'intermédiaire de « l'interprétation » des éléments textuels et discursifs. Mais d'abord, nous allons aborder, en survol, l'évolution des recherches et des théories en compréhension des textes en langue étrangère.

2.3. Evolution de la conception de l'activité de compréhension en lecture

Afin de mieux concevoir les processus de la lecture et de la construction du sens, nous jugeons nécessaire de recourir aux travaux de la psychologie cognitive étant donné qu'elle

apporte des précisions sur les traitements cognitifs des unités linguistiques et non linguistiques. Celle-ci considère « la lecture comme une activité de prise et de traitement de l'information, cela suppose qu'existent des niveaux de traitement correspondant, la part du lecteur, à des compétences spécifiques » (Vigner 1996 : 64). Comme nous l'avons cité plus haut, par les compétences spécifiques, on doit entendre toutes les compétences linguistiques, pragmatiques, discursives et socioculturelles permettant l'accès au sens et la construction du sens. Dans le cadre d'une analyse des recherches réalisées dans le domaine de la compréhension des textes en psychologie cognitive, Van den Broek et Gustafson (1999), dressent un bilan de trois générations de modèles qui ont contribué, de manière significative, à mieux cerner l'activité de compréhension de l'écrit.

2.3.1. Une approche centrée sur le « produit » de la compréhension

La première génération se caractérise par l'intérêt de la nature de la représentation construite lors de la lecture. La question centrale est double : il s'agit de savoir, d'un côté, quels sont les éléments essentiels constitutifs de cette représentation et d'un autre côté, de déterminer les facteurs susceptibles d'influencer la forme et le contenu de cette dernière. L'objectif est de savoir ce que le lecteur construit à partir du texte et les facteurs qui influencent le produit de la compréhension. L'avancée majeure de ces premières recherches est que la représentation mentale est une construction du lecteur qui diffère et dépasse l'information fournie par le texte. Ce processus de compréhension, tel qu'il a été défini par Van den Broek et Gustafson (1999), permet d'expliquer la distinction introduite par Bartlett (1932) et reformulée par Kintsch et Van Dijk (1978) entre la signification de la structure de surface et la signification du texte. La première renvoie au traitement des mots, la seconde renvoie à la fois à la base de texte, c'est- à dire à la signification des informations contenues dans le texte, et aux connaissances antérieures du lecteur activées lors de la construction de la signification. Autrement dit, pour comprendre un texte, le lecteur va construire une cohérence de sa représentation mentale, processus vu comme étant un point essentiel de cette première génération. La cohérence de la représentation a été établie comme étant fonction des relations que le lecteur établit entre les éléments constitutifs de la représentation mentale (actions ou événements, propositions, états, paragraphes…).

En résumé, la réussite du processus de compréhension implique la construction en mémoire d'une représentation cohérente de la situation décrite dans le texte, représentation définie comme un réseau d'événements, d'états, d'actions et de faits, reliés entre eux suivant les relations qu'ils partagent.

2.3.2. Une approche centrée sur les processus cognitifs à l'œuvre lors de la compréhension

Les processus cognitifs mis en jeu durant la lecture sont au centre des travaux entrepris au cours de la deuxième génération. Cette fois, l'attention s'est déplacée du produit de la compréhension aux processus mis en jeu. Savoir quelle information est activée à mesure que le lecteur progresse dans le texte, déterminer quels processus interviennent et identifier les facteurs qui vont les influencer, tels sont les objectifs poursuivis dans cette deuxième génération de recherches (Blanc et Bouillet, 2005).

Une des avancées fondamentales de ces travaux est la prise en compte des limites des ressources attentionnelles (mémoire de travail). Ainsi, à chaque instant de la lecture, l'individu ne peut porter son attention que sur un petit nombre d'éléments qu'il juge pertinents pour la compréhension du texte. Il est question de savoir quels sont les éléments qui sont activés durant la lecture (à un instant précis du processus de compréhension) ; quels sont les processus cognitifs qui interviennent pendant la lecture et quels sont les facteurs qui les influencent ? Le principal processus cognitif mis en œuvre dans la seconde génération est l'inférence.

En résumé, la deuxième génération de recherches met au centre de l'activité de compréhension de textes les ressources attentionnelles du lecteur et la génération d'inférence. D'une manière générale, elle fournit des éléments en faveur de l'idée selon laquelle les ressources attentionnelles favorisent la production d'inférences.

2.3.3. Une approche intégrative du produit et du processus à l'œuvre lors de la compréhension

La troisième génération de recherche se situe dans la continuité de la première et de la seconde. Elle intègre l'étude des processus de compréhension présents dans les deux premières générations. Elle unifie donc le cadre théorique de la première et celui de la deuxième génération. En fournissant une approche intégrative du processus et du produit de la compréhension. Il s'agit de savoir d'une part, quels sont les mécanismes par lesquels les processus (on-line) conduisent à la construction d'une représentation en cours d'élaboration, et d'autre part, quels sont les facteurs qui affectent le produit de la compréhension, les processus et leurs interactions. L'objectif est donc de construire une théorie unifiée visant à rendre compte simultanément des processus et du produit de compréhension. A la différence

des modèles précédents, les modèles de la troisième génération s'efforcent de suivre l'activation des multiples éléments textuels et inférentiels tout au long de la lecture (Danhière, 1988 ; Kintsch, 1988). L'idée centrale est qu'au cours de la lecture, on assiste à un changement continu et dynamique de l'activation des éléments constitutifs de la représentation. Donc, la façon dont l'activation des composantes fluctue entre une représentation complète et stable du texte et des inférences générées est mise en lumière.

Si les deux premières générations ont largement contribué à saisir la nature de la représentation construite en mémoire et les processus cognitifs intervenant durant la lecture, la troisième génération a permis essentiellement de fournir une vision intégrative de la manière dont l'activation conduit à l'élaboration d'une représentation cohérente en mémoire.

Ce rappel historique nous permet de résumer les avancées et les apports déterminants des trois principales générations de recherche sur la compréhension de textes. Ainsi, chaque génération reflète l'esprit de son temps : chacune d'elles émerge en quelque sorte des apports des générations passées et témoignent des avancées réalisées. Aussi, doit-il être précisé que les limites établies entre ces trois générations de recherches sont flexibles. Pour preuve, l'étude que nous réalisons sur l'activité de compréhension de l'écrit en français langue étrangère comporte les caractéristiques des trois générations de modèles.

2.4. Théories cognitives de la compréhension des textes

2.4.1. Théorie des schémas et compréhension de texte

Les premières tentatives d'élaboration d'une théorie des processus de compréhension des textes, dans le cadre de la psychologie cognitive, datent du début des années 1970. La manière dont on conçoit la compréhension de textes a été fortement influencée par la théorie des schémas, considérés par Rumelhart, (1980) comme un bloc de connaissances façonné par les apprentissages et leurs modalités de construction. Les approches théoriques qui s'y réfèrent sont axées sur la complexité des processus interactifs et constructifs impliqués dans la compréhension (Denhière & Baudet, 1992).

Certains chercheur tels que Carrel et Eisterhold (1983) décrivent la façon dont la théorie des schémas permet de conceptualiser l'interaction entre les processus fondés sur les textes et ceux fondés sur les connaissances, dénommés couramment : traitements « bas-haut » ou (sémasiologique) et traitements « haut-bas » ou (onomasiologique) (Rumelhart, 1980). Les traitements « bas-haut » consistent à décoder les unités linguistiques individuelles (phonèmes,

graphèmes, mots, syntagmes et propositions), puis à confronter ces unités analysées à des connaissances générales initiales. Les traitements « haut-bas », quant à eux, consistent à élaborer des prédictions sur la signification du texte, à partir des connaissances générales activées lors de la lecture.

Dans la présente théorie, l'interaction entre les différents types de schémas porte à la fois sur des relations à l'intérieur de chaque niveau de traitement et sur des relations entre traitements de différents niveaux, à partir des niveaux les plus bas (reconnaissance de traits, de lettres et de mots), jusqu'aux aspects les plus élevés et les plus globaux du texte et du contexte. L'interaction s'effectue donc entre les différents niveaux de traitement mis en œuvre par le lecteur, mais aussi entre le lecteur et le texte à divers niveaux de l'analyse.

Il faut préciser ici que l'interaction dans la compréhension des textes implique tous les types de connaissances que le lecteur utilise dans une tache de compréhension de l'écrit : les croyances et les connaissances sur le monde (les schémas de contenu), les connaissances des différents types de textes, de leur organisation et de leur structure typique (schéma formels), tout comme les connaissances lexicales, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques (Schank & Abelson, 1977).

Si nous partons de l'hypothèse selon laquelle une prise de conscience de l'importance des connaissances du lecteur dans les processus de compréhension engendre une nette progression de la compétence de lecture, l'intérêt de la théorie des schémas devient manifeste dans cette étude dans la mesure où elle nous permet d'étudier le rôle joué par les structures de connaissances initiales des étudiants du département de français langue étrangère (du système classique et LMD) dans les traitements cognitif et linguistique des textes utilisés. Nonobstant, dans la perspective de la problématique et des hypothèses qui sous-tendent notre recherche, la théorie des schémas semble présenter une limite du fait qu'elle n'intègre pas le rôle des facteurs linguistiques et culturels dans le processus de compréhension.

2.4.2. Modèle princeps de la compréhension : Kintsch et van Dijk (1978)

Chaque texte offre au lecteur un ensemble d'informations qui, pour être assimilées nécessitent la mise en relation de trois éléments, à savoir les données textuelles, la tâche à accomplir et les connaissances individuelles. Les informations apportées par le texte sont alors traitées et transformées en fonction des connaissances déjà stockées en mémoire et activées par le lecteur au cours de la lecture. En activant des connaissances préconstruites, ou

des modèles mentaux, le lecteur met en fonctionnement ce que Fayol (1991) appelle la « base de connaissance » dans l'activité cognitive de compréhension.

Le modèle de compréhension de textes élaboré par Kintsch et van Djik (1978) stipule que plusieurs processus complexes opèrent en parallèle et de manière interactive. Ces différents processus pourraient être présentés comme suit :

La microstructure sémantique :

Selon ce modèle, la première tâche du lecteur est de construire « une base de texte », c'est- à-dire une micro- et macrostructure sémantique cohérentes du contenu du texte. Ce modèle établit en entrée un ensemble de propositions qui représentent la signification du texte (Kintsch, 1975). La représentation propositionnelle correspond à l'idée selon laquelle la signification d'un texte est représentée par une liste structurée de propositions formées de concepts incluant un prédicat et un ou plusieurs arguments qui peuvent correspondre à d'autres concepts ou à un emboîtement de propositions. Dans cette approche, la première étape du traitement d'un texte consiste à en établir la cohérence référentielle. Le processus de production d'inférences est mis en œuvre dans le but de combler les « trous sémantiques » et de rendre la base de texte cohérente.

Les cycles de traitement :

Le traitement d'un texte s'effectue, selon Kintsch et van Dijk (1978), de manière séquentielle, tronçon par tronçon, chaque tronçon correspondant à un ensemble de propositions. Pour un texte donné et un lecteur donné, le nombre de propositions sera traité à chaque cycle.

La macrostructure sémantique :

La macrostructure sémantique correspond au traitement global du texte sous le contrôle d'un schéma cognitif qui est fonction des buts du lecteur. Par l'application de règles de condensation sémantique, telles que les règles d'élimination ou de suppression, de sélection et de généralisation de prédicats ou d'arguments, ce second traitement aboutit à l'élaboration de la macrostructure sémantique qui exprime le résumé du texte (van Dijk, 1983, Denhière, 1984). La cohérence d'un texte ou d'un discours dépend de ces deux niveaux de structure et de leurs relations.

Le modèle de compréhension de Kintsch et van Dijk (1978) met en évidence les activités de construction de la cohérence locale d'un texte et de formation de sa macrostructure envisagées comme des composantes du processus de compréhension. Cependant, ce modèle comporte certaines limites qui, dans le cadre de notre problématique tiennent à la non prise en compte de la langue ou de tout autre variable culturelle identifiant

les spécificités du lecteur dans le processus de compréhension. Le modèle de van Dijk et Kintsch de 1983 permet de dépasser ces limites avec l'introduction de la notion de modèle de situation.

2.4.3. Le modèle de situation dans la modélisation de van Dijk et Kintsch

Le modèle proposé par van Dijk et Kintsch (1983), introduit le concept de modèle de situation, similaire par de nombreux aspects à celui de modèle mental proposé par Johnson Laird (1983). Van Dijk et Kintsch définissent un modèle de situation comme une représentation cognitive des événements, actions, individus et de la situation en général qu'évoque le texte. Un modèle de situation peut incorporer des expériences antérieures et des particularisations de connaissances portant sur ces expériences, ce qui conduit également à introduire des bases de textes antérieures, portant sur des situations similaires ou identiques. Le modèle de situation inclut des particularisations de connaissances plus générales sur ces mêmes situations. Cette notion permet, d'une part, de conceptualiser la représentation du monde que les individus se construisent à travers leurs expériences et leurs apprentissages et qu'ils activent lors de la lecture et, d'autre part, de fournir un univers référentiel aux expressions langagières. Autrement dit, pour comprendre un texte, il faut pouvoir être en mesure de se représenter la situation précise que celui-ci décrit (Denhière &Baudet, 1989).

Les travaux conduits dans le cadre des « modèles mentaux » (Garnham, 1981 ; Garnham & Oakhill, 1996) ou des « modèles de situations » (van Dijk & Kintsch, 1983 ; Mannes & Kintsch, 1987) ont permis de conceptualiser la représentation du monde que les apprenants ont construit à travers leurs expériences et leurs apprentissages, et qu'ils activent lors de la lecture d'un texte.

Dans la modélisation de 1983, Kintsch et van Dijk ont proposé une perspective théorique de la compréhension des textes qui reste l'une des plus largement admise aujourd'hui par les chercheurs dans le domaine de la psychologie cognitive des traitements des textes. Elle décrit le processus de compréhension à partir de trois niveaux de représentation.

Le premier niveau est « la surface du texte ». Il s'agit du niveau de représentation le plus élémentaire, comprenant les mots du texte et la syntaxe utilisée. Ensuite, vient le niveau sémantique de la représentation, « la base de texte », qui est l'ensemble des propositions contenues dans le texte, organisé en deux niveaux : le niveau local et le niveau global, désignée plus haut par la microstructure et la macrostructure. Le troisième niveau est le modèle de situation qui correspond aux connaissances et expériences du lecteur. Ce dernier

construit en quelque sorte un modèle « original » de la situation décrite dans le texte et qui renvoie aux connaissances construites dans l'environnement culturel du lecteur (Cordier & Legros, 2005). Ce niveau de représentation est détaché du texte (Blanc & Brouillet, 2005).

Pour van Dijk et Kintsch (1983), la microstructure résulte du traitement de l'information du texte, phrase par phrase. Cette information est intégrée aux informations activées en mémoire à long terme. La microstructure correspond à la structure locale du texte et se compose de prédicats et d'arguments. Les prédicats sont des termes rationnels comme les verbes, les adjectifs ou les adverbes. C'est ainsi que la signification d'une phrase simple peut être représentée par une proposition complexe qui consiste en un prédicat associé à des circonstances de temps, de lieu et des éléments modificateurs.

La macrostructure, quant à elle, représente le noyau de la signification. Elle est composée d'une série de propositions hiérarchiquement organisées qui représente la structure globale du texte. La présence de titres, de sous-titres et le thème de la première phrase de chaque paragraphe, sont des indices textuels qui sont utilisés dans la construction de la macrostructure. Un grand nombre de facteurs intervient dans la construction d'une macrostructure, comme les connaissances générales du lecteur, le contexte et les caractéristiques de l'épisode du texte. En somme, la base du texte est une sorte de réseau propositionnel constitué de relations qui sont directement dérivées du texte. A ce réseau souvent incohérent, le lecteur doit ajouter des nœuds et établir d'autres connexions à partir de ses propres expériences et connaissances. L'intervention de ses connaissances qui résultent de ses apprentissages et de ses expériences vécues dans son environnement culturel lui permet de rendre cette structure cohérente, de la compléter, de l'interpréter et de l'intégrer à ses connaissances antérieures : il construit un modèle de situation (van Dijk & Kintsch, 1983).

Le modèle de situation correspond donc, à ce que le lecteur a appris du texte, détaché de la structure textuelle et intégré à ses connaissances (Caillies & Tapiero, 1997). C'est un modèle interne de l'état du monde du lecteur qui permet de rendre compte de nombreuses activités intrinsèquement liées à l'aptitude de compréhension, telles qu'acquérir de nouvelles connaissances, raisonner ou résoudre un problème. La construction d'un modèle de situation ne se limite pas cependant, au domaine de la compréhension de textes. Le traitement d'une image ou d'une carte donne également lieu à la construction d'un modèle de situation. Dans ce cas, il est directement issu du support d'informations imagées et non élaboré à partir d'une base de texte.

De ce fait, les connaissances du lecteur sont au cœur de cette modélisation, car ce sont elles qui conditionnent le passage de la base de texte au modèle de situation et donc à une

compréhension plus fine du texte, ce que certains auteurs dénomment l'interprétation (Bajo, Padilla & Padilla, 2001). Selon van Dijk et Kintsch (1983), la construction de modèles de situation repose notamment sur l'intervention de différents types de connaissances, qu'il s'agisse des connaissances générales sur le langage, sur le monde en général et sur le monde du lecteur en particulier, sur la spécificité de la situation de communication ou également des connaissances dérivées d'expériences personnelles. Ainsi, l'intervention des connaissances et expériences personnelles du lecteur permet de transformer ce qui n'est au départ qu'une structure isolée en mémoire (la base de texte) en une entité plus intégrée, plus cohérente et plus complète.

Au sein de leur modélisation van Dijk et Kintsch ne se limitent pas à prendre en compte les connaissances du lecteur, ils soulignent aussi la part active de l'individu en mettant l'accent sur l'intervention de ses objectifs de lecture. L'adéquation de cette modélisation aux différents phénomènes de compréhension repose en effet sur la place accordée aux buts du lecteur. La littérature fournit une grande variété de données empiriques en faveur de l'intervention des connaissances et des buts du lecteur en compréhension de textes. Les travaux de Mannes et Kintsch (1987), constituent une source de données illustrant la contribution du lecteur dans le processus de compréhension. Ainsi, le lecteur adopte, suivant le niveau de ses connaissances et de ses compétences, une stratégie qui privilégie soit le développement de la base de texte, soit la construction du modèle de situation.

Ces données sont compatibles avec l'idée selon laquelle il existe différents niveaux de représentation. Elles permettent de mettre en évidence le fait que le lecteur développe un modèle de situation plus précis lorsque les connaissances et les informations du texte doivent être réorganisées de façon cohérente. Le principe de ce modèle constitue une avancée considérable en plaçant la compréhension au-delà d'une simple mémorisation des constituants du texte. Kintsch (1988), propose un autre modèle qui nous permet de concevoir la place du lecteur bilingue dans la compréhension de textes en langue étrangère.

2.4.4. **Le modèle de Construction- Intégration**

Dans le prolongement de la théorie élaborée par van Dijk et Kintsch (1983), Kintsch (1988, 1998) propose le modèle de Construction-Intégration qui est un modèle à visée explicative. Cette conception décrit la manière dont les textes sont représentés en mémoire durant le processus de compréhension et comment ils sont intégrés aux connaissances du lecteur. La « proposition » reste ici une notion centrale dans la mesure où elle conceptualise les entrées linguistiques de textes représentées en mémoire. Kintsch reprend la décomposition

du texte en propositions hiérarchiquement organisées et développe plus particulièrement les étapes du processus de compréhension. L'auteur simplifie son approche en focalisant l'attention sur les processus responsables de la sélection des informations congruentes et pertinentes. Aussi, pour comprendre un texte, le lecteur doit-il construire un modèle de situation, ce qui nécessite d'établir des connexions entre des éléments d'informations disparates : les idées exprimées dans le texte et les connaissances antérieurs pertinentes. La compréhension devient donc, un processus incroyablement flexible et sensible au contexte, perspective qui aboutit par conséquent à un modèle dirigé par les données (vers le haut). Dans son modèle, Kintsch distingue deux principales étapes : la construction et l'intégration.

La construction consiste en l'activation de représentations correctes, mais également non pertinentes, redondantes, voire contradictoires. La phase de construction procède en quatre étapes.

Dans un premier temps les propositions qui correspondent directement aux entrées linguistiques (base de texte) sont formées. Ensuite, chacun de ces éléments est élaboré en sélectionnant un petit nombre de ses plus proches voisins auquel il est associé dans le réseau de connaissances. Ainsi, chaque proposition sert-elle d'indice indépendant de la récupération des nœuds associés issus du réseau de connaissances. Vient après le troisième temps qui est celui de la production d'inférences (inférences de liaison et macro-propositions). Enfin, les interconnections entre tous les éléments du réseau.

Le résultat du processus de construction correspondrait à un réseau comprenant les nœuds lexicaux activés, les propositions construites, ainsi que les inférences élaborées au niveau local et global, dont les interconnections peuvent être exprimées dans une matrice de connectivité. Une fois le réseau de propositions construit à partir des diverses règles précédemment mentionnées, et les propositions reliées au sein du réseau, la représentation mentale s'organise sous l'action d'un processus de satisfaction de contraintes qui désactives rapidement les constructions inadaptées. L'inhibition des éléments non pertinents de la représentation et le renforcement des éléments pertinents constituent la phase d'intégration.

Le processus d'intégration assure l'élimination des incohérences et la formation d'une nouvelle configuration cohérente, dans laquelle les unités dont la valeur d'activation est élevée, constituent la représentation du texte.

Dans le modèle Construction-Intégration, la construction de la signification débute par l'activation des sens potentiels des mots traités qui seront graduellement intégrés dans des unités plus larges (phrases, texte) pour aboutir enfin à l'activation de la signification

spécifique. Kintsch (1988 ; 1998) insiste sur les étapes du processus de compréhension, prenant en compte les différents niveaux de représentation définis déjà en 1983.

Cette nouvelle modélisation de la compréhension n'est pas compatible avec la précédente. En 1998, Kintsch propose de réduire le nombre des niveaux de représentation à deux : la base de texte qui se compose désormais des éléments de surfaces et propositionnels du texte, et le modèle de situation. Il précise également que la représentation mentale est unitaire. Aussi, la distinction entre la base de texte et le modèle de situation permet- elle de décrire la genèse des représentations mentales et ne signifie pas que ce sont des objets mentaux différents.

Dans la lignée de ces considérations, Kintsch (1998), établit que le contenu de la représentation mentale n'est pas équitablement formé de la base de texte et du modèle de situation. Il arrive que l'on se souvienne parfaitement de mots ou de phrases du texte, alors que dans certains cas, la mémorisation des éléments du texte est très faible. La base de texte peut être plus ou moins cohérente et complète, et le modèle de situation peut être plus ou moins adéquat et précis. Le poids de chacun de ces niveaux de représentation est fonction du lecteur, de ses spécificités et plus précisément de ses caractéristiques culturelles et linguistiques qui peuvent favoriser l'activation de nœud en rapport avec les connaissances générales et spécifiques du lecteur.

Des données empiriques bien antérieures sont compatibles avec cette vision évolutive et variable des constituants des représentations mentales. Bransford, Barclay et Franks (1972), ont montré que le lecteur peut se souvenir du texte lui-même, et donc de la base de texte, mais sans l'avoir très bien compris et construire une représentation mentale stable à partir de laquelle il répond aux épreuves de compréhension avec succès. Le lecteur peut très bien se souvenir du texte, sans toutefois pouvoir construire un modèle de situation, notamment lorsqu'il ne dispose pas de connaissances suffisantes sur le sujet évoqué pour pouvoir élaborer une compréhension stable autour de la base de texte.

Dans cette logique, et selon Kintsch, les représentations des textes sont construites séquentiellement. Chaque fois qu'un segment de texte est traité, il est immédiatement intégré au reste du texte, maintenu en mémoire de travail. Chaque traitement d'un nouvel élément conduit à l'ajout d'une nouvelle proposition à la représentation. Cette vision très localiste de la compréhension, basée sur l'existence de cycles de traitement, est formulée, sans aucun doute, au regard des contraintes du modèle de Construction-Intégration.

Un des points forts du modèle de Construction-Intégration est qu'il rend compte de l'interaction complexe entre les entrées linguistiques du texte et les connaissances du lecteur.

C’est dernières sont mise au premier plan dans la mesure où elles sont à l’origine de l’activation des éléments pertinents de la représentation et de l’inhibition des éléments non pertinents.

Cette modélisation de la compréhension, centrée sur les processus, présente l’avantage de nuancer la distinction initialement proposée entre niveaux, surface, base de texte et modèle de situation. En effet, la représentation mentale est considérée comme un tout, constituée d’informations directement dérivées du texte et du réseau de connaissances de l’individu. De plus, l’existence de cycle de traitement souligne le réalisme de cette modélisation. Il est aujourd’hui largement admis que le produit de la compréhension est déterminé non seulement par les connaissances du lecteur, mais également par ses objectifs. Ce modèle hybride (cognitiviste et connexionniste) semble parfaitement adapté à notre problématique dans la mesure où il est capable d’intégrer non seulement les connaissances générales liées à la situation décrite dans le texte, mais aussi les connaissances idiosyncratiques (Fayol, 1985a), c'est-à-dire les connaissances construites dans la langue et la culture du lecteur.

Le modèle de Construction-Intégration de Kintsch intègre à la fois les principes du cognitivisme et du connexionnisme. Il permet de faire des prédictions précises sur les différents processus mis en jeu par les lecteurs dans des épreuves de compréhension aussi différentes que la lecture, les jugements d’importance, chacune d’elles portant la marque des spécificités du lecteur. Ce modèle nous permet donc, de comprendre comment les apprenants issus de contexte linguistique et de système d’enseignement/apprentissage différents traitent sur le plan cognitif les textes, eux-mêmes inscrits dans un environnement culturel particulier. Aussi, ce modèle nous paraît pertinent pour notre étude sur les facteurs de variabilité culturelle et linguistique dans l’activité de compréhension des textes en français langue étrangère impliquant la mise en œuvre de compétences culturelles et linguistiques. Il propose une approche qui nous permet, en effet, d’analyser les processus cognitifs mis en œuvre par les étudiants dans le traitement de textes issus de contextes culturels et linguistique distincts des leurs.

Dans la lignée du modèle de Construction-Intégration (Kintsch, 1988) ; nous présentons dans le point suivant le modèle de construction de structures proposé par Gernsbacher (1990), qui permet de préciser la construction des représentations mentales telles qu’elles s’opèrent chez le lecteur-compreneur en contexte.

2.4.5. Le modèle de construction de structures de Gernsbacher (1990)

Le but de la compréhension dans la modélisation de Gernsbacher (1990), est de construire une représentation mentale cohérente que l'auteur désigne de structure(s) mentale(s). Pour lui, il y a trois processus qui interviennent dans la compréhension à savoir : la fondation de structures, l'intégration et le changement.

La fondation intervient dès le début de la lecture. Le lecteur intègre les informations du texte à la structure mentale en cours de développement, suivant leur degré de compatibilité. Gernsbacher souligne ensuite que si les informations sont cohérentes, le lecteur les intègre à la structure mentale existante ; cependant, si elles ne le sont pas, le processus de changement intervient et conduit à la fondation de nouvelles structures ou sous-structures.

L'intégration est conditionnée par la cohérence de l'information en cours de traitement par rapport au contenu de la structure en développement. Elle repose sur la continuité référentielle, temporelle, spatiale et causale. L'importance de chacune de ces sources de cohérences a été mise en évidence empiriquement. L'intégration est favorisée en présence d'un référent commun entre deux phrases (Haviland et Clark, 1974), lorsque les événements décrits se produisent dans un même cadre temporel (Anderson, Garrod et Sanford, 1983) ou spatial (Black, Turner et Bower, 1979), et lorsqu'ils sont reliés causalement (Haberlandt et Bingham, 1978).

Enfin, le changement vient lorsque la continuité n'est pas maintenue (Blacket al, 1979). Selon le modèle de construction de structures, le processus de changement conduit au développement d'une nouvelle structure qui coïncide avec l'apparition d'une difficulté d'accès à la structure ou sous-structure mentale précédente.

En plus de ces trois processus cognitifs, Gernsbacher prévoit l'intervention du renforcement et de la suppression. Ces deux mécanismes constituent le cœur de cette modélisation. Le rôle des mécanismes de renforcement et de suppression est de contrôler l'activation des nœuds : le renforcement signifie que l'activation des nœuds en mémoire augmente alors que la suppression réfère à une diminution, de cette activation. Le mécanisme de suppression est alors considéré comme un mécanisme actif capable de diminuer l'activation de nœuds non pertinents. Gernsbacher souligne que la suppression et le renforcement sont des mécanismes généraux qui permettent d'expliquer différents phénomènes de compréhension. Le fait que le lecteur oublie plus rapidement l'information de surface que l'information sémantique (Sachs, 1994) peut s'expliquer par le fait que généralement, l'information thématique est introduite de façon répétée et par conséquent renforcée, alors que l'information de surface change continuellement.

Cette modélisation comporte entre autres, deux avantages et deux inconvénients. Le premier point fort est qu'elle introduit et tient compte de l'aspect multidimensionnel des représentations mentales formées au cours de la lecture. A ce titre, le modèle de construction de structures est parfaitement approprié à notre étude, car il permet de rendre compte de la richesse des représentations mentales que les lecteurs, dans leurs diversités construisent au cours de la lecture (Zwaan & al, 1995 ; 1998). Le deuxième point fort est qu'elle distingue le processus d'enrichissement de la représentation (intégration) du processus de transformation de la représentation (changement). Cette distinction est essentielle dans la mesure où l'intégration d'informations nouvelles nécessite vraisemblablement des ressources cognitives moins importantes que l'intégration de modifications à la représentation initialement construite.

Quant aux inconvénients, le premier est relatif au niveau macro dans lequel aucune information n'est fournie par rapport aux relations pouvant exister entre les différentes structures mentales développées. Le second inconvénient concerne les mécanismes de suppression et de renforcement dont l'intervention se trouve limité au niveau micro. Or, il serait pertinent de s'interroger sur la possibilité d'une intervention de ces mécanismes au niveau macro, c'est-à-dire au niveau des structures représentatives des idées du texte et de leurs différents niveaux d'importance relative et/ou de pertinence.

Selon Gernsbacher (1990), la compréhension est l'acte d'utiliser et d'acquérir de nouvelles connaissances. Le modèle de construction de structures place donc le lecteur au cœur du processus de compréhension et de construction de connaissances à l'aide de textes (Denhière & Baudet, 1989) et prévoit spécifiquement son intervention au niveau de la construction de la cohérence des représentations construites renvoyant aux textes et aux connaissances évoquées à la lecture de ces textes. Le lecteur dérive des indices de cohérence de ses connaissances, que ce soit de façon passive ou stratégique. Il fait donc intervenir toute une variété de connaissances, tant linguistique que situationnelles (connaissances du monde et en particulier du monde expériencié du lecteur (Legros & Baudet, 1997). En d'autres termes, le lecteur construit des structures mentales en faisant appel à ses connaissances, à partir desquelles il va pouvoir générer des inférences (Graesser, Singer & Trabasso, 1994). A l'inverse des modèles de compréhension qui font l'hypothèse que les connaissances générales sont indispensables dans la compréhension, le modèle de construction de structures propose une vision intégrative de l'intervention de toute la variété des connaissances du sujet – connaissances générales et spécifiques du lecteur construite dans sa langue et dans sa culture- mise en jeu dans la compréhension.

Le modèle de construction de structures, tel qu'il est présenté par Gernsbacher, soulève plusieurs questions. La première concerne les mécanismes de suppression et de maintien des informations en mémoire. Si la pertinence de ces deux mécanismes ne fait aucun doute, leur relation, cependant, avec les trois processus décrits plus haut n'est pas précisée. L'auteur précise seulement que ces mécanismes contrôlent les processus de construction de structures. Selon ce modèle, centré beaucoup plus sur le versant texte, lorsque l'information issue du texte n'est pas compatible avec les connaissances linguistiques et culturelles du lecteur, elle serait rapidement oubliée et n'apparaitrait pas dans la représentation construite (Gernsbacher, 1990 ; 1997a ; 1997b). La seconde concerne la construction des différents formats de la représentation, variables selon le texte et les connaissances spécifiques du lecteur.

Ce modèle, comme nous venons de le voir, introduit non seulement la nature multidimensionnelle des représentations mentales, mais également rend compte de l'interaction des spécificités du texte et des connaissances du lecteur –connaissances linguistiques et culturelles- dans la construction de la cohérence de la signification du texte.

2.4.5.1. Le modèle d'indexage des événements : modèle de la cohérence situationnelle

Ce modèle de compréhension comporte deux versions. La première version est le modèle de compréhension de texte proposé par Zwaan, Langston et Graesser (1995) et la deuxième version est celle développée par Zwaan et Radvansky (1998).

2.4.5.1. Le modèle de Zwaan, Langston & Graesser (1995)

Tout en prenant en compte l'impact des multiples dimensions constitutives du monde du récit (temps, espace, causalité, protagonistes et motivation) dans l'élaboration d'un modèle de situation, Zwaan, Langston et Graesser se sont penchés sur l'étude de la compréhension de textes narratifs. Le monde du récit n'est pas contraint par les lois de la nature, contrairement au monde réel où les multiples dimensions sont interconnectées. Cette considération conduit les auteurs à établir une distinction plus fine entre la structure du récit et la structure du discours. La structure narrative est un modèle de la situation du monde évoqué par le récit et se réfère à la représentation des protagonistes impliqués dans ce récit, ce qui arrive aux personnages, tout comme leurs buts et actions dans un cadre spatio-temporel bien précis et donc, par hypothèse, renvoyant au monde culturel du récit et du lecteur. La structure du discours réfère à l'ordre et à la manière dont les événements et les actions sont présentés dans le texte. Comme il n'y a pas toujours une correspondance directe entre la structure de

l'histoire et la structure du discours, la compréhension d'un récit implique que le lecteur dérive la structure de l'histoire de la structure du discours. De ce fait, et par hypothèse, les référents culturels d'une culture peuvent être présents non seulement dans le contenu d'un récit, mais aussi dans la façon de présenter le contenu des événements, états ou actions présents dans le récit. Aussi, le modèle d'indexage d'événements (1995) nous permet-il par hypothèse, de comprendre comment le lecteur, quelle que soit son origine culturelle arrive à construire une représentation cohérente de la structure d'un récit, de toute origine que ce soit.

Rendre compte de la compréhension de textes littéraires (narratifs) en contexte plurilingue et plus précisément, en situation de langue étrangère, requiert la prise en compte non pas individuellement, mais simultanément, des multiples dimensions qui caractérisent ce contexte. Cette nécessité se retrouve aussi dans la notion de continuité situationnelle proposée par Gernsbacher.

Dans le modèle d'indexage d'événements, la compréhension est guidée principalement par un processus explicatif. A la lecture d'un texte narratif, le lecteur s'engage dans la construction d'un modèle de situation qui nécessite d'identifier, les buts de lecture et la manière dont ils sont atteints, et ceci dans un cadre spatio-temporel défini. La conception de la compréhension de Zwaan, Langston et Graesser (1995) est compatible avec l'hypothèse selon laquelle les événements d'un texte seraient les éléments centraux des modèles de situation mis en évidence par Kintsch. Ces auteurs postulent, plus précisément, que ces événements seraient connectés en mémoire à long terme sur trois dimensions principales à savoir : l'espace, le temps et la causalité. Par hypothèse, ces dimensions pourraient constituer des indices de récupérations des connaissances stockées dans la mémoire à long terme du lecteur (Erickson & Kintsch, 1995). Le modèle d'indexage d'événements comporte trois principes fondamentaux, définis par rapport à la continuité situationnelle (Magliano, Zwaan & Graesser, 1999).

Le premier principe est relatif aux temps de traitement des informations du texte (temps de lecture).il consiste en une variation de ces temps en fonction des références situationnelles existant entre l'information à traiter et le contexte antérieur. Par conséquent, plus l'information d'un texte partage des liens situationnels avec les connaissances antérieures du lecteur et plus les temps de traitement seront courts, meilleure sera la compréhension.

Le deuxième principe découle du premier et concerne la production d'inférences. Selon ce principe, la continuité situationnelle détermine le type d'inférences générées. Lorsque l'information à traiter est continue avec le contexte situationnel antérieur, le lecteur produit des inférences de connexion, alors qu'il génère de nouvelles inférences, basées sur ses

connaissances spécifiques, lorsque les liens situationnels communs ne sont pas suffisants. Ce principe permet parallèlement d'expliquer la variation des temps de traitement des informations d'un texte : la production d'inférence de connexion est moins coûteuse sur le plan cognitif que la production de nouvelles inférences basées sur les connaissances du lecteur. Ce qui permet de faire l'hypothèse que, lorsque le contenu du texte est en lien avec les connaissances du lecteur, la compréhension sera meilleure.

Le troisième principe renvoie à l'organisation des informations en mémoire à long terme. Deux événements seront plus ou moins étroitement associés au sein de la représentation élaborée en mémoire à long terme selon le nombre d'indices situationnels qu'ils partagent. Plus les informations contenues dans le texte sont en rapport avec les connaissances stockées en mémoire à long terme du lecteur, meilleure sera l'activation de ces connaissances et donc, la compréhension.

La validité de cet ensemble de principes a été mise à l'épreuve par de nombreux travaux expérimentaux. Le premier principe se trouve conforté, entre autre, par Magliano, Trabasso et Langston (cités dans Magliano, Zwaan & Graesser, 1999).ils ont mis en évidence l'existence d'une corrélation entre le jugement émis sur la relation entre les phrases d'un récit et le contexte antérieur, et les temps de lecture de ces phrases. Notre objectif vise à analyser l'effet de la mise en cohérence des informations véhiculées par le texte avec les connaissances idiosyncratiques du lecteur (Fayol, 1985b) dans les réponses aux questionnaires de compréhension et, par hypothèse, sur la qualité du traitement.

Selon les auteurs à l'origine du modèle d'indexage d'événements (Zwaan & al, 1995), la compréhension est guidée par un processus actif de recherche de la signification. La part du lecteur et ses caractéristiques sont donc prépondérantes au sein de cette modélisation.

2.4.5.1. Le modèle de Zwaan et Radvansky (1998)

Dans la deuxième version, Zwaan et Radvansky (1998) ont développé une conception des processus de la compréhension de texte en distinguant trois types de modèles : un modèle dit « courant » qui contient les informations en cours de traitement, un modèle dit « intégré » qui comporte des informations précédemment rencontrées et un modèle « complet » de la situation. Dans ce modèle, les auteurs décrient aussi l'intervention de quatre types de processus cognitifs que sont la construction de la représentation mentale, sa mise à jour, sa récupération et la mise au premier plan de certains de ses composants.

Le processus de construction d'un modèle de situation s'effectue à partir de la proposition en cours de lecture et aboutit à l'élaboration d'un modèle courant. Le processus de mise à jour se produit lorsque des liens sont établis entre l'information en cours de traitement (le modèle courant) et les informations précédemment traitées et mémorisées (le modèle intégré), ces liens permettant l'intégration du modèle courant au modèle intégré. Quant au processus de récupération, il consiste à ramener une partie du modèle intégré ou final en mémoire de travail, alors que la mise au premier plan renvoie précisément à un maintien d'indices de récupération en mémoire de travail de certaines parties du modèle intégré.

Cette dernière version du modèle présente l'avantage de rendre compte à la fois du caractère dynamique du processus de compréhension en distinguant ses différentes étapes, et de la nature multidimensionnelle des représentations mentales formées à partir des textes. Ce modèle est compatible avec l'hypothèse selon laquelle l'activation des connaissances est favorisée par la prise en compte, non seulement des connaissances générales du lecteur, mais aussi de ses connaissances idiosyncratiques, c'est-à-dire de ses connaissances construites dans son milieu socioculturel. Cette hypothèse permet de comprendre l'effet des connaissances construites de façon individuelle, instable et variable, et stockées dans la Mémoire à Long Terme du lecteur.

Conclusion

Les différentes modélisations que nous venons de présenter se rejoignent sur plusieurs points. Leur identification nous permet de dresser un panorama des postulats et principes que partage la communauté scientifique quant à l'activité cognitive de la compréhension de textes et de dégager les caractéristiques d'une modélisation « représentatif » de la compréhension de textes en langue étrangère.

Premièrement, le produit de la compréhension est généralement décrit comme un assemblage de représentations de différents niveaux. Le lecteur se représente les informations du texte auxquelles vont s'ajouter les informations issues des connaissances qu'il aura activées. L'existence de ces différentes sources d'informations conduit à distinguer la représentation basée sur le texte lui-même de la représentation reposant sur les connaissances du lecteur, toutes deux se construisant en parallèle. Ce principe nous permet de distinguer dans le traitement cognitif les informations véhiculées par le texte, les connaissances activées lors de la lecture et les connaissances générales et idiosyncratiques du lecteur.

Deuxièmement, la plupart des modélisations s'accordent sur le principe dynamique de l'activité de compréhension. Globalement, le lecteur passe par les étapes de construction et de transformation de la représentation, cette dernière pouvant renvoyer à l'enrichissement comme à la modification d'informations déjà représentées en mémoire. Il est largement admis que ces étapes diffèrent du point de vue de la consommation des ressources cognitives, la construction et la transformation étant plus coûteuses que l'enrichissement.

Troisièmement, un des déterminants essentiels au bon déroulement de la compréhension est la cohérence de l'information. Chacune des modélisations présentées accorde une large place à cette caractéristique de l'information qui conditionne l'intégration et l'enrichissement de la représentation. Nous supposons que l'incompatibilité du contenu culturel du texte littéraire et des connaissances construites dans l'environnement culturel du lecteur entrave la cohérence de la représentation élaborée lors de la lecture du texte.

Quatrièmement, la génération d'inférences est reconnue et considérée comme un des composants complexes de la compréhension. Il s'agit néanmoins d'un composant complexe de la compréhension dans la mesure où il convient de distinguer les inférences automatiques vs stratégiques, ainsi que les inférences immédiates vs tardives. Bien que différentes théories débattent à l'heure actuelle de la question de la génération des inférences en compréhension, ce composant confère à l'activité de compréhension une dimension plus élaborée par rapport à celle de mémorisation d'un texte.

Cinquièmement, les auteurs se prononcent en faveur d'une conception structurale des représentations mentales. Un réseau de nœuds interconnectés, telle est la vision des représentations. Si l'unité de référence varie selon les auteurs, la proposition de Kintsch (1988), le nœud par analogie à la cellule chez Gernsbacher (1990), le nœud-événement chez Zwaan et al. (1995), tous soulignent l'importance des relations ou connexions établies.

La revue de la littérature sur la compréhension en psychologie cognitive que nous présentons, a pour but de montrer que la compréhension d'un texte prend en compte –en plus des composantes linguistiques et référentielles- les facteurs culturels relatifs au texte et aux lecteurs ainsi que les processus cognitifs qui entrent en jeu dans les différentes phases de l'activité de compréhension. Il s'agit des interactions entre les caractéristiques des textes lus et les caractéristiques générales et spécifiques des lecteurs.

Chapitre 3. Du texte à la lecture en français langue étrangère

3.1. Liminaire

3.2. Les caractéristiques textuelles

3.3. Le sujets lecteur

3.4. Les caractéristiques contextuelles.

Chapitre 3 : Du texte à la lecture en français langue étrangère

3.1. Liminaire

L'étude du sens construit en lecture sur la base d'informations sémiotiques ne peut faire l'économie d'une observation du processus de cette construction. Le sens en lui-même n'a d'intérêt pour notre recherche que rapporté à la démarche mentale qui a pu lui donner naissance. L'évaluation de la compétence de lecture, tant dans la recherche en sciences du langage qu'en didactique, se heurte à un double obstacle : observer le produit de la lecture et observer l'élaboration de ce produit.

En se plaçant comme observateur de la lecture d'autrui (dans notre cas, celle des étudiants du département de FLE de l'université de Médéa), on ne parvient qu'à saisir le produit de la lecture, or quand le produit est accessible, le processus est achevé. Si la compréhension en lecture est un acte cognitif interne et complexe, nous pouvons cependant tenter d'en retrouver quelques traces observables. En effet, un message écrit recèle en lui un noyau sémantique dont il est le développement.

Envisager la compréhension de textes comme la simple projection mentale des structures linguistiques demeure erroné. Presque tous les modèles théoriques récents (Denhière, 1984 ; Kintsch et Van Dijk,1978, 1984), que nous avons cités dans le chapitre précédent, définissent la compréhension comme un processus complexe de traitement de l'information présentée dans un texte. Cette activité mentale est donc loin d'être passive car elle ne s'arrête pas à l'encodage mnésique des lettres, des mots, des phrases ou des sons, mais c'est une activité multidimensionnelle dont le but est la construction d'une représentation sémantique de ce qui est écrit. Les informations lues sont, de ce fait, transformées, sélectionnées (Smith, 1979) et réorganisées (Kintsch et Van Dijk, 1984) pour « construire une structure mentale identique ou semblable à celle que désirait transmettre l'auteur du texte » (Denhière, 1983, p. 433). Ceci nous fait dire que la représentation de ce qui est lu résulte d'une interprétation du texte en vue de la construction de la signification et non pas d'une mémorisation des structures linguistiques de surface.

Si la compréhension de textes peut être définie comme « le résultat d'une interaction entre un individu et un texte » (Denhière, 1984, p. 19), interaction qui s'inscrit le plus souvent dans un contexte social vu que sa fonction première est la communication, cela signifie que trois types de facteurs peuvent avoir un impact sue la performance de compréhension :

- Les caractéristiques du texte ;

- Les caractéristiques du lecteur ;
- Le contexte dans lequel se déroule la tâche.

L'objet à la base de la lecture en français langue étrangère est bien sûr le texte, qui se présente habituellement comme « une masse compacte de signes indifférenciés » (Vigner, 1979 : 167) où il n'est guère facile de se retrouver, étant donné qu'elle est faite avec des signes organisés dans une chaîne plus ou moins complexe de signification, mais souvent source de problèmes pour les apprenants. Car lors de la construction du sens, l'interaction se fait non seulement entre les connaissances du lecteur et le texte, mais entre le lecteur, le texte et le contexte (Giasson, 1990). Le degré de relation entre ces trois variables déterminera la compréhension. En effet, « plus les variables lecteur, texte et contexte seront imbriquées les unes dans les autres, meilleure sera la compréhension » (Giasson, 2003). Aussi, trois questions nous intéressent pour notre étude de l'interaction de ces variables lors de la lecture /compréhension en FLE. Il s'agit d'abord de voir ce qu'est le texte, et de quelle manière il se prête à la lecture/compréhension, de définir ensuite le sujet lecteur et de dégager enfin les caractéristiques contextuelles.

3.2. Les caractéristiques textuelles

La variable texte du modèle de compréhension en lecture (Giasson, 2003) concerne le matériel à lire et peut être considérée sous trois grands aspect : l'intention de l'auteur, la structure du texte et le contenu. « L'intention de l'auteur détermine en fait l'orientation des deux autres éléments. La structure fait référence à la façon dont l'auteur a organisé les idées dans le texte, alors que le contenu renvoie aux concepts, aux connaissances et au vocabulaire que l'auteur a décidé de transmettre » (Giasson, 2003, p.20). Cependant, pour parler de textes, il faut d'abord les définir et les classifier, car il a été démontré (Giasson, 2003) que le comportement des lecteurs diffère selon la nature des textes qui leur sont présentés.

3.2.1. Du discours au texte

Il est très important de distinguer discours et texte, deux concepts fréquemment utilisés, mais qui se prêtent souvent à confusion. Toute société humaine est organisée en des domaines d'activités (Jeandillou, 1997), ou organisée en des sphères d'action (Bakhtine, 1984) qui produisent dans la vie quotidienne des discours particuliers. C'est ainsi que la littérature, le journalisme, la science…etc. produisent ce que l'on appelle dans le langage courant les discours littéraire, journalistique, scientifique…etc. Ces discours obéissent à des

conventions propres à leur domaine, et sont repérables comme appartenant à des genres et sous-genres particuliers : roman, poème, essai… en littérature ; articles, éditoriaux… en journalisme ; comptes rendus, communication scientifique …pour la science. Et ils ne pourront être appréhendés que sur la base de plusieurs paramètres externes : institutionnels, idéologiques ou esthétiques (Jeandillou, 1997). Dans cette perspective, J-M Adam (1990) propose d'appeler « discours » des pratiques discursives accomplies dans un domaine d'activités de la société, et de réserver « texte » à ce même discours mais soustrait de ses conditions de production. Ainsi conçu, le texte est un objet formel pouvant se prêter selon Lane (2000), à une approche purement linguistique qui cherche à expliciter sa structure compositionnelle.

Nonobstant, en tenant compte de cette conception du texte comme objet abstrait de la linguistique textuelle dont l'avantage est de nous révéler la structuration interne du texte, notre intérêt est plus porté vers le texte-énoncé, objet empirique observable et descriptible, conçu à la fois comme acte de référence, acte d'énonciation et mise en relation (Adam, 1990). Par ailleurs, dans notre recherche, « texte » prend encor un sens plus concret, celui que décrivent Galisson et Coste : « Dans l'enseignement en général, *texte* désigne le plus souvent ce qui est proposé à la compréhension, à l'analyse ou à la mémorisation de l'élève… » (1976 : 561). Il est défini alors comme « un ensemble fini d'énoncés écrits, qui constituent un discours suivi et un tout spécifique, correspondant à une constante dans la situation de leur production. » (Galisson et Coste.1976 : 560). Ainsi, dans le cadre de notre recherche, la notion de texte renvoie à ces « ensembles finis d'énoncés écrits » qui sont proposés à la lecture des étudiants en vue de leur compréhension et de l'apprentissage du français langue étrangère.

Cependant, un texte écrit n'est jamais une mise côte à côte aléatoire des phrases, mais un tout signifiant, « articulé et hiérarchisé » (Adam, 1985 : 39). Ce caractère structurel se manifeste de prime abord grâce à des procédés de mise en page (ponctuation, parties, découpage en paragraphes), mais ce qui est plus important c'est l'organisation hiérarchique interne du texte. Selon Adam (1997), tout texte est à concevoir comme une structure complexe fonctionnant simultanément à des plans d'organisations différents mais complémentaires. Ces plans peuvent être regroupés en deux grandes dimensions : la configuration pragmatique et l'organisation des propositions. Au niveau de la dimension configurationnelle, le texte se présente comme la conjonction de trois sous- systèmes en constante interaction à savoir : l'orientation argumentative, l'ancrage énonciatif et la cohésion sémantique. Ainsi,

- Tout texte représente un macro-acte de discours qui est, soit explicite, soit à dériver des micro-actes de langage qui s'y trouvent. De ce fait, tous les énoncés du texte sont argumentativement orientés par le scripteur, de telle manière à créer un (des) effet (s) sur les représentations, croyances ou comportements d'un destinataire individuel ou collectif ;
- Tout texte s'inscrit sur un ou plusieurs plans d'énonciation différents : actuel, non-actuel (l'énonciation « historique » de Benveniste), proverbial, théorique- scientifique et poétique. C'est dans ce cadre de la « tonalité énonciative d'ensemble » qu'il faut étudier les phénomènes de prise en charge énonciative pour pouvoir situer le texte dans son « espace sémantique » spécifique ; ce qui, conjointement avec l'étude de la visée illocutoire, permet la compréhension de l'intention d'écriture du scripteur ;
- Enfin, toujours dans sa dimension configurationnelle, le texte se présente comme une macrostructure sémantique dont la référence peut être de l'ordre du fictif (fiction), ou peut rester soumise à la logique normale (non-fiction). Sa trame sémantico-référentielle est analysable en isotopie (s). Allant de pair avec l'ancrage énonciatif, elle permet au lecteur de percevoir la cohésion du/des monde(s) représenté(s) et de comprendre ainsi ce qui est dit ou relaté, c'est-à- dire le contenu du texte.

Au niveau de la deuxième dimension, le texte consiste en une suite de propositions organisée suivant deux plans différents : la connexité et la séquentialité. Ainsi, les propositions-phrases sont liées entre elles selon des règles de liages de la langue en question (coordination, subordination, juxtaposition…) pour former le niveau supérieur, celui des macro-propositions. C'est le plan de la connexité inter-phrastique. Mais il existe également un autre niveau de la structuration qui permet aux macro-propositions (qui peuvent être complètes ou elliptiques), de se regrouper en vue d'assurer des rôles spécifiques : raconter, décrire, argumenter…, c'est la mise en séquence.

De la sorte, grâce à une mise en relation basée sur les procédés linguistiques, c'est- à dire morphosyntaxiques, dont dispose une langue, le texte est une structure linéaire non aléatoire, organisée non seulement au niveau de la phrase, mais aussi à des niveaux supérieurs, ceux de la séquence et du texte en entier.

3.2.2. Genre de texte et type de discours

La notion de genre est un élément indispensable non seulement à la cohésion du texte et/ou discours, mais aussi à sa production et à son interprétation ; autrement dit, à sa cohérence. En effet, comme le précise Schneuwly, « toute production verbale prend la forme d'un genre » (2001 : 83). Dans ce cas, classer les textes et/ou les discours devient une tâche tout à fait ordinaire parce que les productions verbales relèvent d'un grand nombre de pratiques. La notion de genre remonte en effet à l'antiquité. A la suite des œuvres d'Aristote, on a constaté qu'il existait deux catégories de classement dans la Grèce antique :

> L'une (…) était le fait des poètes. Ceux-ci étaient chargés de jouer le rôle d'intermédiaire entre les dieux et les humains d'une part en célébrant des héros, d'autre part en interprétant les énigmes que les dieux envoyaient aux humains. Ainsi ont été codifiés certains genres « tels l'épique, le lyrique, le dramatique, l'épidictique, etc. (…). L'autre (..) est apparue comme une réponse aux besoins de gérer la vie de la cité et les conflits commerciaux, faisant de la parole publique un instrument de délibération et de persuasion juridique et politique (Charaudeau, 2002b : 277-278).

Le premier type d'activités correspond à ce que l'on appelle aujourd'hui le discours littéraire, auquel est associé le terme de « genre ». Au sujet de l'apparition des genres littéraires, Viëtor note que « les genres littéraires sont des produits artistiques dont l'origine historique est des plus obscures » (1986 : 13) ; mais de toute façon, il est certain qu'ils sont nés après le discours quotidien. Selon le classement de « la tradition littéraire, les genres sont censés permettre de repérer et de classer les différents textes littéraires, qu'ils appartiennent à la poésie » (Charaudeau, 2002 : 278) ; le critère du classement est donc la forme. Quant au deuxième type d'activités langagières, ce type recouvre des activités nommées « discours ordinaires » dont les différentes pratiques sont désignées comme des genres de discours. Parmi ces activités, on distingue

> en fonction des lieux sociaux, les genres judiciaires qui s'exercent au tribunal, le genre délibératif à l'assemblé, et le démonstratif ou épidictique dans les fêtes publiques. A ces lieux d'énonciation institutionnels, correspondent des actes de langage rituellement codifiés au service d'une finalité pragmatique (Branca-Rosoff, 1999 : 08).

Les genres de discours ont subi beaucoup de changements et présentent aujourd'hui une grande diversité. De plus, « en raison de l'importance des secteurs concernés pour les sociétés modernes, des chercheurs ajoutent à cette liste le discours médiatique ou les discours en situation de travail » (Branca-Rosoff, 2002 :281). Il est possible d'allonger cette liste *ad libitum.* Encore, il est tout à fait naturel que « tout genre peut toujours contenir plusieurs genres (…) [et] toutes les espèces, tous les sous-genres ou super-genres sont des classes empiriques, établies par observation du donné historique » (Genette, 1986 : 143), car tous ont été créés pour divers besoins. A la suite de ces constatations, nous observons combien il est difficile de définir les notions comme genre et type et d'établir une relation entre eux.

Depuis quelques décennies, la notion de genre fait l'objet de travaux intensifs, cependant, nous n'avons pas constaté d'unanimité entre les chercheurs au niveau terminologique : genre, type, sous-genre… ; chaque chercheur adopte un différent point de vue et avance de nouveaux critères hétérogènes des classements ; de plus, même s'ils font partie d'un même genre, chaque texte et/ou discours est susceptible de manifester des différences. Lorsqu'il s'agit de la terminologie, Bronckart (1996), désigne comme des « types de discours » et Genette (1986), « modes » ce qu'Adam (2001a) désigne « type de texte » ou « séquence » ; Maingueneau dénomme « sous-genres » ce que Rastier appelle « type ». Afin de définir genre ou type, les chercheurs ont aussi établi des liens d'opposition entre deux termes. La première opposition est faite entre « mode » et « genre » : Genette précise que « les genres sont des catégories proprement littéraires, les modes sont des catégories qui relèvent de la linguistique, ou plus exactement de ce que l'on appelle aujourd'hui la pragmatique » (1986 : 142). Par mode, Genette désigne la narration, la description, l'argumentation et Charaudeau (1992), utilise le terme « modes d'organisation du discours » et distingue mode énonciatif, mode descriptif, mode narratif et mode argumentatif. En ce qui concerne le « genre », Genette ajoute que « leurs critères de définition comportent toujours (…) un élément thématique qui échappe à une description formelle ou linguistique » (1986 : 142).

La deuxième opposition est instaurée entre le « genre » et le « type ». Usuellement, dans les dictionnaires, ces deux termes sont considérés comme des synonymes ; mais lorsqu'il s'agit des genres et des types de texte et/ou de discours, nous pouvons dire qu'ils ne le sont pas. Selon Maingueneau :

> Les genres de discours relèvent de divers types de discours, associés à des vastes secteurs d'activités sociales. Ainsi le talk-show constitue-t-il un genre de discours à l'intérieur du type de

> discours « télévisuel », lui-même partie prenante d'un ensemble plus vaste que serait le type de discours « médiatique », où figureraient aussi le type de discours radiophonique et celui de la presse écrite. (2002 : 47).

Mais plus tard, il abandonne le couple « genre/type »et préfère utiliser « genre et sous-genre » en exprimant qu' « il est possible d'établir des réseaux de genres et sous-genres. Par exemple, dans le genre d'information médiatique, distinguer les médias presse, radio, télévision et à l'intérieur de chacun d'eux, distinguer et relier les genres débats (politiques et de société), interviews (politiques et citoyennes), entretiens (d'intellectuels, d'experts), etc. » (Maingueneau, (2002, 596).

Rastier définit à son tour le genre et le type ; selon lui, « les types de textes sont en général des classes qui ne reposent que sur un critère » (2001 : 252), et « la définition d'un type de texte dépend de l'analyste (…), la typologie peut assumer un principe de plaisir, la théorie des genres doit obéir à un principe de réalité » (ibid. : 253). En ce qui concerne les genres, ils « sont en effet définis par un faisceau de critères, et doivent d'ailleurs leur caractère d'objectivité à la multiplicité de ces critères. (…) L'évolution diachronique du faisceau rend compte de l'évolution du genre, alors que les « types » de textes fondés sur un seul critère demeurent anhistoriques » (ibid. : 253). Dans le sens de Rastier, les genres sont donc des entités empiriques qui présentent l'évolution historique, culturelle et sociale d'une société, tandis que les types sont des classements éphémères, subjectifs, partiaux ; autrement dit, leur existence et évolution dépend de l'analyste et de la tendance.

La connaissance du genre nous montre comment ont doit appréhender le message transmis par le texte et/ou le discours à travers les différents éléments contextuels et cotextuel. Un locuteur doit toujours connaître, selon son vécu, des genres afin d'assurer sa communication ; d'ailleurs, ils lui sont transmis inconsciemment à travers la langue, le langage et la communication verbale, mais « connaitre un genre de texte, c'est aussi connaître ses conditions d'usage, en pertinence, son efficacité ou plus généralement son *appropriété* eu égard aux caractéristiques de son contexte social » (Bronckart, 1996 : 49). Toujours est-il qu'on ne choisit pas un genre au hasard, parce que,

> les genres de discours ne sont pas des sortes de modules dans lesquels un locuteur choisirait de couler son énoncé. En fait, ce sont des activités sociales qui sont en tant que telles soumises à un critère de réussite. (…) Actes de langage d'un niveau de complexité supérieur, un genre de discours est soumis lui aussi

> à un ensemble de conditions de réussite (Maingueneau, 2002 :51).

Les conditions mentionnées ci-dessus sont : la finalité reconnue, le statut des partenaires légitimes, le lieu et le moment légitimes, le support matériel et l'organisation textuelle. Ces conditions révèlent en outre que « la notion de genre est une notion biface qui fait correspondre une face interne (les fonctions linguistiques) avec une face externe (les pratiques socialement signifiantes) » (Branca-Rosoff, 1999 : 16).

De ce fait, nous pouvons conclure que la notion de genre nécessite une bonne compétence linguistique surtout chez les apprenants d'une langue étrangère (le français en ce qui nous concerne), puisque cette compétence donne la possibilité de découvrir le contenu notionnel et informationnel d'un texte ou d'un discours. Par ailleurs, quelle que soit leur tradition, littéraire ou rhétorique, toutes les activités langagières sont sujettes aux variations et aux évaluations, et cela n'est possible que par « la mémoire générique (…) qui n'incite pas seulement à l'imitation, et donc à l'immobilisme, mais aussi à la différenciation (…), et donc à un minimum d'évolution » (Genette, 1986 : 154). Les genres manifestent alors des changements socio-historiques. L'inflation des termes et l'évolution des recherches sur les genres incitent les chercheurs à les classer inlassablement et toujours d'après un nouveau critère, mais « la difficulté majeure à laquelle en se heurte quand en veut dresser une typologie rigoureuse, c'est la variété des critères que l'on peut prendre en compte. Aucune typologie ne peut tous les intégrer » (Maingueneau, 1996 : 85). Généralement, les genres littéraires et les genres non littéraires sont classés séparément. Nous avons essayé de les montrer dans le tableau suivant.

Discours littéraire		Discours non littéraire	
Genre	**Sous-genre**	**Genre**	**Sous-genre**
Roman	Policier, autobiographique, psychologique, romantique, réaliste, naturaliste, fantastique, science-fiction, populaire…	**Médiatique**	De la presse écrite : éditoriale, chronique, fait divers, courrier de lecteur De la presse audio-visuelle : talk-show, reality-show, débat politique, journal télévisé
Théâtre	Tragédie, comédie, drame, mélodrame, absurde, sotie, farce…	**Politique**	Communiste, socialiste ; électoral, polémique, discours des partis d'opposition
Poésie	Lyrique, surréaliste, symboliste, romantique, épique…	**Professionnel/ Situation de travail**	Réunion, médical, juridique ; recette de cuisine, instruction…
Nouvelle	Policier, autobiographique, psychologique, romantique, réaliste, naturaliste, fantastique…	**Publicitaire**	Radiophonique, télévisuelle, journaux, panneaux d'affiche
Épistolaire	Courrier fictif dans les œuvres littéraires, courrier personnel, lettre…	**Épistolaire**	Courrier personnel, courrier administratif, courrier des lecteurs (de la presse écrite), courriel, les pages WEB personnelles

Tableau n°2 : classement des discours selon le genre.

À vrai dire, ce sont les classifications des discours et des textes non-littéraires qui posent problèmes. Les travaux sur leurs classements sont intensifiés, et aujourd'hui, il existe divers typologies élaborées à partir de différents points de vue : fonctionnel, situationnel, communicatif, séquentiel… (Branca-Rosoff, 1999 : 5-24).

Pour les besoins de notre recherche, nous retenons les notions de « genre » et « sous-genre » afin de préciser les différentes typologies de textes, et celle de « type » afin de présenter le texte et/ou discours en un nombre fini, nommés « séquences » par Adam.

3.2.3. Les types de textes dans l'enseignement/apprentissage du FLE

Le texte est une structuration complexe. Selon Cortèse (1985) et Moirand (1990), trois opérations sont à la base de toute mise en texte. D'abord, l'opération de référence qui consiste

à poser dans le texte des personnages, des objets, des faits, le temps et le lieu de l'événement discursif. Parallèlement, l'opération de prédication attribue à ces différents acteurs ou faits des propriétés indispensables et indique les actions ou les relations qui existent entre eux. Enfin, s'il y a mise en texte, c'est toujours parce qu'il y a un vouloir, une envie ou une obligation de dire quelque chose à quelqu'un d'autre (Moirand, 1990). Ce fait est à l'origine des opérations énonciatives qui font du texte un moyen de communication. Ainsi, c'est à travers ces trois opérations imbriquées les unes dans les autres que se construit le texte comme objet à lire, susceptible de faire émerger un certain contenu sémantico-référentiel et une visée communicative spécifique, lesquels pourraient constituer les différents volet de la compréhension en lecture.

Les trois opérations précitées sont donc à la base de toute textualisation. Sur la base des moyens linguistiques dont dispose une langue et les règles morphosyntaxiques qui les régissent, elles se concrétisent à travers deux phénomènes majeurs de tout texte : d'une part, il y a la progression thématique et la cohérence/cohésion qui permettent de tisser la trame sémantico-référentielle du texte ; d'autre part, les opérations d'énonciation qui contribuent à expliciter sa visée communicative.

Cependant, en didactique de la lecture, les classifications des textes semblent assez fluctuantes. Les appellations relèvent tantôt du discours ou genres (ce sont alors des « textes » journalistiques, scientifiques, récits, etc.) ; tantôt des macro-fonctions langagières repérables dans les textes (textes narratifs, descriptifs, etc.). Ainsi, Cicurel (1991) répartit les écrits en cinq grands types : textes médiatiques, textes épistolaires, textes de l'environnement, textes professionnels et littéraires, et conseille aux enseignants de repérer les textes selon leur architecture discursive pour choisir une entrée dans le texte. De son côté, Vigner (1997), semble privilégier les fonctions langagières dominantes et parle de textes à dominante narrative, descriptive, expressive, logico-argumentative ou prescriptive, avec pour chaque cas, l'énumération des genres et sous-genres textuels correspondants.

Toutefois, face à cette diversité de classification de textes que l'on remarque dans les différents ouvrages sur la lecture en FLE, les propositions de Brassart (1998), pour une « distinction théorique et méthodologique » entre « texte » et « discours » nous semblent tout à fait intéressantes. Il préconise d'aborder un document langagier écrit selon « trois points de vue distincts et complémentaires : en tant qu'écrit, en tant que texte et en tant que discours » (Brassart, 1998 : 88-89). Ainsi, on parlera de type d'écrit si on prend en considération l'apparence matérielle immédiate du document, c'est-à-dire si on le perçoit dans ses fonctionnements et usages sociaux (ce qui le révèlera comme une lettre, un article de

journal…). Mais ce même document, en tant qu'une structuration linguistico-textuelle cohérente, appartient aussi à un des types de textes reconnus (narratif, descriptif, argumentatif, explicatif…) ; enfin, il sera également un type de discours si on l'envisage dans son but communicationnel, c'est-à-dire comme un macro-acte de langage visant à promettre, avertir, argumenter.

3.2.4. Texte littéraire et texte journalistique

La définition que nous avons retenue pour décrire la compréhension de l'écrit implique la construction d'une représentation mentale du texte. Ce dernier est plus que la somme des mots, des phrases ou des paragraphes qui le constituent (Denhière, 1975). A l'intérieur même des différentes composantes de la structure du texte, les informations n'ont pas toutes la même importance. Certains énoncés d'un texte sont « super ordonnés » à d'autres énoncés moins importants selon les différents niveaux de la structure hiérarchique (Meyer et coll, 1980), ce qui nous fait dire que l'importance relative des informations est un facteur à considérer comme très important dans le processus de compréhension (Denhière, 1984). La structure en surface n'étant pas toujours très implicite ou incomplète, c'est par l'analyse de la représentation sémantique que l'organisation du discours peut être mise à jour. Ce qui rend évident le fait que les processus qui entrent en jeu dans l'activité de compréhension soient largement influencés par la structure profonde ou sémantique du texte (Denhière, 1983 ; Van Dijk, 1984). Le texte est donc un facteur important dans l'interprétation des résultats de notre partie empirique. Ses caractéristiques formelles autant que sémantiques ont un impact sur la mise en œuvre des activités cognitives qui entrent en jeu dans une tâche de compréhension.

Il est important de porter attention aux textes que nous utilisons dans notre travail de recherche parce que la compréhension varie selon les caractéristiques et le contenu des textes. Il s'agit là d'un facteur important, facteur qui détermine en partie le type de représentation que se fait le lecteur (Kintch et Young, 1984) et qui ne peut être ignoré. De ce fait, il nous semble important de décrire sommairement les types de textes que nous avons utilisés dans notre recherche : le texte littéraire et le texte journalistique.

13.2.4.1. Le texte littéraire

On ne peut parler de lecture/compréhension du texte littéraire sans répondre aux questions : Qu'est- ce qu'un texte littéraire ? Et quel est son rôle ? Cependant, pour définir le texte littéraire il faut définir la littérature. De nombreux dictionnaires consultés donnent de

cette dernière la définition suivante : littérature vient du latin « littera » qui veut dire « lettre », puis « littératura » qui veut dire « écriture », « grammaire », « culture ». En 1764 la littérature désignait principalement l'ensemble des œuvres écrites ou orales fondées sur la langue et comportant une dimension esthétique à la différence par exemple des œuvres scientifiques ou didactiques.

Aujourd'hui, la littérature dans son sens le plus courant, est un art à part entière. Mais il est parfois difficile de cerner les limites de cet art quand on aborde des écrits philosophiques, des pièces de théâtre ou des scénarios qui relèvent aussi des arts du spectacle. D'une manière générale, la «littérature » regroupera ici les œuvres ayant soit un but esthétique soit une forme esthétique particulière. La dimension esthétique est donc la finalité de l'écrit littéraire, critère qui la différencie des autres types d'écrits.

Pour ce qui est du texte littéraire, nous pouvons le définir comme un texte dont le style est travaillé, un texte qui a une fonction esthétique quel que soit son genre. C'est une production écrite qui respecte une série de règles, de codes pré établis où l'auteur éprouve le plaisir de jouer avec l'histoire, les mots et le style. De plus, le texte littéraire est un texte ouvert qui engendre différents modes de réception. Il est donc polysémique et chaque lecteur peut avoir sa propre vision et sa propre interprétation du sens. C'est pourquoi il se prête à des lectures diverses et complexes.

L'emploi du texte littéraire, en tant que support de travail en classe, donne l'occasion de l'exploiter de diverses façons. Peytard (2000 : 40) parle de son « effet réservoir». Pour l'auteur, le texte littéraire est un réservoir d'informations linguistiques qui sert à élargir un vocabulaire de type soutenu. Il précise que lorsqu'on lit un texte littéraire, on cherche à « percevoir les moments même du langage là où ils sont les plus forts »(Ibid.). C'est pourquoi le lecteur d'un texte littéraire est en même temps un apprenant d'une langue.

Les textes littéraires sont socialement et culturellement marqués par la réalité du pays dans lequel ils prennent naissance. En outre, l'œuvre littéraire traduit une représentation qu'une époque se fait de la réalité. En ce sens, tout écrivain est malgré lui, un peu tributaire de son appartenance à cette époque, ce qui fait que des éléments communs se retrouvent chez des auteurs contemporains. La connaissance du contexte historique de l'œuvre en facilite grandement la compréhension. Mais l'écrivain est aussi un visionnaire et l'œuvre qu'il produit prend une teinte particulière. La réalité qu'il choisit est perçue à travers ses émotions et ses réactions. C'est cet ensemble d'impressions qui confèrent à l'œuvre sa personnalité, son unité et sa cohérence et en déterminent l'atmosphère générale.

De ce fait, la lecture des textes littéraires exige une compétence littéraire. Celle-ci est une sensibilité à l'art acquise par la fréquentation des œuvres marquées d'une préoccupation esthétique. Cette sensibilité permet de percevoir toute la force des sentiments, la résonance des mots et le symbolisme des images, bref, de rendre tout l'aspect proprement artistique d'une œuvre.

Dans la communication littéraire, le code est double ; sémantique et esthétique. Le code sémantique correspond au code de la langue, alors que le code esthétique vise une communication se situant à un niveau artistique, où la forme participe à l'effet de sens.

La spécificité de la communication littéraire est justement d'engendrer ses propres codes esthétiques et de transmettre ainsi une expérience individuelle, unique. Le problème de l'écrivain est de permettre au langage, constamment menacé par le cliché et le banal, de dire le nouveau, l'exceptionnel. Lire littérairement un texte, c'est rechercher le code esthétique de l'écrivain, trouver les mots sous les mots, et ce, à partir d'une sélection d'indices liée à la compétence même du lecteur.

Pour les étudiants du département de français langue étrangère, la lecture est avant tout une expérience personnelle de communication avec un texte « dans et par le langage ». On ne pourrait alors la réduire à une simple maîtrise des techniques de compréhension de texte. C'est pourquoi, pour que ces lecteurs saisissent mieux le sens général du texte, ils doivent prendre en compte non seulement le texte lui-même, mais aussi un minimum de connaissances sur l'auteur et son époque ainsi que sur les codes esthétiques et culturels de la langue.

3.2.4.2. Le texte journalistique

Tout comme la littérature, le journalisme, qui n'est autre qu'une technique au service d'un métier, est un système d'attente ; le lecteur s'attend à lire sur un événement suivant un pacte de véridicité.

Les articles de presse sont généralement classés en deux genres : il y a d'abord le genre informationnel où nous trouvons la brève, le filet, l'écho, le compte rendu, le reportage, l'enquête… Les articles sont narratifs et rendent compte du factuel sans commentaire de celui qui rapporte les faits. Il y a ensuite les articles du genre commentaire où le journaliste s'implique à travers des opinions, prises de position et jugements de fait qu'il rapporte, leur donnant un éclairage particulier, qui tend à façonner l'opinion des lecteurs sur un événement précis. Ce genre englobe entre autres, l'éditorial, la chronique, le billet, le commentaire…

Les articles de presse obéissent à des règles d'écriture particulières. Leur « construction ne fait appel qu'à des qualités et règles de bon sens qui donnent plus d'agrément et d'efficacité » (Husson et Robert, 1991, p.06) à leur lecture. Sachons qu'un texte journalistique est destiné à informer, cette fonction lui affecte des spécificités le démarquons des autres formes d'écritures en lui attribuant un genre particulier qui puise l'essentiel de ses articulations dans les formes d'écriture déjà établies.

L'écrit journalistique nous renseigne sur la nécessité de prendre en compte certaines règles de la communication que convoque d'ailleurs une information complète. Il s'agit de règles et de codes spécifiques, qui structurent et agencent le contenu du texte pour en garantir la transmission au lecteur. Cet acte de communication est un objet d'échange entre deux instances : l'une d'énonciation, l'autre de réception, dont le sens dépend de la relation d'intentionnalité qui s'instaure entre celles-ci. La logique du texte journalistique n'obéit pas nécessairement au déroulement dans le temps d'un événement, mais plutôt à une hiérarchisation des informations, qui donne la priorité à une succession de séquences selon une logique que choisira l'auteur (journaliste) lui-même. Cette logique peut s'appuyer sur l'émotivité, la nouveauté, la rareté ou encore la singularité de l'événement. Ceci nous fait dire que dans l'absolu, l'écriture journalistique a ses propres spécificités qui en font un genre à part entière.

L'introduction des textes journalistiques comme littéraires dans le corpus de travail de la classe de français langue étrangère en Algérie s'est faite dès le primaire[5], nos étudiants se sont donc familiarisés avec ces deux genres textuels. Paveau (2003) parle d'intrusion illégitime concernant la place qu'a pris le texte journalistique dans la classe de FLE. En effet, « l'équivalence entre littéraire et journalistique est toujours l'objet d'un jugement dépréciatif, le plus souvent implicite. » (Paveau, 2003, p.16). Cependant, cette opposition théorique nous semble pertinente et donc à prendre en considération dans la construction de notre approche didactique de la compétence de lecture des étudiants du département de français, notamment dans la mise en place de notre dispositif méthodologique.

3.3.Le sujet lecteur

Notre intérêt didactique pour l'activité de compréhension écrite chez les étudiants du département de français de l'université de Médéa, nous amène à considérer l'apprenant dans le cadre de cette recherche dans son rôle de lecteur. Définir ce qu'est un lecteur, nous semble

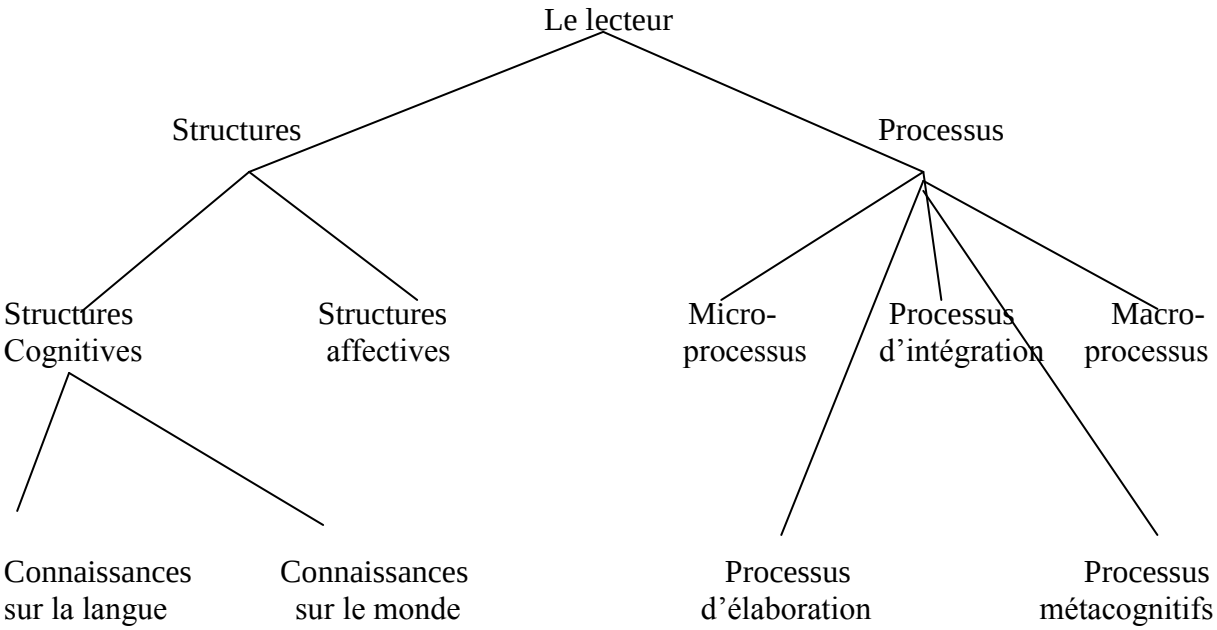
[5] Voir programme de français du cycle primaire

donc important. Il est certain que parmi les valeurs dans lesquelles se reconnait la société d'aujourd'hui, tout du moins telles qu'elles apparaissent dans certains discours, figure en premier plan le sujet et le respect de sa singularité. En effet, la place importante accordée à l'apprenant dans le discours didactique nous conduit à s'interroger sur le lecteur entant que « sujet ». Dans l'emploi de cette notion, tout l'intérêt de la didactique est de penser cette question dans le cadre scolaire et d'envisager le lecteur dans son « individualité ». Sur ce sujet, Bertrand Daunay (2007) déplore le fait de ne prendre en compte l'apprenant que dans sa relation au savoir. C'est ainsi que certaines approches formalistes de la lecture se soucient d'avantage du texte que du lecteur. La prise en compte dans l'acte de lecture, non pas seulement du sujet lecteur, mais également du sujet didactique, réintroduit la notion d'apprentissage.

Dans la construction de notre réflexion, nous nous retrouvons confrontée à plusieurs interrogations. Quel rôle devons-nous attribuer à l'étudiant du département de français de l' université de Médéa ? Devons- nous le considérer comme un lecteur capable de produire du sens, un sujet véritable ? Ou bien est- il un apprenant à qui on doit prodiguer la bonne lecture des textes ? Nous allons essayer dans ce qui suit d'examiner les articulations possibles entre la recherche et les démarches didactiques qui en découlent.

Nous avons conscience que le lecteur constitue certainement la variable la plus complexe du modèle de compréhension. Il aborde la tâche de lecture avec les structures cognitives et affectives qui lui sont propres (Giasson, 1990). Il met en œuvre différents processus qui lui permettront d'accéder au sens d'un texte. Les structures des connaissances font habituellement référence au contenu de la mémoire autant comme base de connaissances existantes que comme lieu de stockage des informations présentées dans le texte. Les processus psychologiques comprennent toutes les activités cognitives mises en œuvre dans la tâche de compréhension des informations présentées. Elles se situent à toutes les étapes de la démarche globale de compréhension : la perception, le traitement, la mémorisation, la récupération et la production. Ces activités mentales portent à la fois sur le texte lui-même comme stimulus, mais aussi sur la base de connaissances.

Figure n°5 : les composantes de la variable lecteur



Les structures du lecteur se subdivisent en structures cognitives et structures affectives. Les structures cognitives référent aux connaissances que possède le lecteur sur la langue et sur le monde.

Les connaissances que possède le lecteur sur la langue sont de quatre types :

- Phonologiques : distinguer les phonèmes propres à la langue française.
- Syntaxiques : ordre des mots dans la phrase.
- Sémantiques : connaissances du sens des mots et des relations qu'ils entretiennent entre eux.
- Pragmatiques : savoir quand utiliser telle formule, quand utiliser une langue plus formelle…

L'ensemble de ces connaissances du lecteur acquises sur la langue orale lui permettra de faire des hypothèses, d'une part, sur la relation entre l'oral et l'écrit et, d'autre part, sur le sens du texte.

Les connaissances sur le monde quant à elles, correspondent aux schémas qui se sont formés chez le lecteur et qui s'accumulent tout au long de sa vie. Pour Adams et Bruce :

> La compréhension est l'utilisation de connaissances antérieures pour créer une nouvelle connaissance. Sans connaissances antérieures, un

> objet complexe comme un texte, n'est pas seulement difficile à interpréter ; il est à strictement parler sans signification. (1982, p. 23)

Dans le même ordre d'idées, nous pouvons avancer que plus les apprenants ont acquis de connaissances, plus grandes seront leurs chances de succès en lecture. En effet, l'évolution des recherches en compréhension au cours des vingt dernières années, a conduit les chercheurs à s'intéresser de plus en plus au rôle des connaissances initiales du lecteur dans des tâches d'apprentissage. L'accent mis sur l'acquisition d'informations nouvelles a révélé le rôle joué par les connaissances du lecteur en regard des informations qu'il doit maitriser. La lecture (Smith, 1979) ne peut être convenablement décrite sans tenir compte du rôle des connaissances déjà en mémoire. Cela s'applique à la compréhension de texte dont l'une des activités essentielles est la construction de significations qui ne se retrouvent pas toujours dans le texte (Smith, 1979). Denhière (1984), définit cette activité comme une projection de l'information présentée par le texte sur des structures de connaissances existantes en vue de les remodeler, de les modifier ou de les restructurer.

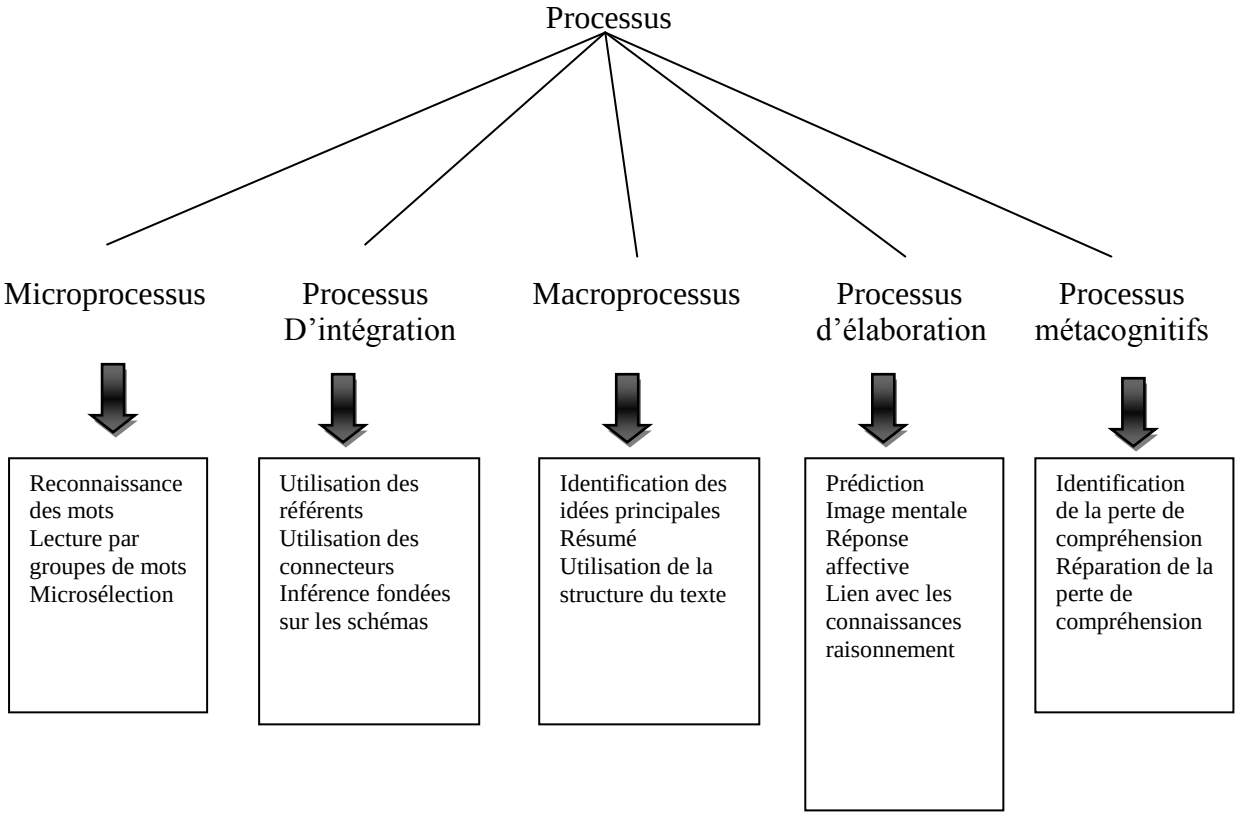
Au même titre que les structures cognitives, les structures dites « affectives » jouent un rôle dans la compréhension des textes. Ce que le lecteur veut faire est relié à son attitude générale face à la lecture et ses centres d'intérêt. Cette attitude générale entrera en jeu chaque fois que l'apprenant sera placé devant une tâche dont l'enjeu est la compréhension d'un texte. Quant aux centres d'intérêt spécifiques de chaque individu, ils se forment aussi en dehors de la lecture ; cependant, devant un texte donné, qui traite d'un thème qui intéresse vivement le lecteur, ou peu ou pas du tout, ils deviendront un facteur important à considérer.

Outre son attitude générale face à la lecture et ses intérêts, un autre élément est susceptible d'intervenir dans les structures affectives du lecteur : la façon dont le lecteur se perçoit comme acteur dans son apprentissage. En effet, si le lecteur a tendance à attribuer ses réussites et ses échecs en lecture à des facteurs externes (comme le hasard), un sentiment d'incapacité à maitriser son apprentissage se développera chez lui ;

Lire implique une myriade d'activités cognitives qui se réalisent les une en série, les autres en parallèle. Différents spécialistes ne considèrent pas la compréhension comme un état figé (ce qui est compris) mais ils l'envisagent comme une tâche dynamique (ce qui est mis en œuvre pour comprendre). Ainsi pour Giasson (2003) cette notion se définit comme un processus complexe sollicitant simultanément des mécanismes de perception, de mémorisation, de coordination et de contrôle qui requièrent un coût attentionnel extrêmement élevé.

Dans la tâche qui la préoccupe et en se basant sur la classification proposée par Irwin (1986), elle divise le processus de compréhension au cours de la lecture en différents niveaux qui sont au nombre de cinq, et qui constituent en quelque sorte les rouages du processus en question.

Figure n°6 : les processus de lecture et leurs composante (Giasson, 1990, p. 16)



La figure ci- dessus présente les processus de compréhension en définissant les habilités mise en jeu durant la lecture :

- Les microprocessus servent à comprendre l'information contenue dans une phrase, c'est-à-dire l'identification de l'information importante de la phrase.

- Les processus d'intégration rendent possible l'établissement des liens entre les propositions ou les phrases à travers l'utilisation adéquate de la substitution et des mots de liaison ainsi que la formulation d'inférence.

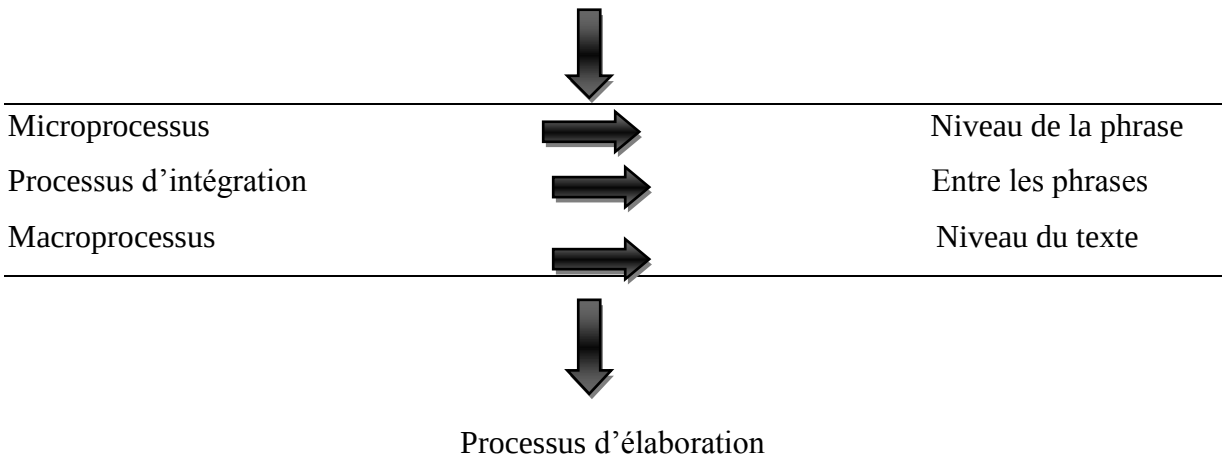
- Les macroprocessus sont orientés vers la compréhension globale du texte et sont à la base de la reconnaissance des idées principales du texte, de l'élaboration de résumé et de l'utilisation de la structure du texte.

- Les processus d'élaboration permettent au lecteur de faire des prédictions, se former une image mentale, réagir d'une manière émotive, intégrer l'information nouvelle à ses connaissances antérieures et raisonner sur la lecture.

- Les processus métacognitifs gèrent la compréhension en permettant au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation. En effet, reconnaitre qu'il y a une perte de compréhension et trouver les stratégies pour y remédier font partie des principales manifestations de ces processus.

Les trois premiers processus peuvent donc être associés aux trois niveaux de structure du texte. Les processus d'élaboration peuvent être considérés comme une extension du texte, alors que les processus métacognitifs pourraient être vus comme chapeautant la compréhension du texte.

Figure n°7 : Liens entre le texte et les processus de compréhension



Déchiffrer un texte ne suffit donc pas pour le comprendre. Tout texte lu par un lecteur singulier relève d'une série d'opérations mentales qui permettent à ce lecteur de lui donner un sens. Dans l'élaboration de notre réflexion sur la compétence de lecture de l'étudiant du

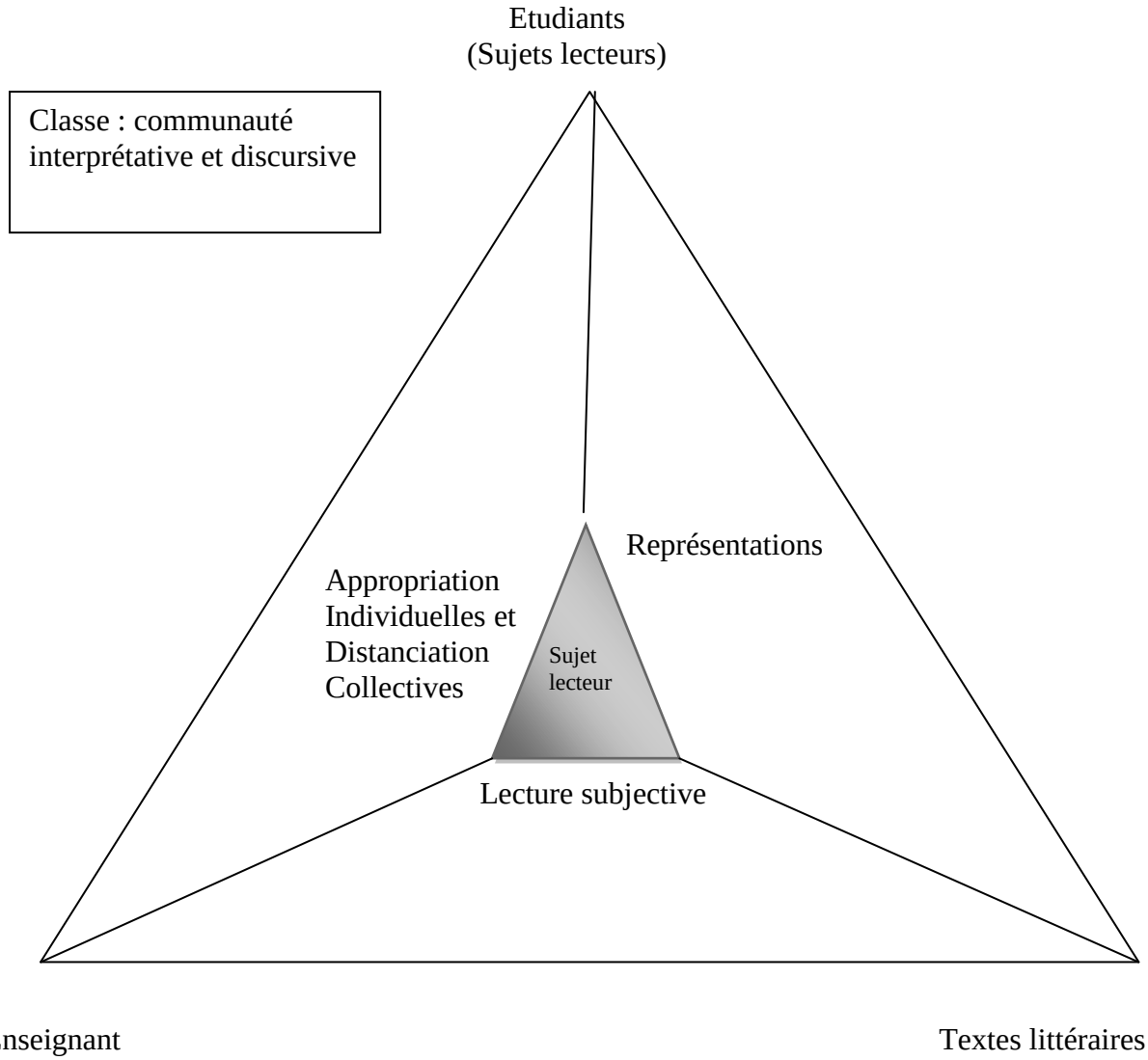
département de français de l'université de Médéa, il nous semble pertinent de consulter les recherches entreprises par des théoriciens de la lecture littéraire (Picard, 1986, Jouve, 1993), pour qui le sujet lecteur est défini comme un sujet en trois dimensions, car il opère simultanément différentes attitudes et actions lors de la lecture. Ces dimensions agissent en complémentarité et ne peuvent être envisagées comme étant consécutives ou séquentielles ; elles sont plutôt simultanées et interdépendantes. Ces trois dimensions du sujet lecteur sont :

- Le sujet lecteur utilise des représentations individuelles et collectives. Nous pensons que le lecteur ne peut être considéré comme un être dénué de bagage (culturel, linguistique…), son expérience scolaire lui attribue un passé de lecture qui nous empêche de le considérer comme une page blanche, car il se réfère constamment aux représentations mentales définies par son expérience de lecture.
- Le sujet lecteur se situe entre l'appropriation et la distanciation. L'effet que la littérature produit sur le sujet définit son attitude. Il manifeste à la fois les deux attitudes pendant la lecture, soit en maintenant une distance rationnelle, soit en acceptant d'adhérer émotivement au texte lu, soit en maintenant un équilibre entre ces deux pôles.
- Le sujet lecteur est créateur de lecture subjective. Lors de la lecture d'un texte littéraire, le sujet se trouve à produire du sens, donc à créer à partir de ses dispositions qui lui sont propres. De ce fait, la lecture subjective devient le résultat de sa singularité.

Dans notre réflexion sur l'acquisition d'une compétence de lecture, nous considérons que l'étudiant du département de français constitue le pivot de ces trois dimensions. Car situé au centre de la situation didactique représentée par un triangle (voir figure n°8), le sujet lecteur occupe une position privilégiée dans l'enseignement de la littérature[6]. En effet, son évolution au sein de l'environnement de la classe -de littérature- qui constitue une communauté interprétative et discursive, lui permet de se distinguer de l'ensemble des autres étudiants.

[6] Tout au long de son cursus universitaire, l'étudiant du département de français aborde non seulement la littérature française mais aussi magrébine et africaine d'expression française.

Figure n°8 les trois dimensions du sujet lecteur en classe de littérature



Dans cette communauté, les trois pôles de la relation didactique sont donc impliqués : l'enseignant met en place des situations et des activités où le texte littéraire, objet d'enseignement, est défini comme un phénomène concrétisé par la lecture et l'écriture subjective de l'étudiant. Il nous semble donc important de prendre en considération ces trois dimensions dans la mise en place de notre expérimentation. En effet, même si l'étudiant du système LMD n'a pas bénéficié d'un enseignement explicite au sein d'un module bien déterminé de la compréhension écrite, il a néanmoins bénéficié d'un enseignement de la littérature et donc a été amené à lire des textes littéraires tout au long de son cursus.

3.4. Les caractéristiques contextuelles

Les variables dites contextuelles regroupent des éléments qui font partie de l'environnement plus au moins immédiat du texte soumis au sujet lors d'une activité de compréhension. Ces éléments ne font partie physiquement du texte et ne concernent pas les connaissances, les attitudes ou les habilités du lecteur comme telles, mais influent sur la compréhension du texte. Le contexte comprend toutes les conditions dans lesquelles se trouve le lecteur (avec ses structures et ses processus) lorsqu'il entre en contact avec un texte (quel qu'en soit le type). Ces conditions incluent celles que le lecteur se fixe lui-même et celles que le milieu, souvent l'enseignant, impose au lecteur (Giasson, 1990). Nous pouvons distinguer trois types de contextes : psychologique, social et physique.

Le contexte psychologique se caractérise surtout par l'intention du lecteur, c'est-à-dire son intérêt et sa motivation pour le texte à lire. La façon dont le lecteur aborde le texte influera sur ce qu'il comprendra et retiendra du texte.

Le contexte social quant à lui, comprend toutes les formes d'interaction qui peuvent se produire au cours de la tâche de lecture entre le lecteur et l'enseignant ou les pairs : les lectures sans aide par rapport aux lectures guidées, les situations de lecture individuelle par rapport aux situations de lecture devant un groupe… On a constaté que les apprenants qui travaillaient de concert pour améliorer leur compréhension d'un texte retenaient plus d'informations que ceux qui travaillaient seuls leur texte (Dansereau, 1987).

Le contexte physique englobe les facteurs qui influent non seulement sur la lecture, mais sur tous les apprentissages scolaire, c'est-à-dire toutes les conditions matérielles dans lesquelles se déroule la lecture comme le niveau du bruit, la température ambiante, la qualité de reproduction des textes…

Conclusion

La réalisation de ce chapitre nous a permis de définir des concepts clés à l'acte de compréhension. Nous considérons ici que lire est une rencontre, un acte qui implique une interaction entre un texte, un lecteur et un contexte.

Le texte est dès lors conçu comme une machine codée, l'activité du lecteur étant de le décodée. Il permet un dialogue entre un auteur et son lecteur potentiel imaginé par le premier, virtuel ou Modèle (Umberto Eco, 1985). Or, il ne peut contenir tous les éléments qu'il cherche à mettre en scène. En effet, le texte est un mécanisme paresseux (Umberto Eco, 1985), qui requiert les connaissances du lecteur tout en lui permettant de les actualiser.

Le lecteur a donc un rôle important à jouer dans la lecture, il donne vie au texte en comblant ce que celui-ci ne peut dire, en articulant les faits écrits et les non dits, en incarnant le texte. De ce fait, les significations des textes sont engendrées dans le processus de lecture. Elles sont « le produit d'une interaction entre le texte et le lecteur » (Iser, 20012).

Partie II : Contribution de la recherche empirique.

❖ **Chapitre 4 :**
Cadrage de la problématique de la recherche

❖ **Chapitre 5 :**
Dispositif méthodologique global de recherche

❖ **Chapitre 6 :**

Présentation et analyse statistique des résultats

❖ **Chapitre 7 :**

Synthèse des résultats

Chapitre 4 : Cadrage de la problématique de la recherche

4.1. Cadrage de la problématique de l'étude

4.2. Esquisse du contexte de départ

4.3. Essai de modélisation du cadre problématique général

4.4. Axes de questionnement vers la question centrale de recherche

4.5. Formulation de la question problématique générale de recherche

4.6. Enoncé de l'hypothèse générale de recherche

4.7. Essai de modélisation du cadre problématique restreint.

Chapitre 4 : Cadrage de la problématique de la recherche

4.1. Cadrage de la problématique de l'étude

Si L'approche communicative a permis en faisant entrer dans la classe des documents authentiques, de mettre l'accent sur une approche globale des textes écrits qui s'appuie à la fois sur le transfert des compétences de lecture déjà acquises en langue maternelle et sur la reconnaissance des genres de textes. L'approche par compétences fondée sur un ensemble de travaux théoriques de référence et sur une série de recherches didactiques appliquées à la situation problème de l'intégration des savoirs appris a été également mise en œuvre dans le système universitaire algérien.

Cependant, si autant d'interventions didactiques ont été déjà initiées dans notre système éducatif et universitaire, la question liée à l'appropriation et à l'intégration des compétences de base lecturales en français langue étrangère reste toujours posée avec acuité en Algérie. En effet, l'Algérie est un pays en développement. Un certain nombre de réaménagements ont amené l'université jusqu'en 2004 à des changements provoqués par des transformations radicales du point de vue socio-économique. La mise en œuvre du schéma de la réforme dite LMD impose son inscription dans un contexte qui précise la nature des diplômes dans le cadre d'une carte universitaire des offres de formation. D'où à l'heure actuelle, il est opportun de penser à la mise en œuvre de nouvelles stratégies pédagogiques répondant aux besoins des apprenants de français langue étrangère. C'est dans cette perspective que nous avons voulu mener une recherche de nature didactique dans un contexte d'apprentissage du français langue étrangère. L'expérience didactique que nous avons mise en place était centrée sur l'évolution de la compétence de lecture. Nous avons présenté ses fondements théoriques dans la première partie de ce travail.

Nous précisons que la tâche à réaliser par le public évalué était une activité de compréhension écrite de quatre textes écrit en français. Nous avons également démontré dans la partie théorique en quoi l'activité de compréhension écrite de texte est complexe (Denhière & Baudet, 1992).

Considérant le contexte pédagogique dans lequel se trouve le public cible de notre étude, il a fallu descendre sur le terrain d'apprentissage pour s'enquérir de l'état des lieux. Nous avons constaté deux éléments liés à l'acte d'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'écrit.

Premièrement, dans la structure universitaire algérienne, les certifications ont connu quelques modifications et adaptations pour répondre d'abord, à l'internationalisation des

mondes universitaires qui favorisent de plus en plus les échanges éducatifs, puis aux exigences du monde de l'entreprise et enfin, à la modernisation des épreuves évaluatives par rapport aux avancées didactiques réalisées dans le domaine de l'évaluation. L'année 2005 marque donc le renouveau dans le monde universitaire algérien avec la mise en place du système L.M.D (Licence/ Master/ Doctorat). Les certifications en français langue étrangère n'échappent pas à cette vaste réforme avec, notamment la refonte des maquettes des matières ou modules enseignés tout au long du cursus universitaire. De par notre qualité d'enseignante de français langue étrangère au département de français de la faculté des lettres, des langues et des sciences sociales et humaines de l'université de Médéa, nous avons remarqué que la compréhension de l'écrit n'apparaissait pas dans l'ensemble des modules enseignés tout au long de la préparation de la licence de français langue étrangère dans le cadre du système L.M.D. Donc, le projet de lecture prescrit par l'université est celui qui caractérise les situations d'études, où la lecture sert à promouvoir de nouveaux apprentissages « lire pour apprendre » car l'étudiant n'aborde quasiment pas l'apprentissage de la lecture/ compréhension de l'écrit de manière explicite dans le cadre d'un module bien défini et cela pendant les six semestres de sa formation en licence. Deuxièmement, après avoir dépouillé un lot des archives relatives au contenu de la maquette des modules enseignés en licence classique , nous avons constaté que la compréhension de l'écrit faisait partie des matières enseignées et ce, pendant les deux première années de la licence classique dans une fréquence de trois heures par semaine ; en faisant un peu de calcul, nous avons constaté que les étudiants du département de français inscrits en licence classique avaient en moyenne 180 heures d'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'écrit.

Au regard de ces quelques constats observés sur le terrain pédagogique, en tant que chercheur, il ne fallait pas être influencé à priori par l'état des lieux. L'observation du terrain pédagogique nous a orientée vers la conception et l'élaboration au départ du cadre problématique général de notre recherche et un peu plus tard de la modélisation du cadre problématique restreint de l'étude.

4.2. Esquisse du contexte de départ

L'instauration du système LMD est censée répondre à quelques préoccupations de l'université algérienne concernant l'amélioration de la qualité de la formation proposée ; force est de reconnaitre que l'enseignement/apprentissage du FLE en s'insérant à chaque fois dans un contexte spécifique se trouve confronté à une culture éducative qui n'est pas

nécessairement construite sur les même présupposés théoriques et méthodologiques. S'il y a une certaine variété des offres de formation en FLE (formation académique ou formation professionnelle) la place accordée à l'enseignement de la compétence lectorale est fortement déterminée par des positions institutionnelles et académiques qui organisent le découpage des savoirs et des savoir-faire à l'intérieur de l'institution universitaire.

Au regard des caractéristiques individuelles des étudiants algériens en situation d'apprentissage du français langue étrangère (FLE) et de l'objectif spécifique visé de maitrise des performances orales et écrites dans cette langue cible, nous avons voulu voir dans quelle mesure la mise en œuvre d'un enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit pourrait influencer le développement des compétences lectorales (compréhension de l'écrit) chez le public cible.

Cependant, comme toute recherche a ses limites, cette étude se focalise d'un coté sur les représentations des enseignants chargés de transmettre le projet de lecture indiqué par le contexte et de celles des étudiants de première et troisième année de français de l'université de Médéa et d'un autre coté sur l'évaluation comparée des compétences de lecture à travers des tests de compréhension effectués par les étudiants de première et troisième année du département de français (système classique et LMD)

4.3. Essai de modélisation du cadre problématique général

Pour répondre au contexte de notre recherche, il a été nécessaire de concevoir un cadre problématique général à partir duquel seront dégagés tous les éléments liés aux questions et hypothèses de recherche, aux variables clés du cadre problématique restreint et au dispositif du plan expérimental. Selon Van der Maren (1996), les éléments constitutifs d'un cadre problématique doivent impérativement prendre en compte les attributs ci-après :

- Etre descriptif, c'est-à-dire structuré et pertinent de telle manière que le contexte de départ et le nœud du problème posé dans la recherche soient effectivement lisibles ;
- Etre praxique, c'est-à-dire alliant des stratégies d'interventions didactiques basées sur des théories et des pratiques de telle manière que le schéma du cadre problématique représente d'une part des besoins et des attentes de l'échantillon représentatif et d'autre part des enjeux de la situation problème à résoudre ;
- Etre praxéologique, c'est-à-dire permettant de s'interroger sur l'efficacité des pratiques d'évaluation chez la population cible des compétences de lecture en français langue étrangère ;

- Etre interprétatif, c'est-à-dire expliquant et mettant en relation les différentes variables clés de l'étude de telle manière que l'on puisse déterminer les rapports existant entre les effets de l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit et ceux de la compétence de lecture dans une situation d'apprentissage du FLE (système classique et système LMD).

Si nous nous référons à cette prescription du cadre problématique idéal, il est essentiel d'établir des relations entre le contexte de départ et les résultats attendus pour dégager une représentation schématique du cadre problématique général de cette recherche. En effet, les tests de compréhension écrite effectués par les étudiants du département de français ont constitué l'unité d'observation de cette étude. Cela se justifie parce que les tests de compréhension écrite des sujets évalués ont constitué notre banque de données. Cependant, nous avons tenu en considération aussi d'autres variables individuelles : sexe, âge, section suivie au secondaire, représentation sur la lecture en FLE et nature de la licence préparée (LMD ou classique). L'élaboration du cadre problématique général de la recherche a tenu compte de l'articulation des variables d'entrée, du processus et de sortie. Cependant, un questionnement large nous a orientée dans la définition des éléments à placer dans le cadre problématique général de la recherche :

(6) Quelles compétences les étudiants manifestent-ils au cours des trois premières années du cursus universitaire en compréhension en lecture et en apprentissage par la lecture ?

(7) Quelles habitudes et attitudes face à la lecture ont-ils à l'université et en dehors de l'université ?

(8) Quelle est leur perception d'eux même en tant que lecteur ?

(9) Sera-t-il possible que l'étudiant inscrit en licence de FLE puisse acquérir durant la période de trois années académique, et ce sans bénéficier d'un enseignement/apprentissage explicite de la compréhension de l'écrit, des compétences de lecture suffisantes et nécessaires pour enseigner le français langue étrangère ?

(10) Que faut-il faire concrètement pour que l'étudiant du département de français langue étrangère puisse maitriser des compétences de lecture en FLE ?

L'axe central de toutes ces considérations a abouti à la représentation du cadre problématique ci après

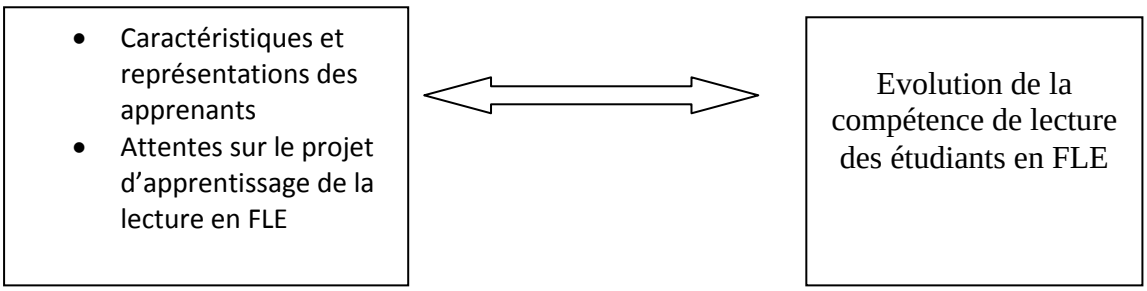


Figure n°9 : Schéma du cadre problématique général de l'étude

A partir du cadre problématique ci-dessus (figure n°9), nous avons réfléchi sur les aspects de la question centrale de recherche. Cependant, avant de formuler les questions et les hypothèses de recherche, il est nécessaire d'examiner le sens du cadre problématique que nous avons élaboré pour voir dans quelle mesure nous allons mettre en application le traitement expérimental en situation didactique. Un questionnement large et une analyse réflexive nous ont guidés dans la compréhension du contenu du cadre problématique :

- En quoi les variables individuelles peuvent- elles influencer le niveau d'intégration des compétences de lecture chez les étudiants du département de français langue étrangère ?
- En quoi l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit peut-il construire et développer les ressources linguistiques, cognitives et procédurales des apprenants dans une situation de lecture en FLE ?
- Comment définir les représentations des étudiants sur la lecture/ compréhension de l'écrit en FLE ?
- Comment mettre en œuvre la démarche d'évaluation des compétences en compréhension en lecture manifestées par les étudiants ?

4.4. Axes de questionnement vers la question centrale de recherche

Comme le souligne Develay (1995), « bien poser le problème, c'est déjà le résoudre » ; en effet, la problématique d'une recherche repose souvent sur des questions-problèmes hypothétiques. Ces dernières doivent être examinées méthodiquement au fil de la recherche. Cependant, il y a des moments de remise en question où le chercheur commence à se poser

des questions de recherche multiples et variées qui rendent complexe le fil conducteur de la recherche. A ce moment, l'univers théorique commence à céder le pas à une double démarche de questionnement. Comment peut-on établir des liens entre le cadre théorique et le cadre problématique ? Comment peut-on traduire les éléments majeurs de la problématique de cette étude en une question problème centrale de recherche ? Face à cette situation, la problématique de recherche semble s'esquiver, mais il faut se ressaisir méthodiquement comme le propose Bonnafous (1989) : le processus de recherche peut être transposé à un modèle de triangle didactique ayant les composantes suivantes : la nouvelle donne, la problématique et l'analyse. Nous pouvons schématiser la construction adaptée de cette théorisation de la manière suivante :

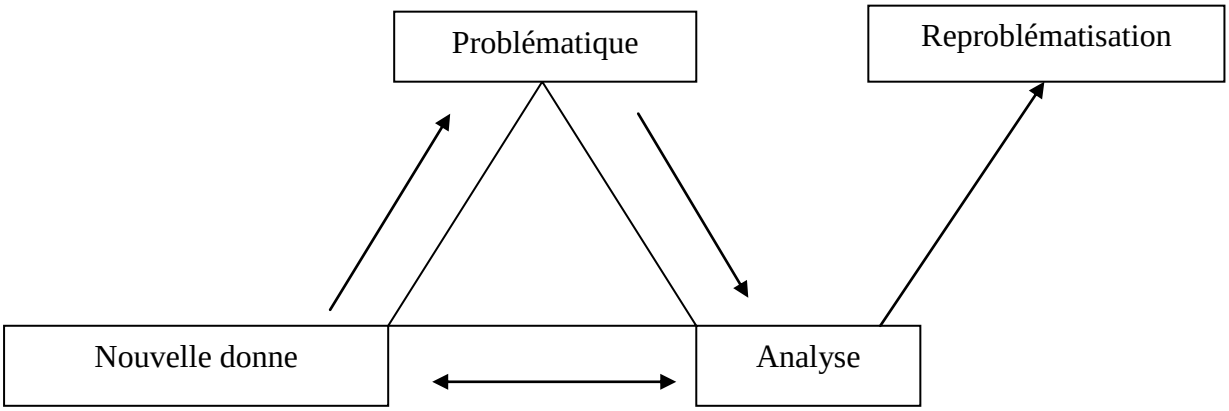


Figure n°10 : Logique d'une recherche inspirée d'un modèle du triangle didactique de Bonnafous (1989)

La nouvelle donne évoquée par Bonnafous (1989) est un ensemble de faits observables dans l'environnement sociétal et qui constituent un objet de recherche. La problématique est une façon de poser le problème : c'est une conceptualisation de la nouvelle donne par des démarches variées de description, d'explication et d'analyse. La phase d'analyse des données recueillies constitue la mise en corrélation des variables de mesurabilité de la nouvelle donne, de pertinence de la problématique et de cohérence des résultats de la recherche. C'est dans ce contexte que nous avons voulu réinterroger notre cadre problématique en fonction des orientations spécifique de la didactique comparative (Sartorie 1994 et Glaser et Strauss 1967, 1995) dans le but d'établir des relations entre l'objet de la recherche, l'objectif de l'évaluation, les compétences de base à évaluer, les indicateurs de correction et le dispositif expérimental à traiter sous deux conditions d'apprentissage du français langue étrangère

classique et LMD. Dans l'idéal, la conjugaison de tous ces aspects visaient la collecte et l'analyse des données pertinentes, valides et fiables. Car l'observation des indicateurs de maitrise de la compétence de lecture à travers la compréhension des textes des sujets évalués nécessitait une attention soutenue et une méthodologie spécifique. En clair, le cadre problématique général englobe tout un ensemble de données théoriques que nous avons tenté d'exploiter au moment de la mise en œuvre du dispositif expérimental.

En définitive, considérant les aspects du cadrage problématique général d'une part et au regard du contexte d'apprentissage des étudiants du département de français de l'université de Médéa et de l'objet de l'étude d'autre part, la question-problème générale de recherche a été formulée de la manière suivante.

4.5. Formulation de la question-problème générale de recherche

Est-ce que le fait d'apprendre ou non la compréhension de l'écrit pendant le cursus universitaire influence la compétence de lecture en F.L.E des étudiants du département de français de l'université de Médéa et quels types de résultats et d'effets pédagogiques peut-on observer chez eux ?

Voici comment la réponse provisoire à cette question centrale a été conçue. Il a été question de savoir comment la question centrale pourrait être opérationnalisée et dans quelles conditions l'idée de l'hypothèse principale pourrait générer avec un doute sincère quant à sa validité.

4.6. Enoncé de l'hypothèse générale de recherche

Nous sommes partie de l'hypothèse que les étudiants arrivent en première année licence de français avec des représentations et des stratégies d'approche spécifique du projet de lecture (savoir/ savoir-faire). Et que la lecture en langue étrangère remettrait en question ces savoir-faire acquis de façon plus ou moins consciente. Par conséquent, si l'apprenant est guidé de manière adéquate dans cette activité, cela devrait l'amener à une prise de conscience plus forte et à une nette progression de sa compétence de lecture.

En d'autres termes, nous avançons a priori que les effets des activités d'enseignement/apprentissage centrées sur des principes didactiques favorisant le développement de la compétence de lecture en FLE rendraient meilleurs les étudiants ayant bénéficié dans leur cursus universitaire d'un apprentissage de la compréhension de l'écrit dans le cadre d'un module bien défini (étudiants du système classique) que ceux qui n'ont pas bénéficié d'un enseignement apprentissage explicite de la compréhension de l'écrit (étudiants du système LMD).

L'analyse quantitative et qualitative des résultats obtenus aux tests de compréhension nous permettrait de vérifier le degré d'acceptation ou de rejet des modalités des variables contenues dans l'hypothèse générale de recherche. Par ailleurs, comme l'atteste Vallerand et Hess (2000), une hypothèse de travail représente un énoncé conjectural de la relation entre deux ou plusieurs variables. L'hypothèse joue un rôle fondamental dans le processus de la recherche, car elle influence non seulement la conceptualisation des variables indépendantes et dépendantes de l'étude, mais aussi, elle permet au chercheur de choisir le type de plan de recherche adapté aussi bien au cadre théorique qu'au cadre empirique de la recherche.

Une série de variables liées à notre hypothèse générale de recherche interagissent dans le schéma du cadre problématique restreint.

4.7. Essai de modélisation du cadre problématique restreint

Le fondement de notre cadre problématique restreint s'inspire du postulat selon lequel le langage écrit se démarque nettement du langage oral (Giasson, 1995). Ce qui nous invite à réfléchir sur la façon dont le lecteur en situation de compréhension écrite d'un texte agit et réagit face au texte à lire pour aboutir à une compréhension lectorale de qualité en français langue étrangère. Comme le souligne Charmeux (1987), le lecteur en situation de compréhension écrite rencontre une diversité d'obstacles au cours de la réalisation de la tâche de lecture en français langue étrangère. Nous essayons de relever les facteurs les plus déterminants dans la réussite du processus de lecture.

Le premier facteur susceptible de promouvoir le processus de lecture est d'ordre épistémologique. Dans une situation complexe de compréhension de textes en français langue étrangère, le lecteur est confronté à un problème de développement cognitif lié à la compétence de construction du sens du texte lu. Dans ce contexte précis, cette dernière joue un triple rôle de curriculum prescrit au projet d'apprentissage de la population d'étudiants du

département de français considérés dans cette recherche de moyens de compréhension écrite. Ainsi, les compétences en lecture sont considérées comme la résultante de la rencontre de trois composantes : le lecteur, le texte et le contexte. A l'université, en considérant le texte sur support papier ou électronique et le contexte, la compétence en lecture des étudiants du département de français de l'université de Médéa pourrait être déterminée à partir de deux types de lectures : la compréhension en lecture et l'apprentissage par la lecture en français langue étrangère. Le second facteur prend son essence dans la dimension affective (Charmeux, 1987), autrement dit, la manière dont l'étudiant se sent ou non partie prenante du monde de la lecture. Le troisième facteur susceptible de promouvoir le processus de lecture chez l'étudiant en situation d'apprentissage du FLE relève de la dimension pragmatique c'est-à dire de la fonctionnalité de la lecture. La pratique lectorale des activités de compréhension de textes constitue un moyen de développement des compétences du savoir-lire et de la compréhension en français langue étrangère. Compte tenu de ces observations didactiques privilégiant un cadre pratique de résolution du problème de compréhension écrite en situation d'apprentissage du FLE, nous présentons ci-dessous l'articulation des différentes variables du cadre problématique restreint. Nous avons pris en considération trois types de variables d'entrée, de processus et de sortie.

Chaque type de variable à une série de modalités qui interagissent au sein de l'espace didactique du cadre problématique restreint.

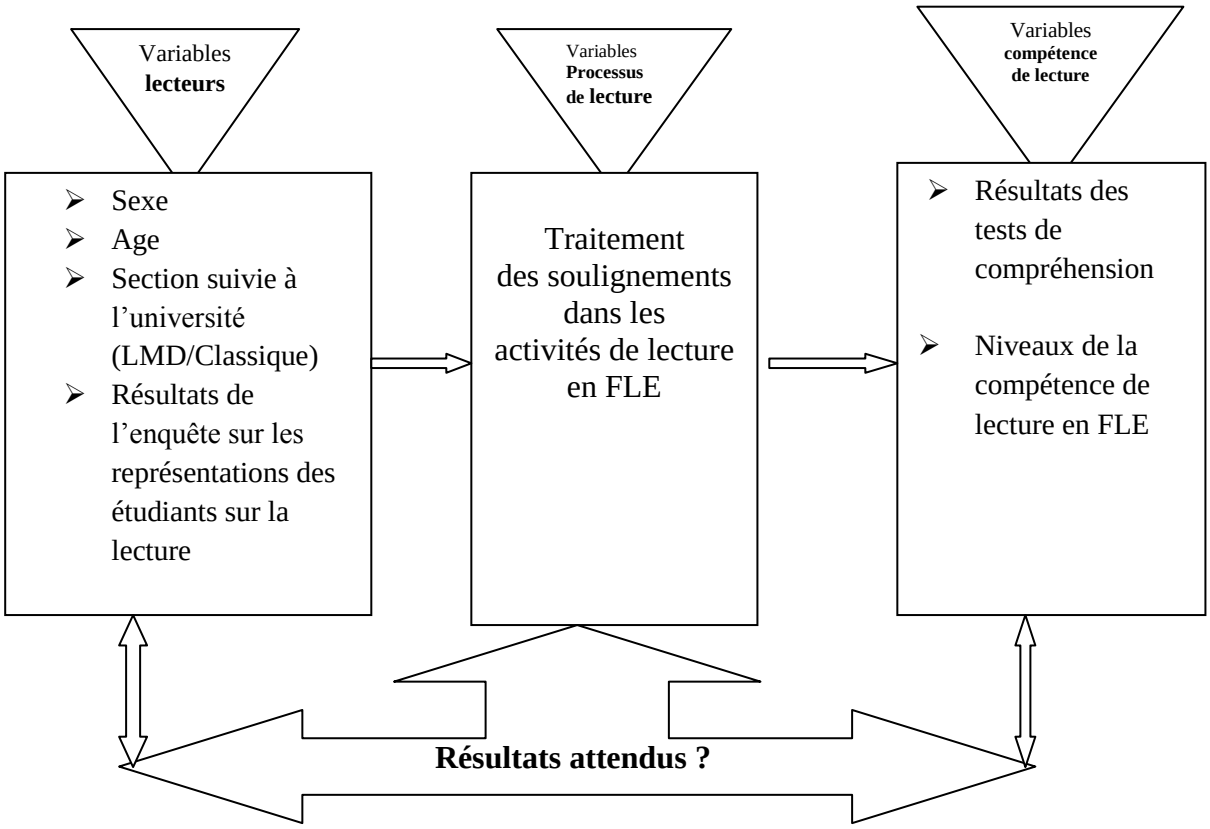


Figure n°11 : Articulation des variables du cadre problématique restreint

En observant le cadre problématique restreint (figure), les modalités des variables clés se présentent de la manière suivante :

Description des variables lecteur

- Variable sexe avec deux modalités :
  1. Masculin
  2. Féminin
- Variable Age avec deux modalités :
  1. Age de moins de 25ans
  2. Age de 25 ans et plus
- Variable Section suivie à l'université avec deux modalités :
  1. Licence LMD
  2. Licence Classique
- Variables Représentations des étudiants sur la lecture avec deux modalités :
  1. Une bonne représentation
  2. Une mauvaise représentation

Description des variables de processus de lecture

- Variable Traitement des soulignements dans les activités de lecture avec deux modalités :
    1. Effet positif par l'activation de processus de lecture (double soulignement)
    2. Effet négatif et donc inactivation des processus de lecture (un seul soulignement)
- Variable genre de texte avec deux modalités :
    1. Littéraire
    2. Non littéraire

Description des variables de compétences de lecture

- Variable résultat obtenus aux tests de compréhension de l'écrit avec deux modalités :
    1. Réussite
    2. Echec
- Variable niveaux des compétences lecturales en FLE avec cinq modalités :
    1. Maîtrise maximale des compétences lecturales en FLE
    2. Maîtrise très satisfaisante des compétences lecturales en FLE
    3. Maîtrise suffisante des compétences lecturales en FLE
    4. Maîtrise insuffisante des compétences lecturales en FLE
    5. Absence de maîtrise des compétences lecturales en FLE

Si nous mettons en situation les variables du cadre problématique restreint (figure n°11), nous remarquons qu'il y a une relation interactive entre les variables « lecteur », les variables de « processus » et les variables « compétence de lecture ». Nous référons aux théories avancées par Vallerand et Hess (2000), dans cette étude, il y a deux types de variables indépendantes, à savoir : les variables indépendantes latentes ou conceptuelles (âge, sexe, section suivi à l'université et Résultats de l'enquête sur les représentations des étudiants sur la lecture) et les variables indépendantes opérationnelles (traitement des soulignements dans les activités de lecture). Ces dernières sont aussi des variables médiatrices entre les variables indépendantes latentes (VI) et les variables dépendantes (VD) (résultats obtenus aux tests de compréhension et niveaux des compétences en lecture en FLE).

Conclusion

Après avoir exposé les éléments explicatifs du cadre problématique aussi bien général que restreint, formulé la question problème générale de recherche et énoncé l'hypothèse de l'étude, nous allons présenter le cheminement de la méthodologie de la recherche empirique telle quelle a été appliquée sur le terrain pédagogique. Il sera question :

- D'abord, de définir les objectifs spécifiques de la recherche expérimentale ;
- Ensuite, de décrire les techniques d'échantillonnage ;
- Puis, de présenter les procédures de mise en œuvre de notre dispositif de recherche ;
- Et enfin, d'analyser les données collectées et de présenter les implications des résultats empiriques de l'étude.

Chapitre 5. Dispositif méthodologique global de recherche

5.1.Contraintes liées à l'application d'un dispositif empirique de recherche

5.2. Objectif de la recherche empirique

5.3. techniques d'échantillonnage

5.4.Conception et élaboration du dispositif expérimental de la recherche

5.5.Opérationnalisation du dispositif expérimental de la recherche

5.6. Reproblématisation du problème posé de recherche

Chapitre 5 : Dispositif méthodologique global de recherche

5.1. Contraintes liées à l'application d'un dispositif empirique de recherche

Toute recherche naît d'une situation quelconque. Le sujet que nous avons abordé a été motivé par une série d'interrogations que nous nous posions au cours de notre expérience socioprofessionnelle. Dans quelles conditions pédagogiques les étudiants du département de français de l'université de Médéa apprennent-ils la compréhension en lecture en français langue étrangère ? Les objectifs assignés au curriculum prescrit sont-ils effectivement atteints ? Le taux de réussite enregistré au terme de la période d'apprentissage correspond-il réellement au niveau de maîtrise des compétences lectorales des apprenants dans la langue cible ? Sont-ils capable d'entreprendre aisément leur fonction d'enseignants de français langue étrangère dans le système éducatif algérien ? Voilà quelques-unes des motivations qui nous ont poussées à entreprendre une telle recherche à caractère didactique.

Cependant, l'une des grandes difficultés que nous avons rencontrées était de pouvoir mettre en adéquation les éléments du cadre théorique et les processus de la recherche empirique. D'après Albero (2004), pour éviter tout biais de recherche, l'activité du chercheur s'organise en tension entre un impératif d'intelligibilité et d'orientation scientifique dans l'axe de sa recherche et une demande de pratiques méthodologiques et réflexives répondant aux critères de validité et de fiabilité. Dans la même perspective, Barbier (2001) affirme que la question propre à la méthodologie de la recherche est celle de savoir comment aller au-delà de la question problème posée. C'est pourquoi, nous nous sommes fixés des principes de relecture du cadre théorique et du cadre problématique pour essayer d'allier les éléments de la revue critique de la littérature aux éléments du cadre empirique de l'étude. Nous rappelons, par ailleurs, qu'il fallait chaque fois faire le va-et-vient entre la question centrale et l'hypothèse mise à l'épreuve au cours de la recherche pour explorer des voies et moyens valides de chercher à vérifier notre hypothèse centrée sur le degré de progression de la compétence de lecture des étudiants de français langue étrangère poursuivant leur cursus universitaire dans le système LMD par rapport à ceux du système classique.

5.2. Objectifs de la recherche empirique

Dans le but de mettre au point notre dispositif de recherche, nous avons élaboré une démarche méthodologique qui a pris en considération les objectifs opérationnels ci-après :

- Décrire les techniques d'échantillonnage ;

- Préciser les conditions préalables à la réalisation de notre dispositif de recherche ;
- Définir les modalités de choix des méthodes d'analyse statistique utilisées dans cette étude ;
- Présenter et interpréter les résultats empiriques.

Au préalable, il convient de préciser les modalités pratiques du choix de la population de référence et après de déterminer celle du choix de notre échantillon.

5.3. Techniques d'échantillonnage

5.3.1. Choix de la population

Considérant les difficultés inhérentes à l'évaluation de la compétence de lecture en français langue étrangère et à l'analyse des représentations des étudiants sur la lecture/compréhension de l'écrit, il nous a semblé beaucoup plus objectif de délimiter l'univers de la population de référence. Car, il serait quasi impossible de travailler avec tous les étudiants du département de français de l'université de Médéa.

C'est dans ce contexte précis que nous nous sommes limité à une population de référence constituée de 10% de l'ensemble des étudiants inscrits au département de français de la faculté des lettres des langues et des sciences humaines et sociales de l'université « Yahia Farés » de Médéa.

Rappelons, en effet, que notre recherche s'est intéressée spécialement aux étudiants en situation d'apprentissage du français langue étrangère à l'université de Médéa dans le but de décroché le diplôme de licence qui leur permettra d'exercer la profession d'enseignant de langue française et ce au niveau des trois paliers de l'école algérienne (Primaire, collège et lycée). La durée de formation en licence est de six semestres pour le système LMD et huit semestres pour le système classique (début octobre et fin juin de chaque année civile). Nous allons présenter d'abord les caractéristiques générales de notre échantillon.

5.3.2 Caractéristiques de l'échantillon

Les étudiants du département de français de l'université de Médéa dont il s'agit sont caractérisés par les éléments suivants :

- Ils ont suivi leurs études tant primaires que secondaires exclusivement en arabe, le français est donc une langue étrangère pour eux.
- Ils sont adultes ;
- Ils sont diplômés des études secondaires (bacheliers) ;

- Ils suivent des études universitaires en vue de décrocher le diplôme de licence en français langue étrangère ;
- Ils subissent, au cours de l'année universitaire, des évaluations périodiques, en fin de chaque semestre devant attester de leurs niveaux de maitrise du français langue étrangère et ce, dans chaque matière enseignée.

Nous avons tirés au hasard 140 sujets d'une population de 770 étudiants inscrit au département de français de l'université de Médéa pour l'année universitaire 2010/2011. Cet échantillon représente 18% de la population de référence. Cette délimitation de la taille de l'échantillon à été motivée à la fois par la complexité du recueil des données sur le terrain et par celle de la tâche de l'évaluation de la compétence de lecture.

Nous avons tout d'abord créé une « grille » où verticalement nous avons disposé les niveaux (première année, troisième année LMD et troisième année classique) et horizontalement les différents groupes qui sont au nombre de dix-huit (12 groupes en première année, 04 groupes en troisième année LMD et 02 groupes en troisième année classique.). C'est groupes ont donc été codifiée pour deux raisons ; dans un souci du respect de confidentialité lors du dépouillement et pour garantir un tirage au sort aléatoire. Ces codes étaient ensuite retranscrits sur des petits papiers, placés dans un sac et tirés au sort par une main innocente. La sélection des groupes a donc été effectuée de façon aléatoire. Un échantillon aléatoire est un échantillon trié au hasard dans lequel tous les groupes ont la même chance de se retrouver. Dans le cas contraire, l'échantillon aurait été biaisé. Pour notre étude, notre échantillon sera hautement significatif puisque les éléments qui constituent la population parente ont tous la même chance d'être choisis. Ce choix nous paraissait judicieux, nous ne pouvions sélectionner de nous même un groupe de chaque niveau, ceci aurait pu créer un phénomène de désirabilité. Notre étude n'aurait alors pas été équitable vu que nous pouvions influencer l'enquête dès le départ.

Comme notre étude avait un triple objectif, analyser les représentations des étudiants sur la lecture, leurs processus de lecture et l'évaluation du niveau de maitrise de la performance lectorale en compréhension de texte chez les étudiants du département de français, nous avons répartis les sujets (étudiants) en trois groupes en fonction de leur année d'inscription qui est relative à la durée de leur apprentissage du français à l'université.

A travers le traitement expérimental nous voulions reproduire à un certain degré le profil d'entrée (1ère année) et le profil de sortie (3ème année) des étudiants du département de français de l'université de Médéa. Etant donné que les étudiants de la troisième année

classique, contrairement à leurs camarades du système LMD, ont bénéficié de 180 heures d'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit pendant lesquelles ils ont suivi des activités d'apprentissage centrée sur la pédagogie de l'intégration des compétences de lecture en FLE, ce groupe représentera le groupe contrôle. Avec cette répartition équitable des sujets de l'échantillon en trois groupes indépendants, chaque groupe de recherche avait au départ 35 participants. Ce nombre s'est vu revu à la baisse (25 participants dans chaque groupe) suite au refus à participer à l'expérimentation de quelques étudiants.

5.4. Conception et élaboration du dispositif expérimental de la recherche

Avant la description proprement dite des conditions d'opérationnalisation du dispositif de recherche, il est fondamental de présenter brièvement une vue synoptique du déroulement chronologique des grand moments de cette recherche empirique. N'oublions pas que la recherche documentaire a des liens directs avec les progrès enregistrés dans l'avancement de la recherche empirique. Cette dernière a connu trois phases essentielles que nous appelons :

- **phase 1 :** analyse des représentations des étudiants sur la lecture compréhension ;
- **Phase 2** : analyse de la mise en place du processus de lecture ;
- **Phase 3** : mesurer la compétence de lecture à travers des tests de compréhension.

Quelles réalisations chacun des moments « phase 1, phase 2 et phase 3 » le traitement expérimental a-t-il enregistrées ?

Le premier moment « phase 1 » a été marqué par l'organisation d'une enquête sur les représentations des étudiants sur la compréhension de l'écrit à travers des entretiens semi-directifs, des questionnaires et des activités d'association. Le second moment « phase 2 » a connu le traitement expérimental proprement dit, par la lecture des textes proposé et le soulignement (Daunay, 1999) sous deux conditions, à savoir : lors d'une première lecture souligner ce qui fait obstacle à la compréhension, tandis que à travers de la deuxième lecture souligner ce qui faisait obstacle à la progression de la compréhension mais qu'ils arrivent à franchir (à comprendre). Afin d'identifier les réajustements effectués dans la reconstruction du sens. le troisième moment « phase 3 » à été ultérieur au traitement expérimental. Cette phase a connu deux activités, à savoir :

- L'administration de l'épreuve d'évaluation des compétences en compréhension écrite de textes en FLE ;
- Correction de l'ensemble des questionnaires de compréhension collectés après le test

5.5. Opérationnalisation du dispositif expérimental de recherche

Notre recherche est expérimentale, empirique, basée sur l'analyse des représentations, des soulignements et des tests de compréhension des étudiants de français de l'université de Médéa au début de leur parcours universitaire (représenté par les étudiants de première année) et en fin de leur parcours universitaire (représenté par les étudiants de troisième année). Les expériences à faire pour les besoin de cette thèse doivent tenir compte des différents facteurs qui ont convergé pour en établir la problématique. C'est pourquoi nous nous sommes attardées sur la conception de nos outils d'investigation essayant d'étudier ce qu'ils impliqueraient du point de vue de la définition des objectifs, de la fonction des épreuves, des contenus, des principes d'évaluation…etc.

Pour rendre opérationnel notre plan expérimental sur trois échantillons indépendants, nous avons élaboré un dispositif de recherche répondant aux critères de validité et de fiabilité (Dagnelie, 2003).

Comme nous l'avons déjà annoncé précédemment, le dispositif de recherche a été réalisé en trois phases essentielles : phases 1, 2 et 3. Nous avons d'abord mis en place des instruments de mesure pour faire émerger les représentations des étudiants sur la compréhension en lecture. Nous avons ensuite pratiqué le traitement expérimental proprement dit représenté dans le traitement des soulignements. Et enfin, nous avons mis en place un outil d'évaluation des compétences de lecture qui est ultérieure au traitement expérimental.

Le schéma ci-dessous visualise la succession des moments de mise en œuvre du dispositif de notre recherche empirique.

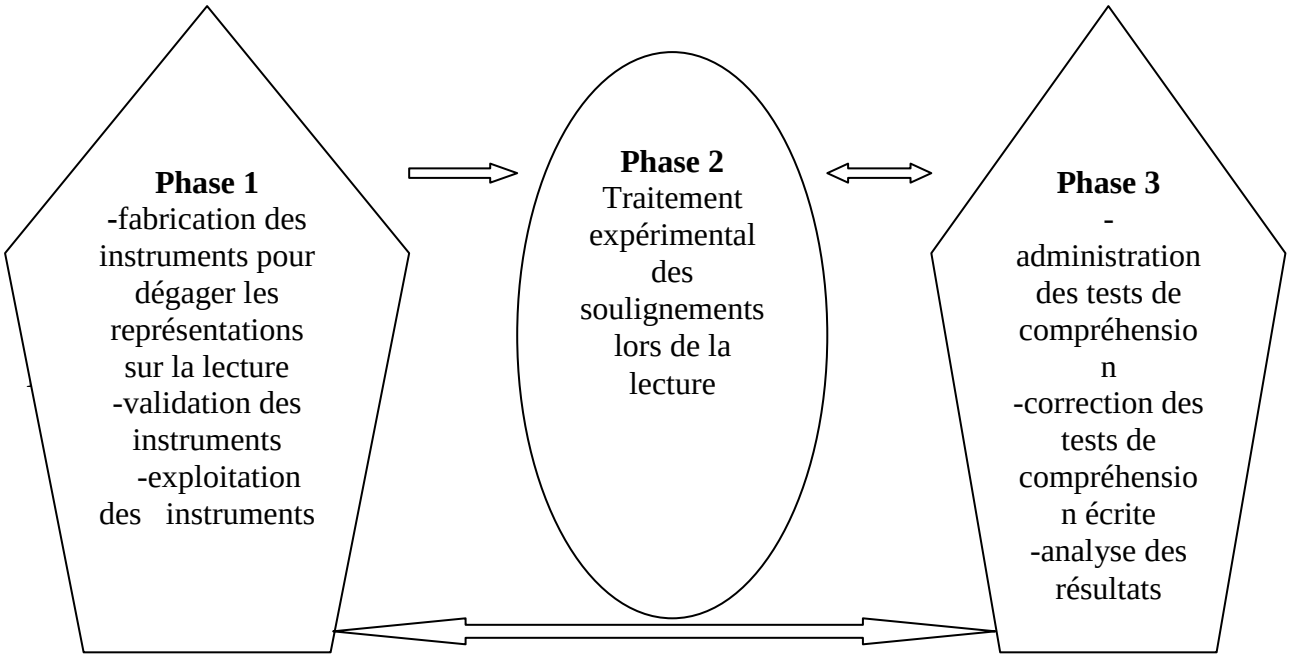


Figure n°12 : schéma des phases évolutives de mise en œuvre du dispositif expérimental

5.6. Reproblématisation du problème posé de recherche

Nous avons choisi de nous centrer sur la compréhension écrite parce qu'il s'agit là d'une compétence clé et du travail d'étudiant universitaire et de son future métier d'enseignant de français langue étrangère. En effet, l'université en tant que lieu social, est définie par son activité spécifique : la construction et la transmission de connaissances. Et, c'est à partir de cette activité qu'elle prescrit le projet de lecture par les moyens de modalités spécifiques d'emploi et d'organisation de la langue que nous appelons « pratiques de référence ». De ce fait, la réussite dans le cursus universitaire exige de l'étudiant la maitrise d'un certain nombre de compétences communicatives (savoir lire, comprendre et écrire) et des ressources cognitives transversales.

Dans ces conditions précises, si la compréhension écrite en français langue étrangère est une compétence clé pour réussir ses études universitaire et pour pouvoir enseigner le FLE dans les écoles algérienne, toute une série de questions en chaîne se posent :

- Quelles sont les représentations des étudiants vis-à-vis la lecture en FLE ?
- Comment évaluer une telle performance lectorale du savoir- comprendre ?
- Quel est le niveau de performances attendu chez nos étudiants dans la lecture compréhension d'un texte en français ?

Chapitre 6 : **Présentation et analyse statistique des résultats**

6.1. Phase I : Représentations des étudiants sur la lecture compréhension

6.2. Phase II : le traitement des soulignements

6.3. Phase III : Evaluation de la compétence de lecture

6.1. Phase I **: Représentations des étudiants sur la lecture compréhension**

6.1.1. Liminaire

6.1.2. Représentations sociales

6.1.3. Approches structurale des représentations sociales

6.1.4. Recueil des données

6.1.5. Traitement et analyse des données du questionnaire

6.1.6. Résultats et interprétation

6.1.7. Analyse des entretiens

6.1.8. Interprétation des résultats de l'entretien

6.1.9. Analyse des résultats de l'activité d'association

6.1.10. Interprétation des résultats de l'activité d'association.

6.1. Phase I : Représentations des étudiants sur la lecture compréhension

6.1.1. Liminaire

S'intéresser aux représentations sociales des étudiants du département de français nous parait incontournable dans la construction de notre réflexion. Car, il est clair pour nous que la représentation et la pratique ne peuvent être dissociés. Emile Durkhieim à la suite de Karl Max a développé une thèse sur la causalité en jeu dans la construction de la représentation : est- elle le simple effet passif et déformé de ce monde par le biais de pratiques dont elle serrait une reproduction simulée ? Ou possède- elle une certaine autonomie pour structurer les pratiques et modifier le monde.

Différent éléments peuvent être approchés et étudier afin de rendre compte des représentations sociales. En effet, ces phénomènes complexes sont « un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné » (Abric, 1997. 59). Ces éléments organisés sous l'espèce d'un savoir indiquant des précisions sur l'état de la réalité en rapport avec l'action, se trouve au centre de l'investigation scientifique qui se donne pour tâche de les décrire, les analyser et les expliquer par rapport à leurs dimensions, formes, processus et fonctionnements.

Les multiples aspects que les travaux sur les représentations sociales donnent à voir, font indéniablement de celles-ci des structures organisées à forte signification sociale, dont il nous reste à apprécier la portée. C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social.

Une activité langagière comme la lecture, est le résultat d'un apprentissage social et, par conséquent, intimement reliée aux contextes socioculturels où elle se développe, et aux activités concrètes de l'individu la motivant. Dans ce cadre qui met en relief la relation indissociable entre la lecture et les activités pratiques du sujet, le projet lecteur joue un rôle capital, car c'est lui qui détermine la particularité des pratiques de lecture à l'intérieur de chaque sphère de l'activité humaine.

Selon Wertsch (1985) «chez l'être humain, les processus mentaux supérieurs sont profondément influencés par les moyens socioculturels qui les médiatisent » (1985, p.139). Autrement dit, les objectifs de lecture des étudiants universitaire seraient le résultat de l'appropriation qu'ils réalisent de l'activité académique. C'est pourquoi, il nous semble indispensable de décrire et d'analyser les représentations de nos étudiants sur la lecture/

compréhension écrite pour permettre une meilleure compréhension de la suite de notre recherche (phase 2 et 3).

Nous poursuivrons donc notre travail dans cette partie, par une analyse du système central des représentations sociales des étudiants du département de français de l'université de Médéa sur la lecture/compréhension de l'écrit, afin d'apporter des éléments indispensables pour établir une description qui cherche à comparer les conceptions des étudiants de la « lecture en FLE ».

Dans cette partie dédiée aux représentations sociales de la lecture/ compréhension écrite des étudiants du département de français de l'université de Médéa nous aspirons à atteindre les objectifs suivants :

- Mettre en exergue les contenus des représentations sociales de la lecture/ compréhension en FLE des étudiants du département de français ;
- Décrire l'ensemble des idées véhiculées par ces étudiants vis à vis de la lecture compréhension en français langue étrangère ;
- Dégager la structure de la représentation sociale de la lecture / compréhension de l'écrit en détachant les idées centrales de celle qui sont périphériques en se référant à la théorie du noyau central.

6.1.2. Représentations sociales

Jodelet (1994) considère que la notion de représentation sociale est une notion complexe dans sa définition, cela est dû au fait que cette notion se situe comme une interface entre deux processus, l'un social et l'autre psychique. Puisque les représentations sociales forment « un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou à une situation et qu'elles déterminent ensuite les actions des individus » (Abric, 2003, p.59), le concept de représentations sociales se prête bien à cette recherche. D'ailleurs, Rouquette (2000) souligne l'apport important de cette théorie pour enrichir notre compréhension des rapports sociaux qui existent dans le milieu scolaire, notamment parce que ces représentations guident les actions, les décisions et les comportements des différents acteurs en interaction. Nos perceptions sont structurées et constituent une vision du monde spécifique à chaque individu en fonction de sa culture, de son appartenance sociale, de sa place dans la société et de ses expériences antérieures. La représentation reflète, par conséquent, un modèle personnel d'organisation de connaissances sur un sujet lié à la

pratique. D'autre part, transmettre des connaissances, des savoirs et savoir-faire, oblige à s'interroger sur les connaissances dans un contexte donné.

En effet, en formation universitaire, les connaissances interfèrent nécessairement avec les représentations des étudiants, il est alors impératif d'en tenir compte. La démarche formative et pédagogique doit pouvoir accepter que l'apprenant puisse construire une connaissance différente de celle de l'enseignant. De ce fait, nous devons admettre que l'adulte en formation a toujours une expérience et des connaissances plus au mois en rapport avec le sujet sur lequel il va travailler. La représentation est en définitive le sens que la personne attribue à un thème. Toutefois, le sujet n'a généralement pas conscience de ses représentations. Elles ne sont d'ailleurs posées comme telles que lorsqu'elles représentent un objet d'étude. Du reste, les représentations ne sont pas directement observables, elles existent sous forme de systèmes liés entre eux.

Comme plusieurs auteurs (Abric, 1994 ; Garnier et Rouquette, 2000) l'expliquent, les représentations sociales conduisent à l'action, qui influence à son tour les comportements des individus appartenant à un groupe, en fonction de leur prise de position. Ainsi, les modalités d'enseignement/ apprentissage de la compréhension écrite, la poursuite d'une formation en FLE qui prend en charge l'enseignement apprentissage de la compréhension de l'écrit de manière explicite dans le cadre d'un module (système classique) ou la poursuite d'une formation où le module de compréhension écrite n'existe pas (système LMD) contribuent à créer des représentations propre à chaque groupe d'étudiants du département de français de l'université de Médéa. Donc, l'analyse de ces représentations pourra nous aider à mieux comprendre la vision que se font les étudiants inscrits au département de français, de la compréhension en lecture et du lien qui peut exister entre celle-ci et leurs aspirations professionnelles (Abric, 1997). Ainsi, nous espérons que le fait d'avoir accès à ces représentations sociales nous permettra de mieux les comprendre.

Si Durkheim fut le premier en 1985 à séparer l'aspect individuel et l'aspect social des représentations en les identifiant comme des « productions mentales sociales relevant de l'étude de l'idéation collective » (Jodelet, 1997b. 53). Moscovici (Abric, 1994) en s'éloignant de l'approche béhavioriste (stimulus – réponse) propose que la représentation détermine à la fois le stimulus et la réponse car il considère qu' « il n'y a pas de coupure entre l'univers extérieur et l'univers intérieur de l'individu » (Jodelet, 1997a. 95). La réponse n'est pas seulement la réaction à un stimulus puisqu'elle est influencée par la représentation que se fait le sujet du stimulus. Quant au stimulus, il est dans une certaine mesure déterminé par la réponse du sujet. (Moscovici, 1961 ; Abric, 1994 ; Jodelet, 1997a).

6.1.2.1. Dimension cognitive et dimension sociale

La dimension cognitive des représentations sociales est relative à l'appropriation que fait l'individu de la réalité d'un objet, réalité qu'il reconstruira avec ses propres processus cognitifs tout en respectant ses valeurs, ses attitudes et ses expériences (Abric, 1994). Le sujet s'adapte à la réalité à partir de la représentation qu'il se fait de l'objet et peut donc être considéré comme « actif ». nous pouvons classer les cognitions selon trois notions : descriptives, prescriptives et évaluatives (Jodelet, 1989). La notion descriptive concerne les aspects habituels de la cognition reliés à l'activité mentale. Quant à la notion prescriptive, elle fait appel aux cognitions en lien avec les conduites qui devraient lui correspondre selon le sujet (il faut faire, on peut faire). Finalement, les cognitions évaluatives concernent la manière dont les acteurs évaluent les objets signifiants en lien avec les pratiques (Jodelet, 1989).

Selon Abric (1994), la représentation d'un objet est déterminée par le groupe et permet de donner un sens à ses conduites, ce qui attribue aux représentations une dimension sociale. Grace à ses processus cognitifs, l'individu adapte sa conduite en fonction de l'environnement où il se trouve, car parfois sa « logique cognitive » peut être différente des règles sociales déterminées par le contexte (Abric, 1994). De ce fait, nous pouvons dire avec Moscovici (Abric, 1994) qu'au-delà de leur caractère cognitifs, les représentations ont une dimension sociale puisqu'elles se façonnent avec l'environnement et le contexte dans lequel l'individu adaptera sa conduite et ses actions, et vont jusqu'à structurer les relations et les rapports sociaux entre les individu d'un groupe (Doise, 1997), et c'est par des échanges entre eux que les individus réajustent les représentations qu'ils se font de ces échanges.

6.1.2.2. Représentations sociales, un concept global

En tenant compte de la définition de Moscovici (1961) et celle de Jodelet (1997) dans notre approche des représentations des étudiants du département de français, il semble primordial d'étudier les différents éléments affectifs, mentaux et sociaux qui les composent tout en tenant compte de la cognition, du langage et de la communication parce qu'ils déterminent les rapports sociaux qui affectent ces représentations sur lesquelles ils est possible d'intervenir.

Abric (1994) confirme cette vision par la définition qu'il donne à ce concept :

> La représentation est donc constituée d'un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un objet donné. De plus, cet ensemble d'éléments est organisé et structuré. (p. 19).

Si les recherches basées sur les théories psychologiques (Garnier et Rouquette, 2000) ont recourt fréquemment aux instruments d'évaluation psychométriques en séparant chacune des dimensions analysée (croyance, attitudes, etc), nous croyons avec Moscovici à l'existence d'une interaction entre toutes ces dimensions qui par son influence, dicte les conduites et les comportement des individus selon leur groupe d'appartenance.

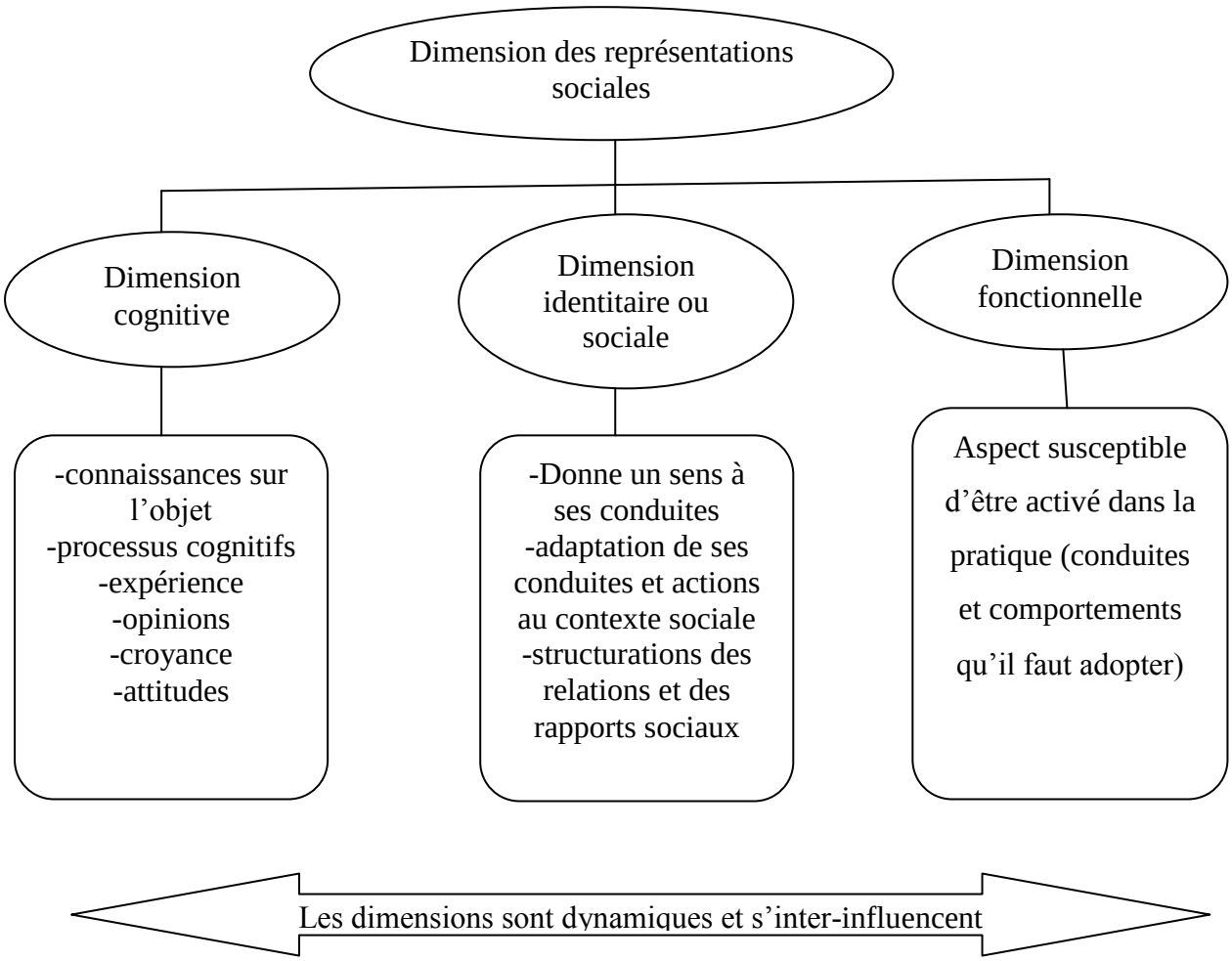
6.1.2.3 Fonctions des représentations sociales

Les représentations sociales exercent des fonctions essentielles entrainant le maintien de la dynamique dans les relations sociales et dans les pratiques (Abric, 1994) :

La compréhension et l'interprétation de la réalité qui nous entoure (Abric, 1994) fait de la notion de savoir l'élément central des représentations sociales, puisque c'est ce qui relie le sujet à l'objet. Joudelet (1997), précise que pour comprendre cet objet en tant que réalité, le sujet a recours à ses processus cognitifs. Pour Moscovici (Abric, 1994), le savoir se traduit par l'appropriation et l'assimilation de connaissances permettant à l'individu de mieux comprendre un objet tout en préservant les valeurs auxquels il adhère et tout en respectant ses propres processus cognitifs. C'est le savoir, devenu commun qui permet l'échange social (Abric, 1994). C'est donc le contexte de se retrouver dans un cursus particulier de formation LMD ou classique qui détermine l'interprétation que se font les étudiants du département de français de la compréhension écrite et de leurs difficultés en lecture.

Les représentations sociales ont une fonction de régulation des relations entre les groupes (Abric, 1994). Dans chaque ensemble de rapports sociaux il existe des principes ou des schèmes qui structurent les rapports entre les individus ou groupe et c'est la façon dont se représentent les rapports entre les individus du groupe qui influence ces rapports. C'est pourquoi, il est d'abord essentiel de bien comprendre les représentations que se font les étudiants du département de français de l'université de Médéa afin de comprendre les normes, les valeurs et les conduites de ces étudiants à l'égard la lecture/compréhension de l'écrit en FLE. Sans cette information, il sera difficile de changer les pratiques et les conduites, dont ces étudiants pourraient bénéficier dans le but d'acquérir une compétence de lecture.

Figure n°13 : schéma représentant les dimensions des représentations sociales (Abric, 1994).



La figure présente trois dimensions composant les représentations sociales. Ces dimensions sont dynamiques puisque des réajustements constants entre les représentations sociales et les échanges s'effectuent entre les individus appartenant au même groupe (Abric, 1994 ; Garnier et Rouquette, 2000).

6.1.3. Approche structurale des représentations sociales

6.1.3.1. La théorie du noyau central

Nous nous proposons d'étudier les représentations sur la lecture/ compréhension écrite en FLE en nous référant à la théorie du noyau central établie par Abric (1989). Selon Rouquette et Rateau (1998), « toute représentation est organisée autour d'un noyau central. » (p.21). En effet, selon Abric (1994) tous les éléments de la représentation n'ont pas la même importance. Certains sont essentiels, d'autres importants, d'autres, enfin, secondaires. Il

importe alors, de repérer la hiérarchie des éléments qui la constitue et les relations que ses éléments entretiennent entre eux dans le but, d'abord de la comprendre, puis d'agir dessus . Cette théorie qui postule qu'une représentation sociale est organisée autour et par un noyau central s'appuie sur le fait qu'une représentation sociale est « une manifestation de la pensée sociale et que, dans toute pensée sociale, un certain nombre de croyances collectivement engendrées et historiquement déterminées, ne peuvent être remises en question car elles sont les fondements des modes de vie et qu'elles organisent l'identité et la pérennité d'un groupe sociale » (Abric, 2001, p. 83).

De par son importance dans la représentation, le noyau centrale assure une fonction organisatrice et une fonction génératrice. La première, détermine le lien entre les éléments de la représentation sociale ; et la deuxième donne signification aux éléments de la représentation. De ce fait, les éléments du noyau sont dissociés du contexte qui les a produits, acquérant ainsi une plus grande autonomie qui augmente leur possibilité d'utilisation pour l'individu.

Les éléments du noyau doivent avoir une forte valence. C'est ce que Moliner (1994, 1996) définit en disant qu'une cognition centrale doit être plus « connexe » qu'une cognition périphérique. « D'un point de vue quantitatif, les éléments centraux se distingueraient donc des autres par une plus grande connexité et donc par une plus grande saillance. » (1996, p.63). Cependant pour appartenir au noyau, la connexité ou la saillance ne suffit pas, il faut rajouter comme le précisent Abric (1994) et Moliner (1996) la dimension qualitative rattachée au caractère « non négociable » des éléments centraux, qui sont autrement dit des « prescriptions absolues ».

6.1.3.2. Le système périphérique de la représentation sociale

Dans l'étude du noyau central, les éléments périphériques ne représentent pas le contraire des éléments centraux : « les éléments centraux expriment la normalité (mais pas la certitude) alors que les éléments périphériques expriment le fréquent, parfois l'exceptionnel, mais jamais l'anormal » (Moliner, cité par Abric, 1994, p.28). leur caractère hétérogène leur attribut trois fonctions essentielles :

- Une fonction de concrétisation : ils présentent la représentation sociale en des termes concrets, compréhensibles et transmissibles ;
- Une fonction de régulation : ils adaptent la représentation sociale aux évolutions du contexte ;

- Une fonction de défense du noyau central : le noyau central résiste au changement, car sa transformation entraînerait un bouleversement complet.

Abric, désigne dans sa théorie les éléments périphériques de schèmes organisés autour du noyau centrale, assurant le fonctionnement de la représentation. L'importance de ces schèmes dans le fonctionnement de la représentation résulte, à priori, de trois fonctions :

- Prescripteurs des comportements : ils indiquent ce qui est normal de faire ou de dire dans une situation donnée, ils permettent instantanément de guider l'action ou les réactions des sujets sans avoir à faire aux significations centrales ;
- Modulateurs personnalisés : ils permettent un changement individualisé de la représentation sociale lié à l'appropriation individuelle ou à des contextes spécifiques, qui se traduit par des comportements différents, mais toujours compatibles avec le noyau central;
- Protecteurs du noyau central : lorsqu'une représentation est attaquée d'une façon importante, lorsque son noyau central est menacé, les schèmes normaux directement associés au noyau se transforment alors en schèmes étranges.

6.1.3.3. Objet d'une représentation

Selon Flament et Rouquette (2003), pour qu'un objet soit considéré comme objet de représentation sociale, il faut impérativement qu'il répond à deux conditions. Il s'agit d'une part de la saillance sociocognitive dans une culture à un moment donné de l'objet présumé et d'autre part, de l'existence de pratiques afférentes à celui-ci dans la population visée. L'objet doit être une abstraction, renvoyant à une classe générale ou générique, et doit avoir une présence thématique récurrente dans les communications afin de satisfaire à la condition de la saillance sociocognitive. Pour remplir la seconde condition, il doit exister des pratiques communes se rapportant à l'objet présumé dans la population considéré.

6.1.3.4. L'étude d'une représentation

Une représentation sociale se définit par son contenu et son organisation. Le simple repérage du contenu d'une représentation ne suffit donc pas à la reconnaître et à la spécifier : c'est l'organisation de ce contenu qui est essentielle. Deux représentations définies par un même contenu peuvent être radicalement différente si l'organisation de ce contenu, et donc la centralité de certains éléments, est différente. L'étude des représentations nécessite donc :

- Le repérage du contenu de la représentation ;

- L'étude des relations entre les éléments, de leur importance relative et de leur hiérarchie ;
- La détermination du noyau central.

6.1.3.4.1. But et objectif général

Le cadre conceptuel ayant été présenté, le but de cette partie, phase 1, de la recherche est de mieux comprendre quelles sont les représentations sociales que se font les étudiants du département de français de l'université de Médéa de la lecture/ compréhension écrite. Ces représentations sociales seront analysées en fonction des dimensions présentées précédemment.

6.1.3.4.2. Objectifs spécifiques

1- Dégager les représentations sociales de la lecture/ compréhension écrite des étudiants de la première et troisième année (licence classique et LMD) du département de français de l'université de Médéa.
2- Analyser les représentations qu'ils se font de la lecture /compréhension en FLE.

6.1.4. **Recueil des données**

6.1.4.1. Approche pluri-méthodologique

Notre étude des représentations sociales de la lecture/compréhension de l'écrit en français langue étrangère est basée sur l'approche structurale du noyau central que nous avons présentée un peu plus haut et qui stipule qu'une représentation sociale est un système socio-cognitif présentant une organisation spécifique « autour et par un noyau central - constitué d'un nombre très limité d'éléments- qui lui donne sa signification (fonction génératrice) et détermine les relations entre ces élément constitutifs (fonction organisatrice). » (Abric, 2003, p.59). Ainsi, l'étude des représentations sociales, dans le cadre théorique que nous avons choisi, nécessite le recours à des méthodes « visant d'une part à repérer et à faire émerger les éléments constitutifs de la représentation et d'autre part, à connaitre l'organisation de ces éléments et à repérer le noyau central. » (Abric, 1994, p. 60). L'objectif est de connaitre les composantes essentielles de la représentation, c'est-à- dire : le contenu, la structure interne et le noyau central.

Notre recherche est expérimentale et empirique. Nous nous intéressons dans cette partie à l'analyse des représentations des étudiants du département de français au début et à la fin de leur parcours universitaire, donc, en première et troisième année. Les expériences à faire pour les besoin de cette thèse doivent tenir compte des différents facteurs qui ont convergé pour en établir la problématique. C'est pourquoi nous nous sommes attardées sur la conception de nos outils d'investigation essayant d'étudier ce qu'ils impliqueraient du point de vue de la définition des objectifs, de la fonction des épreuves et des contenus.

L'objectif principal que nous voulons atteindre à travers nos instruments de mesure c'est de faire émerger les représentations des étudiants du département de français de l'université de Médéa sur la lecture/compréhension de l'écrit. Pour ce faire nous avons eu recourt à des questionnaires, des activités d'association et d'appréciations et des entrevues. Ces instruments sont distincts sur le plan de la forme (présentation) et du contenu (données et items), toutefois, ils se complètent. Nous avons jugé qu'un seul instrument de mesure serait insuffisant pour atteindre l'objectif de la phase 1 de notre recherche.

Vu les particularités des représentations sociales, différents auteurs proposent d'utiliser une pluri-méthodologie dans l'étude des représentations pour tenter de cerner la complexité des produits sociaux (Abric, 1994). Pour cela une stratégie de triangulation a été mise en œuvre pour une plus grande maitrise scientifique du phénomène étudié et une analyse approfondie des résultats obtenus ; cette triangulation peut être axée sur plusieurs points (Abric, 1994):

- Triangulation des données par l'utilisation dans une étude de plusieurs sources de données ;
- Triangulation du chercheur où la collecte et l'analyse des données se font par plusieurs chercheurs ;
- Triangulation théorique par le recours à plusieurs théories pour analyser les données ;
- Triangulation interdisciplinaire en associant différentes disciplines dans l'étude des représentations sociales.

Nous avons donc tenté de mettre au point des outils de mesure complémentaires qui répondent au principe de triangulation en utilisant plusieurs méthodes de collecte de données à fin de saisir les données dans toutes leurs richesses mais aussi pour améliorer la validité interne de notre recherche en confrontant les données issues de plusieurs sources que nous portons à contribution :

- Deux questionnaires ;

- Activité « d'association libre »;
- Des entretiens individuels.

6.1.4.2. Justification du choix des outils de recueil de données

Il nous a semblé intéressant de compléter l'enquête quantitative par une série d'entretiens d'observation ciblés auprès de notre échantillon pour mieux comprendre le champ couvert par l'enquête et pour enrichir le travail statistique. Nous utiliserons donc, les entrevues semi-dirigées pour les raisons suivantes :

- Contrôler le questionnaire à posteriori : utilisées pour le décodage des questions ouvertes, les méthodes dites qualitatives nous aident à montrer les limites de la catégorisation.
- Vérifier la cohérence des réponses aux questionnaires : la comparaison des réponses à certaines questions du questionnaire et le contenu d'un discours recueilli postérieurement sur le même thème permet à la fois de mieux comprendre les opinions de la personne interrogée et d'évaluer la qualité d'un questionnement rétrospectif.
- Mieux interpréter les résultats de l'analyse statistique : le croisement des résultats du questionnaire et des entrevues pour une même population cible permet d'effectuer une lecture qualitative. En effet, l'entretien qualitatif permet d'explorer les systèmes de représentation (pensées construites) et les pratiques sociales (faits d'expériences) qui ne peuvent être pleinement appréhendés dans le cadre d'un questionnaire quantitatif.
- Représentativité et importance : certains comportements ou opinions minoritaires peuvent avoir une importance du point de vue de l'interprétation des représentations des étudiants vis-à-vis la lecture en français langue étrangère. Seule une approche qualitative permet de les étudier de manière approfondie.

Ceci dit, l'analyse statistique peut également influencer positivement la qualité des travaux qualitatifs en permettant de saisir les spécificités des sujets répondants et de définir les spécificités de leurs comportements.

Les méthodes quantitatives et qualitatives semblent donc complémentaires. L'association de ces deux méthodes permet de comprendre plus complètement les phénomènes liés aux représentations sur la lecture en FLE dont chaque méthode ne saisit que certains aspects.

6.1.4.3. Le questionnaire

Les questionnaires construits pour les besoins de cette partie de la recherche ont certes une visée quantitative, mais ils renvoient à la pluri-méthodologie évoquée précédemment. L'analyse quantitative permet de « repérer l'organisation des réponses, de mettre en évidence les facteurs explicatifs ou discriminants dans une population, ou entre des populations, de repérer et de situer les positions respectives des groupes étudiés par rapport à des axes explicatifs. » (Abric, 1994[e], p.62).

« la standardisation de l'expression des enquêtés : thèmes abordés, ordre des thèmes, modalités de réponse. » (Abric, 1994[e], p.62) nous permet de réduire les risques subjectifs du recueil de données et des variations interindividuelles de l'expression des sujets. Cependant, ceci suppose « un choix, une sélection effectuée par le chercheur lui-même et concernant les thèmes abordés » et réduit l'expression des sujets aux seules possibilités de réponses proposées. Pour ces différentes raisons, il s'agit de concevoir le questionnaire de telle sorte « qu'il permette et qu'il valorise l'activité de la personne interrogée. » (Abric, 1994[e], p. 63).

Ainsi, les questionnaires ont été conçus en plusieurs phases car, ils ont fait l'objet de quelques réajustements (rédaction et agencement des questions). Cependant, nous sommes conscientes qu'il est très difficile d'aboutir à une formulation parfaite. Notre objectif est de faciliter autant que possible la compréhension des questions avec « le contrôle des effets d'une mauvaise formulation : incompréhension, ambigüité des termes, polysémie, présence de mot choc, de la structure interne du questionnaire : effet d'ordre, effet de halo et de la dynamique discursive » (Abric, 1994, p.63).

Malgré les précautions prises afin de construire un outil d'enquête le plus abouti, la neutralité des questions n'est pas suffisante et nos efforts doivent porter également sur la pertinence des questions.

6.1.4.3.1. Architecture du questionnaire

La construction de nos deux questionnaires est guidée par l'approche structurale du noyau centrale présentée précédemment, qui rappelons le, considère qu'une représentation sociale est organisée autour d'un noyau central composé de quelques éléments qui organisent les autres éléments de la représentation et qui lui donne sa signification (Abric, 1994). Il s'agit donc de bâtir un outil afin de rechercher le contenu, la structure interne et le noyau central de la représentation.

L'architecture de nos deux questionnaires comprend des questions de plusieurs types, en fonction des informations recherchées. Ainsi, nous avons combiné questions fermées (26 questions) et questions ouvertes (12 questions). Les questions fermées sont surtout intéressantes parce qu'elles facilitent la passation, qu'elles sont faciles à traiter et permettent le recours à des techniques statistiques sophistiquées. Les questions ouvertes quant à elles, fournissent des informations riches et diversifiées.

Nous avons utilisé aussi les échelles à niveaux proposées par Likert (1932) et les échelles bipolaires désignées aussi sous le terme de « différenciateurs sémantique » d'Osgood, (1957). Dans le premier cas, le sujet doit se positionner par rapport à un certain nombre de niveaux qui sont explicitement dénommés alors que dans le second, il s'agit de se situer par rapport à deux propositions opposées. Ces deux types de questions permettent d'obtenir une réponse nuancée par rapport à une question. En outre, les échelles sont intéressantes parce qu'elles fournissent des données qui peuvent être considérées comme à intervalles égaux ce qui permet de leur appliquer la plupart des traitements statistiques.

Pour les besoins de notre recherche nous avons donc mis en place deux questionnaires : le premier, est un questionnaire de données sociodémographique générales mais qui nous permet aussi de savoir quel est le cursus scolaire du sujet, ses attitudes vis-à-vis du français langue étrangère, la lecture en FLE et l'apprentissage de la compréhension de l'écrit. Quant au deuxième, il regroupe une série de questions sur la finalité des lectures des étudiants, l'objet de la lecture, les modalités de cette pratique et les déroulements de cette pratique en classe.

Structure des deux questionnaires	
Quelques questions pour caractériser le répondant : Age, sexe, filière, cursus scolaire, cursus universitaire, système… : informations permettant la comparaison des répondants de l'échantillon entre eux, comparaisons entre caractéristiques sociodémographiques.	8 questions

Partie 1 : rapport au français langue étrangère Questions sur : -le choix de la filière de français à l'université, - Raisons de ce choix, - modalités d'utilisation du français langue étrangère en dehors de l'université, - occasions d'utilisation du FLE.	5 questions
Partie 2 : finalité de la lecture de l'apprenant Questions sur : -le rapport à la lecture, - les raisons de leurs lectures, -les objectifs de lecture.	6 questions
Partie 3 : l'objet de la lecture Questions sur : -le genre textuel lu par les sujets, - la façon dont ils sélectionnent leur lecture, -la fréquence de leurs lectures.	4 questions
Partie 4 : les modalités de cette pratique -les savoirs de la discipline, -les modalités d'apprentissage de cette discipline, -difficultés de lecture et genre textuel.	6 questions
Partie 5 : connaissances pragmatiques sur la compréhension en lecture -acquisition / apprentissage - mécanisme de compréhension -enseignement de la compréhension de l'écrit	9 questions

Tableau n°3 : structure du questionnaire (pour plus de détails voir annexe2)

Les questionnaires comportent 38 questions en majorité fermées (tableau) concernant les caractéristiques du répondant à travers des données sociodémographiques, le cursus scolaire du sujet, ses attitudes vis-à-vis du français en général et la lecture/ compréhension de l'écrit en particulier, les finalité de lecture, l'objet et les modalités de cette pratique, son

déroulement en classe, du rôle de l'enseignent et les difficultés de la compréhension en lecture de textes en français langue étrangère. La durée de réponse au questionnaire a été estimée entre 15 et 45 minutes.

6.1.4.4. Activité d'associations

L'activité d'association a pour objectif de rendre compte des représentations des étudiants du département de français de l'université de Médéa sur la lecture en FLE. Abric (2003b), souligne l'intérêt de cette technique qui permet rapidement d'avoir « des pistes très sérieuses d'analyse de la représentation et de son noyau central » (2003b, p.379) afin de mener des investigations complémentaires faisant appel à d'autres méthodes de recueil et d'analyse de données.

Nous avons choisi le test d'association pour plusieurs raisons. D'abord, il présente une simplicité de compréhension pour les sujets à qui il sera soumis. Ensuite, la flexibilité dans son adaptation au but de la présente recherche. Enfin, l'attrait qu'il présente pour les sujets testés. Car, c'est un outil attrayant beaucoup moins contraignant pour les sujets que le questionnaire, et qui ne présente pas de difficulté de compréhension de la tâche à effectuer.

Les techniques associatives constituent donc, l'une des méthodes privilégiées dans l'étude des représentations sociales, de par leur facilité et l'authenticité des réponses recueillies. Cependant, il existe plusieurs techniques associatives mais le principe est le même pour toutes, selon Flament et Rouquette (2003) « le principe de toutes les procédures associatives consiste à faire établir (ou à rendre manifeste) un lien entre un inducteur et un induit. Le plus souvent l'inducteur que l'on appelait naguère stimulus est constitué par un thème ou un syntagme, mais il peut éventuellement consister en une image. » (2003, p.58).

Pour les besoins de cette recherche nous avons utilisé la technique de l'association forcée qui consiste à présenter au sujet un ensemble de termes et lui demander de choisir un ou plusieurs induits qu'il associe au mot inducteur.

6.1.4.4.1. Conception et présentation du test d'associations

Nous avons réalisé des tests d'associations libre afin de déterminer les différents termes autour des quels est construit le test d'associations forcés utilisé avec les étudiants participants à l'enquête. Cette phase préliminaire de conception est passée par plusieurs étapes :

1- Mise en place d'un test d'associations libre à partir du mot inducteur « lecture » :

Nous avons fait passer à un groupe composé de 20 étudiants ayant le profil de notre échantillon un test « d'association libre », ce test consiste à demander aux sujets les mots ou expressions qui leur viennent spontanément à l'esprit quand ils entendent un mot inducteur. Les sujets sont invités à produire, si possible, cinq mots ou expressions, sans contrainte d'ordre sémantique, grammaticale ou autres. Car, l'intérêt de l'association libre réside dans son caractère spontané et moins contrôlé.

L'objectif de cette phase est de dégager des pistes très sérieuses relatives aux termes induits pour la réalisation d'un test d'association forcée. Cette activité joue un rôle essentiel, car c'est elle qui va permettre de déterminer une partie des mots qui vont composer l'activité d'association forcée.

- Consigne : lorsque vous entendez le mot « lecture », quels sont les mots ou expressions qui vous viennent spontanément à l'esprit ? donnez, si possible, 5 mots ou expression que vous placerez dans les grandes cases à gauche.

Après dépouillement, nous avons classé les termes évoqués par les étudiants selon leur fréquence d'apparitions et ensuite selon leur degré d'apparition (voir Annexe). De cette façon, nous avons sélectionné pour notre activité d'associations forcée les termes dont le degré de saillance est le plus élevé.

2- Dans une deuxième étape de la construction de ce test, nous avons rajouté des termes qui couvrent tous les enjeux qui régissent le rapport à la lecture et à la compréhension de l'écrit. L'ordre d'apparition des mots dans notre test d'association forcé est au hasard, considérant que l'ordre d'apparition des mots, ne représente aucun intérêt pour la validation de notre hypothèse.

Plaisir	Texte	travail
Difficulté	Programmes	acquisition
Ouvrages de référence	Apprentissage	analyse
Enseignement	Activité individuelle	compétence
Répétitive	Passe temps	silence
Savoirs de référence	Solitude	évaluation
Culture	Connaissances	Répondre à des questions

Tableau n°4: les termes proposés dans le test d'association.

6.1.4. 5. Les entrevues

Utiliser l'entrevue comme outil de recueil de données c'est permettre aux participants, personne interrogée et intervieweur, un échange volontaire à fin de dégager une meilleur compréhension du phénomène visé (Savoie-Zajc, 2004). Cet échage de savoir volontaire peut prendre trois formes différentes, que Van de Maren (1996) classe comme suit :

- l'entrevue non dirigée ;
- l'entrevue semi-dirigée ;
- l'entrevue dirigée.

L'entrevue peut être dirigée par un seul ou plusieurs intervieweurs vers une seule personne ou un groupe de personnes. Elle peut se faire par le biais du téléphone, du courrier électronique ou en face à face.

L'objectif de l'entrevue c'est l'obtention d'informations sur les perceptions, les représentations sociales, les jugements des individus à partir de leur propre point de vue, dans un contexte identifié (Van der Maren, 1996). Cependant, la structure de l'entrevue est déterminée par le type d'informations recherchées et le degré d'implication du répondant. De ce fait, plus l'information visée est personnelle, plus la structure de l'entrevu sera libre, privilégiant des questions ouvertes.

L'entrevue non dirigée, constitué majoritairement de questions ouvertes, laisse une très grande liberté au répondant dans le choix de l'information qu'il juge pertinente à transmettre (Jones, 2000).en lui permettant de s'exprimer librement sur un thème principal qui demeurera constant dans toutes les entrevues.

Quant à l'entrevue dirigée, constitué de quelques questions ouvertes, mais surtout de questions fermées avec des choix de réponse bien précis (Jones, 2000), entraine une grande uniformité entre les différentes entrevues. Ce type d'entretien permet un plus grand contrôle de l'information échangée parce que toutes les questions sont établies à l'avance.

Savoie-Zajc (2003) donne une définition particulièrement intéressante pour le contexte de notre recherche. Ainsi, l'entrevue semi-dirigée se définit comme :

> (…) une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui- ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder (…) les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé (2003, p.297).

En effet, positionné à mi-chemin entre les deux premiers types d'entrevue, l'entretien semi-structuré contient à la fois des questions ouvertes et des questions fermées. un schéma est préétabli par le chercheur dans le but d'interroger le participant sur des thèmes pertinents à la recherche et l'amène à mieux contrôler le contenu de l'entrevue comparativement à l'entrevue non dirigée. Cette préparation préalable, entraîne une certaine constance entre les différentes entrevues qui permettra des comparaisons entre les différents répondants (Savoie-Zajc, 2004). Dans le cadre de notre recherche, le schéma et les thèmes qui le composent sont choisis en fonction du cadre théorique (Savoie-Zajc, 2004) et seront présentés dans un canevas d'entrevues mis en annexe.

Cette méthode de collecte de données permet de se faire une idée globale de l'objet d'étude à partir des informations similaires obtenues des divers répondants interrogés Jones (2000). C'est pourquoi, l'entrevue semi-dirigée sera le mode d'entrevue utilisé auprès des étudiants participant de ce projet dans le but de bien comprendre l'ensemble du phénomène étudié, la compréhension de l'écrit en français langue étrangère des étudiants inscrits en licence de français dans les deux systèmes, classique et LMD. Cette méthode de recueil de données rend accessibles les représentations sociales que se font ces étudiants de la lecture/compréhension de l'écrit. Une comparaison entre les discours des répondants sera effectuée dans le but d'analyser les similitudes et les divergences qui en ressortiront.

6.1.4. 5.1. Construction, validation et mise à l'essai du guide de l'entrevue

Comme les entrevues visent à recueillir des informations sur les représentations sociales que se font les étudiants du département de français interrogés de la lecture/ compréhension de l'écrit, les thèmes de l'entrevue portent sur leurs attitudes envers la lecture en FLE, leurs difficultés en lecture, de leurs conduites, actions et comportement à l'égard de la lecture. Il s'agit de dégager les représentations de la lecture/compréhension de l'écrit et d'identifier si elle est problématique pour eux et si elle l'est, d'examiner comment.

Pour ce faire, un premier canevas d'entrevue a été élaboré à partir des objectifs fixés dans le cadre de notre recherche en liens avec les thèmes et sous-thèmes retenus (voir Annexe).

Nous avons jugé bon de réaliser un entretien préliminaire auprès d'un répondant afin de nous assurer que l'ensemble des questions était compris et qu'elles suscitaient les réponses recherchées (Jones, 2000). Suite à cette pré-expérimentation, des changements ont été apportés. Notre choix du récit de vie comme moyen d'obtenir plus d'information sur les

représentations sociales que se font les individus sur un objet a permit de revoir certaines questions. En effet, dans le cadre d'une recherche, le récit de vie est un moyen utilisée dans le but de recueillir des données auprès des sujets interrogés sur des événements marquants de leur passé. Cette approche a surtout été utilisée dans le cadre de recherches liées au domaine de sociolinguistique. C'est une méthode riche, qui permet l'obtention de vastes données sur des événements vécus par la personne interrogée (Labov, 1976). D'ailleurs, les nombreux travaux de Labov (1976) ont démontré que cette approche pouvait donner accès plus facilement aux représentations sociales que se font les personnes interrogées d'un objet (Leray et Bouchard, 2000). Ainsi des questions ont été reformulées, comme on demande aux étudiants participant de se rappeler de certains événements, positifs et négatifs, ceux-ci peuvent induire des émotions et les empêcher, dans une certaine mesure, de contrôler ou surveiller leur discours aussi bien qu'ils le feraient en temps normal (Labov, 1976).

Ainsi, le canevas d'entrevue se rapproche d'un entretien semi-structuré afin de pouvoir faire des comparaisons et identifier les similitudes et les divergences entre les discours des étudiants. Cependant, afin de laisser le plus de latitude possible aux étudiants dans leurs réponses quant aux différents thèmes abordés et afin de les mettre dans une situation de confiance, des questions inspirées du récit de vie ont été utilisées.

Les entrevues ont toutes été réalisées sur le site de l'université de Médéa, dans une salle du département de français que les étudiants connaissent, elles ont toutes été réalisées en face à face, individuellement. Et afin de faciliter l'analyse des discours, les entrevues ont été enregistrées.

6.1.4. 6. Procédure de réalisation de l'enquête

Dans le souci d'une bonne connaissance des objectifs de l'étude par notre population d'enquête, nous avons tenu à distribuer nous- mêmes la totalité des questionnaires.

Lors de la passation de nos questionnaires, nous commencions toujours par nous présenter avant de spécifier l'objet de notre enquête. Puis nous précisions que cette enquête est totalement anonyme et qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses afin de stimuler les étudiants participant à remplir notre questionnaire sans a priori. En outre, nous leur avons signifiés qu'un entretien individuel nous est indispensable même s'il ne peut avoir lieu le jour même de la passation des questionnaires.

Ainsi, outre la phase de la présentation du chercheur, globalement, la passation des questionnaires a été la première phase de recueil de données.

6.1.5. Traitement et analyse des données

Nous cherchons à travers l'analyse de notre corpus à identifier les représentations des étudiants du département de français de l'université de Médéa sur la lecture/compréhension en FLE. Pour ce faire, nous nous proposons d'utiliser plusieurs techniques relatives aux instruments de mesure utilisés qui visent à faire apparaitre les réponses collectives les plus saillantes et connexes ; l'analyse factorielle, l'analyse de similitude et l'analyse de contenu thématique.

Le traitement des données des deux questionnaires écrit a été réalisé à l'aide du logiciel SPSS. Nous avons ainsi procédé à des analyses de fréquences, des analyses descriptives, des analyses factorielles à l'aide de la rotation oblique (Oblimin) et des analyses de corrélation. Certaines questions sont analysées à l'aide d'une seule de ces procédures, tandis que d'autres le sont grâce à une combinaison des procédures choisies.

En ce qui concerne l'entrevue individuelle, le traitement des données a débuté par une analyse descriptive de chaque question de l'entrevue. Ainsi, nous avons regroupé les réponses des 75 participants afin d'en dégager les principales composantes. Cette étape a permis de mettre en évidence les thèmes récurrents et les aspects qui nous semblaient essentiels à l'égard de la question posée. De cette façon nous avons pu mettre en évidence les concepts indicateurs de sens en lien avec le cadre de référence de la recherche.

Ensuite nous avons eu recours à l'analyse de contenu thématique qui est approprié pour l'étude des représentations sociales. Puisqu'elle nous permet d'observer et de comprendre la complexité du point de vue du sujet (Bardin, 1996), . par cette analyse, nous chercherons des significations implicites ou explicites du discours élaboré par les participants sur notre objet de recherche (Bardin, 1996). D'après Jones (2000a), ce type d'analyse est une procédure qui a pour but d'identifier objectivement les caractéristiques du discours textuel, c'est-à-dire de faire ressortir des thèmes représentatifs (Bardin, 1996 ; Jones, 2000) et en lien avec le cadre conceptuel du contenu à analyser dans le but de faire ressortir les récurrences ou correspondances, les similitudes et les différences (Abric, 2003).

Bardin (1996) considère que l'analyse catégorielle thématique est une pratique méthodologique permettant le classement d'objets à partir de critères aussi objectifs que possible et en fonction de caractéristiques communes.

6.1.5.1. L'analyse de similitude

Nous avons utilisé l'analyse de similitudes pour traiter et analyser nos données du test d'association. L'analyse de similitude initiée par Claude Flamant (1962), est une analyse de données fondée sur la théorie des graphes qui permet de faire apparaître les relations fortes entre les éléments de la représentation, « c'est à dire les relations de proximité, de ressemblance, de similitude, voire d'antagonisme entre les éléments qui la composent. » (Moliner et al, 2002, p. 146).

C'est une méthode qui est particulièrement adaptée à l'étude des représentations sociales et qui met en correspondance les propriétés mathématiques des graphes et les notions utilisées dans la théorie des représentations. Une représentation sociale est un ensemble organisé d'éléments centraux ou périphériques, liés entre eux par des relations. L'analyse de similitude s'appuie sur les notions de saillance, de centralité et de périphérie et de relations pour décrire une représentation sociale.

La similitude entre deux éléments tient du fait qu'ils « vont ensemble » (Flament et Rouquette, 2003). Nous nous s'intéressons donc à ces relations de ressemblances et on « considérera que deux items sont d'autant plus proches qu'un nombre important de sujets les auront traités de la même manière » (Abric, 2003c, p. 383), comme dans l'activité d'appréciation (Liker) et l'activité d'association.

L'analyse de similitude se fait en plusieurs étapes (Bouriche, 2003) qui consistent à :

- Créer et explorer la matrice de similitude
- Visualiser l'arbre maximum et les graphes seuil
- Visualiser le filtrant des cliques maximales
- Réordonner la matrice et sélectionner un sous ensemble de variables
- Comparer les matrices de similitude de sous groupe de la population

La matrice de similitude est un tableau de type [X x X] indiquant la plus ou moins grande ressemblance entre les variables i et j de X, autrement dit les cooccurrences entre les différents items i et j de X. Elle a la propriété d'être symétrique : i ressemble à j et j ressemble à i (Verge et Bouriche, 2001).

L'analyse réclame tout au long du processus la décision de l'analyste qui peut être amené à faire face à des « contradictions à première vue » et doit ainsi « trouver son interprétation au croisement de deux informations contradictoires » (Bouriche, 2003, p. 222).

La limite de l'analyse de similitude « réside dans le fait qu'elle est basée uniquement sur une approche quantitative en terme de saillance et de connexité, critères certes importants

mais non déterminants de la centralité d'un élément » (Moliner et al, 2002, p. 160). C'est une méthode générale d'analyse de données qui est « alternative ou complémentaire des classiques analyses factorielles ou de classification » (Bouriche, 2003, p. 222).

L'analyse de similitude est conçue dans une approche consensuelle qui fait apparaître les réponses collectives les plus saillantes et connexes. « Elle n'est pas une mesure ou un contrôle de la centralité mais elle permet de formuler des hypothèses sur le noyau central que l'on pourra vérifier avec les autres méthodes » (Abric, 2003c, p. 384).

6.1.5.2. L'analyse factorielle

Pour traiter nos données, nous avons eu recours à l'analyse factorielle, elle a consisté à étudier la dynamique des données obtenues à travers les deux questionnaires en utilisant un logiciel d'analyse statistique SPSS. L'analyse factorielle est une technique statistique crée en 1904 par le psychologue anglais Charles Spearman. Dans son principe, elle cherche à réduire un nombre important d'informations (prenant la forme de valeurs sur des variables) à quelques grandes dimensions. Comme dans toute analyse statistique, on tente donc d'expliquer la plus forte proportion de la variance par un nombre aussi restreint que possible de variables appelées aussi composantes ou facteurs.

Pour les données qualitatives standard, l'analyse Factorielle des Correspondances Multiples (AFCM) nous a servi de base à la classification. En revanche, pour les questions conduisant à un degré d'accord, selon une échelle ordinale de Likert, une analyse Factoriel Multiple (AFM) a été réalisée.

Permettant de considérer simultanément plusieurs tableaux de données pouvant être de type qualitatif et/ou quantitatif, le principe de l'AFM est d'analyser des groupes de variables, en équilibrant leur influence et en repérant des facteurs communs. L'intérêt ici était de considérer simultanément les données qualitatives et les données quantitatives, afin de combiner la vision ordinale des réponses (par la réalisation d'une analyse en composantes principale (ACP), pour données quantitatives) et la vision qualitative (par AFCM) : l'une permettant de tenir compte de la dimension ordinale de la réponse mais examinant une corrélation linéaire entre les questions ce qui est restrictif, la seconde perdant l'ordre des réponses mais mesurant les liaisons non linéaires. Dans ce contexte, l'AFM propose une analyse enrichie des deux points de vues qualitatif et quantitatif des données (Camiz et Pagès, 2005).

6.1.5.3. Récapitulatif de traitement et d'analyse des données

Le tableau ci-dessous récapitule les questions et tests à traiter et les méthodes d'analyse correspondantes que nous avons choisies.

Outils de recueille des données	Méthodes d'analyse
Questionnaire n° 1	SPSS Statistics 20 Analyse descriptive
Questionnaire n° 2	SPSS Statistics 20 Analyse de fréquence Analyse factorielle
Questionnaire n° 3 (échelle de Likert)	Analyse de similitude, Analyse Factorielle Multiple
Test d'association	SPSS Statistics 20 Analyse de fréquence, Analyse de similitudes
Entrevue semi-directive	Analyse de contenu, analyse thématique

Tableau n°5 : les différents outils de recueil de données et les méthodes d'analyse

6.1.6. Résultats et interprétation

Nous présenterons dans un premier temps les résultats de l'enquête concernant les caractéristiques de notre échantillon de référence composé d'étudiants du département de français de l'université de Médéa répartis en trois groupes selon leur niveau d'études, 1ère année LMD, 3ème année LMD et 3ème année classique. Nous évoquerons ensuite les résultats obtenus dans une approche comparative, afin de souligner les points de divergence et de convergence existant entre les différents groupes en présence, tout en articulant notre lecture des résultats autour de notre échantillon référentiel. Les variables indépendantes constitutives des groupes seront des éléments sur lesquels nous nous appuierons pour exposer les différentes parties du questionnaire.

6.1.6.1. Description des caractéristiques des étudiants du département de français de l'université de Médéa

On présentera ici les caractéristiques des étudiants du département de français participant à cette recherche.

Dans le cadre de cette recherche, 18 garçons et 57 filles ont été interrogés quant aux représentations qu'ils se font de la compréhension en lecture. Répartis équitablement sur les trois groupes, à savoirs : 25 étudiants dans chaque groupe. La répartition des garçons et des

filles selon les trois groupes d'enseignement concernés a été l'une des variables prises en compte lors de la composition de l'échantillon. Il n'y a pas eu de pondération a postériori de cette variable, car dans une large mesure, une distribution adéquate des sexes s'est avérée être respectée pour les trois groupes d'enseignement concernés. Globalement, les filles représentent 76% des répondants de l'enquête (57 filles ont été interrogées) et les garçons 24% (18 garçons ont été interrogés).

Bien que la moyenne d'âge de ces étudiants soit de 21 ans, ces derniers sont âgés entre 18 et 46 ans. La majorité des participants ont moins de 25 ans. Cependant, certains d'entre eux (n=6) ont 25 ans ou plus. La répartition des étudiants selon différente strates d'âge (voir tableau) démontre que c'est en 3ème année L.M.D que se trouve la plus forte proportion d'étudiants de 25 ans ou plus. En effet, 16% des étudiants de ce groupe ont plus de 25 ans, alors que cette proportion est de 4% pour les étudiants de 1ère année L.M.D et de 3ème année classique.

Les 75 étudiants ayant été interrogés sont tous détenteurs du diplôme des études secondaire (le Baccalauréat) obtenu entre 1999 et 2011 dans différentes filières, (Lettre et Langue étrangère, Lettre et philosophie et sciences expérimentales). Il est à remarquer que le groupe des 3ème année classique est composé à 64% (16 étudiants) de bacheliers en lettre et langue étrangère contre 36% (9 étudiants) en 1ère et 3ème année L.M.D. en revanche, une minorité des étudiants de la 3ème année classique 8% (2 étudiants) sont de formation scientifique au secondaire contre 40% (10 étudiants) en 1ère année L.M.D et 44% (11 étudiants) en 3ème année L.M.D.

Certain des participants ont, à un moment de leur cursus universitaire, présenté des difficultés. 9 étudiants ont refait l'année et 4 étudiants ont des modules en dettes. Parmi cette population 7 étudiants du groupe de la 3ème année L.M.D soit 28% ont accusé un échec (ont refait l'année) à un moment de leur cursus contre 2 étudiants du groupe de la 3ème année classique soit 8%. Ceci dit, tous les étudiants qui ont des modules en dette (n= 4) appartiennent au groupe de la 3ème année L.M.D.

Le tableau1 ci-dessous illustre de manière détaillée les données des sujets des trois groupes (1ère année LMD, 3ème année LMD et 3ème année CLA).

sujets	Sexe		Age		Filière du Bac			Module en dette	Année refaite
	M	F	>25 ans	≤25 ans	Langue étrangère	Littéraire	scientifique		
1ère année L.M.D	06	19	24	01	09	06	10	Aucun étudiant	Aucun étudiant
3ème année L.M.D	06	19	21	04	09	05	11	04 étudiants	07étudiants ont refait la 3ème année
3ème année Classique	06	19	24	01	16	07	02	Aucun étudiant	02 étudiants ont refait la 2ème année

Tableau n°6 :Sexe, âge, filière poursuivie au secondaire, modules en dette, année universitaire refaite.

Plus de la moitié des étudiants interrogé soit 62.66% (n=47 étudiants) déclare avoir choisi de faire des études en français langue étrangère contre 37.33% (n=28 étudiants) pour qui ce choix a été imposé par le système d'orientation universitaire. Ce taux est représentatif dans les trois groupes expérimentaux.

	Est-ce que c'est vous qui avez choisi de faire des études en français langue étrangère ?			
	Oui		**Non**	
Groupes	**N**	**(%)**	**N**	**(%)**
1ère année L.M.D	16	64	09	36
3ème année L.M.D	14	56	11	44
3ème année classique	17	68	08	32
Total	**47**	**62.66**	**28**	**37.33**

Tableau n°7 : Répartition des étudiants selon leur choix ou non de faire une licence de français langue étrangère

Parmi les 47étudiants qui ont déclaré avoir choisi de poursuivre leurs études universitaires en licence de français langue étrangère, 28 (59.57%) d'entre eux aiment la langue française, 11 (23.40%) veulent devenir enseignant de français langue étrangère et 10 (21.27%) ont choisi de préparer une licence de français langue étrangère pour apprendre la langue. En comparant les réponses des étudiants des trois groupes, nous constatons que la majorité des participants dans les trois groupes ont choisi de faire une licence de français par amour de la langue française (11 étudiants en 1ère année L.M.D, 08 en 3ème année L.M.D et 09 en 3ème année classique), 11 d'entre eux (02 étudiants en 1ère année L.M.D, 04 en 3ème année L.M.D et 05 en 3ème année classique) veulent atteindre un objectif professionnel en devenant enseignant de français langue étrangère. Alors que les 10 étudiants restant (04 en 1ère année L.M.D et 3ème année classique et 02 en 3ème année L.M.D) veulent apprendre la langue française à travers leur cursus universitaire.

La moitié des étudiants interrogée (n=39) soit 52% déclarent utiliser le français en dehors de l'université, ce taux est croissant de la première à la troisième année (11 étudiants en 1ère année L.M.D, 13 et 15 étudiants en 3ème année L.M.D et classique). Nous constatons cependant, qu'ils utilisent la langue française en discutant avec des amis (52.63%) ou des membres de la famille (31.57%) à l'occasion de réunions amicales ou familiales ou avec des étrangers (7.89%) lors de voyage à l'étranger.

6.1.6.2. Représentations de la lecture

Dans ce chapitre, les représentations de la lecture qui se dégagent du discours des étudiants du département de français de l'université de Médéa participant à cette recherche seront présentées. Ces résultats ont été obtenus au moyen des questionnaires, des entretiens et de l'activité d'association réaliser auprès de chacun des participants et sont en lien avec l'objectif de la première phase de cette recherche.

6.1.6.2.1. Dimension cognitive des représentations de la lecture

La dimension cognitive de la théorie des représentations sociales réfère aux connaissances, aux opinions et aux croyances qui permettent à l'individu de s'approprier la réalité d'un objet, ici la lecture, pour ensuite la reconstruire avec ses propres processus cognitifs, tout en respectant ses valeurs. Cette section décrit les connaissances qu'ont les étudiants quant à la finalité de leur lecture, leurs pratiques de lecteurs, l'objet de leur lecture et les modalités et les difficultés de lecture qu'ils rencontrent.

6.1.6.2.1.1. Les finalités et pratiques de lecture déclarées par les étudiants

Dans cette partie, nous analyserons les résultats obtenus quant aux finalités et pratiques de lecture déclarées par notre public.

Sur la totalité des étudiants interrogés (soit 75 étudiants) la majorité (n= 72) déclare aimer la langue française. En effet, mis à part un étudiant du groupe de troisième année classique et deux étudiants de la troisième année LMD, tous les autres semblent aimer le français dont la totalité du groupe de première année LMD.

A la question : aimez-vous lire en français langue étrangère ? 08 étudiants répondent par non. Si tous les apprenants de la première année LMD aiment lire en français, ceux de la troisième année sont plus mitigés (n= 21étudiants) dans les deux systèmes, classique ou LMD.

Même si 57 étudiants affirment avoir l'habitude de lire avant de commencer leurs études universitaires (soit 17 en 1ère année LMD, 21 en 3ème année LMD et 19en 3ème année classique). 18 étudiants de l'ensemble de notre échantillon dont 6 en 3ème année classique, 8 en première année LMD et 4 en 3ème année LMD ne lisaient pas avant de commencer leur cursus universitaire donc au secondaire.

En les interrogeant sur les raisons de leur lecture en français langue étrangère, 47 étudiants déclarent lire pour apprendre le français (12 étudiants en 3ème année classique, 18 en 3ème année LMD et 17 en 1ère année LMD), cet apprentissage regroupe celui de la langue et des cours des différent modules. Sur les 28 étudiants restant, 17 étudiants affirment lire en français non seulement pour apprendre mais aussi pour se cultiver (découvrir la culture française, connaitre les différents styles d'auteurs et élargir leurs connaissances culturelles), alors que 03d'entre eux lisent pour se distraire (un étudiant par groupe), 03 autres pour se cultiver (un étudiant par groupe). Voir figure ci-dessous

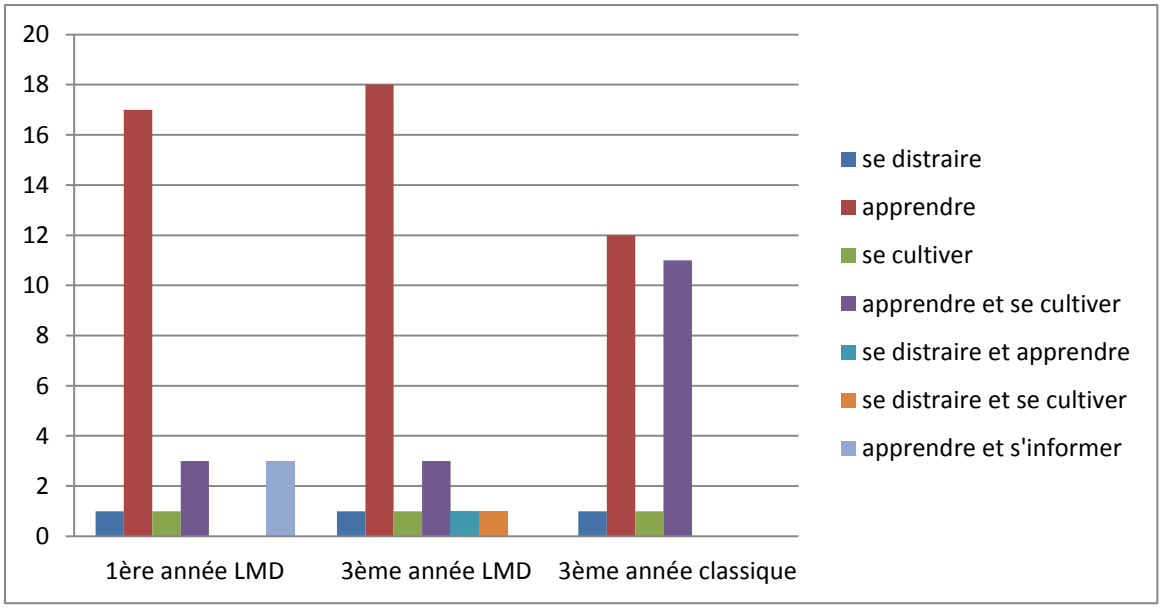


Figure n°14 : raisons pour lesquelles les étudiants lisent en français langue étrangère.

Pour l'item relatif à l'objectif de lecture de notre échantillon, nous avons proposé trois possibilités de réponses. Au delà du fait de vouloir connaitre leur objectif de lecture, nous souhaitions vérifier le degré de concordance avec les réponses obtenus à la question précédente. 43 étudiants lisent dans l'objectif d'acquérir des connaissances en français langue étrangère (19 étudiants de 1ère année LMD et 12 étudiants de 3ème année LMD et 3ème année classique). 08étudiants seulement lisent en FLE dans l'objectif d'accéder au sens du texte lu (soit 4 étudiants en 1ère année, 3 en 3ème année LMD et un seul étudiants en 3ème année classique). 18 des étudiants de la troisième année classique et LMD (11et 07) déclarent que leur objectif de lecture est non seulement de comprendre le texte mais d'acquérir aussi, des connaissances en français langue étrangère. Ceci dit, il est à noter que 6 des étudiants lisent sans aucun objectif.

Enfin, nous remarquons dans cette partie relative à la finalité et pratique de la lecture un fort consensus entre les différents groupes de notre échantillon qui confirmerait que l'apprentissage et la lecture vont nécessairement de pair.

6.1.6.2.1.2. L'objet de la lecture

Le deuxième aspect analysé est le ou les objets de la lecture. A la question : qu'avez-vous l'habitude de lire en français langue étrangère ? deux étudiants ont répondu ne rien lire. Nous remarquons cependant, que les habitudes de lecture de nos trois groupes sont différentes. En effet, si 11étudiants en première année LMD affirment ne lire que des

journaux et périodiques, ils ne sont que 2 en 3ème année classique et 5 en 3ème année LMD. 04 étudiants lisent quant à eux que des livres non littéraire (deux en 1ère année et un seul en 3ème année LMD et classique). 11 étudiants déclarent ne lire que de livres littéraires (4 en 1ère année et 3ème année classique et 3 en 3ème année LMD).

Sur 40 étudiants, 15 (soit 7de la 3ème année LMD et 8 de la 3ème année classique) ont l'habitude de lire des livres littéraires et non littéraires, 15autres (soit 4en 1ère année et 5et 6 en 3ème LMD et classique) lisent en plus des journaux et périodiques des livres littéraires, et enfin 10 personnes (soit 3 de la 1ère année et de la 3ème année classique et 4 de la 3ème année LMD) en plus des journaux et périodiques lisent des livres non littéraires.

55 étudiant nous ont confirmé lire des livres qu'ils soient littéraires ou non, presque la moitié d'entre eux sont du groupe de la 3ème année classique soit 23 étudiants.

Pour vérifier la fiabilité des réponses obtenues, nous avons demandé aux étudiants participants à l'enquête et qui ont déclaré avoir l'habitude de lire des livres de donner un titre de livre qu'ils ont lu en précisant le moment de la lecture. Après analyse nous nous sommes rendues compte que sur les 13étudiants de 1ère année tous ont récemment lu l'un des quatre livres suivants : L'étranger d'Albert Camus, l'Avare de Molière, Le fils du pauvre et Les chemins qui montent de Mouloud Feraoun. Alors que trois d'entre eux déclarent avoir lu un livre l'année passée (Les infections urinaires chez la femme, Le grand nord).

La majorité des étudiants interrogés et appartenant au groupe de 3ème année LMD (n= 17) affirment avoir lu un livre dans l'année écoulée contre n=07 récemment. Mis à part un livre de référence intitulé « Précis de littérature française » , tous les livres cités par les étudiants sont des romans littéraires qu'on peut classer selon les catégories suivantes : littérature magrébine d'expression française (Les chemins qui monte et Le fils du pauvre de Mouloud Feraoun, Civilisation ma mère de Driss Chraïbi….), littérature française (Le sicilien de Molière, L'étranger d'Albert Camus, Le rêve d'Emile Zola, Germinal de Victor Hugo …) et littérature étrangère traduite en français (La sorcière de Portabella de Paolo Coelho, Le don du bonheur de Pamella Wallas…) . Quant aux étudiants de la 3ème année classique : ils sont 24 à préciser avoir récemment lu un livre. Concernant les titres cités, nous remarquons une certaine variété de livres. En effet, nous avons comptabilisé 24 titres de livres différents (voir annexe) qu'on peut regrouper selon les trois catégories cités précédemment : littérature magrébine d'expression française, littérature française, littérature étrangère traduite en français.

Une bonne partie des étudiants interrogés sélectionne ce qu'ils lisent par rapport aux contenus des programmes de leurs modules semestriels (n=17, soit 5 en 1ère LMD, 8en 3ème

LMD et 4en 3ème année classique). Alors que 19 d'entre eux font leur choix sur la base des demandes des enseignants (bibliographie demandé) n= 5 seulement ou leurs conseils n= 14.

La figure ci- dessous illustre sur quelle base les étudiants de la 1ère année LMD sélectionnent leurs livres. Il semble clair que les conseils du professeur 43% et le contenu des programmes des différents modules du cursus 22% influencent beaucoup leur choix.

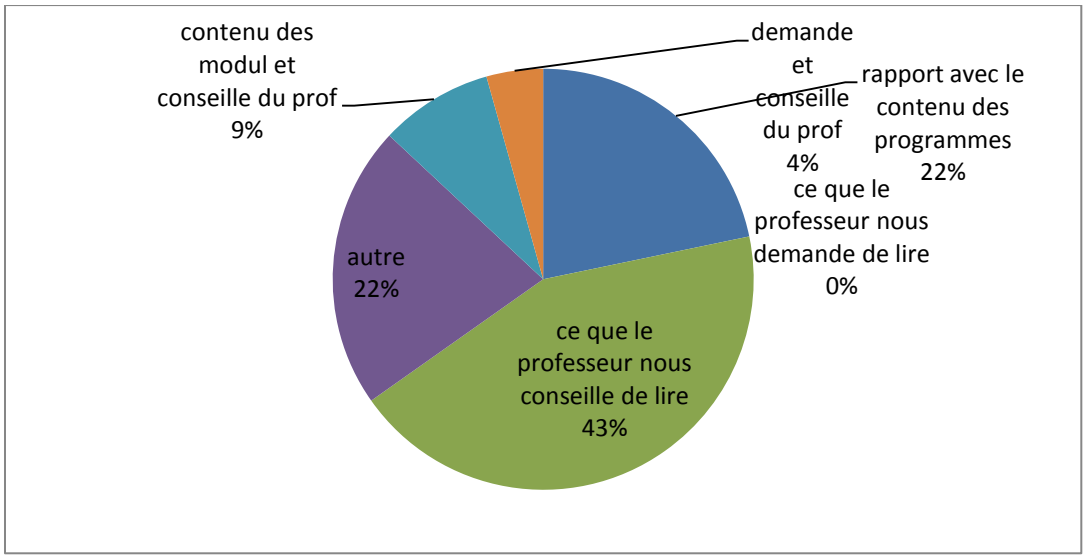


Figure n°15: distribution des éléments sur lesquels se basent les 1ère LMD pour choisir ce qu'ils lisent.

Nous remarquons que les étudiants de la 3ème année LMD en plus de la bibliographie imposée par le professeur 13%, prennent en considération les contenus des programmes des modules (35%) .voir figure ci-dessous.

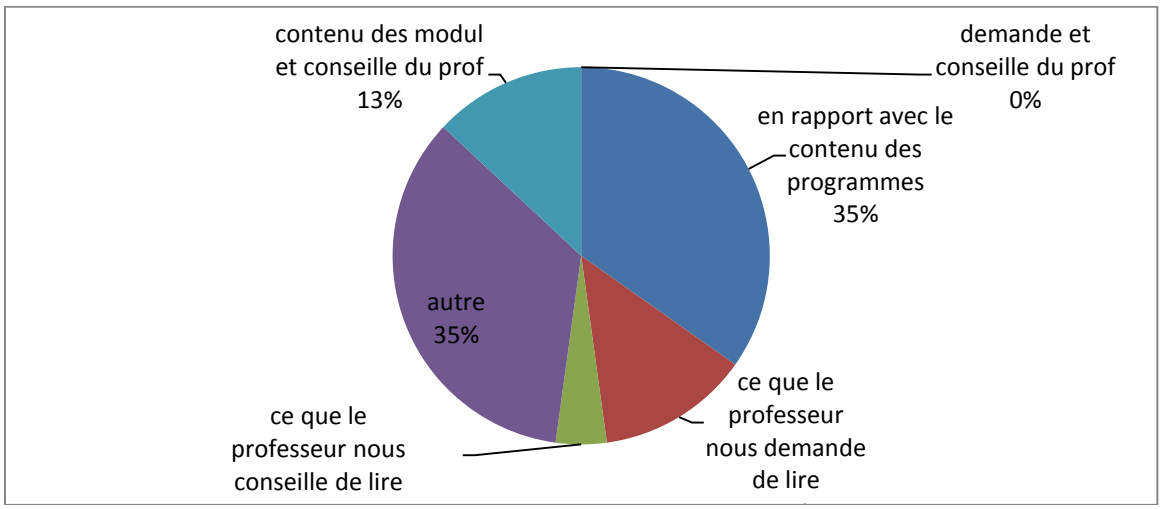


Figure n°16 : distribution des éléments sur lesquels se basent les 3ère LMD pour choisir ce qu'ils lisent.

Quant aux étudiants de la 3ème année classique, et d'après la figure ci- dessous, il est clair qu'en plus des demandes et conseils des professeurs (38% dont 14% pour les conseille du professeur), le contenu des modules est lui aussi déterminant dans le choix de lecture. Ceci dit, un nombre important de chaque groupe a sélectionné le choix « autre » (1LMD= 22%, 3LMD= 35% et 3CLA= 38%) sans apporter de précision.

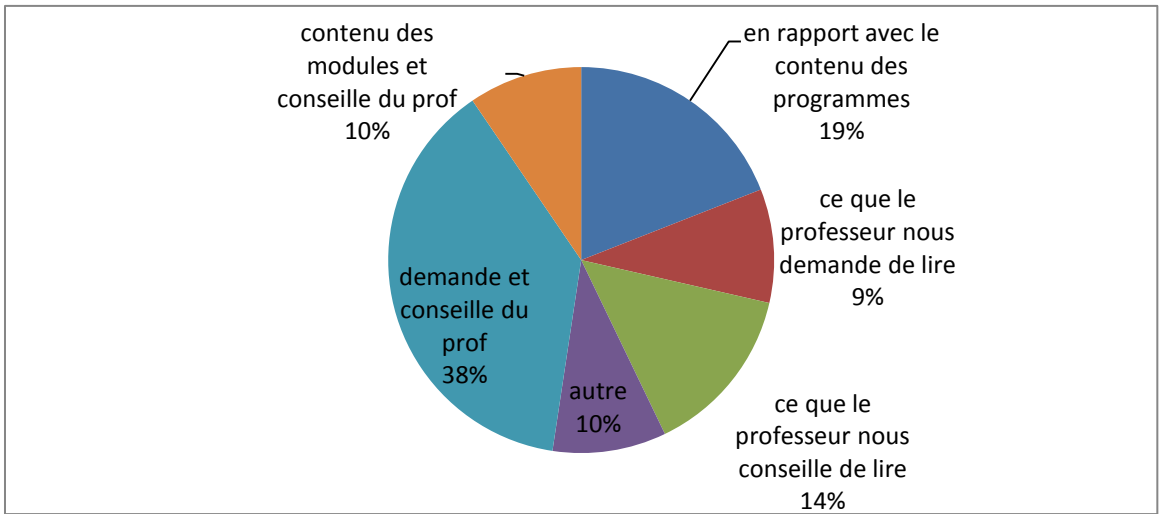


Figure n°17: distribution des éléments sur lesquels se basent les 3ème année classique pour choisir ce qu'ils lisent.

Notre dernière question dans la partie sur l'objet de la lecture vise la fréquence de cette dernière. Presque la moitié de étudiants de la 1ère année LMD lisent en moyenne un livre par bimestre, alors que 8 d'entre eux n'arrivent à lire qu'un livre par trimestre et 5 étudiants seulement déclarent lire un livre par mois. Même constat pour leurs camarades de la 3ème année LMD, sur les 25 étudiants du groupe deux seulement arrivent à lire un livre par mois, 18 lisent un livre par bimestre et quant aux 5 restant, ils ne lisent qu'un livre par trimestre.

La fréquence de lecture des enquêtés de la 3ème année classique est d'un livre par semaine pour 6 d'entre eux, un livre par mois pour 13 étudiants et seulement un livre par bimestre pour six d'entre eux. (voir figure ci-dessous).

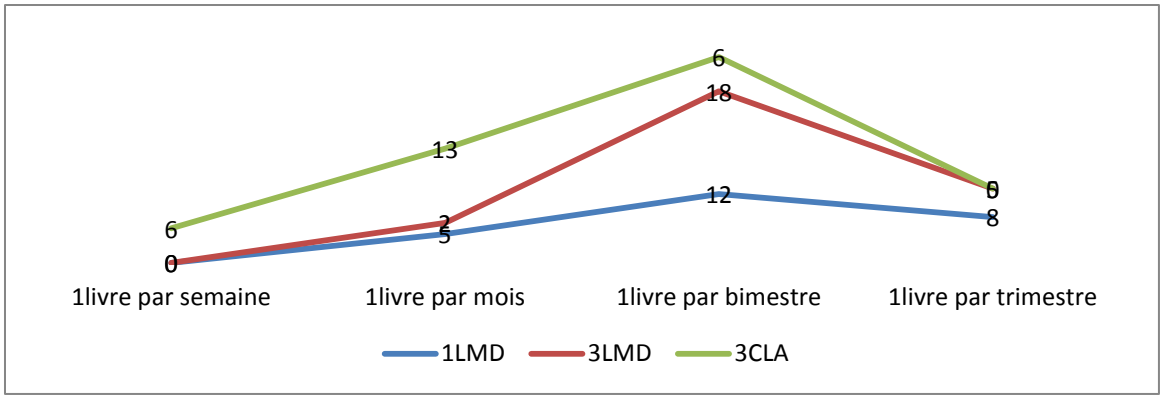


Figure n°18 : fréquence de lecture des étudiants des trois groupes.

6.1.6.1.3. Les modalités de lecture des étudiants

La partie du questionnaire relatif aux modalités de lecture nous révèle de précieuses informations. Toutes les expériences et les connaissances accumulées tout au long du parcours scolaire contribuent à la construction des représentations sociales que se font ces étudiants de leurs compétences de lecture. Ainsi, si la majorité des étudiants n= 61 tous groupes confondus (soit 19 étudiants de la 1ère année LMD, 20 de la 3ème année classique et22 de 3ème année LMD) estiment que leur apprentissage de la lecture/ compréhension de l'écrit n'est pas encore achevé. Ils sont aussi nombreux à avoir un doute sur leur niveau de compétences en lecture. En effet, n= 65 estiment être ni bon ni mauvais lecteur, alors qu'une minorité d'entre eux arrive à se positionner soit comme bon lecteur (2 étudiants en 1LMD, 1 étudiant en 3LMD et 3 étudiants en 3CLA) ou comme mauvais lecteur (1 étudiant en 1ère et 3ème année LMD et 2 en 3ème année classique.). voir figure ci-dessous.

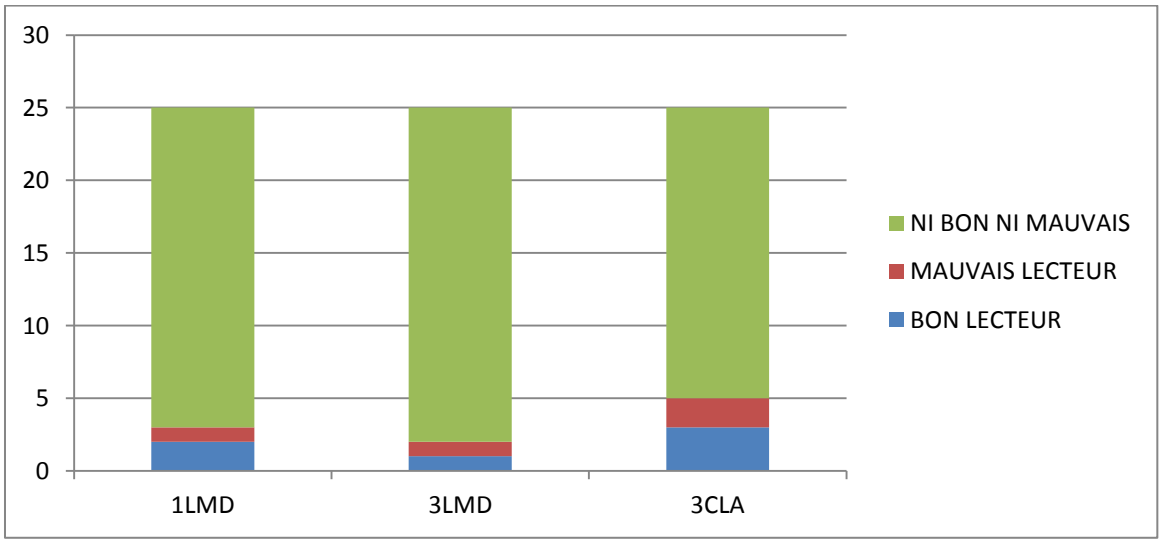


Figure n°19: distributions des réponses à la question 12 dans les trois groupes.

Si un peu plus de la moitié des enquêtés des deux groupe de 1ère LMD(n=13) et 3ème année classique (n= 14) déclarent éprouver des difficultés à la lecture des textes littéraires, leurs camarades de la 3ème année LMD sont plus nombreux n= 21 à le déclarer.

Quant à la lecture des textes non littéraires, 19 étudiants seulement des trois groupes confondus estiment y prouver des difficultés (7 en 1LMD, 2 en 3LMD et 10 en 3CLA). Et une minorité seulement a des difficultés face à la lecture des textes littéraires et non littéraires.(un seul étudiant en 3CLA, deux étudiants en 3LMD et cinq en 1LMD).

Les aspects relatifs à la dimension identitaire des représentations sociales permettent à l'individu à donner un sens à ses actes et ses conduites. De plus, l'individu grâce à ses processus cognitifs adapte sa conduite en fonction de l'environnement où il se trouve tout en respectant ses propres valeurs et ses processus cognitifs (Abric, 1994). Ainsi, les représentations sociales de la compréhension de l'écrit sont formées à partir du contexte scolaire. Des questions portant sur l'apprentissage de cette compétence lectorale ont été posées à notre public. Un peu plus de la moitié des étudiants estiment avoir acquis ses compétences en compréhension écrite grâce à l'apprentissage qu'ils ont suivi tout au long de leur cursus scolaire. Ce taux est plus important chez les étudiants de la 3ème année classique, en effet, presque la totalité du groupe soit n=24 déclarent avoir appris à accéder au sens d'un texte. Contre n= 9 seulement en 1ère année LMD et (n=14) en 3ème année LMD.

A la question : comment faites- vous pour accéder aux sens d'un texte ? nous avons remarqué un certain consensus entre les étudiants de chaque groupe. En effet, la majorité des enquêtés de la 1ère année LMD (soit n= 23) déclare faire plusieurs lectures et utiliser le dictionnaire pour retrouver le sens des mots difficiles. Deux étudiants seulement ont mentionné le recours aux connaissances antérieures.

De leur côté, tous les étudiants de la 3ème année LMD, en plus des relectures et de l'utilisation du dictionnaire, ont mentionné faire une lecture globale pour dégager l'idée générale du texte « *dégager l'idée générale par une lecture globale du texte, relire plusieurs fois et utiliser le dictionnaire » ;* un seul étudiant a évoqué l'analyse du texte en mentionnant entre parenthèse « *comme au lycée »* . Cependant, trois étudiants n'ont pas répondu à la question.

Les réponses des étudiants de la 3ème année classique (n=24) se rejoignent quasiment toutes autour de ces deux moments : dégager le sens global en vérifiant les hypothèses de sens formulées avant la première lecture, dégager le sens implicite du texte en mettant en relation les informations contenues dans le texte avec ses propres connaissances antérieures.

Par notre dernière question, nous voulons connaitre si les étudiants de notre échantillon réfléchissent sur leur manière de lire et d'accéder au sens. La quasi-totalité des étudiants de la 3ème année classique (n= 24) réfléchie sur sa manière d'accéder au sens lors de la lecture. Contre seulement 12 étudiants en 1ère année LMD et 17 en 3ème année LMD.

6.1.6.1.3. Analyse de l'activité d'appréciation

Nous avons demandé à notre public d'émettre une série d'appréciations afin de dégager leurs connaissances pragmatiques sur l'acquisition/apprentissage de la lecture, les mécanismes de compréhension et l'enseignement de la compréhension de l'écrit en français langue étrangère.

La totalité du groupe de la 3ème année classique pense que contrairement à la langue orale, la compréhension de l'écrit ne s'acquiert pas mais s'apprend, et qu'il n'est pas nécessaire de connaitre le sens de chaque mot pour accéder au sens ou lire tout le texte, car ils déclarent tous (soit 100%du groupe) que lors de la lecture d'un texte, les connaissances du lecteur interviennent dans le processus de compréhension. La majorité du groupe (20 étudiants soit 80%) sont conscients qu'un bon lecteur peut évaluer sa propre compréhension et la réguler. 21 d'entre eux (soit84%) estiment que la tâche de l'enseignant n'est pas d'expliquer le texte à ses apprenants, mais de leur apprendre à comment accéder au sens d'un texte lu. La majorité des répondants de la 3ème année classique (18 étudiants soit 72%) prennent en considération le non dit du texte dans la construction du sens lors de la lecture, et l'influence négative de l'utilisation systématique du dictionnaire pendant la lecture. En effet, 21 étudiants (soit 84%) déclarent que l'utilisation systématique du dictionnaire, gène et bloque la compréhension.

Si un grand nombre d'étudiants appartenant à la 3ème année LMD (n= 19 soit 76%) pensent que la compréhension écrite ne s'acquiert pas mais s'apprend, contrairement à la langue orale, et que lors de la lecture les connaissances du lecteur interviennent dans le processus de compréhension, ils sont encor plus nombreux (n= 23 soit 92%) à déclarer qu'il n'est pas utile de connaitre le sens de chaque mot du texte pour pouvoir accéder à son sens. Ils ont conscience (n=20 soit 80%) qu'un bon lecteur peut évaluer et réguler sa propre compréhension. Ceci dit, ils sont plus mitigés sur le fait de lire tout le texte pour le comprendre. En effet, presque la moitié des répondants du groupe de la 3ème année LMD (soit 44%) pensent que pour comprendre un texte on est obligé de tout lire et que l'utilisation systématique du dictionnaire aide dans la construction du sens.

La majorité des étudiants de 3ème LMD (n=20 soit 80%) pensent que l'enseignant peut faire comprendre le texte à ses apprenants en l'expliquant, ils estiment aussi (n=18 soit 72%) que l'enseignant peut enseigner à ses apprenants à comprendre le texte lu. Cependant, ils sont partagés sur l'importance du dit et du non dit lors de la lecture d'un texte. Un peu plus de la moitié (n=13 soit 52%) affirment que l'accès au sens d'un texte lu n'est pas tributaire du dit et du non dit.

Les réponses des étudiants de la 1ère année LMD étaient mitigées. Un peu plus de la moitié du groupe (n=14 soit 56%) affirme que la compréhension de l'écrit, contrairement à la langue orale, ne s'acquiert pas mais s'apprend, et qu'elle exige du lecteur de connaitre le sens de chacun des mots qui compose le texte (n= 13 soit 52%). Ils estiment aussi (n=20 soit 80%) que pour comprendre un texte, le lecteur est obligé de tout lire et d'utiliser systématiquement le dictionnaire (n=24 soit 96%). Cependant, une aussi grande majorité (n= 22 soit 88%) a conscience du pouvoir du lecteur à évaluer et réguler sa propre compréhension.

Un grand nombre d'étudiants de 1ère année LMD (n=21 soit 84%) est complètement d'accord avec le fait que l'enseignant peut faire comprendre le texte à ses apprenants en l'expliquant et, qu'il peut leur enseigner à comprendre un texte lu (n=19 soit 76%). Pour la majorité d'entre eux (n=18 soit 72%), accéder au sens d'un texte c'est comprendre ce qui est dit et ce qui n'est pas dit.

6.1.6.2.3. Interprétation des résultats

Les représentations sociales, dans leur dimension cognitive, sont constituées de connaissances, d'expériences et d'attitudes envers la lecture en français langue étrangère. Pour la majorité des étudiants interrogés, tous groupes confondus, préparer une licence de français langue étrangère a été un choix personnel motivé par l'amour de la langue française. Cependant, l'objectif visé n'est pas le même chez tous les étudiants. Si pour certains c'est pour améliorer leur niveau de langue qu'ils ont choisi de suivre ce cursus, pour d'autres, c'est pour atteindre un objectif professionnel (devenir enseignant de français langue étrangère).

La majorité des enquêtés témoignent utiliser le français quotidiennement et en dehors du cadre universitaire. Les résultats présentés ci- dessus, montrent clairement, certaines différences entre les trois groupes interrogés quant à la pratique de la lecture et sa finalité.

Si l'amour de la langue française semble unanime chez l'ensemble de notre échantillon, celui de la lecture en français langue étrangère l'est moins. Une grande majorité des 3ème LMD et des 1ère année LMD déclare lire par obligation, afin d'apprendre la langue. Ils voient

dans la lecture un outil d'apprentissage afin d'acquérir des compétences linguistiques. Alors que l'objectif des étudiants de 3ème année classique dépasse le seul apprentissage de la langue et vise aussi la découverte de la culture française pour connaitre et comprendre les différents styles d'auteurs et élargir leurs connaissances culturelles.

Les données d'enquête collectées par questionnaire permettent de dresser un certain portrait des pratiques de lecture en français langue étrangère en 1ère et 3ème année LMD et 3ème année classique telle qu'elles ont été déclarées par les étudiants. Nous remarquons que ces pratiques diffèrent assez peu entre les trois groupes. Il apparait un fort consensus entre les différents groupes de notre échantillon qui confirmerait que l'apprentissage et la lecture vont nécessairement de pair.

Les habitudes de lectures des étudiants des trois groupes en disent long sur leurs représentations sur l'acte de lire. En effet, nous avons remarqué que le choix de leurs lectures est fait par rapport aux contenus des différents modules du cursus. Ce sont soit des livres imposés ou conseillés par les enseignants. Malgré la différence de niveau théoriquement avérée entre les étudiants de notre échantillon (1ère et 3ème année), l'association de l'acte de lecture à l'apprentissage de contenu théorique est clairement perçue à travers les déclarations des étudiants des trois groupes.

Si les habitudes de lecture semblent se rejoindre dans les trois groupes, la fréquence de lecture demeure différente. En effet, nous remarquons que celle des 1ère et 3ème année LMD est beaucoup moins importante (un livre par bimestre) de celle des 3ème année classique (un livre par mois).

Toutes les expériences et les connaissances accumulées tout au long du parcours scolaire contribuent à la construction des représentations sociales que se font ces étudiants de leurs compétences de lecture. Ainsi, nous avons remarqué que presque la totalité des étudiants de 3ème année LMD à des doutes sur son niveau et se considère comme ni bon ni mauvais en lecture. Ce doute est en relation directe avec leurs difficultés de compréhension notamment des livres littéraires. Les étudiants de 3ème et 1ère année LMD contrairement à ceux de la 3ème année classique semblent avoir peu conscience de la complexité cognitive de la lecture et de l'importance des connaissances antérieures, ils disent ne pas réfléchir sur leurs manières de lire et d'accéder au sens. Les connaissances pragmatiques de nos trois groupes sur l'acquisition/ apprentissage de la lecture, les mécanismes de compréhensions et l'enseignement de cette compétence sont assez différentes d'un groupe à l'autre. Si le groupe de 3ème année classique semble avoir de bonnes connaissances contrairement à celui de la 1ère année LMD, c'est le groupe des 3ème année LMD qui a retenu notre attention. En effet, nous

remarquons une contradiction dans les résultats de ce groupe, d'un côté, ils déclarent qu'il n'est pas utile de connaitre le sens de chaque mot du texte pour pouvoir accéder au sens. Et de l'autre côté, ils préconisent l'utilisation systématique du dictionnaire pour construire le sens pendant la lecture. Différentes explications peuvent contribuer à comprendre ces contradictions. Il est possible qu'il y ait chez ces étudiants un écart entre les savoirs qu'ils ont des mécanismes de compréhension, acquis de manière plus aux moins inconsciente, et de leur savoirs faire en compréhension écrite. Selon la théorie des représentations sociales, ces résultats contradictoires peuvent s'expliquer en termes de schèmes étranges (Garnier et Rouquette, 2000). Ces schèmes étranges peuvent être vus comme des indicateurs de changement car ils arrivent lorsque les personnes doivent s'adapter à de nouvelles pratiques ou à des situations changeantes ou complexes (Garnier et Rouquette, 2000). Ainsi, il se peut que les étudiants de 3ème année LMD connaissent une période de transformation de leur représentation de la lecture depuis leur entrée à l'université.

6.1.7. Analyse des entretiens

Si l'analyse des données du questionnaire brosse un portrait général des discours des étudiants à propos de leurs pratiques de lecture en français langue étrangère et sur leurs compétences de compréhension de l'écrit, elle laisse plusieurs questions en suspens. L'entretien constitue l'un des moyens les plus privilégiés pour accéder à des discours permettant de construire les représentations des étudiants. Blanchet et Gotman précisent que « l'enquête par entretiens est particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques (…) lorsqu'on veut mettre en évidence le système de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent » (2007, p. 24).

Notre analyse porte sur les entretiens menés avec tous les étudiants des trois groupes (1LMD, 3LMD et 3CLA). Nous avons abordé deux questions : quelles sont les difficultés que vous rencontrez lors de la lecture en français langue étrangère ? quels conseils pourriez vous donner à un camarade qui se trouve face à des difficultés de compréhension pendant l'acte de lecture ? les propos des étudiants portent donc, sur leurs difficultés de compréhension et leurs stratégies de lecture. Par la deuxième question, nous voulions les mettre dans une situation fabriquée pour les amener à parler indirectement des stratégies qu'ils utilisent lors de la lecture.

La majorité des étudiants de la 1ère année LMD (n=24) déclarent avoir des difficultés face à la compréhension de quelques mots lors de la lecture en FLE.

« souvent, c'est au niveau des mots que ça bloque, surtout des mots littéraires, de culture…etc. et des mots scientifiques, c'est au niveau du lexique surtout. »

En plus des difficultés rencontrées face au lexique employé dans le texte, une minorité d'entre eux (n=2) seulement mentionnent leurs difficultés à lire des auteurs qu'ils qualifient de difficile à comprendre au niveau du style.

« *c'est clair, les difficultés sont plusieurs et pas les même, des fois je ne comprends pas les mots, surtout, y a quelques auteurs que je ne comprends pas,… certains pas tous, au style difficile comme Pascal et Molière. »*

Même constat du côté des étudiants de la 3ème année LMD, sur les 25 étudiant interviewés 20 abordent leurs difficultés à comprendre certains mots lors de la lecture.

« la seule difficulté est face au vocabulaire, il y a des mots que je ne comprends pas c'est tout ».

Un autre genre de difficulté est aussi soulevée par les étudiants de la 3ème année LMD, (n= 12) d'entre eux parlent de difficultés face à la compréhension des textes littéraires. En effet, ils déplorent une lecture trop globale et superficielle qui les empêche d'accéder au sens caché du texte.

«*j'ai un problème avec les textes littéraires,…heu, à la fin de la lecture j'ai toujours l'impression que le sens m'échappe, je ne comprends pas tout. Pourquoi ? je ne sais pas….il y a trop de mots que je ne comprends pas, puis des fois j'oublie ce que j'ai lu au début et donc je n'arrive pas à comprendre »*

Quant aux étudiants de la troisième année classique, nous avons remarqué qu'ils étaient peu nombreux à citer comme difficultés la compréhension des mots nouveaux, littéraires ou scientifiques (n= 6). En effet, pour la majorité de ce groupe, les mots nouveaux ne constituent pas une difficulté à proprement dit, car ils arrivent très souvent à les dépasser et construire le sens.

« je pense qu'il y a deux sortes de difficultés, celles que je peux dépasser facilement, comme les mots nouveaux, et celle qui est déterminante pour la construction globale du sens. »

Cependant, plus de la moitié d'entre eux (n=15) déclarent trouver des difficultés lors de la lecture des textes littéraires. Cet obstacle est en relation directe avec les références socioculturelles.

« moi personnellement, je n'ai pas de difficulté sauf quand je lis des romans du 17ème et 18ème siècles où il y a pas mal de références socioculturelles. »

Lors des entretiens une certaine assurance était perçue chez les étudiants de la 3ème année classique, ils avaient plus de facilité à parler de leurs difficultés. Alors que leurs camarades de 1ère et 3ème année LMD étaient beaucoup plus confus. Nous avons été amenée à reformuler plusieurs fois notre question.

Lors de l'analyse de la deuxième partie des entretiens relatifs aux stratégies de lecture, nous avons remarqué un certain consensus entre les étudiants de la 1ère année et la 3ème année LMD. Si tous, sont d'accord sur l'importance de l'utilisation du dictionnaire pour retrouver le sens des mots difficiles et accéder à la compréhension des textes, ils ne sont pas d'accord cependant, sur le moment de l'utiliser. En effet, pour ces étudiants il n'est pas concevable de lire sans avoir un dictionnaire à porter de main. La majorité des étudiants de la 1ère LMD (n=22) conseillent d'utiliser le dictionnaire pendant la première lecture. Alors que (n= 17) étudiants de la 3ème LMD préconisent son utilisation après relecture et seulement si la difficulté persiste.

1LMD3 : « il faut utiliser le dictionnaire, moi personnellement je l'utilise , lire le texte plusieurs fois » ;

« comme conseil c'est de lire c'est tout, il cherche dans le dico c'est un moyen de régler le problème ».

3LMD9 : « mon conseil serait de lire et relire plusieurs fois, essayer de comprendre le sens par rapport au contexte, s'il n y arrive pas, il utilise le dictionnaire ».

quelques un d'entre eux (n=4 en 3LMD et n= 6 en 1LMD) conseil d'utiliser un dictionnaire bilingue arabe/français si la difficulté persiste.

3LMD6 : « je conseille d'utiliser un dictionnaire bilingue, français/arabe, c'est ce que je fais moi personnellement. »

1LMD7 : « toujours relire le texte, il faut souligner les mots difficiles et il faut utiliser aussi un dico même en arabe/ français pour facilité à comprendre ».

3 interviewés du groupe de la 1ère année LMD expliquent que l'habitude de lecture peut aider à comprendre, pour eux c'est à force de lire qu'on arrive à comprendre plus facilement. Cette fréquence aide à accumuler un savoir préalable.

1LMD5 : « je lui conseille de lire beaucoup de lire n'importe quoi, il faut voir, pour comprendre la notion, le concept et l'idée principale , voilà accumuler un savoir préalable. »

Deux étudiants de la 3LMD ont proposé une méthode assez singulière et qui consiste à faire lire des résumés et des analyses faites du texte ou roman à lire, pour pouvoir le comprendre plus facilement.

3LMD11 : « je peux la conseiller de faire des recherches sur les résumés du texte ou du romans, de lire les résumés puis lire le texte ou le roman, et ça sera plus facile à comprendre. Et de lire et relire 2 3 4fois pour arriver comprendre le sens. »

la première chose qu' a attiré notre attention lors de l'analyse thématique des entretiens de la 3ème année classique, c'est que 99% des étudiants interviewés (n=24) ont commencé leurs conseils par l'importance de ne surtout pas utiliser le dictionnaire pendant la lecture, car pour eux il ne peut être que source de blocage.

3CLA 11 : « ce qu'il ne faut pas faire c'est utiliser le dico, je l'ai essayé et cela perturbe le lecteur plus qu'autre chose, je pense qu'il faut essayer de comprendre par soi même en faisant plusieurs lectures. »

L'ensemble du groupe nous semble plus méthodique dans ses conseils. La majorité d'entre eux (n= 17) s'entend sur la nécessité de construire le sens global du texte dans un premier temps par la mise en place d'hypothèses de sens et, ne pas s'arrêter au mot à mot.

3CLA8 : « d'abord, commencer par une première lecture globale et s'imprégner du texte petit à petit, puis faire une deuxième lecture en soulignant les passages ambigus , ne pas se précipiter sur le dico mais patienter car souvent l'ambigüité est dépassée dans le paragraphe suivant où on trouve des éléments qui nous aident à comprendre, l'utilisation du dico nous empêche de progresser dans la construction du sens car on perd à chaque fois le fil du texte et donc les idées ».

Ils préconisent dans la construction du sens de mettre à contribution les informations contenues dans le texte et ses propre connaissances antérieures.

Deux étudiants, nous ont parlé du rapport existant entre l'objectif de lecture et les stratégies déployées pour accéder à la compréhension d'un texte en français langue étrangère. Et l'importance de l'utilisation des compétences du lecteur.

3CLA10 : « je pense que les stratégies de lecture sont relatives à l'objectif de la lecture, si je lis pour me détendre ou pour rédiger un commentaire, c'est sûre que les stratégies que j'utiliserai ne seront pas les mêmes, pour la lecture détente il faut juste dégager le sens global du texte, alors que pour la deuxième lecture là il faut faire une analyse approfondie »

3CLA15 : « on ne peut pas prétendre à la compréhension en lecture d'un roman sans avoir de bagage linguistique, vocabulaire, lexique, grammaire, syntaxe…etc en plus des stratégies de lecture qu'il faut déployer. »

6.1.8. Interprétation des résultats

En interrogeant les étudiants sur leurs difficultés lors de la lecture, nous avons remarqué que celles déclarées par les étudiants de la 1ère année LMD et la 3ème année LMD se rejoignent. Les deux groupes s'expriment sur leurs difficultés au niveau de la microstructure : la reconnaissance des mots (Giasson, 1990). En effet, ces étudiants identifient leurs méconnaissances du vocabulaire nouveau, utilisé dans un texte comme un écueil à leur compréhension. Cependant, ces mots nouveaux ne semblent pas bloquer la compréhension de leurs camarades de la 3ème année classique qui déclarent arriver aisément à dépasser et à construire le sens du texte.

Les difficultés soulevées par le groupe des 3ème année classique sont de l'ordre de la macrostructure, relatives au processus d'intégration : retrouver le sens caché d'un texte (Giasson, 1990).

Ces différences de difficultés nous permettent de situer le niveau des étudiants en compréhension de l'écrit, s'arrêter à chaque fois au niveau de la microstructure peut amener une surcharge cognitive chez le lecteur et freiner la construction du sens. Sachant que la connaissance du lexique utilisé influence directement la compréhension du texte (Fayol et Morais, 2004). Il est primordial pour un lecteur de développer des stratégies pour palier à la méconnaissance de certains mots, d'autant plus que cette situation est courante dans la vie d'un lecteur.

D'après les étudiants de 3ème et 1ère année LMD outre la relecture, la seule chose à faire pour dépasser l'obstacle et comprendre le texte c'est l'utilisation du dictionnaire. Résoudre ses problèmes en cherchant les mots dans le dictionnaire pour trouver le sens est une stratégie intéressante mais, ils ne font pas appel à leurs connaissances et à leurs représentations sur la langue : ils ne mentionnent pas observer la morphologie du mot ni s'interroger sur sa classe. Les lecteurs experts démontrent un grand nombre de stratégies avant, pendant et après la lecture (Falardeau et Gagné, 2012).

Un autre point, déclaré par l'ensemble des étudiants a attiré notre attention : « lire beaucoup…ou beaucoup lire », l'imprégnation intensive par la lecture aide à améliorer sa

compétence de lecture. Tous les étudiants partagent cette même croyance, pour eux c'est à force de lire tout le temps qu'on arrive à dépasser ses difficultés et qu'on devient bon lecteur.

6.1.9. Analyse des résultats de l'activité de l'association

Partant de la théorie du noyau central (Abric, 1988), qui stipule que tous les éléments au sein d'une représentation n'ont pas le même statut, certains sont dit centraux alors que d'autres sont dit périphériques, nous avons élaboré une activité d'association que nous avons soumis à notre public de référence.

Les résultats obtenus ont été analysés selon le principe de saillance. Nous nous sommes appuyée sur l'hypothèse qu'un élément central est un élément évoqué fréquemment dans les associations produites par les étudiants. Pour chaque item, on a pu calculer un score indiquant sa saillance. Les items ont été classés par ordre décroissant. Le tableau ci- dessous regroupe les fréquences d'évocation des termes associés au mot « lecture » dans les trois groupes expérimentaux.

Groupe des 1ère années LMD :

Items	Nombre d'évocation	Pourcentage %
Culture	22	88%
Apprentissage	21	84%
Connaissances	18	72%
Enseignement	11	44%
Plaisir	10	40%
Activité individuelle	9	36%
Savoirs de référence	7	28%
Ouvrages de référence	6	24%
Texte	6	24%
Répondre à des questions	6	24%
Passe temps	6	24%
Analyse	5	20%
Evaluation	5	20%
Acquisition	5	20%
Compétences	5	20%
Difficultés	3	12%

Silence	2	08%
Activité répétitive	1	04%

Tableau n° : Fréquences d'évocation des termes associés au mot « lecture » dans groupe de 1ère année LMD

Groupe de la 3ème année LMD :

Items	Nombres d'évocation	Pourcentage %
Culture	20	80%
Apprentissage	18	72%
Connaissances	16	64%
Plaisir	14	56%
Acquisition	14	56%
Solitude	13	52%
Enseignement	12	48%
Passe temps	11	44%
Activité individuelle	11	44%
Silence	11	44%
Compétences	10	40%
Difficultés	09	36%
Savoirs de référence	07	28%
Evaluation	07	28%
Ouvrages de référence	07	28%
Répondre à des questions	07	28%
Travail	05	20%
Textes	05	20%
Analyse	03	12%
Programmes	01	04%

Tableau n°9 : Fréquences d'évocation des termes associés au mot « lecture » dans groupe de 3ème année LMD

Groupe de la 3ème année classique :

Items	Nombres d'évocation	Pourcentages %
Apprentissage	21	84%
Acquisition	17	68%
Culture	17	68%
Plaisir	15	60%
Textes	14	56%
Compétences	13	52%
Connaissances	13	52%
Silence	11	44%
Répondre à des questions	10	40%
Passe temps	09	36%
Analyse	09	36%
Travail	07	28%
Evaluation	07	28%
Savoirs de référence	07	28%
Activité individuelle	07	28%
Solitude	07	28%
Enseignement	05	20%
Ouvrages de référence	05	20%
Programmes	04	16%
Difficulté	03	12%
Activité répétitive	01	04%

Tableau n°10 : Fréquences d'évocation des termes associés au mot « lecture » dans groupe de 3ème année CLA

Nous remarquons que tous les termes proposés ont été évoqués à un moment donné par les étudiants des trois groupes, ceci dit, le degré de saillance varie d'un groupe à un autre.

Dans notre quête du noyau central, nous nous référons dans un premier temps à la valeur arbitraire des trois quarts qui peut être un indice complémentaire que nous pouvons utiliser en le couplant au profil de distribution des fréquences. En effet, dans l'étude de la

représentation de la banque, (Abric, 1988 ; Vergés, 2001) l'hypothèse de centralité est faite pour des éléments ayant des fréquences de reconnaissances de 79% et 71%(in Abric, 2003b : p74 et 2003c : p 387). Pour d'autre chercheurs, c'est la norme des 75% qui prévaut, celle- ci est adoptée notamment par Tafani et Bellon dans une étude portant sur la représentation sociale des études chez les lycéens (in Moliner et al, 2001, p 169). Il apparait dans les trois tableaux précédents que les éléments centraux ne sont pas les mêmes chez les trois groupes qui constituent notre échantillon.

Nous avons répertorié l'ensemble des mots cités et indiqué pour chacun combien de fois il a été évoqué. (voir tableaux ci-dessus). Après observation de la distribution des items nous avons pris la décision de nous arrêter aux items qui ont un degré de saillance égale ou supérieur à 09 (nous estimons qu'un item cité moins de neuf fois par les étudiants d'un même groupe ne peut être pertinent dans l'interprétation des données).

La tâche d'association libre a donné lieu à 553 évocations donc, environ 7,4 évocation par étudiant. Parmi ces évocations on retrouve 21 mots différents. Pour l'analyse lexicale nous avons retenu tous les mots cités par plus de neuf personnes, ce qui nous donne un total de 15mots sur lesquels porte l'analyse.

Afin de retrouver le noyau central nous avons considéré la fréquence la plus élevée à >18 et une fréquence faible à <17. Ensuite, nous avons calculé le rang moyen de chaque item (en additionnant tous les rangs et en les devisant par le nombre d'apparitions), puis, pour dégager la moyenne on additionne les rangs moyens et on les devise par le nombre de mots. Enfin, à partir de la moyenne des rangs moyens on délimitera le rang moyen faible (ce qui est en dessous de cette moyenne) et donc très important et le rang moyen élevé (ce qui est au dessus de cette moyenne) et donc moins important.

La moyenne du rang moyen du groupe de 1ère année LMD est de 6,83.

Culture	4,13	Eléments centraux
Apprentissage	4,33	
Connaissances	5,05	Eléments périphériques
Enseignement	8,27	
Plaisir	9,1	
Activité individuelle	10,11	

Tableau n°11 : distribution des items selon le rang moyen et la fréquence (1LMD)

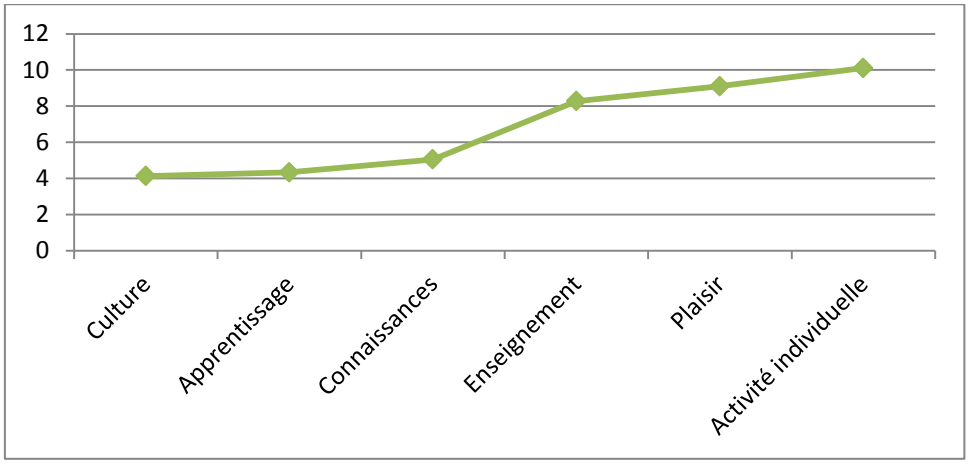


Figure n°20 : distribution des items selon le rang moyen et la fréquence (1LMD)

Chez le groupe de 1ère année LMD le noyau central de leurs représentations sur la lecture en français langue étrangère est composé de deux items : culture et apprentissage . concernant les éléments périphériques, nous retrouvant les termes : connaissances, enseignement, plaisir et activité individuelle.

La moyenne du rang moyen du groupe de 3ème année LMD est de 12,65

Culture	7,95	Eléments centraux
Apprentissage	8,83	
Connaissances	9,93	
Plaisir	11,35	
Acquisition	11,35	
Solitude	12,23	
Enseignement	13,25	Eléments périphériques
Passe- temps	14,45	
Activité individuelle	14,45	
Silence	14,45	
Compétences	15,9	
Difficultés	17,66	

Tableau n°12 : distribution des items selon le rang moyen et la fréquence (3LMD)

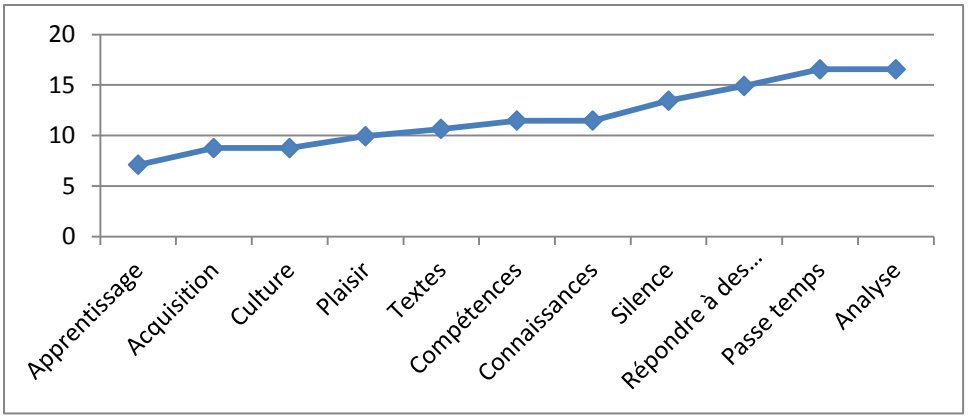


Figure n°21 : distribution des items selon le rang moyen et la fréquence (3LMD)

Le noyau central des représentations des étudiants de la 3ème année LMD sur la lecture est composé de plusieurs éléments : culture, apprentissage, connaissances, plaisir, acquisition et solitude. Alors que les éléments périphériques sont aussi nombreux. Cependant, nous remarquons que les éléments centraux ont une centralité quantitative et qualitative assez forte car la distribution de la saillance nous montre une inflexion et une coupure entre les items « culture et apprentissage », « culture » et « apprentissage » et les autres. Si nous considérons la norme des trois quarts ces items sont les seuls supérieurs à 75%. Ils sont par conséquent significativement supérieur à tous les autres et notamment ceux qui se situent sur une ligne de stabilité.

Quant au groupe de la 3ème année classique, sa moyenne du rang moyen est de 11, 76

Apprentissage	7,09	Eléments centraux
Acquisition	8,76	
Culture	8,76	
Plaisir	9,93	
Textes	10,64	
Compétences	11,46	
Connaissances	11,46	
Silence	13,45	Eléments périphériques
Répondre à des questions	14,9	
Passe temps	16,55	
Analyse	16,55	

Tableau n°13 : distribution des items selon le rang moyen et la fréquence (3CLA)

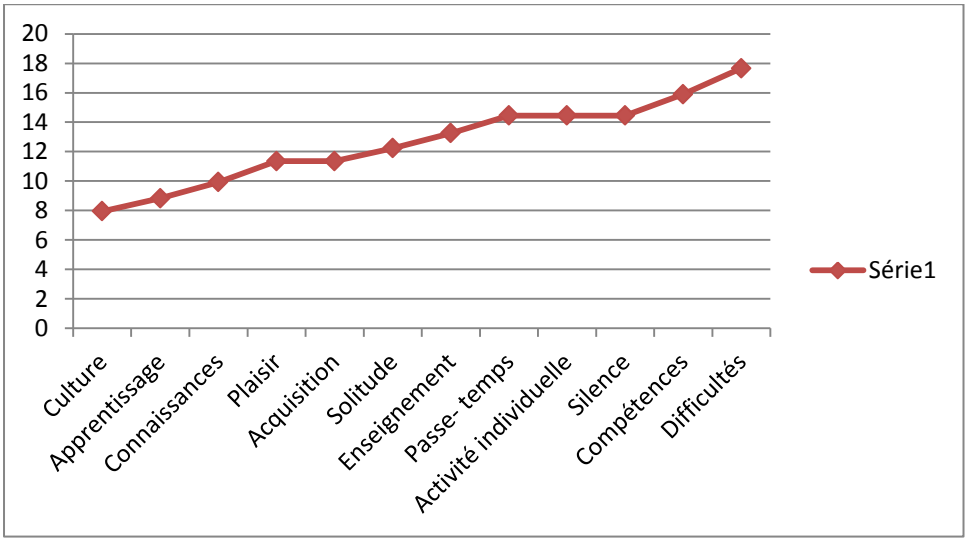


Figure n°22: distribution des items selon le rang moyen et la fréquence (1LMD)

Le noyau central des représentations des étudiants de la 3ème année classique sur la lecture est composé de plusieurs éléments : apprentissage, acquisition, culture, plaisir, textes, compétences et connaissances. Alors que les éléments périphériques sont moins nombreux : silence, répondre à des questions, passe- temps et analyse. Cependant, nous remarquons que les éléments centraux ont une centralité quantitative et qualitative assez forte car la distribution de la saillance nous montre une inflexion et une coupure entre les items « apprentissage », « acquisition » et «culture » et les autres. Si nous considérons la norme des trois quart ces items sont les seuls supérieurs à 75%. Ils sont par conséquent significativement supérieurs à tous les autres et notamment ceux qui se situent sur une ligne de stabilité.

6.1.10. Interprétation de l'analyse

Selon la théorie du noyau central (Abric, 1988), tous les éléments au sein d'une représentation n'ont pas le même statut. Certains sont dit centraux alors que d'autres sont dit périphériques.

L'analyse de l'activité d'association menée avec les trois groupes de notre échantillon a révélé que les représentations des étudiants de 1ère et 3ème année LMD sur la lecture avaient le même noyau central. Ils associent la lecture à « culture » et « apprentissage » , ces éléments font partie de leur définition de l'objet de la représentation, lecture, en question. Cependant, le noyau central des représentations des étudiants de 3ème année classique est composé de « apprentissage », « acquisition » et « culture ». en se basant sur le modèle associatif des

schèmes cognitifs de base (Guimelli et Rouquette, 1992), il apparait clairement que l'association fournie par les trois groupes au mot inducteur renvoie à une relation d'action (apprentissage, acquisition) donc relatif, selon le modèle des schèmes cognitifs, au schème praxie. Cependant, nous considérons le terme « culture » comme attribut de la lecture.

Autour du noyau central s'organisent de nombreux éléments en fonction de leurs pondérations. L'ensemble de ces éléments constitue le système périphérique et englobe la plus grande majorité des éléments de la représentation. Ces derniers peuvent être plus au moins proches du noyau central ce qui témoigne d'une hiérarchie fonctionnelle. Plus l'élément est proche du noyau central, plus il concrétise la signification de la représentation. Comparativement, un élément éloigné du noyau central prendra un aspect illustratif, justificatif ou explicatif : jugements, stéréotypes ou croyances. En comparant les éléments périphériques des représentations des étudiants des trois groupes sur la lecture, nous nous sommes rendu compte de la différence des éléments périphériques les plus éloigné du noyau central des groupes de 1ère et 3ème LMD et classique.

Pour le groupe de la 3ème LMD, « difficultés » est l'élément périphérique le plus éloigné du noyau central et donc considéré comme stéréotypes ou croyance. Pour les étudiants de 1ère année c'est « activité individuelle » alors que dans le groupe de 3ème année classique c'est le terme « analyse » qui est considéré comme élément périphérique le plus éloigné du noyau central. Le jugement de ces trois groupe sur la lecture en dit long sur comment ils décryptent la réalité.

En conclusion, nous pouvons dire que ces résultats confortent c'eux obtenus à l'issue de l'enquête par questionnaire et décrivent avec précision les représentations des étudiants dans les trois groupes de notre échantillon. Nous sommes face à trois profils tout à fait différents. Le premier est celui des étudiants de la 1ère année LMD qui de par leur cursus secondaire se représentent la lecture en français langue étrangère comme attribut de la culture qui préconise un apprentissage d'une activité qui reste individuelle. Le deuxième profil est celui des étudiants de la 3ème année classique, justifiant d'un apprentissage explicite de la compréhension de l'écrit pendant leur cursus universitaire se représente la lecture non seulement dons une optique d'apprentissage mais aussi d'acquisition tout en considérant l'aspect culturel et du travail à faire pour accéder à la compréhension. Le troisième profil est celui des étudiants de la 3ème année LMD qui malgré leur cursus universitaire, ont les même représentations que leurs camarades de 1ère année à savoir, comme attribut de la culture et qui préconise un apprentissage ceci dit ils l'associent à difficultés.

6.2. Phase II

le traitement des soulignements

6.2.1. Liminaire

6.2.2. Présentation du matériel

6.2.3. Procédure expérimentale et consigne

6.2.4. Analyse des résultats des premiers soulignements

6.2.5. Traitement des deuxièmes soulignements

6.2.7. Interprétation des résultats.

6.2. Phase II : le traitement des soulignements

6.2.1. Liminaire

Nous avons réalisé dans cette phase une expérimentation avec les étudiants de notre échantillon afin de vérifier si les étudiants du département de français de l'université de Médéa éprouvent des difficultés lors de la compréhension d'un texte en FLE, et préciser certains aspects de leur compréhension textuelle mise en œuvre. Notre objectif est d'explorer la situation de compréhension de l'écrit dans le but d'analyser ce que ces lecteurs révèlent sur leurs compétences textuelles acquises.

Comme variable, nous avons pris en considération : le niveau des étudiants en français langue étrangère, qui est définit par le nombre d'années d'études du FLE, le genre textuel et l'influence des référents socioculturels.

Autrement dit, dans cette phase nous voulons vérifier les hypothèses opérationnelles suivantes :

- Nous supposons que le niveau des étudiants et la durée de leurs apprentissage du français langue étrangère est une variable importante qui peut avoir une incidence sur la compréhension des textes lus , de ce fait, les étudiants de la première année LMD sont censés se heurter à beaucoup plus d'obstacles pendant la lecture que leurs camarades de troisième année LMD ou classique.
- Notre deuxième hypothèse porte sur l'incidence du genre textuel sur l'acte de compréhension, nous supposons que les étudiant de notre échantillon auront plus de difficultés face à la lecture des textes littéraire que des textes non-littéraires car, l'une des premières préoccupations du lecteur confronté à un texte c'est de le rattacher à un genre ou à une catégorie textuelle qu'il connait déjà .
- La troisième hypothèse est rattachée à l'incidence des référents socioculturels délibérément programmées, à un degré de présence différent, dans les textes lus. Autrement dit, nous supposons que les étudiants du département de français éprouveraient des difficultés à interpréter les référents socioculturels et donc à accéder au sens des textes lors de la compréhension.

6.2.2. Présentation du matériel

Le matériel constitué pour cette phase de notre recherche est constitué de quatre textes : deux nouvelles littéraires et deux textes journalistiques.

Pour les nouvelles littéraire, nous avons choisi celle d'Alphonse Daudet « La mort du Dauphin » et la partie III de la nouvelle « Le jongleur de notre Dame » d'Anatole France (voir annexe n°).

Pour les textes non-littéraires, notre choix s'est porté sur deux articles journalistiques. Le premier intitulé « C'est arrivé demain » écrit par Colette Maingui dans la rubrique Multimédia du Nouvel Observateur Multimédia du 18, 24 novembre 2004. Le second texte « Etes vous tous des écrivains ? » est un article de Catherine Argand écrit à partir de propos recueillis lors d'un entretien de Philipe Lejeune spécialiste du journal intime (voir annexe n°).

6.2.3. Procédure expérimentale et consigne

Avant de commencer l'expérimentation avec les même groupes qui ont constitué notre public dans la phase I, nous leur avons expliqué la finalité de notre travail de recherche, tout en précisant que notre objectif n'était nullement de critiquer leurs compétences individuelles, mais de comprendre à quel niveau des quatre textes proposés se situeraient leurs difficultés de compréhension lors de la lecture, et avons réitéré notre remarque sur le fait que leur collaboration restait toujours dans le cadre de l'anonymat pour qu'ils puissent laisser de côté leur appréhension et s'adonner sans peur à la lecture des quatre textes proposés.

6.2.3. 1. Modalité de présentation des textes

Suivant l'expérimentation et les objectifs poursuivis, les textes ont été présentés aux étudiants en groupe de deux selon le genre : textes littéraires puis textes non-littéraires (journalistique). Cette organisation autour de l'opposition littéraire /vs/ non-littéraire est de nature plutôt sociale et culturelle.

Cette micro-anthologie a été présentée à notre public en deux fois. Les textes littéraire ont été lus en une séance de deux heures alors que les textes non-littéraires en une séance d'une heure seulement.

6.2.3. 2. Observables

Avant de commencer la lecture, nous avons expliqué à notre public la démarche à suivre :

Dans un premier moment, les étudiants sont invités à lire le texte et souligner ce qui fait obstacle à la progression de leur compréhension, qu'il s'agisse de lexèmes isolés ou d'unités plus larges pouvant aller jusqu'à des macros-unités (paragraphes) du texte.

Dans un second moment, les apprenants sont appelés à faire une relecture (deuxième lecture) et souligner une deuxième fois ce qui faisait obstacle à leur compréhension pendant la première lecture mais qu'ils arrivent à franchir (arrivent à comprendre) maintenant.

Notre objectif à travers ces soulignements est d'observer la mise en place du processus de compréhension chez nos étudiants. Les premiers soulignements sont l'indication d'une attention particulière portée à telle unité du texte par le lecteur. Les deuxièmes soulignements, sont l'indication que l'obstacle à la compréhension a été dépassé et donc que le lecteur a pu effectuer des tâches cognitives qui font appel à des compétences et des stratégies pour accéder au sens. Nous allons donc utiliser le sentiment qu'ont les étudiants de comprendre ou de ne pas comprendre pour localiser les zones du texte où ils s'accumulent pour expliquer où se concentreraient les difficultés du point de vue de la construction du sens, et à quel moment du texte cette difficulté est dépassée lors de la deuxième lecture.

Autrement dit, nous allons solliciter leur processus méta- cognitif pour essayer de comprendre à quel niveau du texte se situent leurs difficultés, donc identification de la perte de compréhension et réparation.

Le schéma ci-dessous illustre l'organisation de notre micro- anthologie et des tâches à effectuer.

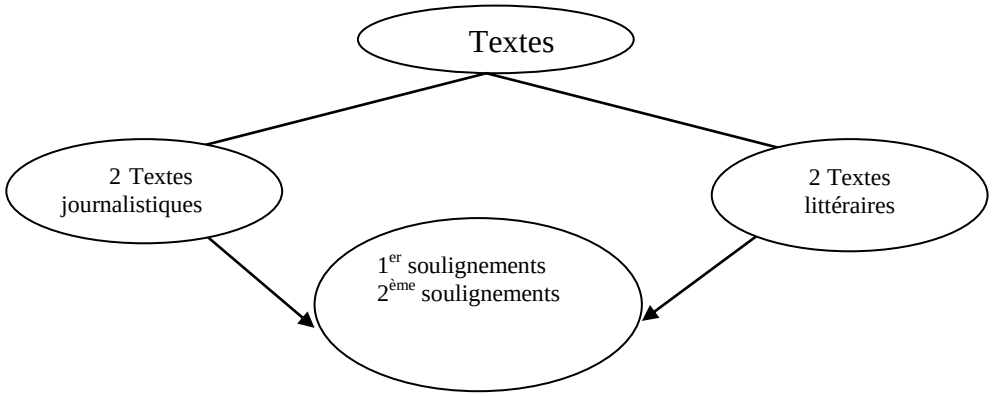


Figure n°23 : organisation de la micro- anthologie et des tâches à effectuer.

Il est à noter que dans notre expérimentation, nous avons délibérément constitué deux groupes de textes en nous situons du coté de l'opposition littéraire/ non littéraire. Pour cela, nous avons sélectionné des textes reconnus comme littéraires produits par des écrivains de profession , Anatole France et Alphonse Daudet, afin de mesurer chez notre échantillon, l'impact du genre lu sur les difficultés de compréhension.

6.2.4. Analyse des résultats des premiers soulignements

6.2.4. 1. Etude quantitative : la disparité des difficultés rencontrées par les étudiants

Si l'on analyse les copies des apprenants après la première lecture, nous observons une réelle disparité des difficultés.

La disparité des obstacles rencontrés se retrouve si l'on analyse les copies des textes lus par les étudiants de notre échantillon, en prenant comme indicateur le nombre de lexèmes soulignés par chaque groupe (voir figure ci-dessus). Nous observons que les étudiants de la première années LMD sont ceux qu' ont le plus soulignés lors de la lecture des quatre textes (830 lexèmes) soit 70% du nombre total, suivi des étudiants de la 3ème année LMD avec 290 lexèmes soit 24% de soulignements, et en dernier lieu les étudiants de la 3ème année Classique avec 76 lexèmes soulignés soit 6%.

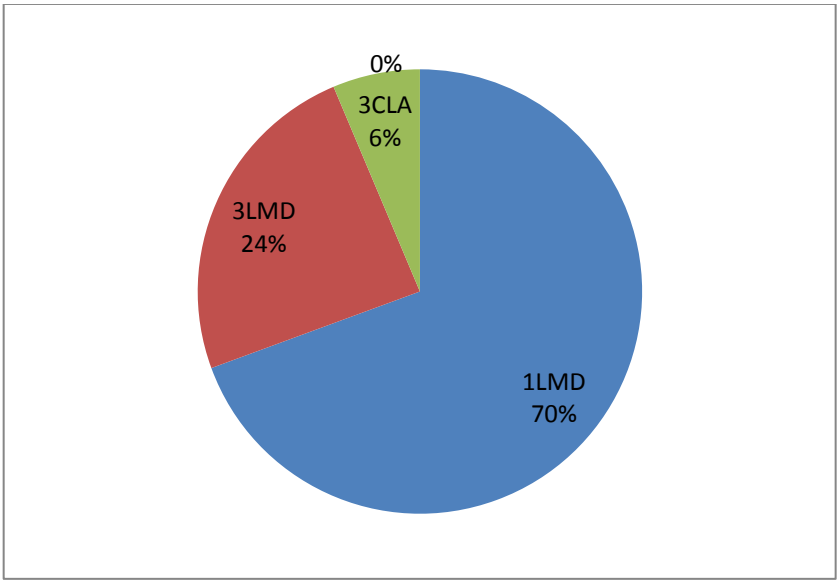


Figure n°24 :pourcentage de soulignement par niveau

Nous observons aux deux extrémités les étudiants de la première année LMD et ceux de la troisième année classique. Autrement dit, ceux de la 1ère année LMD ont souligné dix fois plus de lexèmes que leurs camarades de la 3ème année classique.

6.2.4. 2. L'incidence du niveau en français langue étrangère

La première analyse concerne le nombre de soulignements et son rapport avec le niveau des étudiants en français langue étrangère. En effet, nous avons émis l'hypothèse que les soulignements seraient relatifs au niveau scolaire des étudiants. Si chaque soulignement représente une difficulté de compréhension ou un obstacle à la construction du sens lors de la

lecture, il est donc logique de supposer que les étudiants qui commencent leur cursus universitaire rencontreraient plus d'obstacles à la lecture des textes et donc produiraient plus de soulignements que leurs ainées de la troisième année LMD et classique. D'autre part, les étudiants de la troisième année LMD et classique devraient théoriquement produire un taux de soulignements relativement proche ou égal.

Les copies des étudiants de notre échantillon ont fait l'objet d'une analyse quantitative des soulignements . après les avoirs comptabilisées, nous les avons classées selon leur catégorie grammaticale. Nous avons constaté que malgré notre consigne qui les autorisait à souligner tout ce qui faisait obstacle à leur compréhension, allant de simple lexèmes jusqu'à toute une phrase et même un paragraphe, tous les étudiants n'ont souligné que des mots ou lexèmes. Nous nous sommes donc basée sur les variations des pourcentages de mots grammaticaux, de substantifs, de verbes et adverbes, et d'adjectifs dans les soulignements.

Les étudiants de la première année LMD ont produit 380 soulignements répartis comme suit : 540 substantifs (soit 65%) , 210 verbes et adverbes (soit 24%) et 89 adjectifs (soit11%).

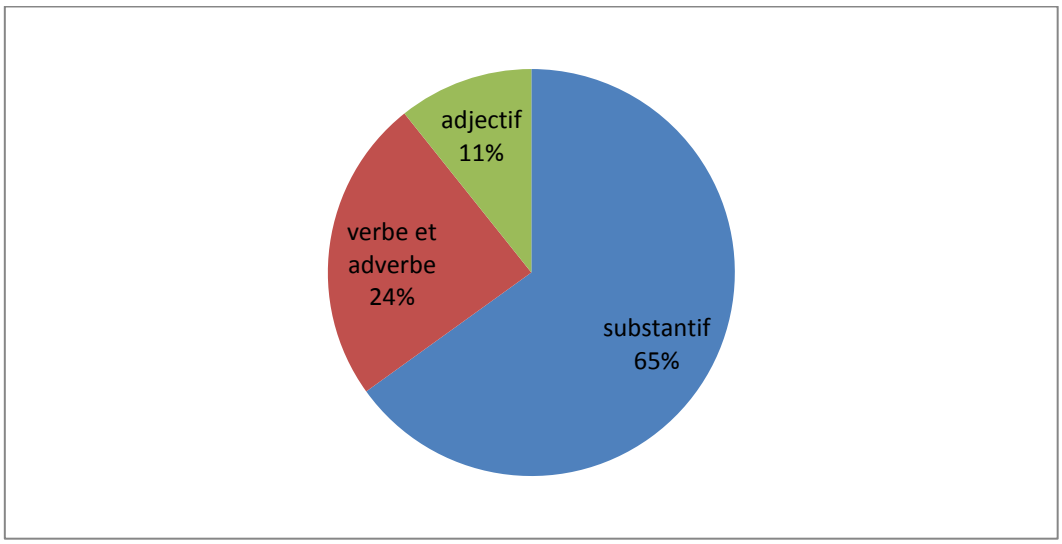


Figure n°25 : pourcentage des lexèmes soulignés par les étudiants de 1ère année LMD selon la catégorie

Les étudiants de la troisième année LMD ont produit quant à eux un totale de 290 soulignements dont : 210 soulignements de substantifs (soit 72%), 55 verbes et adverbes (soit 19%) et 25 adjectifs (soit 9%).

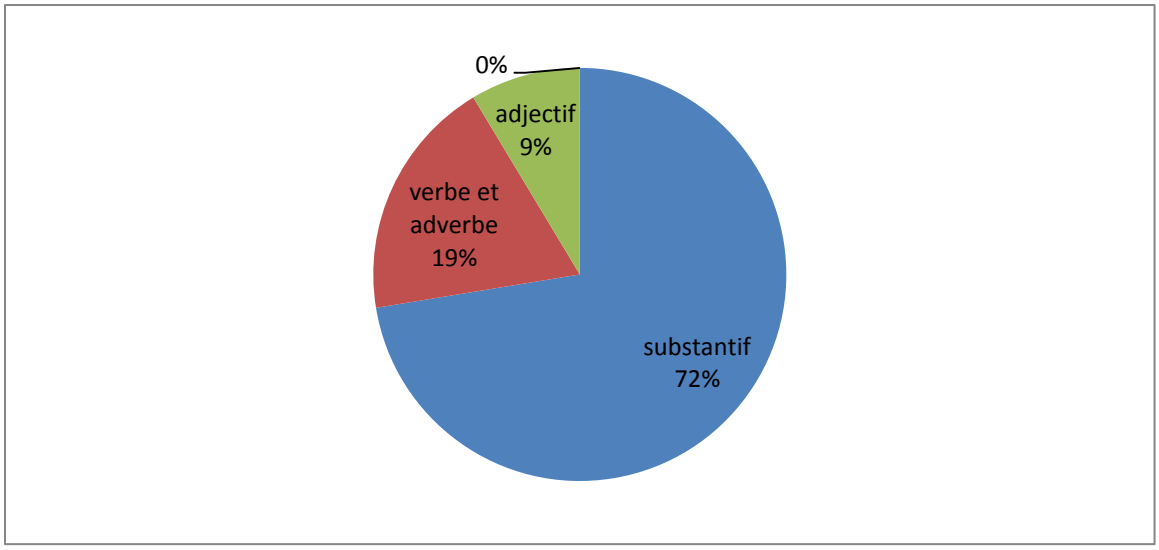


Figure n°26: pourcentage des lexèmes soulignés par les 3ème année LMD selon la catégorie

Quant aux étudiants de la troisième année classique, nous remarquons que ce sont eux qui ont produit le moins de soulignements à savoir 76 mots réparti comme suit : 50 substantifs (soit 66%), 16 verbes (soit 21%) et 10 adjectifs (soit 13%).

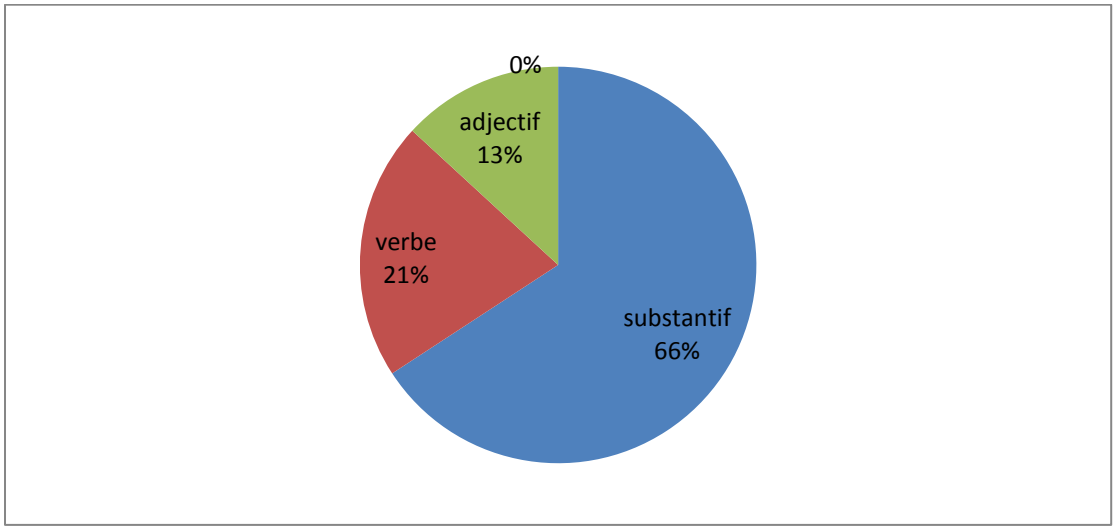


Figure n°27 : pourcentage des lexèmes soulignés par les 3ème année classique selon la catégorie

Contrairement à nos attentes, nous remarquons que les étudiants de la troisième année LMD ont produit beaucoup plus de soulignements que leurs camarades de la troisième année du système classique. Autrement dit, ils se sont heurtés à beaucoup plus d'obstacles lors de la compréhension des quatre textes proposés. Cependant, sur le plan catégoriel, nous remarquons une certaine concordance des pourcentages entre les trois groupes expérimentaux.

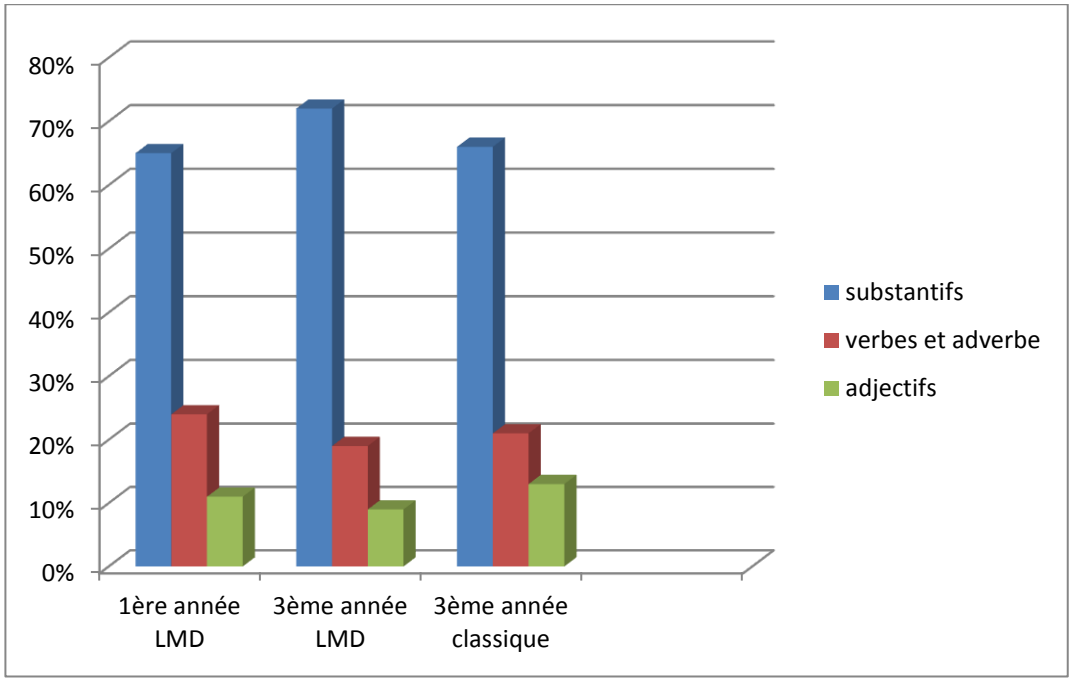


Figure n°28 : nombre d'obstacles rencontrés par les étudiants selon les trois catégories.

Le schéma ci- dessus illustre très bien les différences de degré de difficulté chez notre public selon les trois catégories. Si le nombre d'obstacles rencontrés par les étudiants de la 1ère année est plus important que celui de la 3ème année LMD et classique, la distribution de ces mots soulignés dans différentes catégories grammaticales reste quant à elle assez homogène. Dans les trois groupes expérimentaux nous avons comptabilisé plus de substituts soulignés que de verbes et d'adjectifs.

Enfin, les résultats obtenus mettent en lumière l'incidence du niveau en français langue étrangère à un certain degré. En effet, si le nombre d'obstacles rencontrés par le groupe de première année LMD est élevé, 830 soulignements, l'écart enregistré dans le taux d'obstacle rencontrés par les étudiants de troisième année LMD, 290 soulignements, reste lui aussi conséquent par rapport à celui des étudiants de la troisième année du système classique.(voir schéma ci-dessous)

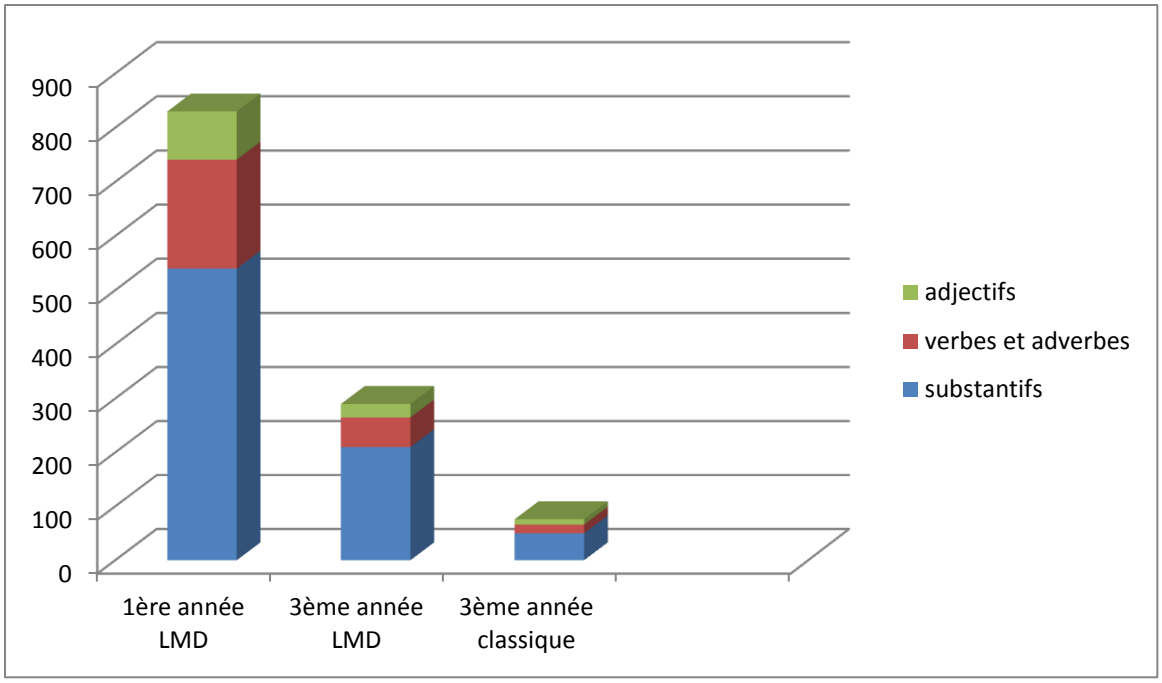


Figure n°29 : soulignement des obstacles dans les trois groupes expérimentaux

6.2.4. 3. L'incidence du genre textuel

Nous allons analyser dans cette partie l'incidence du genre textuel sur les difficultés rencontrées pendant la lecture des quatre textes de notre micro-anthologie.

Nous constatons une différence assez flagrante entre le nombre de mots soulignés dans les quatre textes lus. Il y a eu plus de mots soulignés dans les textes 1 et 2, textes littéraires que dans les deux textes journalistiques (voir tableau ci-dessous)

	Textes littéraires		Textes journalistiques	
	Texte n° 1	Texte n°2	Texte n°3	Texte n° 4
1ère année LMD	416	231	111	72
3ème année LMD	128	127	20	15
3ème année classique	29	28	10	11

Tableau n°14 : nombre de mots soulignés par les étudiants des trois groupes dans chaque texte.

A la lecture du tableau ci- dessus, l'écart entre les difficultés rencontrées par les trois groupes qui constituent notre échantillon à la lecture des textes littéraires et des textes journalistiques (non littéraires) est très important, en effet, notre analyse révèle trois fois plus de soulignements dans les textes littéraires que non littéraires en première année LMD, sept fois plus en troisième année LMD et en troisième année classique deux fois plus. Voir le schéma ci-dessous.

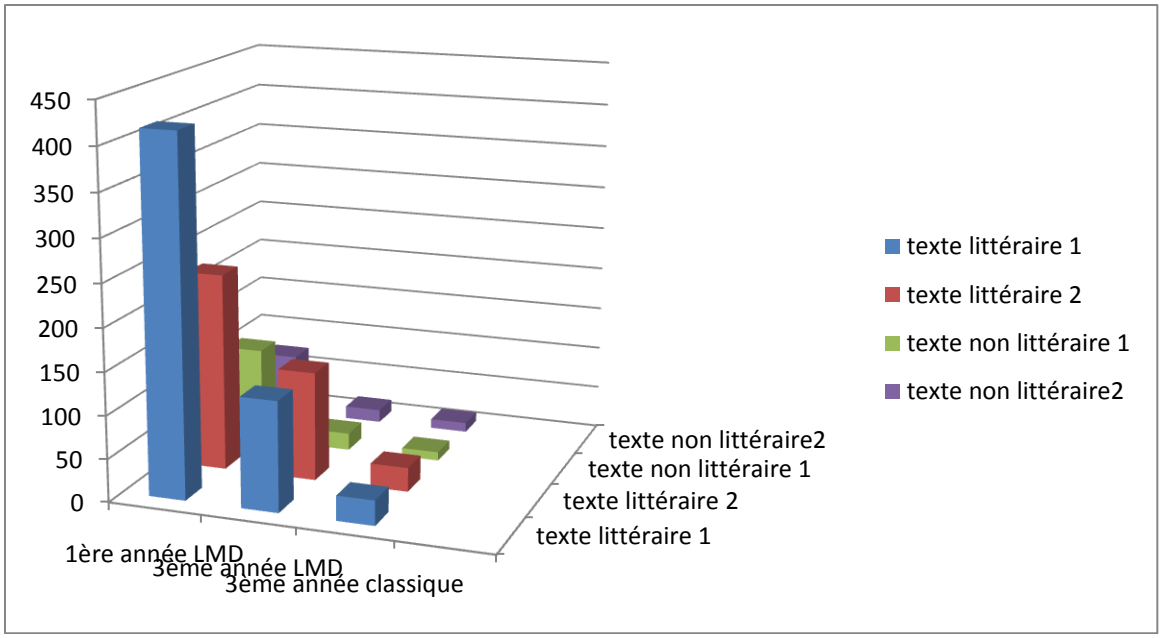


Figure n°30 : nombres de soulignement dans les quatre textes.

En se basant sur les variations de mots grammaticaux dans les soulignements, nous avons constaté que malgré les disparités en termes de nombre dans les quatre textes, une certaine cohérence dans les catégories soulignées est présente chez les trois groupes de notre échantillon. Une sorte de règle générale se dégage des quatre textes : selon le genre textuel, le nombre de substantifs, de verbes et d'adjectifs varie d'une façon assez prévisible, selon la formule suivante : substantifs > verbes > adjectifs.(voir La figure ci- dessous).

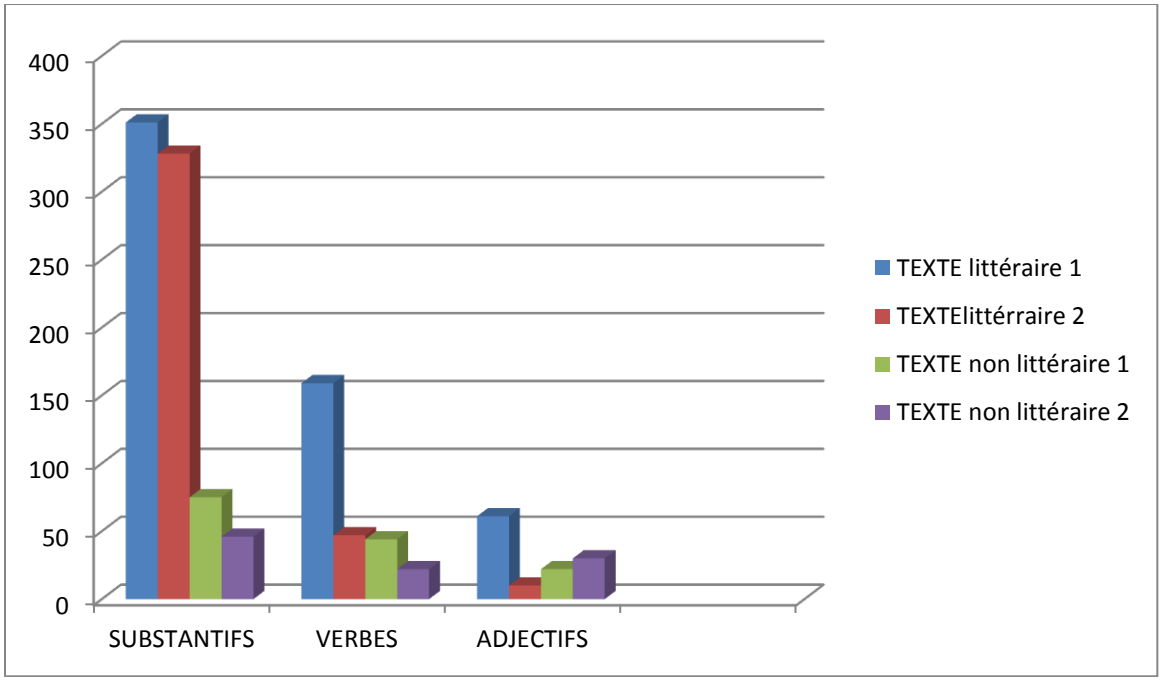


Figure n°31 : distribution des soulignements selon la catégorie.

Ces résultats montrent clairement que le genre textuel influe en profondeur sur le degré de compréhension en lecture. Les étudiants ont rencontré plus de difficultés et d'obstacles lors de la compréhension des textes littéraires que dans celle des textes non littéraires (journalistiques). La différence entre les genres textuels reste donc, un facteur important dans la compréhension de l'écrit en français langue étrangère.

6.2.4. 4. Incidence des référents socioculturels

Nous avons vu dans la partie théorique que l'un des aspects importants de la compréhension du texte littéraire est l'interprétation des éléments socioculturels (Guiraud, 1983). Dans le but de vérifier notre troisième hypothèse relative à l'incidence des référents socioculturels sur la compréhension de l'écrit , nous avons opéré à une analyse des mots soulignés à fin de dégager tous les mots à connotation culturelle.

Sur les 380 mots soulignés par les étudiants de la première année LMD 233 (soit 61%) sont de connotation socioculturelle. Ces obstacles sont bien sûr, plus nombreux dans les deux premiers texte (textes littéraire). En effet, nous avons relevé 146 (soit 61%) dans le texte n°1 « Le jongleur de notre Dame » d'Anatole France et 83 (soit 35%) dans le texte n° 2 « La mort du Dauphin » d'Alphonse Daudet). Cependant, dans les deux textes non littéraires 04 mots à connotation littéraire (soit 2%) ont été soulignés (voir figure ci-dessous).

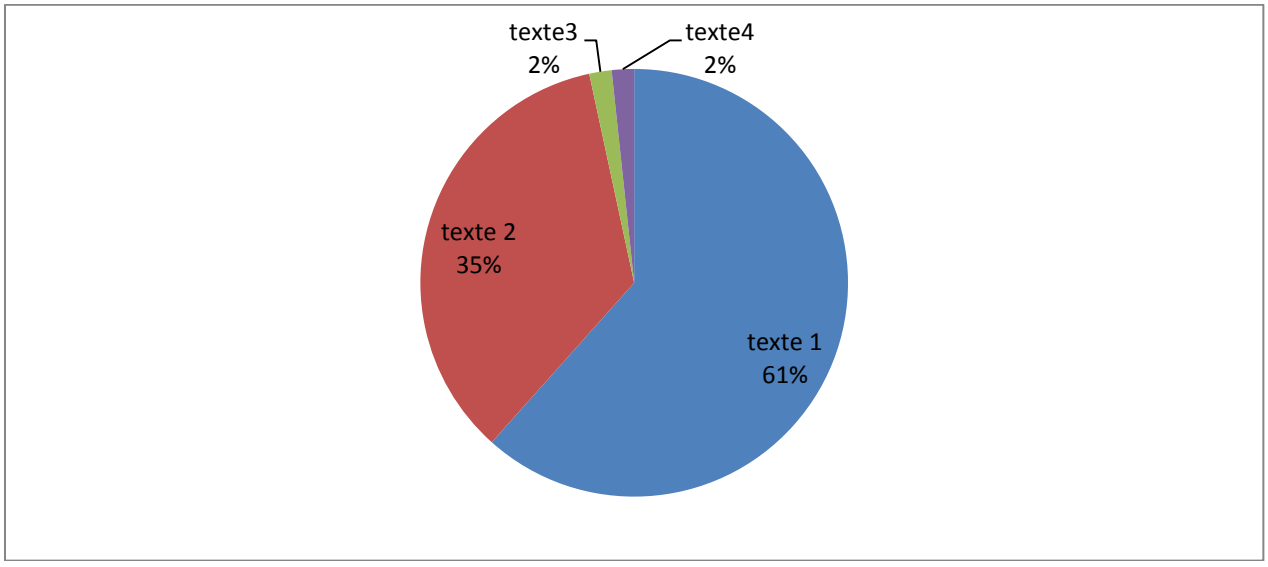


Figure n°32: répartition des mots à connotation culturelle dans les soulignements des 1ère année LMD.

Concernant les étudiants de la troisième année LMD, sur la totalité des mots soulignés 135 sont des référents socioculturels (soit 47%), répartis sur les quatre textes comme suit : 55

(soit 40%) dans le texte 1, 82 (soit 60%) dans le texte 2 et aucun mot à connotation socioculturelle dans les textes 3et 4. (Voir figure)

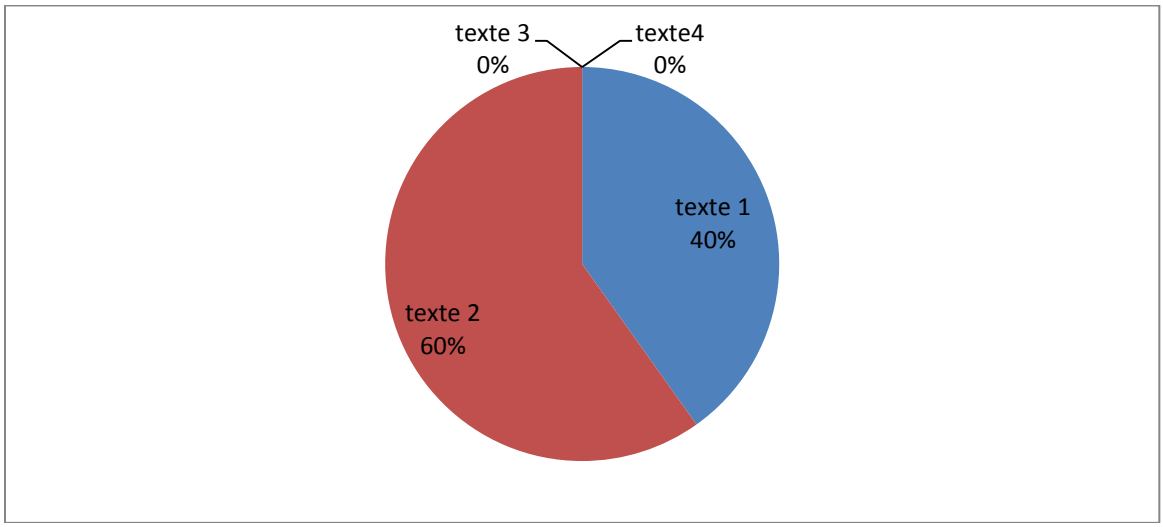


Figure n°33: répartition des mots à connotation culturelle dans les soulignements des 3ère année LMD.

Quant aux étudiants de la troisième année classique, sur un total de 44 soulignements de référents socioculturels soit 58% du nombre totale, 21mot (soit 48%) ont été soulignés dans le premier texte, 23 mots (soit 52%) dans le second et aucun dans le troisième et quatrième texte.

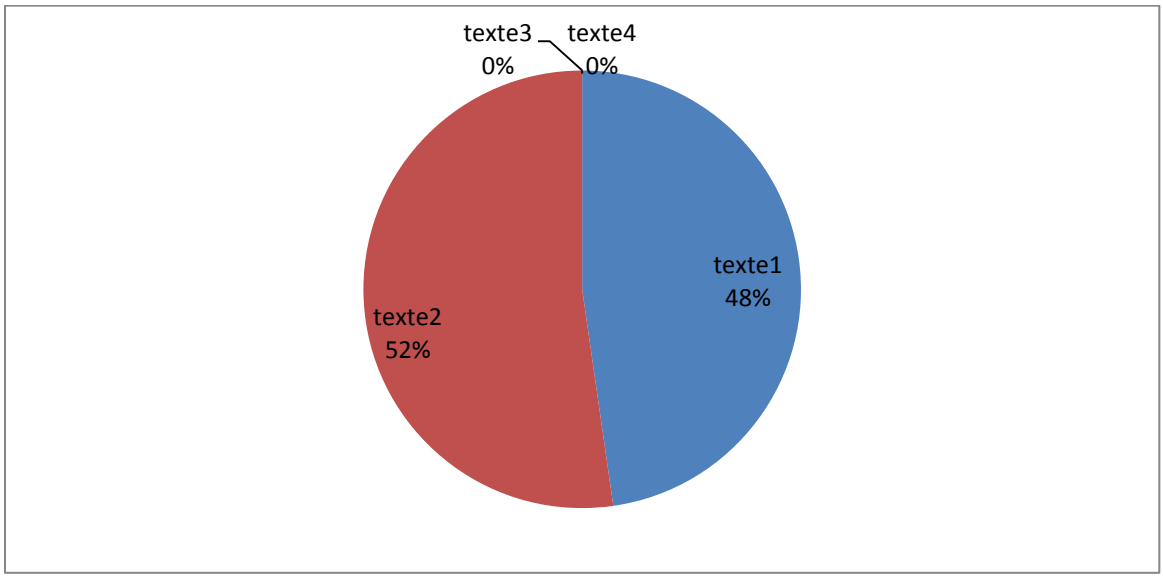


Figure n°34: répartition des mots à connotation culturelle dans les soulignements des 3ère année classique.

6.2.5. Traitement des deuxièmes soulignements

La deuxième partie de la phase II est dédiée aux deuxièmes soulignements, à la suite de la première lecture des textes et soulignements des obstacles rencontrés lors de la compréhension, nous avons demandé à notre public dans un second moment, de refaire une lecture pendant laquelle ils devaient souligner une deuxième fois ce qui au début bloquaient leur compréhension mais qu'ils arrivent à dépasser maintenant.

6.2.5.1. Relation des seconds soulignements avec le niveau scolaire des étudiants

	Texte n°1	Texte n°2	Texte n°3	Texte n°4
1ère année LMD	56	04	05	00
3ème année LMD	40	15	05	02
3ème année classique	11	23	08	05

Tableau n°15 : nombre des deuxièmes soulignements dans chaque texte selon les groupes expérimentaux.

Le tableau ci- dessus regroupe le nombre des deuxièmes soulignements des étudiants de notre échantillon dans les quatre textes. En comparant ces résultats avec ceux obtenus après la première lecture, nous constatons que les étudiants de la première année LMD ont soulignés une seconde fois 8% des mots soulignés à la première lecture, les 3ème année LMD quant à eux, il ont souligné 19% de lexèmes une deuxième fois et leur camarades de la troisième année classique ont atteint un taux de 68% du nombre total des premiers soulignements.

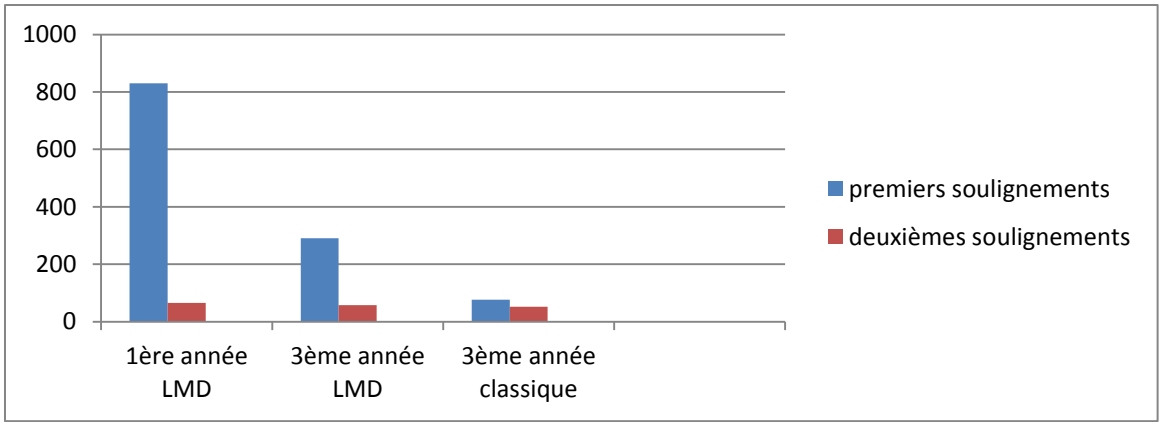


Figure n°35 : taux des deuxièmes soulignements par rapport aux premiers.

Le schéma ci-dessus illustre la différence entre le nombre de soulignements de la première et deuxième lecture. Les seconds soulignements nous donnent une information sur la capacité des lecteurs de notre échantillon à dépasser les difficultés ou les obstacles qui ont heurté leur compréhension pendant la lecture. Nous remarquons que les étudiants de la troisième année classique sont parvenus à dépasser l'obstacle et résoudre leur problèmes de compréhension mieux que leurs camarades de première et troisième année LMD, en ayant recourt à des stratégies de lecture.

6.2.5.2. Relation des seconds soulignements avec le genre textuel

Selon le genre textuel, nous constatons une certaine hétérogénéité dans la présence des seconds soulignements. En effet, c'est dans les textes littéraires que les étudiants ont produit le plus de soulignements après la relecture des textes. Ceci dit le nombre reste médiocre en comparaison avec les premiers soulignements 154 re-soulignements dans les textes littéraires et 25 dans les textes non littéraires. (voir figure ci- dessous).

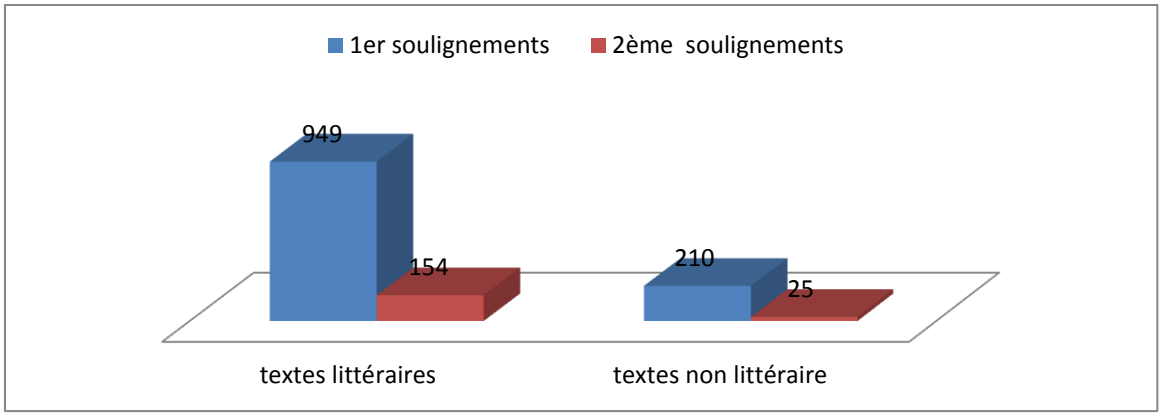


Figure n°36 : distribution des soulignements selon le genre des textes

Nous remarquons aussi que les étudiants tous groupes confondus, ont souligné une deuxième fois plus de substantifs (122 mots soit 69%) que de verbes (33 soit 19%) et d'adjectifs (21 soit 12%). Voir figure ci-dessous.

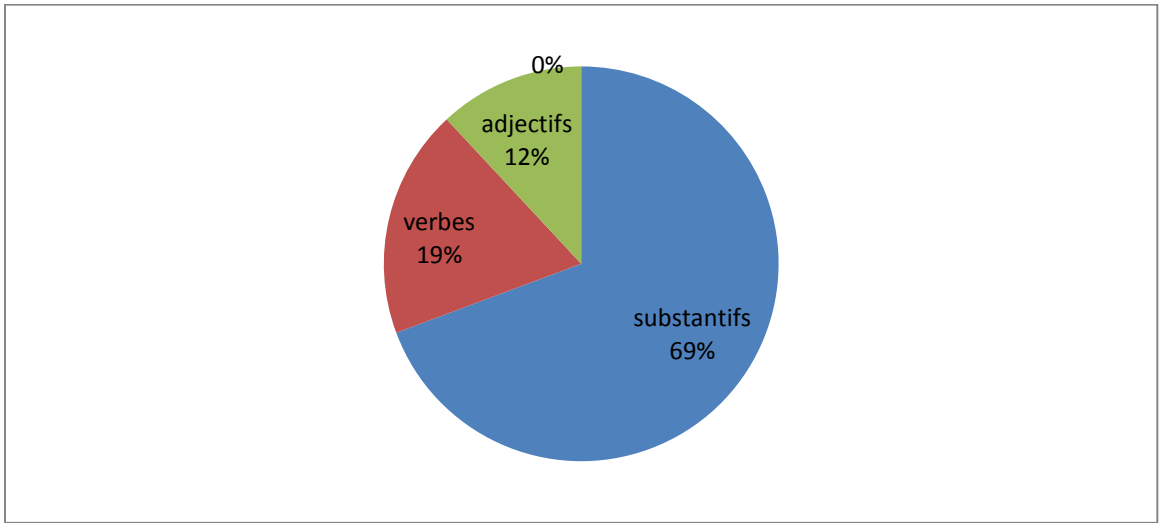


Figure n°37 : nombre de lexèmes soulignés une seconde fois selon les catégories grammaticales.

6.2.5.3. Relation des seconds soulignements avec la référence socioculturelle

Parmi les termes soulignés par les étudiants de notre échantillon lors de la deuxième lecture, 71 mots sont à connotation socioculturelle. Réparties de façon hétérogène dans les trois groupes de notre public. 19 référents socioculturels en 1ère et 3ème année LMD, et 23 en 3ème année classique. Ces résultats démontrent la capacité des étudiants de troisième année classique à user de stratégies afin d'accéder au sens.

6.2.6. Interprétation des résultats

Les résultats de l'analyse des soulignements nous permettent de confirmer à un certain degré nos hypothèses opérationnelles. Nous avons remarqué que la totalité des étudiants de notre échantillon n'ont souligné que des mots ou lexèmes isolés et ce malgré notre consigne qui les autorisaient à souligner des phrases et même tout un passage. Ceci a attiré notre attention quant aux liens susceptibles d'être fait avec l'activité de compréhension écrite. Ces soulignements sont en rapport direct avec la capacité des étudiants à reconnaitre les mots, nous nous sommes rendu compte que ce qu'avaient souligné les étudiants étaient des mots qu'ils n'avaient pas compris (mots nouveaux). Si la construction du sens met en jeu des activités d'anticipation et le recours au contexte, ceux-ci influent très peu sur la

reconnaissance des mots qui est une opération formelle plus au moins directe et extrêmement rapide. Cela nous amène à déduire que l'identification des obstacles par les étudiants des trois groupes de notre échantillon s'est faite par rapport à la reconnaissance ou l'identification des mots.

Les résultats des premiers soulignements nous permettent de valider partiellement notre première hypothèse opérationnelle relative à l'incidence du niveau des étudiants en français langue étrangère sur la compréhension des textes. Si les étudiants de la 1ère année LMD étaient ceux qui avaient rencontré le plus d'obstacles lors de la lecture, ceux de la 3ème année LMD se sont heurtés à quatre fois plus de difficultés (24%) que leurs camarades de 3ème année classique (6%). Comment pouvons nous expliquer cet écart si ce n'est par l'impact de l'enseignement : apprentissage de la compréhension de l'écrit. Cependant le genre textuel semble être une variable pertinente quant au degré de difficulté, il semble que le genre littéraire pose plus de difficultés à la compréhension dans les trois groupes. Tout comme les référents socioculturels.

Le traitement des seconds soulignements révèle que les étudiants des trois groupes ne réagissent pas tous de la même façon face à la difficulté. En effet, si les étudiants de 3ème année classique sont arrivés à dépasser la majorité des obstacles rencontrés lors de la lecture, nous ne pouvons pas dire la même chose pour les deux autres groupes. L'efficacité du lecteur dépend de son bagage lexical, de sa connaissance du monde, de sa connaissance du sujet traité et de sa familiarité avec le type d'écrit exploré. Ces facteurs détermineront le profit qu'il tirera du texte lu. Il semble que les étudiants de troisième année LMD n'ont pas pu usés de stratégies de compréhension pour dépasser la difficulté.

6.3. Phase III

Evaluation de la compétence de lecture

1. **Liminaire**
2. **Structure du cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit**
3. **Présentation de notre outil de recueil de données**
4. **Analyse des données de la phase III**
5. **Résultats du test T de *student* pour échantillon indépendant**
6. **Analyse détaillée des résultats de notre échantillon aux tests de compréhension écrite**
7. **Interprétation des résultats de la phase III.**

6.3. Phase III : Evaluation de la compétence de lecture

6.3.1. Liminaire

Dans une formation diplomante telle que la licence de français, la compréhension de l'écrit ne peut être que le domaine majeur d'évaluation. Les compétences en lecture en français langue étrangère sont la clé de la réussite des étudiants, non seulement dans leur cursus universitaire mais aussi pour leur permettre de participer activement, plus tard, à la vie de la société sur un plan personnel et surtout professionnel.

La définition de la compréhension de l'écrit, reflète cette importance des compétences en lecture, élaborée à la lumière de la théorie contemporaine de la lecture qui insiste sur sa nature interactive (Dechant, 1991), de modèles de compréhension du discours (Kintsch, 1998) et de théories sur la performance en matière de résolution de tâches de lecture.

Dans ce qui suit, nous allons présenter le cadre conceptuel de l'évaluation des compétences des étudiants du département de français de l'université de Médéa en compréhension de l'écrit. Nous allons décrire la façon dont nous avons procédé pour évaluer et analyser les tâches de compréhension de l'écrit et illustrer au mieux les caractéristiques de l'évaluation des compétences des étudiants du département de français.

6.3.2. Structure du cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit

A l'université, la compréhension de l'écrit est considérée comme une compétence à la base de l'acquisition d'autres compétences. Il est désormais communément admis que notre conception de la compréhension de l'écrit évolue au fil des mutations culturelles et sociétales, les compétences en lecture dont ont besoin les étudiants préparant une licence pour pouvoir prétendre à l'enseignement du français dans les écoles algériennes, s'épanouir et participer à la vie économique du pays sont très différentes de celles requise dans la vie de tous les jours.

Notre conception du savoir rejoint celle de Simon (1996) qui le définit non pas comme la faculté de se rappeler l'information, mais comme la faculté de la trouver et de l'utiliser. De ce fait, l'objectif de l'apprentissage qui consistait principalement à stocker et mémoriser, s'est progressivement étendu à une notion plus large du savoir. Il est donc essentiel que les étudiants à la fin de leur cursus soit capables d'accéder à tous types d'informations, de les comprendre et d'y réfléchir pour participer pleinement à la vie de notre société du savoir.

Dans notre recherche, l'évaluation de la compréhension de l'écrit des étudiants de première et troisième année LMD et troisième année classique du département de français de

l'université de Médéa doit donc se concentrer sur une série de compétences, notamment, la capacité de trouver, sélectionner, interpréter et évaluer l'information.

Nous pensons que savoir lire n'est pas seulement essentiel pour réussir dans les différents modules à l'université, c'est aussi une condition sine qua non pour réussir dans la plupart des domaines professionnels (Smith, 2000), la faculté d' accéder au sens lors de la lecture donne accès au savoir et aux institutions dont le mode de fonctionnement repose sur l'écrit, cette faculté influe sur la cognition ou processus de réflexion (Olson, 1994).

Dans la partie théorique, nous avons vu comment la définition de la compréhension de l'écrit a évolué au fil du temps. Le concept d'apprentissage a élargi la notion de compréhension de l'écrit. Désormais, la littératie est définie comme un ensemble dynamique de connaissances, de compétences et de stratégies que les apprenants étoffent durant tout leur cursus universitaire. Face au texte, le lecteur construit du sens en utilisant ses connaissances antérieures et une série d'indices liées aux textes et à la situation, indices qui ont souvent une valeur culturelle. Les conceptions de la compréhension de l'écrit fondées sur les sciences cognitives mettent l'accent sur cette nature interactive de la lecture des textes, et la nature constructive de leur compréhension (Bruner, 1990). Donc, pour construire du sens le lecteur utilise divers processus, compétences et stratégies qui lui permettent d'alimenter, de contrôler et de maintenir sa compréhension.

> Le « sens » d'un texte serait perçu au travers de son organisation linguistique et les articulateurs, les mots-clés, les relations anaphoriques sont alors autant de repères pour le lecteur, repères qui surgissent du contexte linguistique mais qui viendront éclairer le savoir antérieur du lecteur et ses connaissances extralinguistiques. Après une première perception, très globale, réalisant un balayage de l'aire du texte, le lecteur mobiliserait donc d'une part les données de son expérience du monde, de son vécu quotidien et d'autre part sa connaissance des modèles syntactico-sémantiques de la langue. Ainsi pourra-t-il inférer l'organisation du sens du texte à partir d'hypothèses issues de points de repérage et des liens qu'ils entretiennent entre eux (Moirand : 1979, 23).

Ces indices porteurs de sens contenus dans le texte sont très importants dans la reconstruction du sens. Portine (1983 :47) définit ces indices comme « l'ensemble des éléments à extraire du texte et la façon dont ils se combinent entre eux pour donner une image

globale de la signification ». Car la construction du sens repose sur une ou des impressions référentielles, qui se complètent, se confirment, s'annulent au fil de la lecture.

A la lumière des définitions initiales du domaine de la compréhension de l'écrit, nous avons préféré utiliser l'expression « compréhension de l'écrit » à celui de « lecture » parce qu'elle est susceptible de mieux traduire l'idée de ce que notre test va mesurer. Notre intention est de mesurer quelque chose de bien plus vaste et plus profond que la lecture perçu comme décodage. En effet, la compréhension de l'écrit fait appel à un large éventail de compétences cognitives, qui vont de la faculté élémentaire de décoder l'écrit à la connaissance du vocabulaire, de la grammaire et plus largement des structures et caractéristiques linguistiques et textuelles, en passant par la connaissance du monde ainsi que des connaissances métacognitives.

Dans cette partie de notre travail de recherche (phase III), nous voudrions, par le biais d'un test, analyser la capacité des étudiants de notre échantillon non seulement à comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos. Au delà de la notion d'application et de fonction nous voulons insister sur le caractère interactif de la lecture des textes.

En consultant des recherches internationales antérieure sur l'évaluation de la compréhension de l'écrit (PISA, 2003 et EILA, 1998)[7], nous nous sommes rendu compte de la complexité de la tâche qui était la nôtre à mettre en place tout un dispositif expérimental afin d'évaluer et d'analyser toutes les compétences mises en œuvre dans l'acte de compréhension de l'écrit. Ces compétences peuvent être représentées sur un plan procédural dans ces cinq aspects :

- Localiser et extraire l'information ;
- Comprendre le sens global d'un texte ;
- Développer une interprétation ;
- Réfléchir au contenu d'un texte et l'évaluer ;
- Réfléchir à la forme d'un texte et l'évaluer.

Au vu de ces cinq aspects, il nous a semblé impossible d'inclure un nombre suffisant d'items dans la construction des questionnaires de compréhension de nos quatre textes. Donc, pour faire état de chacun de ces cinq aspects dans une sous échelles distincte afin d'évaluer la compétence de notre public en compréhension écrite, nous avons décidé de

[7] Le premier cadre d'évaluation PISA de compréhension de l'écrit a été élaboré entre (1998 et 2001) par le travail concerté d'experts en lecture sélectionnés par les pays participants.
EILA (1998) est une enquête internationale sur la littératie des adultes

regrouper ces cinq aspects en trois grandes catégories d'aspects (PISA, 2003), désignés respectivement sous les notions suivantes :

- Localiser des informations ;
- Interpréter des textes ;
- Réfléchir sur des textes et les évaluer

La figure montre la relation entre les cinq aspects auxquels nous nous sommes référée lors de la conception des questionnaires de compréhension et les trois grands aspects retenus pour la présentation des résultats.

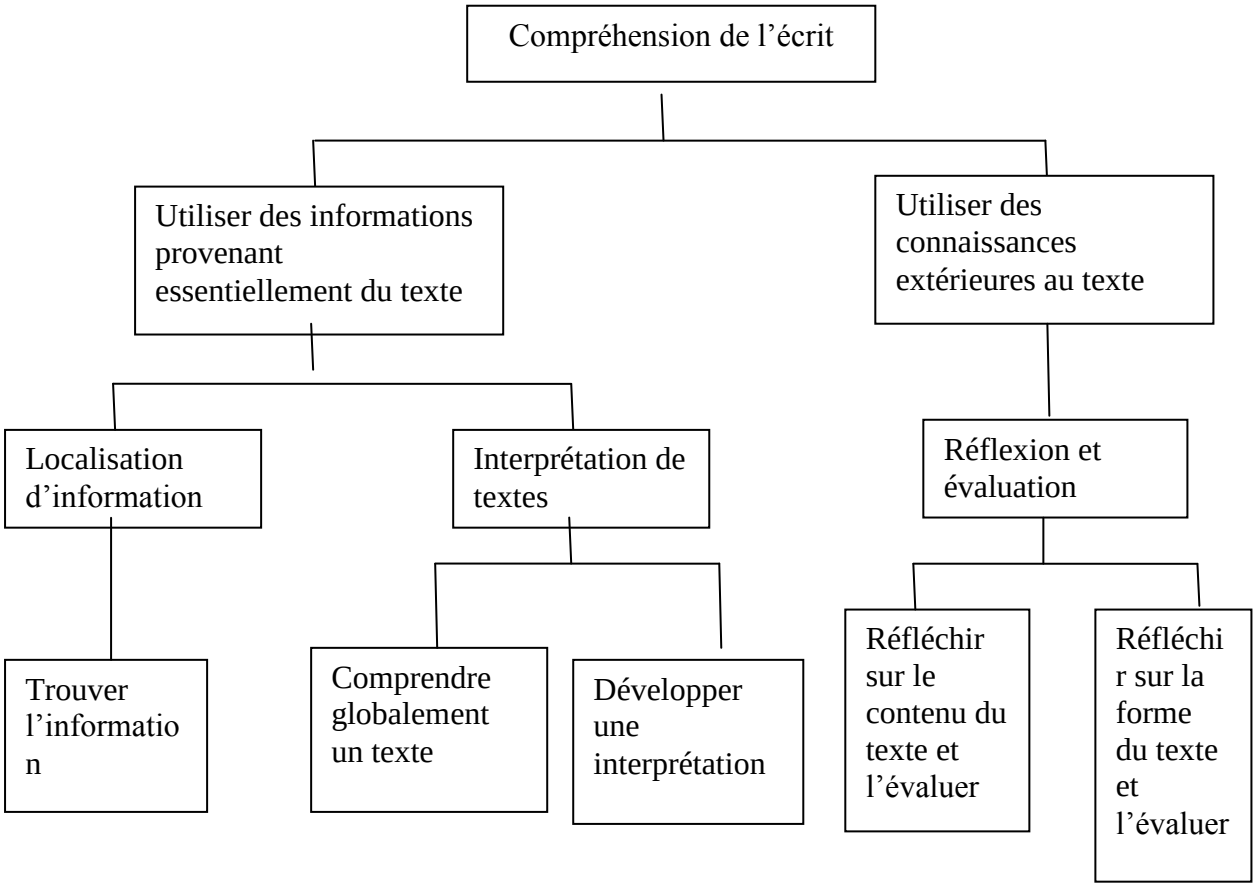


Figure n°38 : relation entre les aspects du cadre d'évaluation et les sous échelles d'aspects (Pisa. 2003, 37)

6.3.2. 1. Localiser et extraire

Pour effectuer ces deux tâches le lecteur doit repérer (Pisa, 2003), l'endroit où se trouve l'information puis parcourir le passage en question pour localiser et extraire un ou plusieurs éléments d'information. Pour y parvenir, les étudiants de notre échantillon doivent mettre en

correspondance les informations données dans la question avec les informations littérales ou synonymiques contenus dans le texte, afin de trouver les informations qui leur sont demandées. Ces tâches requièrent des apprenants une compétence pour trouver des informations à partir des caractéristiques explicitement énoncées dans la question en se fondant sur le texte lui-même et sur les informations explicites qui s'y trouvent.

Le degré de difficulté des tâches de localisation et d'extraction des informations varie selon que l'information à sélectionner est explicite ou synonymique, ce qui demande de la part du lecteur la mobilisation des compétences de classification ou implique de confronter deux fragments d'informations d'information similaire.

Cette difficulté des tâches engendrée par la variation systématique des éléments, nous permet de mesurer les différents niveaux de compétences. De ce fait, localiser et extraire l'information est un processus qui fait appel aux compétences associées à la sélection et à la collecte d'information.

Le degré de difficulté de l'item dépend de plusieurs facteurs dont les éléments tel que les titres ou les légendes, le volume d'informations à traiter et enfin, la spécificité et le caractère plus ou moins explicite des consignes données dans l'item.

6.3.2. 2. Intégrer et interpréter

Ce processus amène le lecteur à identifier les hypothèses ou implications sous- jacentes dans l'ensemble ou une partie d'un texte afin de découvrir le sens intrinsèque (Pisa, 2003). Ce qui implique à faire une inférence pour trouver la relation entre deux parties d'un texte, d'analyser un texte pour dégager les idées principales, faire la distinction entre les éléments principaux et les éléments secondaires. La mise en place du processus d'intégration démontre que la cohérence d'un texte est bien comprise car, ce processus consiste à mettre systématiquement en relation plusieurs fragments d'informations pour construire le sens, en identifiant soit des similitudes et des différences ou comprendre des relations de cause à effet.

Pour que le lecteur puisse considérer un texte dans son ensemble et comprendre son sens global sous une large perspective, il doit passer par un processus d'intégration et d'interprétation. Dans les items qui nécessitent la mise en place du processus d'intégration et d'interprétation, l'apprenant serra appelé à développer une interprétation, un exercice qui demande d'aller au- delà de sa première impression afin d'accéder au sens précis du texte. Pour ce faire, l'apprenant doit effectuer des tâches qui font appel à des compétences de compréhension logique comme appréhender l'organisation des informations dans le texte. Pour y parvenir il doit montrer qu'il en comprend la cohérence, inférer une relation ou une

catégorie intentionnelle pour cerner des informations explicites ou implicites provenant de plusieurs sources.

La tâche d'interprétation peut inciter le lecteur à faire une inférence sur la base d'un passage plus localisé comme interpréter le sens d'un terme ou une phrase qui attribue au texte une nuance particulière(Pisa, 2003). Dans ce cas, nous pouvons demander aux apprenants dans une optique d'évaluation d'inférer l'intention de l'auteur ou d'identifier les éléments dont il se sert pour faire cette inférence.

Il nous apparait évident qu'il y a une relation interactive et étroite entre les deux processus, intégration et interprétation. Comme une certaine forme d'interprétation s'impose pour reconnaitre ou identifier une relation qui n'est pas énoncée de manière explicite, il est possible que ce processus intervienne systématiquement dans le processus d'intégration qui consiste à inférer une relation dans un texte, puis à réunir des éléments d'information pour en dégager une interprétation qui forme un nouveau tout intégré.

6.3.2. 3. **Réfléchir et évaluer**

Pour réfléchir sur le contenu d'un texte et l'évaluer, les apprenants doivent établir un lien entre des informations du texte et des connaissances extérieures au texte (Pisa, 2003). Leurs tâches seraient de mettre en relation les informations fournies dans le texte avec leur propre cadre conceptuel et empirique de référence (des connaissances, des idées ou positions extérieures au texte).

A travers les items de réflexion nous inciterons les apprenants à faire des comparaisons et élaborer des hypothèses en se basant sur leurs connaissances et expériences personnelles. Quant aux items d'évaluation, ils les amèneront à poser des jugements en se fondant sur des normes extérieures au texte. Pour pouvoir répondre aux questions, les apprenants doivent être capable d'appréhender ce qui est dit et ce qui est sous- entendu dans le texte. Ensuite, confronter cette représentation mentale à leurs connaissances et leurs convictions, qu'elles leur viennent de leurs acquis ou d'informations trouvées dans d'autres textes. De ce fait, en plus des connaissances générales et spécifiques que les apprenants mobilisent, ils doivent être dotés de la faculté du raisonnement abstrait.

Les connaissances implicites sur la structure des textes, les styles typiques des différentes catégories de textes et des différents registres jouent un grand rôle dans les tâches de réflexion et d'évaluation. Ces caractéristiques, fondamentales dans l'art de l'écriture, permettront au lecteur de juger de la pertinence d'un texte par rapport à un objectif donné et d'évaluer l'usage qu'un auteur fait de certains attributs pour accomplir un objectif spécifique.

6.3.3. Présentation de notre outil de recueil de données

Pour les besoins de notre recherche, nous avons réalisé des tests afin d'analyser et d'évaluer la compétence des étudiants de notre échantillon en compréhension de l'écrit. Pour cela, nous avons utilisé les même textes que pour la phase II à savoir : la partie III de la nouvelle d'Anatole France « Le jongleur de notre Dame », la nouvelle d'Alphonse Daudet « La mort du dauphin », un article de Colette Maingui tiré du Nouvel Observateur Multimédia « C'est arrivé demain » et un article de Catherine Argand tiré de la revue Lire et intitulé « Etes vous tous des écrivains ? ».

Dans la construction des questionnaires, nous avons essayé de viser les trois aspects retenus afin de réunir des données à partir desquelles il nous sera possible de rendre compte du niveau de compétence des étudiants du département de français de l'université de Médéa.

Notre objectif à travers cette évaluation est de tenter de répondre à notre question de départ à savoir : Est-ce que le fait de suivre un apprentissage explicite de la compréhension de l'écrit pendant le cursus universitaire influence l'évolution et l'acquisition de cette compétence chez nos étudiants ? autrement dit, est ce qu'il y a une différence entre le niveau de compétence des trois groupes de notre échantillon ? donc, nous supposons que du fait que les étudiants de 3éme année LMD n'ont pas bénéficié d'un apprentissage explicite de la compréhension de l'écrit, leur performance aux tests de compréhension de l'écrit seraient en deçà de celle de leurs camarades de 3ème année classique. Cependant, en considérant le temps- durée de l'apprentissage du français langue étrangère, leur performance aux tests de compréhension serait meilleure que celle des étudiants de 1ère année LMD.

Notre évaluation est censée rendre compte de l'évolution et des caractéristiques de la compétence de compréhension écrite. Le groupe de 1ère année LMD constitue le profil d'entrée et donc le point de départ à partir duquel nous mesurons l'évolution de la compétence lectorale des deux groupes de 3ème année des deux systèmes, classique et LMD. A travers l'analyse des données recueillis nous allons effectuer dans un premier temps, une comparaison entre la compétence des étudiants de 1ère année et celle des 3ème année tout systèmes confondus. Et dans un second temps, nous ferons une comparaison entre la compétence acquise des deux groupes de 3ème année, classique et LMD.

6.3.3. 1. Caractéristiques des questionnaires de compréhension écrite

Les questionnaires élaborés ont tous été conçus pour recueillir des éléments spécifiques d'informations sur le niveau de compétences lors de la lecture qu'un étudiant peut faire dans le cadre universitaire ou personnel.

Pour garantir la couverture des compétences des étudiants dans les différents groupes nous avons utilisé des items à choix multiple et d'items ouverts . la difficulté des tâches visées par les items varie selon l'aspect escompté. En effet, si certaines se prêtent à un processus de compréhension direct, d'autres passent par des activités complexes qui demandent une compréhension approfondie.

Outre la longueur du texte et le genre auquel il appartient, la difficulté des épreuves est proportionnelle aux tâches visées par les items. Nous pouvons les répartir comme suit :

Localiser et extraire :

- Nombres d'éléments d'informations à localiser ;
- Importance des inférences à faire ;
- Volumes et visibilité des informations concurrentes.

Intégrer et interpréter :

- Type d'interprétation à effectuer ;
- Nombre d'éléments d'information à traiter ;
- Volume et visibilité des informations concurrentes.

Réfléchir et évaluer :

- Type de réflexion et d'évaluation à effectuer ;
- La nature des connaissances extérieures auxquelles il faut faire appel ;
- Degré de compréhension requis pour mener les tâches à bien.

6.3.3. 2. Mise en place de la grille d'analyse des réponses

Pour les besoins de notre analyse et afin de pouvoir attribuer un score item à l'issue de cette évaluation, nous avons élaboré une grille d'analyse qui distingue les différentes réponses. Les rubriques retenues sont :

- pas de réponses ;
- mauvaise réponse ;
- réponse partielle ;

- réponse inattendu congruente ;
- bonne réponse sans plus ;
- bonne réponse sans explication ;
- bonne réponse étayé ;
- bonne réponse avec explication.

Nous avons ensuite décidé d'attribuer une note pour chaque rubrique. Le tableau ci-dessous présente la répartition des notes par rubrique.

Rubriques	**Notes**
Pas de réponse	0 point
Mauvaise réponse	
Réponse partielle	1 point
Réponse inattendu congruente	
Bonne réponse sans plus	2 points
Bonne réponse sans explication	
Bonne réponse étayé	3points
Bonne réponse avec explication	

Tableau n°16 : Répartition des notes par rubrique

Le test de compréhension proposé à nos étudiants est composé de 51 items répartis sur quatre questionnaires. Ceci en fait une épreuve où le maximum de points que peut obtenir un étudiant est de 51 fois 3 (51 x 3), soit 153 points, si toutes les réponses sont bonnes et justifiées. Nous présentons dans le tableau ci- dessous la répartition des points par rapport aux items des questionnaires des quatre textes proposés.

Textes	**Nombre d'Items**	**Nombre de points**
Texte n°1	11 items	33 points
Texte n°2	16 items	48 points
Texte n°3	12 items	36 points
Texte n°4	12 items	36 points

Tableau n°17 : Répartition des points par rapport aux items des questionnaires des quatre textes

Pour nous faciliter la tâche lors de l'analyse des réponses dans les différents questionnaires nous avons redisposé (recodé) les items des tests de l'item 1 à l'item 51.

A travers la conception de notre cadre d'évaluation (test de compréhension écrite), nous voulons opérationnaliser les différents aspects de la compréhension de l'écrit afin de pouvoir en mesurer la maitrise par les étudiants du département de français de l'université de Médéa. Les trois aspects que nous avons retenu pour l'évaluation de la compréhension de l'écrit ne sont pas des entités totalement distinctes mais interdépendantes et semi-hiérarchiques dans le processus cognitif. En effet, il n'est pas possible d'interpréter ou d'intégrer des informations avant de les avoirs localisées et extraites, pas plus qu'il n'est possible d'y réfléchir ou de les évaluer sans les avoir soumis au préalable à une certaine forme d'interprétation. Tous les lecteurs, quel que soit leur niveau de compétence, sont censés avoir un certain niveau de compétence dans chacun des aspects de la compréhension de l'écrit (Langer, 1995), puisque tous les aspects appartiennent au répertoire de chaque lecteur à tout degré de développement. Dans le tableau ci-dessous, nous présentons la répartition des tâches de compréhension par aspects dans les quatre épreuves de compréhension.

	Localiser et extraire	**Intégrer et interpréter**	**Réfléchir et évaluer**
Texte n°1	item1, item3, item4, item6, item8, item9.	Item2, item5, item7	Item10, item11
Texte n°2	Item12, item13, item17, item21, item22	Item14, item16, item19, item23, item25	Item15, item18, item20, item24, item26, item27
Texte n°3	Item30, item31, item33, item34, item35, item37, item39	Item29, item32, item36, item38	Item28
Texte n°4	Item45, item47, item49, item50, item51	Item42, item43, item44, item48	Item40, item41, item46

Tableau n°18: répartition des tâches de compréhension des trois aspects dans les questionnaires des quatre textes.

6.3.4. Analyse des données de la phase III

A la première lecture des résultats obtenus par notre échantillon, nous remarquons un certain rapprochement entre la moyenne du groupe de 1ère année LMD et de celle de 3ème année LMD par rapport à celle des 3ème année classique.

1ère année LMD = 71,2.
3ème année LMD = 71,68.
3éme année classique = 108, 2

} Sur un total maximum de 153 points .

Ayant choisi de faire une analyse comparative, il nous a semblé pertinent d'utiliser le T test de Student pour comparer les résultats de notre échantillon.

Pour vérifier nos trois hypothèses opérationnelles, à savoir :

- les résultats des étudiants de 3ème année LMD aux tests de compréhension écrite serraient meilleurs que ceux des étudiants de 1ère année LMD.
- Les résultats des étudiants de 3ème année classique aux tests de compréhension écrite serraient meilleurs que ceux de la 1ère année LMD.
- Les résultats des étudiants de 3ème année classique aux tests de compréhension écrite serraient meilleurs que ceux des étudiants de la 3ème année LMD.

Nous allons procéder, à chaque fois, à la comparaison entre deux groupes et non des trois groupes à la fois :

- 1ère comparaison : 3ème année LMD / 1ère année LMD ;
- 2ème comparaison : 3ème année classique/ 1ère année LMD ;
- 3ème comparaison : 3ème année LMD / 3ème année classique.

Notre objectif à travers l'utilisation du T test de Student est de savoir lors de chaque comparaison si les moyennes des deux groupes sont significativement différentes au point de vue statistique. Pour pouvoir par la suite bâtir notre analyse détaillée.

6.3.4. 1. La valeur P unilatérale ou bilatérale ?

Les tests statistiques peuvent être soit bilatéraux soit unilatéraux, en fonction des types de conclusions que l'on cherche à faire. L'objectif est de montrer qu'il existe une différence entre deux groupes en comparant leurs moyennes. Avec un test bilatéral on pourra montrer

que la moyenne du groupe 1 est meilleure ou inférieure a celle du groupe 2, m1>m2 ou m1<m2. Avec un test unilatéral on ne pourra montrer que m1<m2. Autrement dit, on utilise le P bilatéral quand les deux sens de la différence nous intéressent et un P unilatéral quand seulement la supériorité nous intéresse (ou seulement l'infériorité). Dans le traitement des données quantitatives de cette phase III de notre recherche, toutes les valeurs P sont unilatérales.

6.3.4. 2. Le test t de student apparié ou non apparié ?

Le test t de student apparié est recommandé quand on mesure une variable avant et après l'intervention sur les mêmes sujets (Motulsky 1999 : 41), dans ce cas les échantillons sont appariés.

Le test t de student non apparié est recommandé quand on veut comparer les moyennes de deux groupes de sujet différents. Dans ce cas les échantillons sont indépendants.

Pour notre recherche, le test t student non apparié unilatéral a été appliqué pour comparer les résultats des tests de compréhension écrite entre les différents groupes.

Quel seuil de probabilité ?

Le seuil de probabilité retenu pour le traitement de nos données est $\alpha = 0{,}05$. Si la valeur obtenue est inférieure au seuil de probabilité 0,05, cela nous amènera à conclure que la différence des moyennes entre les deux groupes est significative.

6.3.5. Résultat du test T de Student pour échantillon indépendant

6.3.5.1. Question- problème de comparaison 1

Peut- on réellement affirmer que les moyennes des résultats des étudiants de 3ème année LMD sont meilleures que ceux de la 1ère année LMD aux tests de compréhension écrite ?

Hypothèse statistique alternative :

Hypothèse nulle (H0) : les moyennes des résultats des étudiants de la 3ème année LMD sont meilleures que ceux des 1ère année LMD.

Hypothèse alternative (H1) : les moyennes des résultats des étudiants de la 3éme année LMD ne sont pas meilleurs que ceux de la 1ère année LMD.

Moyennes des résultats au t test du premier groupe de comparaison :

Groupes	nombre	Somme	Moyenne	Variance	dl	T	t théorique
1ère LMD	25	1780	71,2	634,83	48	**0,07**	**1,68**
3ème LMD	25	1792	71,68	439,19			

Tableau n°19 : moyenne des résultats au t test du premier groupe de comparaison (1ère et 3ème année LMD)

Le tableau ci-dessus montre clairement que le t calculé est inférieur au t théorique, en effet le t calculé = 0,07 alors que le t théorique= 1,68 (0,07< 1,68). Donc, la différence entre les moyennes des résultats des étudiants de 3ème et 1ère année LMD aux tests de compréhension de l'écrit est non significative. Cela nous amène à accepter notre hypothèse alternative et rejeter l'hypothèse nulle . Ces résultats viennent aussi infirmer notre deuxième hypothèse opérationnelle qui stipule que la performance des 3ème LMD est meilleure que celle de leurs camarades de 1ère LMD.

6.3.5.2. Question problème de comparaison 2

Peut- on réellement affirmer que les moyennes des résultats des étudiants de 3ème année classique sont meilleurs que ceux de la 1ère année LMD aux tests de compréhension écrite ?
Hypothèse statistique alternative :

Hypothèse nulle (H0) : les moyennes des résultats des étudiants de la 3ème année classique sont meilleurs que ceux des 1ère année LMD.

Hypothèse alternative (H1) : les moyennes des résultats des étudiants de la 3éme année classique ne sont pas meilleurs que ceux de la 1ère année LMD.

Moyennes des résultats au t test du premier groupe de comparaison :

Groupes	nombre	Somme	Moyenne	Variance	dl	T	t théorique
1ère LMD	25	1780	71,2	634,83	48	**4,51**	**1,68**
3èmeCLA	25	2705	108,2	1044,08			

Tableau n°20 : moyenne des résultats au t test du premier groupe de comparaison (1ère LMD et 3ème CLA)

Nous remarquons dans le tableau ci-dessus, que le t calculé (4,51) est nettement plus élevé que le t théorique (1,68). La différence entre les moyennes des résultats des étudiants de la 3ème année classique et de la 1ère année LMD aux épreuves de compréhension écrite est significative, ce qui confirme l'hypothèse nulle (H0) et annule l'hypothèse alternative (H1).

6.3.5.3. Question- problème de comparaison 3

Peut- on réellement affirmer que les moyennes des résultats des étudiants de 3ème année classique sont meilleurs que ceux de la 3ère année LMD aux tests de compréhension écrite ?

Hypothèse statistique alternative :

Hypothèse nulle (H0) : les moyennes des résultats des étudiants de la 3ème année classique sont meilleurs que ceux des 3ère année LMD.

Hypothèse alternative (H1) : les moyennes des résultats des étudiants de la 3éme année classique ne sont pas meilleurs que ceux de la 3ère année LMD.

Moyennes des résultats au t test du premier groupe de comparaison :

Groupes	nombre	Somme	Moyenne	Variance	dl	T	t théorique
3ème CLA	25	2705	108,2	1044,08	48	**4,74**	**1,68**
3ème LMD	25	1792	71,68	439,19			

Tableau n°21 : moyenne des résultats au t test du premier groupe de comparaison (3ème CLA et 3ème année LMD)

Les résultats de cette troisième comparaison, illustrés dans le tableau ci- dessus, montrent que les moyennes sont suffisamment éloignées pour accepter l'hypothèse nulle

(H0) des deux groupes. Les résultats du test t student sont supérieurs à la valeur du test t de student théorique (valeur de référence), le $t_{calculer} = 4,75$ et le $t_{théorique} = 1,68$ (4,75 >1,68). Ce qui nous induit à dire que la différence entre les moyennes des résultats des deux groupes de 3ème année classique et LMD est réelle et significative.

6.3.6. Analyse détaillée des résultats de notre échantillon aux tests de compréhension écrite

Nous allons procéder dans ce qui suit à l'analyse des résultats obtenus par les trois groupes de notre échantillon aux tests de compréhension de l'écrit. A travers cette analyse nous allons tout d'abord commencer par mesurer l'incidence des variables relatives au niveau scolaire et au genre textuel sur les scores obtenus. Ensuite, nous procéderons à une analyse des réponses des étudiants selon les trois aspects de la compréhension retenus.

Les premiers résultats font état d'une nette différence des scores obtenus par les trois groupes. La performance des étudiants de la 3ème année classique à l'épreuve de compréhension des quatre textes est nettement meilleure que celle de leurs camarades de 1ère et 3ème année LMD. En effet, nous remarquons un écart significatif entre les moyennes des résultats des trois groupes. Si le score général des étudiants de 3ème année classique est de 108,2 points sur un total possible de 153 points, le score des deux autres groupes est très loin derrière avec 71,68 points pour les 3ème année LMD et 71,2 points pour les 1ère année LMD sur un total de 153 points possible. Le tableau ci- dessous présente les résultats globaux des trois groupes.

Groupe	Moyenne	Pourcentage
1ère année LMD	71,2	46,53%
3ème année LMD	71,68	46,84%
3ème année classique	108,2	70,72%

Tableau n°22: résultats des trois groupes aux tests de compréhension écrite

A la lecture du tableau ci-dessus nous remarquons que le pourcentage de réussite du test est quasiment le même chez les étudiants de 1ère et 3ème année LMD (46, 53% et 46,84%) et reste en dessous de la moyenne de réussite. Alors que celui des étudiants de 3ème année classique est de 70,72%. Ces résultats indiquent une différence de niveau entre les 1ère année LMD et 3ème année classique. Cependant la progression du niveau entre les étudiants de 1ère et 3ème année LMD n'est pas visible.

L'épreuve de compréhension était composée de quatre textes, deux textes littéraires et deux textes non littéraires. De manière générale, les résultats des trois groupes sont meilleurs aux épreuves des textes non littéraires qu'aux épreuves des textes littéraires. En effet, le pourcentage des moyennes obtenues dans les épreuves des textes non littéraires (soit 57,88% en 1ère LMD, 55,61% en 3ème LMD et 70,83% en 3ème classique) étaient meilleurs par rapport à celles des textes littéraires (soit 36,39% en 1ère LMD, 44,64% en 3ème LMD et 69,97% en 3ème année classique).

	1ère année LMD			**3ème année LMD**			**3ème année classique**		
	somme	moyenne	%	somme	moyenne	%	somme	moyenne	%
Texte littéraire 1	354	14,16	36,39%	404	16,16	44,64%	571	22,84	69,97%
Texte littéraire 2	383	15,32		500	20		846	33,84	
Texte non littéraire 1	568	22,72	57,88%	564	22,56	55,61%	659	26,36	70,83%
Texte non littéraire 2	474	18,96		437	17,48		616	24,64	

Tableau n°23 : résultats des étudiants des trois groupes selon le genre textuel.

Nous remarquons dans les épreuves des textes littéraires, une certaine différence entre les résultats obtenus dans les deux textes. Si une certaine constance est observable dans les moyennes obtenus par les étudiants de 3ème année classique dans les deux textes littéraires soit 69,21% et 70,5% (22,84 sur un total de 33points au premier texte et 33,84 sur un total de 48points au second), les étudiants des deux autres groupes à savoir, 1ère et 3ème année LMD ont eu quant à eux plus de difficultés dans le second texte littéraire « la mort du Dauphin » avec une moyenne de 15,32 en 1ère LMD et 20 en 3èmeLMD sur un total de 48points possibles

(soit un taux de réussite de 31,91% et 41,66%), que dans le premier texte « le jongleur de notre Dame » avec une moyenne de 14,16 en 1ère LMD, de 16,16 en 3ème LMD sur un total de 33 points possibles soit un taux de 42,90% et 48,96%.

Même chose pour les textes non littéraires, la moyenne de réussite au premier texte « c'est arrivé demain » chez les étudiants de 1ère et 3ème année LMD est meilleur, 22,72en 1LMD et 22,56 en 3LMD sur un total de 36 points possibles (soit un tôt de 63,11% et 62,66%), que celle du second texte « êtes-vous tous des écrivains ? » avec une moyenne de 18,96 en 1LMD et 17,48 en 3LMD sur un total possible de 36points soit (52,66% et 48,55%). Cependant, nous ne remarquons pas de grande différence entre les moyennes obtenus par le groupe de 3éme année classique aux épreuves des textes non littéraires (avec une moyenne de 26,36 au texte 1 et 24,64 au texte 2 soit un tôt de pourcentage de 73% et 68%).

Nous nous sommes intéressée à savoir qu'elles étaient les moyennes obtenus par les étudiants de notre échantillon dans les différents aspects pris en considération dans l'élaboration des questions de compréhension.

En comparant les réponses de chaque groupe dans les trois aspects, nous nous sommes retrouvée face à deux profils différents : le premier est celui des 1ère année LMD. Leurs réponses aux questions qui nécessitent la localisation de l'information et son extraction sont mieux réussies (49,83%) que les réponses nécessitant l'intégration et l'interprétation des informations (45,16%) suivies par celles nécessitant la réflexion et l'évaluation (37,77%).

Le second profil est celui des étudiants de 3ème année LMD et classique. Leurs réponses aux questions nécessitant l'intégration et l'interprétation des informations sont mieux réussies (52,08% en 3LMD et 71,16% en 3CLA) que celles qui nécessitent la localisation et l'extraction de l'information seulement (48,33% en 3LMD et 69,16% en 3CLA) suivies par celles nécessitant la réflexion et l'évaluation (39,55% en 3LMD et 67,33% en 3CLA). Dans ce qui suit, nous allons essayer de faire une analyse détaillée des réponses de chaque groupe.

6.3.6.1. Analyse des items relatifs aux tâches de « localiser et extraire »

En comparant les résultats des trois groupes aux questions visant les tâches de localisation et d'extraction nous remarquons que les étudiants du groupe de 3ème année classique ont obtenu de meilleurs résultats que leurs camarades de 3ème et 1ère année LMD. Les 3ème année classique ont répondu juste à 69,16% des questions relatives à cette tâche, suivi du groupe de la 1ère année LMD avec 49,83% et enfin du groupe de 3ème année LMD avec un taux de 48,33%. Le tableau ci-dessous présente les résultats des trois groupes selon le genre textuel.

	1ère année LMD			3ème année LMD			3ème année classique		
	somme	moyenne	%	somme	moyenne	%	somme	moyenne	%
Texte1	204	8,16	45,33%	227	9,08	50,44%	339	13,56	75,33%
Texte2	151	6,04	33,55%	161	6,44	42,93%	282	11,28	75,2%
Texte3	335	13,4	63,80%	333	13,32	63,42%	385	15,4	73,33%
Texte4	207	8,28	55,2%	149	5,96	39,73%	239	9,56	63,73%

Tableau n°24 : résultats des trois groupe aux items visant la tâche « localiser et extraire ».

Les réponses des étudiants aux items qui nécessitent une compétence de localisation et d'extraction n'ont pas tous été réussis au même degré. Nous remarquons à travers la distribution des scores (voir annexe) qu'une partie des items ont recueilli plus de scores que d'autres. Les étudiants des trois groupes ont donc répondu correctement à des questions plus qu'à d'autres.

Lors de notre analyse nous avons retrouvé un lien entre le degré d'ambigüité de la question et le taux de réussite. La tâche de localisation et d'extraction se fondant sur le texte lui même et les informations explicites qui s'y trouvent. Ces tâches demandent aux étudiants de retrouver des informations à partir des conditions ou des caractéristiques explicitement énoncées dans les questions. Il existe une relation entre la nature des informations demandées et la performance des étudiants, les scores des items visant des informations littérales (items 8, 9, 22, 17, 33, 35, 37, 45 et 49) sont plus élevés que ceux visant des informations synonymiques (items 1, 3, 12, 13, 30, 31, 34, 39, 46,50 et 51). Autrement dit sur 15 items visant des informations latérales les étudiants de 1ère année LMD ont obtenu un score de 622 points, ceux de la 3ème année LMD 634 points et leurs camarade de 3ème année classique 837 points sur un total de 975 points possible. Alors que pour les 8 items visant des informations synonymiques, les groupes de 1ère et 3ème année LMD n' ont obtenu que 281 points et celui de la 3ème année classique 415 points sur un total de 675 points possibles.

	1ère année LMD		3ème année LMD		3ème année classique	
	RIS	**RIL**	**RIS**	**RIL**	**RIS**	**RIL**
T1	92	112	112	115	117	223
T2	57	94	64	97	117	165
T3	69	266	57	276	94	297
T4	63	150	48	146	87	152
Total	281	622	281	634	415	837
%	**41,62%**	**63,79%**	**41,62%**	**65,02%**	**61,48%**	**85,84%**

Tableau n°25: distribution des réponses aux items selon les informations visées (synonymiques ou latérales)

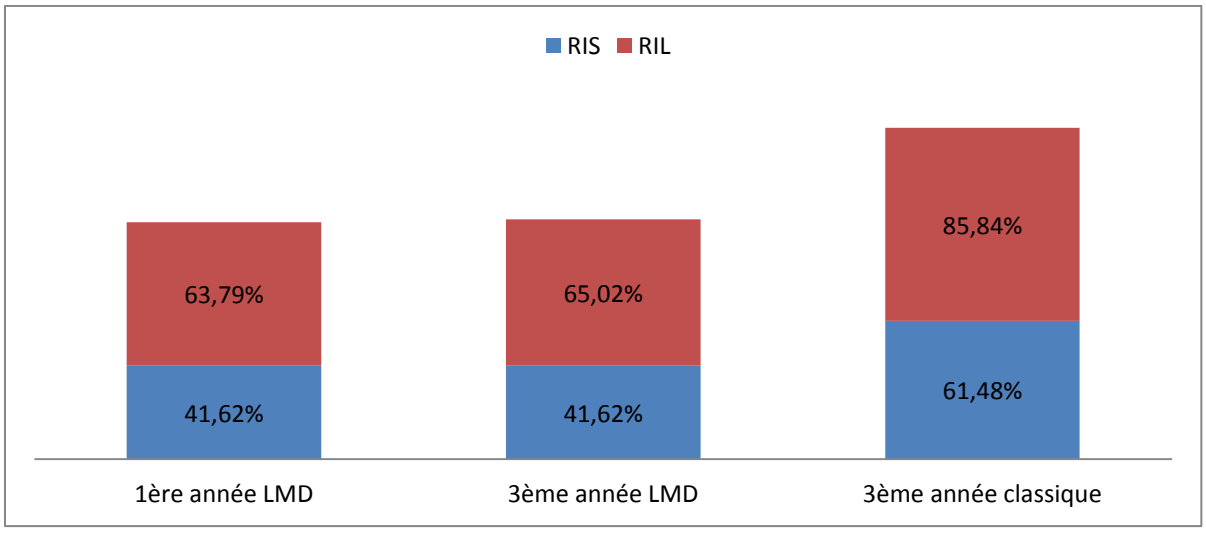


Figure n°39: distribution des réponses aux items selon les informations visées (synonymiques ou latérales)

6.3.6.2. Analyse des items relatifs aux tâches « intégrer et interpréter »

Dans l'épreuve de compréhension écrite, 16 items visent les tâches de l'intégration et de l'interprétation des informations. La comparaison des résultats des trois groupes révèle une différence de moyennes et donc une différence de performance. Le groupe de 3ème année classique est celui qui a obtenu le score le plus élevé avec 854 points sur un total se 1200 points possibles (soit 71,16%), suivi du groupe de 3ème année LMD avec 625 points (soit 52,08%) et enfin, le groupe de 1ère année LMD avec 542 points (soit 45,16%). Le tableau ci-dessous présente les résultats détaillés des trois groupes aux 16 items répartis selon les quatre textes.

	1ère année LMD			3ème année LMD			3ème année classique		
	somme	moyenne	%	somme	moyenne	%	somme	moyenne	%
Texte1	100	04	44,44%	111	4,44	49,33%	149	5,96	66,22%
Texte2	109	4,36	29,09%	185	7,4	49,33%	276	11,04	73,6%
Texte3	189	7,56	63%	174	6,96	58%	202	8,08	67,33%
Texte4	144	5,76	48%	155	6,2	51,66%	227	9,08	75,66%

Tableau n°26: résultats des trois groupes aux items visant la tâche « intégrer et interpréter » selon le texte.

Les réponses des étudiants aux items qui nécessitent la mise en place d'un processus d'intégration et d'interprétation n'ont pas toutes été réussies au même degré. Nous remarquons à travers la distribution des scores (voir annexe) qu'une partie des items ont recueilli plus de scores que d'autres. Les étudiants des trois groupes ont donc répondu correctement à des questions plus qu'à d'autres.

Les items qui visent à découvrir le sens intrinsèque du texte peuvent être divisés en deux groupes selon la nature de l'inférence nécessaire à faire pour trouver la réponse. Pour pouvoir évaluer la compétence des étudiants des trois groupes à intégrer et interpréter l'information contenue dans le texte, nous avons programmé au sein de l'épreuve de compréhension des questions qui impliquent l'identification d'une relation qui n'est pas énoncée de manière explicite dans le texte.

Les résultats présentés dans le tableau ci- dessous nous indiquent que contrairement aux étudiants de la 3ème année classique, les étudiants de 1ère et 3ème année LMD ont eu plus de difficultés aux niveaux des items impliquant l'inférence de la connotation d'un passage (items 2, 5, 25, 29 et 48), que les items qui demandent d'inférer une relation entre deux parties d'un texte (items 7, 14, 16, 19, 23, 32, 36, 38, 42, 43 et 44).

	1ère année LMD		3ème année LMD		3ème année classique	
	INF/T[8]	INF/C[9]	INF/T	INF/C	INF/T	INF/C
T1	48	52	45	66	64	85
T2	101	08	164	21	228	48
T3	161	28	139	31	146	56
T4	103	41	122	33	169	58
Total	414	129	470	141	567	247
%	**50,18%**	**34,4%**	**56,96%**	**37,6%**	**68,72%**	**65,86%**

Tableau n°27: distribution des bonnes réponses aux items selon le type d'inférence préconisée.

Sur les 11 items qui demandent d'inférer une relation entre deux parties du texte, les étudiants de la 1ère année LMD ont obtenu un score de 414 points sur un total possible de 825points (soit 50,18%), ceux de la 3ème année LMD ont obtenu 470 points (soit 56, 96%). Alors que pour les 5 items qui préconisent une inférence de la connotation d'un passage, les étudiants des deux groupes ont enregistré un score beaucoup plus bas. Sur un total possible de 375 points, les 1ère LMD ont eu 129 point (soit 34,4%) et les 3ème LMD 141 points (soit 37,6%). Cependant, les résultats des étudiants de 3ème année classique dans les deux catégories d'items sont presque identiques, 567 points soit 68,72% et 247 points soit 65,86%.

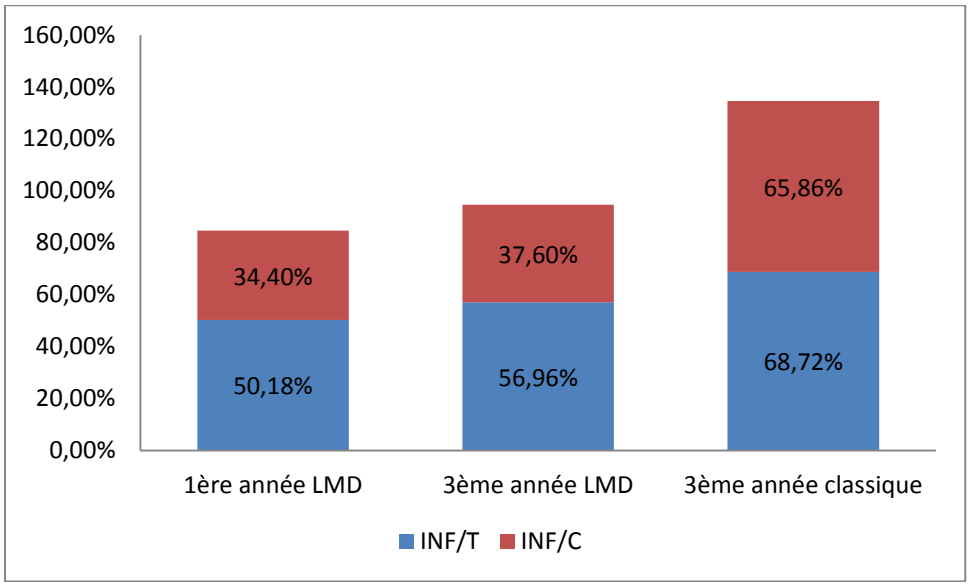


Figure n°40: distribution des bonnes réponses aux items selon le type d'inférence préconisée.

[8] INF/T : Inférer une relation entre deux parties du texte ;
[9] INF/C : Inférence de la connotation d'un passage ;

6.3.6.3. Analyse des items relatifs aux tâches de « réfléchir et évaluer »

Les résultats des étudiants de notre échantillon dans les 12 items qui visent le processus de réflexion et d'évaluation indiquent qu'il y a progression d'un niveau à l'autre. Par contre, les résultats du groupe de 3ème année LMD sont très différents de leurs camarades de la 3ème année classique. Sur un total possible de 900 points le score des 3ème année classique est de 606 points soit 67,33% alors que celui des 3ème LMD n'est que de 356 points soit 39,55% suivi de celui des 1ère année LMD 340 points soit 37,77%.

Concernant les moyennes obtenues par texte, il ressort du tableau ci- dessous que les progrès d'un niveau à l'autre est manifeste chez les étudiants de 3ème année classique et l'est moins chez ceux de la 3ème année LMD.

	1ère année LMD			3ème année LMD			3ème année classique		
	somme	moyenne	%	somme	moyenne	%	somme	moyenne	%
Texte1	49	1,96	32,66%	66	2,64	44%	83	3,22	55,33%
Texte2	124	4,96	27,55%	145	5,8	32,22%	301	12 ;04	66,88%
Texte3	44	1,76	58,66%	57	2,28	76%	72	2,88	96%
Texte4	123	4,92	54,66%	88	3,52	39,11%	150	06	66,66%

Tableau n°28: résultats des trois groupes aux items visant la tâche « réfléchir et évaluer » selon le texte.

Les résultats obtenus par les étudiants des trois groupes à l'item 40, qui visent à évaluer la capacité des étudiants à réfléchir sur la forme d'un texte et l'évaluer, ont retenu notre attention. Sur les 25étudiants du groupe de 3ème année LMD 8 seulement ont pu déterminer le genre du quatrième texte (soit un score de 24 points sur 75possible), suivi des étudiants de 1ère année LMD avec 33 points (soit 11étudiants ont répondu juste). Alors que la majorité des étudiants de la 3ème année classique (n =19, avec un score de 57 points) l'a déterminé.

Sur les 11 items (item 10, 11, 15, 18, 20, 24, 26, 27, 28, 41 et 47) qui visent l'évaluation de la capacité des étudiants des différents groupes à réfléchir sur le contenu d'un texte et l'évaluer, nous remarquons un rapprochement entre les résultats des 1ère année avec un score de 331point sur un total de 825 points possible (soit 40,12%) et ceux des 3ème année LMD avec un score de 365 points (soit un taux de réussite de 44,24%). Alors que les étudiants

de 3ème année classique sont très loin devant avec un score de 606 (soit un taux de réussite de 73,45%)

	1ère LMD	3ème LMD	3ème classique
TEXTE1	49	66	83
TEXTE2	124	154	301
TEXTE3	41	57	72
TEXTE4	117	88	150
TOTAL	331	365	606
%	40,12%	44,24%	73,45%

Tableau n°29: distribution des scores des items qui vise la réflexion sur le contenu du texte et l'évaluer

6.3.7. Interprétation des résultats de la phase III

Les résultats obtenus par les étudiants des trois groupes de notre échantillon (1ère LMD, 3ème LMD et 3ème CLA) au test de compréhension confirment notre hypothèse de départ à un certain degré. En effet, si nous avons supposé au départ de notre recherche que les étudiants de la 3ème année classique allaient avoir de meilleurs résultats au test de compréhension que leur camarades de 3ème année LMD, ne nous attendions pas cependant, à ce que les résultats des deux groupes du système LMD (1ère et 3ème année) soient si proches.

Les résultats du test de compréhension ont été présentés tout d'abord, de manière générale, ensuite sur des échelles de compétences qui se prêtent à une interprétation pertinente. La performance des étudiants du groupe de 3ème année CLA au test est bien meilleure que celle de leurs camarades de 3ème et 1ère année LMD. En effet, le taux de réussite chez le premier groupe (71,68%) est beaucoup plus important comparé à celui des deux autres groupes (46%). Autrement dit, plus de la moitié des étudiants de 1ère et 3ème année LMD n'a pas réussi le test.

Nous avons procédé à la comparaison des résultats des trois groupes de notre échantillon sur l'échèle de compétences que nous avons présentée en trois sous-échelles d'aspects à savoir : retrouver l'information (localiser et extraire), interpréter le texte (intégrer et interpréter) et réfléchir et évaluer, et deux sous-échelles de genres textuels: texte littéraire, textes non littéraire (journalistique).

Notre première remarque, porte sur l'impact du genre textuel sur la compréhension écrite des étudiants. A travers les résultats de l'évaluation que nous avons menée, il apparait

clairement que le genre textuel a une incidence sur la performance des étudiants de la 1ère et 3ème année LMD et pas sur celle des étudiants du système classique, du fait que les étudiants des deux premiers groupes ont eu plus de difficultés à répondre aux questions des deux premiers textes, donc des textes littéraires. Ceci nous laisse penser que le genre exerce son influence potentielle sur tous les aspects de la dimension linguistique de la textualité (lexicaux, syntaxiques et compositionnels) ainsi que sur sa dimension sémantique (Bakhtine, 1984). Cependant, cette incidence, n'est pas négative chez les étudiants de la 3ème année du système classique, sûrement à cause du fait qu'ils sont mieux préparés à la construction du sens d'un texte et donc nous pouvons supposer qu'ils ont acquis une compétence cognitivo-textuelle.

Les tâches de compréhension écrite que nous avons programmées dans nos questionnaires se répartissent le long d'une échelle selon le niveau de difficulté qu'elles présentent pour les étudiants et le niveau de compétence requis pour les mener à bien. Cette échelle résume à la fois le niveau de compétence des étudiants de notre échantillon et le degré de difficulté des items.

Trouver l'information dans le texte, la localiser et l'extraire demande une compétence de base qui se situe en bas de l'échelle comparé aux autres compétences requises dans les deux autres tâche (interpréter l'information, réfléchir et évaluer), parce qu'elle requiert la mobilisation des processus de la microstructure qui nécessitent un coût cognitif moins important. Cependant, les résultats que nos étudiants ont obtenus révèlent d'importantes difficultés pour les 1ère et 3ème années LMD à retrouver l'information demandée quand celle-ci apparait dans le texte sous une forme synonymique. Les items qui visent une information littérale sont plus réussis que ceux visant une information synonymique.

Les tâches qui sollicitent les processus d'intégration et d'interprétation ont, quant à eux, étaient réussis à un certain point. Si les deux tiers des étudiants du groupe de la 3ème année classique (71%) ont répondu correctement à toutes les questions de cette catégorie, leurs camarades du groupe de la 3ème année LMD n'ont été que la moitié à pouvoir apporter la bonne réponse, alors que plus de la moitié des étudiants du groupe de la 1ère année LMD a éprouvé des difficultés face à cette tâche de compréhension. En examinant les résultats de plus près, il nous apparait clairement que les apprenants des deux groupes du système LMD ont des difficultés à produire des inférences à partir de la connotation d'un passage du texte, alors qu'ils sont beaucoup plus à l'aise lorsque l'inférence porte sur deux parties du texte. Ce constat nous permet d'émettre l'hypothèse que ces apprentis lecteurs ont du mal à établir une

relation ou un lien entre les informations contenues dans le texte et leurs propres connaissances antérieures afin de produire des inférences (Kintch, Van Dijk, 1984).

Si la tâche qui nécessite la localisation de l'information et son extraction apparait au premier degré de l'échelle des compétences, donc en bas de l'échelle, celle qui implique la réflexion et l'évaluation des informations contenues dans le texte représente le dernier degré de l'échelle des compétences lectorales que nous avons évaluées. A la différence des étudiants de la 3ème année classique, qui n'ont eu aucune difficulté à réfléchir sur la forme et le contenu des textes et les évaluer, leurs camarades du système LMD ont quant à eux d'énormes difficultés face à cette tâche. Ces difficultés sont liées au caractère explicite de la structure du texte, à la visibilité des relations entre les passages du texte ainsi qu'aux thématiques développées dans chacun des quatre textes lus.

Chapitre 7.

Synthèse des résultats et perspectives de la recherche

7.1. Recontextualisation du problème posé de la recherche

7.2. Liens entre les trois cadres théorique, problématique et empirique

7.3. Relation entre les résultats observés dans les trois phases de notre recherche

7.4. Relation entre les résultats observés et l'hypothèse clé de la recherche

Chapitre 7 : Synthèse des résultats et perspectives de la recherche

7.1. Recontextualisation du problème posé de la recherche

Notre étude s'est focalisée sur au moins quatre concepts clés : la compétence de lecture, les représentions sur la lecture/ compréhension écrite en FLE, le processus de compréhension et l'évaluation des compétences lectorales. Leurs dimensions conceptuelles ont été progressivement explicitées à travers le cadre théorique et conceptualisées dans le cadre problématique et empirique. Le cadre problématique a mis en relation les différentes variables qui sont : les lecteurs, les processus et la compétence de lecture. Les variables mesurées sont les représentations sociales des étudiants sur la lecture/ compréhension écrite en FLE, l'activation des processus de compréhension pendant la lecture de textes et le niveau de compétences de base lectorales en français langue étrangère. Ces variables ont été observées à travers les résultats de l'enquête sur les représentations des étudiants sur la lecture soit 225 productions entre questionnaire, entretien et activité d'association libre, les soulignements effectués sur les quatre textes et 300 exemplaires de test de compréhension effectués par 75 sujets tirés aléatoirement d'une population d'étudiants de 1ère et 3ème année du système LMD et de 3ème année du système classique en situation d'apprentissage du FLE au département de français de l'université « Yahia Fares » de la wilaya de Médéa. Les étudiants retenus dans le cadre de cette étude ont les caractéristiques individuelles suivantes :

- Ils ont suivi leurs études tant primaires que secondaires en arabe.
- Le français est une langue étrangère pour eux, néanmoins, ils ont bénéficié d'un enseignement de la langue française à partir de la troisième année primaire et jusqu'à la fin de leur cursus secondaire à raison de trois à quatre heures et demi par semaines.
- Ils étaient inscrits au département de français de l'université de Médéa au cours de l'année universitaire 2010/ 2011 dans deux systèmes d'enseignement différents, classique et LMD, période pendant laquelle nous avons mené notre expérimentation didactique sur trois groupes indépendant de 1ère année LMD, 3ème année LMD et 3ème année classique.

L'objectif de notre recherche était de voir et de vérifier dans quelle mesure la mise en œuvre d'un enseignement/ apprentissage de la compréhension de l'écrit pourrait influencer le développement des compétences lectorales des étudiants en préparation d'une licence de français langue étrangère et leurs représentations sur la lecture en langue étrangère. Rappelons que les tâches réalisées par les sujets de notre échantillon se sont déroulé en trois moments. Le

premier correspond à l'enquête sur les représentations sociales des étudiants sur la lecture/ compréhension écrite en FLE. Le second moment est relatif à l'utilisation des soulignements pendant la lecture de quatre textes afin de repérer les difficultés des étudiants et observer la mise en place de leurs processus de lecture. Le troisième moment est dédié à la compréhension de quatre textes (littéraires et non- littéraire) en français langue étrangère afin de rendre compte du niveau de compétences des étudiants du département de français de l'université de Médéa au début de leur cursus universitaire en première année (profil d'entrée) et à l'approche du terme de leur cursus en troisième année (profil de sortie), et de suivre son évolution. Comme nous l'avons indiqué dans notre travail de recherche, les tâches des épreuves de compréhension sont toutes conçues pour recueillir un élément spécifique d'information sur un niveau de compétence et simulent des lectures que les étudiants peuvent faire dans le cadre universitaire et extra-universitaire. Le choix diversifié des outils de recueil de données nous a permis de procéder à une triangulation dans le but de comparer les résultats obtenus.

7.2. Liens entre les trois cadres théorique, problématique et empirique

Les fondements théoriques de la compréhension de l'écrit se basent sur l'interaction entre le texte et le lecteur (Giasson, 2003) et distinguent les modèles traditionnels de compréhension des modèles plus contemporains selon trois aspects :

1- La hiérarchisation des habilités en se basant sur le modèle d'intégration des compétences ;
2- L'implication du lecteur dans la construction du sens ;
3- L'évolution des performances du lecteur en compréhension de l'écrit.

Placée dans notre contexte de recherche, la compréhension de l'écrit se conçoit selon deux optiques différentes « lire pour apprendre » et « apprendre à lire pour comprendre ». L'objectif premier et indéniable de l'université est la construction et la transmission des connaissances, le projet de lecture prescrit par l'université en licence de français correspond à deux situations, la première est celle où la lecture sert à promouvoir de nouveaux apprentissages et donc reliée à l'acquisition des connaissances, la seconde situation est celle où les étudiants sont appelés à réfléchir sur la pratique de la lecture afin d'acquérir une compétence de lecture. Face à cette situation, il ne nous en a pas fallu plus pour nous interroger sur les propriétés du projet de lecture développées par nos étudiants et sur le développement de leurs compétences de lecture en français langue étrangère. En transposant

le modèle contemporain de la compréhension en lecture (Giasson, 1990) sur le terrain, il nous a paru pertinent de réfléchir sur l'implication des pratiques didactiques dans l'acquisition et le développement d'une compétence lectorale.

Une fois le problème de recherche posé, nous avons mis à l'épreuve une hypothèse principale qui affirmait à priori l'influence de l'apprentissage de la lecture/compréhension écrite sur les représentations sociales des étudiants du département de français sur la lecture et le développement de leurs compétences de lecture.

Pour rendre opérationnelle notre réflexion, il y a eu toute une série de démarches et d'activités que nous avons mises en œuvre (voir chapitre 5) pour mieux comparer les représentations sociales des étudiants sur la lecture/ compréhension écrite en FLE, la mise en place et l'activation des processus de compréhension et l'évolution de leur compétence de lecture. Dans cette perspective nous avons pu déterminer les orientations de notre hypothèse principale de la recherche.

Quelles démarches méthodologiques devrions-nous mettre en pratique pour aboutir à des résultats de la recherche empirique estimés pertinents, valides et fiables ? Cette question était importante pour nous, car notre partie expérimentale était centrée sur la recherche des effets issue de l'apprentissage ou non de la compréhension de l'écrit pendant le cursus universitaire (système classique/système LMD). Le cheminement de notre processus de recherche a essayé de mettre en application les différentes étapes générales de la méthodologie du recueil de données (De Ketele et Roegier, 1996, Van der Maren, 1996). Quelles variables fallait-il mesurer ? Rappelons que la variable lecteur a été évaluée à partir du croisement des résultats obtenus par le biais du questionnaire, de l'entretien semi-directif et de l'activité d'association. La variable processus de lecture a été évaluée par le biais de l'interprétation des soulignements. Quant à la variable compétence de lecture en FLE, elle a été évaluée à partir d'un barème de notation qui nous a permis d'établir le classement global des sujets ayant atteint ou pas le niveau de maitrise suffisant des compétences de lecture en FLE.

Au regard de toutes ces considérations liées aux axes majeurs des trois cadres théorique, problématique et empirique, il semble que la discussion des résultats de notre étude va centrer son attention sur deux questions fondamentales qui guideront notre analyse interprétative des résultats observés dans les trois phases de notre recherche empirique :

- Quels types de relation pouvons-nous établir entre les résultats observés dans les trois phases expérimentales ?

- Quel type de relations pouvons-nous établir entre les résultats observés et l'hypothèse principale de recherche ?

Jones (2000) définit les méthodes de recherches empiriques comme étant des procédures et des techniques qui aident le chercheur à obtenir, de la manière la plus ingénieuse et la moins biaisée possible, des réponses explicatives les plus plausibles aux questions-problèmes posées au départ de la recherche. C'est dans ce contexte que nous allons recourir tantôt à la revue critique de la littérature, tantôt aux faits du cadre empirique pour proposer des explications fondées afin de mieux comprendre les relations possibles entre les résultats des différentes phases de notre recherche et les relations entre ces résultats et les hypothèses de la recherche. Il s'agit là d'examiner le comment et le pourquoi de l'existence des effets observés sur l'échantillon que nous avons choisi.

7.3. Relation entre les résultats observés dans les trois phases de notre recherche

Les résultats que nous avons obtenus lors de l'analyse des représentations des étudiants des trois groupes de notre échantillon sur la lecture en FLE, des difficultés rencontrées, de la mise en place des processus de compréhension et de leur performance aux tests de compréhension se rejoignent et nous permettent de dresser le portrait du lecteur du département de français à deux moments de son cursus universitaire et dans deux systèmes d'enseignement différents, classique et LMD (1ère année LMD, 3ème année LMD et 3ème année classique).

De prime à bord, les lecteurs de la première année LMD apparaissent comme novices, leur rapport à la lecture reste confus. Ils n'ont pas de bonnes connaissances pragmatiques sur l'apprentissage/ acquisition de la compétence de lecture, les mécanismes de compréhension et l'enseignement de cette compétence et semblent ne pas avoir conscience de la complexité cognitive de l'acte de lecture comme de l'importance des connaissances antérieures dans la construction du sens. L'association de la lecture à la culture et à l'apprentissage les amène à voir en elle un outil d'apprentissage des contenus théoriques et d'acquisition des compétences linguistiques. Cependant, ils jugent la lecture comme étant une activité individuelle parsemée d'obstacles, ces difficultés se concentrant surtout au niveau de la microstructure. En effet, l'activité de soulignement conforte les déclarations des étudiants, la totalité du groupe n'a souligné que des mots qui bloquaient leur compréhension. Ceci dit, le genre textuel semble être une variable pertinente quant au degré de difficulté. A travers le nombre de

soulignements (qui représente le nombre d'obstacles) il apparait clairement que le texte littéraire pose plus de problème de compréhension que le texte non littéraire (journalistique). Dans ces conditions, l'accès au sens nécessite, d'après eux, le recours au dictionnaire et à une imprégnation intensive par la lecture. En effet, après la seconde lecture, les étudiants de la 1ère année LMD ne sont pas parvenus à dépasser la majorité des obstacles rencontrés lors de la première lecture, ceci nous amène à supposer qu'il n'y a pas eu, chez ces étudiants, activation des processus de compréhension. Dans notre réflexion, nous considérons la lecture comme un processus dynamique (Giasson, 1990), qui nécessite la conduite simultanée de plusieurs activités dont l'objectif est la construction d'une représentation mentale du texte et qui fait appel aux connaissances conceptuelles et langagières du lecteur. De ce fait, la lecture « ne peut se satisfaire de la construction de représentations fragmentaires juxtaposées, d'îlots de compréhension, sans articulation d'ensemble leur donnant unité et cohérence » (Fayol, 2003). Confronté à la lecture des textes, les étudiants doivent dans un premier temps établir une base de départ, sorte de « fondations » en repérant le thème, l'espace, le temps… Ensuite, développer à partir de celles-ci une ou plusieurs sous structures en ajoutant les informations à fur et à mesure qu'ils les traitent (Gernsbacher, 1989). Or, ces informations sont fournies d'une part, par les indices linguistiques contenus dans le texte et d'autre part, par les connaissances préalables (Kintch et Van Dijk, 1984) qui permettent d'interpréter les indices et combler les manques des textes. La performance des étudiants de première année LMD aux tests de compréhension confirme les résultats de ces derniers à l'activité de soulignements et sont en adéquation avec leurs représentation de la lecture en FLE. Plus que la moitié du groupe soit 54% a échoué aux tests de compréhension. Leurs difficultés sont visibles aux niveau des trois sous-échelles de compétence (Pisa, 2002) que nous avons prises en considération à savoir, le repérage, l'interprétation et l'évaluation de l'information contenue dans le texte.

Les étudiants de la 3ème année LMD, malgré leur cursus universitaire, ont les mêmes représentations de la lecture en FLE que leurs camarades de 1ère année. Nous remarquons un fort consensus qui confirme l'association de la lecture à l'apprentissage de contenus théoriques. C'est une conception traditionnelle de la lecture de formation « qu'on imagine indissociable des cursus d'études ou des pratiques de lecture cultivées. Il s'agit d'une pratique destinée à transformer le lecteur (en l'éduquant, l'instruisant, le cultivant) et qui s'appuie pour cela sur des formes de lectures fortement encadrées ou socialisées, donc, sur des textes légitimés par des institutions ou des convivialités d'échanges appartenant à des corpus limités d'œuvres bien identifiées » (Chartier, 1993. 96). La centration sur l'aspect référentiel de la

lecture les empêche d'avoir de bonnes connaissances pragmatiques de l'enseignement/ apprentissage de cette compétence et de son acquisition et produit chez eux un écart entre les savoirs qu'ils ont des mécanismes de compréhension, acquis de manière plus au moins inconsciente, et leur savoir-faire en compréhension écrite. Nous pouvons expliquer cette contradiction par un changement qui arrive lorsque les individus d'un groupe doivent s'adapter à de nouvelles pratiques ou à des situations complexes ou changeantes (Garnier et Rouquette, 2000). Dans le cas des étudiants de la 3ème LMD, ces pratiques ou cette situation correspond, selon nous, à la préparation du mémoire de fin d'étude, un travail de recherche universitaire qui les met face à un nouveau projet de lecture tout à fait différent de celui qu'ils ont l'habitude de formuler au sein de la classe et qui, selon nous, contribue à sa remise en cause tel qu'il est représenté et c'est ce qui les met dans le doute concernant leur niveau en lecture. En effet, la majorité des étudiants se considèrent ni bons ni mauvais en lecture : ce doute est en relation directe avec leurs difficultés de compréhension notamment des textes littéraires. Nous avons remarqué qu'ils associent carrément la lecture à la difficulté. Cette représentation ne peut avoir qu'une conséquence négative sur leurs performances en compréhension de l'écrit. En didactique, les représentations sur la langue et le langage sont partie intégrante des compétences langagières des apprenants (Dabène, 1987, Reuter, 2000) et influencent leurs performances, « les représentations qu'on se fait d'une activité de lecture ou les valeurs qu'on y attribue, par exemple, ont un effet direct sur elle » (Chartrand et Prince, 2009. 323). Cette considération prend tous son sens lors de l'activité des soulignements qui avait pour double objectif de repérer les difficultés des apprenants et la mise en place des processus de compréhension. Si les étudiants de la 3ème année LMD ont rencontré moins d'obstacles à la lecture que les étudiants de 1ère année, leurs difficultés étaient cependant, quatre fois plus nombreuses que leurs camarade de la 3ème année classique et se situaient surtout au niveau des référents socioculturels et donc du texte littéraire. Difficultés qui n'ont pas pu être dépassées lors de la deuxième lecture, probablement à cause du fait qu'ils ont peu conscience de la complexité cognitive de la lecture et de l'importance des connaissances antérieures dans la construction du sens. Ceci nous amène à nous interroger sur l'utilité des pratiques scolaires pour eux (Van Grunderbeek et al, 2003). Toutes ces remarques ont été fortement confortées par les résultats des étudiants de ce groupe aux quatre tests de compréhension. Suite à l'utilisation du test T sur les résultats obtenus, nous nous sommes rendu compte qu'il n'y avait pas de différence statistiquement significative entre les résultats obtenus par les deux groupes du système LMD de première et troisième année. Compte tenu

des résultats, la formation universitaire suivie par les étudiant de la 3ème année LMD n'a pas permis l'évolution de leurs compétence lectorales.

Les étudiants du groupe de 3ème année du système classique ont bénéficié d'un apprentissage explicite de la compréhension écrite pendant les deux premières années de leur cursus universitaire en une fréquence de trois heures par semaine soit deux TD par semaine. A travers notre recherche, il nous apparait clairement que l'objectif des étudiants du groupe de troisième année du système classique dépasse le seul apprentissage de la langue et vise aussi la découverte de la culture française pour connaitre et comprendre des auteurs et élargir leurs connaissances culturelles. Ainsi ces étudiants attribuent une seconde finalité à la lecture qui est « instrumentale », en rapport avec la réflexion et l'apprentissage de la pratique elle- même, relevant du processus qui rend possible l'acquisition de connaissances. Cette différence se perçoit aussi dans l'analyse de leurs difficultés, qui sont de l'ordre de la macrostructure et relative au processus d'intégration. Les représentations qu'ils ont de la lecture les amènent à associer cette activité non seulement à l'apprentissage mais aussi à l'acquisition, ils ne sont plus au stade des savoirs mais plutôt à celui des savoirs-faire et ont conscience de la somme de travail que cela implique en lui attribuant la fonction d' « analyse ». De ce fait, nous pouvons dire que leur conception de la lecture en FLE donne la priorité à l'activité du lecteur (Kintch, Van Dijk, 1984), un lecteur caractérisé par sa liberté à manipuler le texte au gré de ses compétences. Ce n'est pas le texte qui impose ses effets mais le lecteur empirique qui en y projetant des significations l'enrichit de contenus nouveaux. Ceci explique, à notre sens, le fait que les étudiants de ce groupe se soient heurtés à beaucoup moins d'obstacles (6%) dans l'accès au sens des textes lus, et que le genre littéraire et les référents socioculturels leur posent des difficultés à une échelle moindre et qu'ils soient arrivés à dépasser la majorités des obstacles rencontrés lors de la lecture. La performance des étudiants du système classique aux tests de compréhension de manière globale et à tous les niveaux des échelles de compétences évaluées nous fait constater, chez eux, une modalité de lecture autonome, qui évoque, à notre avis, le résultat d'un processus d'apprentissage. Une lecture « constructive », qui aurait comme condition nécessaire la possession de connaissances préalables.

7.4. Relation entre les résultats observés et l'hypothèse clé de la recherche

Comme nous l'avons souligné plus haut, les hypothèses de travail contiennent des variables indépendantes et dépendantes. Les variables indépendantes expliquent dans une situation donnée une modification observée ou un changement opéré sur la variable

dépendante. Dans une recherche empirique et par déduction, la variable dépendante est celle que l'on veut expliquer. Rappelons que l'hypothèse principale de notre recherche affirmait à priori que les étudiants arrivent en première année de licence de français avec des représentations et des stratégies d'approche spécifique du projet de lecture (savoir/savoir-faire). Et que la lecture en langue étrangère remettrait en question ses savoirs- faire acquis de façon plus au moins conscientes. Par conséquent, si l'apprenant est guidé de manière adéquate dans cette activité, cela devrait l'amener à une prise de conscience plus forte et à une nette progression de sa compétence de lecture. Cette hypothèse sur l'effet de l'enseignement/ apprentissage de la lecture/ compréhension écrite sur les représentations des étudiants et sur l'évolution de leur compétence de lecture est une estimation exprimée sur la relation éventuelle pouvant exister ou pas entre les variables contenues dans l'hypothèse énoncée.

Par une démarche de triangulation, la relation entre les concepts clés du cadre théorique, les variables importantes de l'hypothèse centrale et les résultats observés de la recherche est dynamique. Dès lors, la question dominante qui nous préoccupe est celle de savoir si réellement les résultats observés appuient ou pas nos suppositions contenues dans l'hypothèse principale. L'analyse des résultats nous permet de confirmer notre hypothèse de travail. D'un côté, l'impact de l'enseignement/ apprentissage de la compréhension écrite de façon explicite au sein d'un module bien défini est visible non seulement à travers l'évolution des compétences lectorales des étudiants de la 3ème année classique par rapport à celles de 1ère année LMD, mais aussi à travers l'évolution de leurs représentations sociales sur la lecture. D'un autre côté, les similitudes observées chez les groupes de 3ème et 1ère année LMD au niveau des représentations sociales de la lecture en FLE et des compétences de lecture attestent d'une certaine stagnation et donc d'une non-évolution de la compétence lectorale et des représentations sociales de la lecture des étudiants du groupe de 3ème année LMD.

La comparaison des résultats obtenus par les trois groupes de notre échantillon dans les trois phases expérimentales démontre clairement le lien qui existe entre les représentations et les compétences et l'influence du projet d'apprentissage sur leur évolution. En effet, nous pouvons affirmer que les représentations sont constitutives des compétences (Dabène, 1987, Reuter, 1996/2000) et qu'elles jouent un rôle clé dans leur développement : « l'acquisition des savoirs passe par la déconstruction de certaines représentations sociales, notamment celles qui introduisent une rupture entre le littéraire et le non-littéraire, par une revalorisation des pratiques dites « ordinaires » et par l'intégration de nouveaux savoirs » (Dabène, 1995. 169). Compte tenu de ce qui précède, nous considérons que l'évolution des compétences de lecture est conditionnée par la définition du projet scolaire dans lequel se déploie cette compétence.

Ainsi, la réussite ou non d'une tâche est liée non seulement à l'interprétation de celle-ci, mais à toutes les pratiques didactiques, les valeurs et les représentations qui la sous-tendent (Bautier, 2001).

Conclusion générale

Cette recherche doctorale est née d'une réflexion sur ce que nous avons appelé « projet de lecture » tel qu'il est développé par les étudiants du département de français à l'université et son impact sur l'acquisition et le développement d'une compétence lectorale. La problématique à l'origine de notre recherche concerne donc, les effets pédagogiques, cognitifs et procéduraux du projet de lecture, tel qu'il est développé par les étudiants lors de leur cursus universitaire, car nous avons la conviction que la lecture « traduit, la marche vers l'autonomie du savoir et le recul critique en même temps qu'elle atteste une compréhension globale du système universitaire et des voies et moyens d'en acquérir la maitrise » (Fraisse, 1993 : 244). L'étudiant algérien, arrive à l'université avec un cumul de dix années d'apprentissage du français langue étrangère. De la troisième année primaire et jusqu'à la dernière année du cycle secondaire, la lecture puis la compréhension de l'écrit représente l'une des compétences majeures du curricula. En effet, le but poursuivi en classe de FLE est le développement des compétences langagières de l'élève ; pour ce faire, une grande partie du temps est consacrée à la découverte des textes écrits par des activités de lecture. Ceci nous a amenée à supposer que les étudiants arrivent en première année licence de français avec des représentations et des habilités d'appréhension spécifiques du projet de lecture (savoir/ savoir-faire). Et que la lecture en langue étrangère à l'université, remettrait en question ces savoir-faire acquis de façon plus ou moins consciente. Par conséquent, si l'apprenant est guidé de manière adéquate dans cette activité, cela devrait l'amener à une prise de conscience plus forte et à une nette progression de sa compétence de lecture. De notre revue des écrits en didactique du français langue étrangère, nous avons retenu que les pratiques scolaires jouent un rôle déterminant dans la construction des représentations des étudiants à propos de la lecture et ont un impact (à qualifier et à quantifier) sur le développement de leur compétence de lecture. De ce fait, même si l'un des principaux objectifs de notre approche est incontestablement l'analyse de la compétence de lecture des étudiants du département de français en première et troisième année dans le but de mesurer son évolution, l'analyse des représentations qu'ils peuvent avoir de cette activité et de la mise en place des processus de compréhension étaient pour nous des aspects incontournables. En effet, pour comprendre les effets du projet de lecture tel qu'il a été développé par les étudiants à l'université, dans une finalité conceptuelle et/ou instrumentale, sur l'acquisition d'une compétence de lecture et son développement, il nous a paru indispensable de cerner leurs représentations sociales sur la lecture et de vérifier la mise en place des processus de lecture. Ne pouvant extraire le sujet expérimental de l'environnement pédagogique dans lequel il évolue, il nous a paru impératif de cerner la

question de la compréhension écrite dans le contexte réel, sachant qu'il évolue selon deux systèmes d'enseignement apprentissage différents, classique et LMD (en 1ère et 3ème année).

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons mis en place un protocole de recherche qui nous permette de mettre en exergue d'une part, les représentations sociales des étudiants sur l'activité de lecture/ compréhension en français langue étrangère et d'autre part, d'observer la mise en place des processus de compréhension et l'évaluation de cette compétence. A travers cinq méthodes de recueil de données, représentées en trois phases, nous avons constitué un corpus composé de verbalisations, de réponses aux différents items d'un questionnaire, de soulignements et de réponses aux quatre tests de compréhension.

Dans un premier temps, à travers l'étude croisée des réponses des étudiants au questionnaire portant sur la finalité de leur lecture à l'université, l'objet de lecture et les modalités de cette pratique, des verbalisations de nos sujets expérimentaux sur les difficultés rencontrés lors de la lecture et les stratégies utilisées dans la construction du sens, et après avoir déterminé les éléments centraux et périphériques (Abric, 2001) de leurs représentations, nous avons conclu à un rapprochement entre les représentations sociales sur la lecture en FLE des étudiants de première et troisième année LMD. En effet, malgré un fort consensus entre les trois groupes, qui confirmerait que l'apprentissage et la lecture vont nécessairement de pair, il apparait clairement que les représentations des étudiants de la 3ème année classique sont tout à fait différentes de celles des deux autres groupes. Ceci nous amène à dire que la lecture compréhension « exerce une influence concrète en confirmant ou en modifiant les attitudes et pratiques immédiates du lecteur » (Jouve, 1993. 91). Les informations, les opinions, les attitudes et les croyances qu'ont les étudiants à propos de la lecture/compréhension écrite en FLE sont fortement marqués par des valeurs correspondant au système d'enseignement et aux pratiques pédagogiques du groupe. C'est ce qui explique, à notre sens, le fait que les représentations des étudiants de la 3ème année classique soient différentes de celles de leurs camarades de 1ère et 3ème année LMD.

Dans un second temps, l'analyse de l'activité de soulignements réalisée par nos informateurs, a révélé d'abord, que l'identification des obstacles par les étudiants des trois groupes de notre échantillon s'est faite par rapport à la reconnaissance ou l'identification des mots. Ensuite, que ces derniers dans leur majorité éprouvaient beaucoup plus de difficultés lors de la lecture des textes littéraires mais suivant un degré variable entre les trois groupes. Le genre textuel semble être une variable pertinente quant au degré de difficulté, tout comme les référents socioculturels. Cependant, si les étudiants de la 1ère année LMD étaient ceux qui avaient rencontré le plus d'obstacles lors de la lecture, ceux de la 3ème année LMD se sont

heurtés à quatre fois plus de difficultés que leurs camarades de 3ème année classique. Ces résultats remettent en cause clairement l'incidence du niveau des étudiants en FLE sur la compréhension des textes et valide l'hypothèse de l'impact de l'enseignement/ apprentissage de la compréhension de l'écrit. Enfin, face à la difficulté, nous avons remarqué que les étudiants des trois groupes ne réagissent pas tous de la même façon. La lecture est par définition un acte complexe qui nécessite une série d'opérations mentales et l'activation des processus de lecture de manière concomitante. L'analyse des résultats des seconds soulignements révèle que les étudiants de la 1ère année et 3ème année LMD, à la différence de leurs camarade de 3ème année classique, n'ont pas pu dépasser la majorité des obstacles rencontrés lors de la première lecture, ce qui prouve, à notre sens, que les étudiants de troisième année LMD n'ont pas pu user de stratégies de compréhension pour dépasser la difficulté, d'où l'inactivation des processus de compréhension.

Au final, la comparaison de la performance des étudiants aux quatre tests de compréhension écrite a révélé que le genre textuel a une incidence sur la performance des étudiants de la 1ère et 3ème année LMD et pas sur celle des étudiants du système classique, du fait que les étudiants des deux premiers groupes ont eu plus de difficultés à répondre aux questions des deux premiers textes, donc des textes littéraires. Ceci, conforte nos conclusions issues de l'activité de soulignements, et nous permet de dire : si cette incidence n'est pas négative chez les étudiants de la 3ème année du système classique, c'est surement à cause du fait qu'ils sont mieux préparés à la construction du sens d'un texte et donc nous pouvons supposer qu'ils ont acquis une compétence cognitivo-textuelle. L'évolution de la compétence de lecture des étudiants du système classique est beaucoup plus significative que celle du système LMD. En effet, après trois années d'enseignement/apprentissage du FLE la performance des étudiants de la 3ème année LMD n'est pas différente de celle de leurs camarades de 1ère année : cela prouve qu'il n'y a pas eu de progression ni développement de leurs compétences de lecture, car ils éprouvent encore des difficultés à retrouver l'information demandée quand celle-ci apparait dans le texte sous une forme synonymique, à produire des inférences à partir de la connotation d'un passage du texte et à réfléchir sur la forme et le contenu d'un texte.

En somme, le projet de lecture tel qu'il est construit par les étudiants à l'université, influence (positivement ou négativement) le développement de leurs compétences de lecture. Les pratiques influencent les représentations des étudiants qui sont partie intégrante des compétences et donc agissent sur leurs performances. De ce fait, l'intervention didactique doit les prendre en compte dans la construction des savoirs et savoir-faire.

Pour clore cette conclusion, nous considérons la recherche comme une spirale qui s'étend et se détend, ce qui fait des résultats de cette étude seulement une facette de l'iceberg du chantier de la recherche didactique sur la lecture/compréhension de l'écrit en FLE des étudiants universitaires, et qui dans une dynamique, nous oriente vers des recherches ultérieures sur la question de la construction du sujet lecteur à l'université. Car il apparait nécessaire d'élaborer, d'expérimenter un programme d'intervention visant à développer la compétence de lecture des étudiants en identifiant les pratiques pédagogiques à privilégier et qui pourraient servir d'assise à l'élaboration de programmes de formation des étudiants du département de français, futurs enseignants de FLE.

Bibliographie

Abric, JC. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris :PUF.

Abric, J.-Cl. (2001). « Les représentations sociales : aspects théoriques ». Dans J.-Cl. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 11-36). Paris : Presses universitaires de France.

Abric, JC. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Editions Erès.

Adam, J.-M. (1985). « Quels types de textes ? », *Le français dans le monde*, no 192. Paris : Hachette/Larousse, p. 39-43.

Adam. J. M., (1990). *Elément de linguistique textuelle*, Liège : Mardaga .

Adam, JM. (1997). « une alternative au'' tout narratif'' : les gradients de narrativité ». *Recherche en communication 7*, université catholique de Louvain, p. 11-35.

Adam, J.-M. (2001). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan Université.

Adams, M. et Bruce,B. (1982). « Background Knowledge and Reading Comprehension ». in Langer. et M, Smith- Burke (eds). *Reader meets author/ Bridging the gap*. Newerk, Delaware, International Reading Association, p. 2-26.

Albero, B. (2001). *L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris : L'Harmattan (coll. Education et formation).

Albero, B. (2004). « L'explication méthodologique dans l'activité de recherche : au- delà de la question des moyens et des outils », in la revue allemande *Grundlagen der Weiterbildung*, n°3, juin, pp. 115-119.

Anderson, A. Garrond, S. C. et Sanford, A. J. (1983). « The accessibility of pronominal antecedents as a function of episode shifts in narrative ». *Quarterly*. *Journal of Experimental Psychology*. 35A, p. 227-440.

Bajo, T. Padilla, P. Muňoz, R. Padilla, F. Gómez, C. Puerta, C. Gonzalvo, P. et P, Macizo. (2001). « Comprehension and memory processes in translation and interpreting. Quaderns ». *Revista de traducció* 6, P. 26-31.

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*, A. Aucouturier (trad.). Paris : Gallimard.

Barbier, J.-M. (2001). « La constitution de champs de pratiques en champs de recherches », in J.-M. Baudouin et J. Friedrich (éds), *Théorie de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 305-317.

Bardin, L. (1996). *L'analyse de contenu*, 8ème édition. Paris : Presses Universitaires de France.

Bautier, E. (2001). « Pratiques langagières et scolarisation ». Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, n°137, p. 117-161.

Besse, H. (1995). «Méthodes, méthodologie et pédagogie », in Pécheur, J. et Vignier, G. (Eds). (1995). Méthodes et méthodologies. *Le Français dans le monde*, numéro Spécial, pp. 96-108.

Blanc, N. et Brouillet, D. (2005). *Comprendre un texte. L'évaluation des processus cognitifs*. Paris : In Press.

Blanck, J. B, Turner,T. J, et Bower, G. H. (1979). « Point of view in narrative comprehension, memory, and production ». *Journal of verbal learing and verbal Behavior*. n°18, P. 187-198.

Bloom, B. S. (1971). *Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire*. Paris-Bruxelles : Nathan-labor.

Bonnafous, A. (1989). *Le siècle des ténèbres de l'économie*. Paris : Economica.

Bouriche, B. (2003). *L'analyse de similitude, in Abric*, J.C, (ed), Méthodes d'études.

Bransford, J. D, Braclay, J. R. et FranKs, J.J. (1972). « Sentence memory : a constructive versus interpretative approch », *Cognitive Psychology*, n°3, P. 193-209.

Branca-Rosoff, S. (1999). « Types, modes et genres : entre langue et discours », *Introduction, Langage et société*, no 87. Paris : Fondation Maison des sciences de l'homme, p. 5-24.

Branca-Rosoff, S. (2002). Article « genre et histoire », Dictionnaire d'analyse du discours, P. Charaudeau et D. Maingueneau (sous la dir.). Paris : Éditions du Seuil, p. 281-283.

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, texte et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif.* Neuchâtel et Paris : Delachaux & Niestlé.

Bronckart, J-P. et Dolz, J. (2002). « La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissages des actions langagières ? », in : J. Dolz, et E. ollagnier (Eds). (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 27-44.

Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*, Cambridge : Harvard university Press, Ma.

Cadre d'évaluation de PISA 2003 : connaissances et compétence en mathématique, lecture, science et résolution de problèmes, OECD.

Cadre européen commun de référence pour les langues, Conseil de l'Europ : Didier, 2001.

Caillies, S. et Tapiero, I. (1997). « Structures textuelles et niveaux d'expertise ». *L'Année Psychologique*, n°97, P. 611-639.

Canale, M. et Swain, M. (1980). « theoretical bases of communicative approches to second language teaching and testing », in : *Applied Journal*, 1, pp. 1-47.

Canelas-Trevisi, S. et Bulea, E. (2001). « compétence, contenus enseignés et tâches : quelles relations ? L'exemple du groupe verbal en FLM et FLE », in Collès, L., Dufays, J-L., Fabry, G. et Maeder, C. (dir). (2001). *Didactique ses langue romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*. Actes du colloque de Louvain-la-neuve, janvier 2000. Bruxeles : De Boeck Duculot.

Carrell, P. L. Eisterhold, C. (1983). « Some issues in studying the role of schematar or background knowledge in second laguage comprehension ». *Reading in a Foreign Language*, 1(2), 81-92.

Chancerel, J-L. et Richterich, R. (1977). *L'identification des besoins des adultes apprenants en langue étrangère*. Bruxellles : Conseil de l'Europe.

Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.

Charaudeau, P. (2002). Article "genre de discours", Dictionnaire d'analyse du discours, P. Charaudeau et D. Maingueneau (sous la dir.). Paris : Éditions du Seuil, p. 277-281.

Charmeux, E. (1987). *Apprendre à lire : Echec à l'échec*. Paris : Milan Education.

Chartrand, S.-G. et Prince, M. (2009). « La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois ». *Canadian Journal of Education*, n° 32, p. 317-343.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Chomsky, N. (1957). *Sybtactic Structures*. Mouton : The Hague.

Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris : Edition du Seuil.

Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langues étrangères*. Paris : Hachette.

Coll, C. (1998). « La construction de la connaissance à l'école : conditions et limites d'une intégration théorique », in M. brossard, et J. fijalkow, (1998). *Apprendre à l'école : Perspective piagétiennes et vygotskiennes.* Talence : Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 17-26.

Cordier, M. Legros, D. (2005). Etude de l'effet du monde d'apprentissage : formel (école) vs informel (internet) sur le développement des compétences enlittéracie en L2 en situation de diglossie. L'exemple du Togo. Colloque international Appropriation du français et construction des connaissances via la scolarisation en situation diglossique. Université de Nanterre, 24-26 février2005.

Coronair, C, et Germain, C. (1999). *Le point sur la lecture.* Paris : CLE International.

Courtès, J. (1985). « La grande traque des valeurs textuelles : quelques principes liminaires pour comprendre la GT », *Le français dans le monde*, n° 192. Paris : Hachette/Larousse, p. 28-34.

Cuq, J.-P. (2003) (sous la dir.). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* Paris : CLE International et S.E.J.E.R.

Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

Dabène, M. (1995). « La place des représentations, des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans un modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture ». Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture* . Montréal : Logiques, p. 151-173.

Dagnelie, P. (2003). *Principes d'expérimentation : planification des expériences et analyse de leurs résultats*. Gembloux : Presse agronomiques.

Dansereau, D. (1987). « Transfer from Cooperative to Individual Studyning ». *Journal of Reading*, vol, 30, n°7, p. 614-620.

Daunay Bertrand (1999) *La paraphrase dans l'approche scolaire des textes littéraires (étude didactique)*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation (option : didactique du français), soutenue le 22 octobre 1999 à l'université Lille 3.

Daunay, B. (2007) Activités – Pratiques. Dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre-Derville et D. Lahanier-Reuter, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : De Boeck, p. 11-15.

Denhière, G. (1983). « Ouvrir (x, fenetres) et ouvrir (x, yeux). De l'analyse expérimentale à l'étude sur le terrain de la lecture et de la compréhension de texte », in *Rééducation orthophonique*, vol. 21, n°133, pp. 52-58.

Denhière, G. (1984). Il *était une fois…Compréhension et souvenir de récits*. Lille, Presses Universitaires de Lille.

Denhière, G. (1985). La lecture et la psychologie cognitive : quelques points de repère. Communication présentée au colloque « Espace de la lecture », Paris.

Denhière, G. (1988). Story comprehension and memorization by children : The role of input-conservation- and output processes. In F. Weinert et M Permuler (eds), Memorys development : Universal changes and individual differences. Hillsdale, NJ : Laurence Erlbum.

Denhière, G. et Baudet, S. (1989). Cognitive psychologiy and text processig : From Text Representation to Text- World. Semiotica, 77(1/3), p. 271-293.

Denhière, G. et Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitives*. Paris : Presse Universitaire de France.

Deschenes, A.-J. (1986). *La compréhension, la production de texte et le développement de la pensée opératoire.* Thèse de doctorat présentée à l'école de psychologie de l'Université Laval, Québec.

De Ketele, J-M. (1989). « L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation », in *Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire.*

De Ketele, J-M. (1996). « L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pou quoi ? », in *Revue Tunisienne des Sciences de l'Education*, n°23, pp. 17-36.

De Ketele, J.-M., Roegiers , X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université,.

De Ketele, J.-M. et Roegiers, X (2009). *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents* - 4e éd. - Bruxelles : De Boeck Université.

De Vecchi, G. et Carmona-Magnaldi. (1996). *Faire construire des savoirs*. Paris : Hachette.

Develay, M. (1995). *Savoirs scolaire et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui.* Paris : ESF.

D'Hainaut, L. (1998). *Des fins aux objectifs de l'éducation : un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. Paris- Bruxelles : Nathan-Labor.

Dictionnaire encyclopédique illustré, Larousse, 1997.

Dolz, J. et Ollagnier, E. (éds). (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.

Dolz, J. Pasquier, A. et Bronckart, J.-P. (1993). « L'acquisition des discours : Emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses », in *Etudes de linguistique appliquée*, n° 92, pp. 23-37.

Durant, J. (1997). « Quelles compétences pour le XXème siècle ? », *Revue Tunisienne : Le Manager*, 1997, n0 15, pp. 30-33.

Eco, U. (1985/1979). *Lector in fabula*. Paris: Grasset.

Erickson, K. A. et Kintsch, W. (1995). « Long- term working memory ». *Psychological Review*, n°102, P. 211-245.

Estienne, F. (1999). *Méthodes d'initiation à l'écrit*. Paris : Masson.

Fayol, M. (1985). « Analyse et résumer des textes : une revue des études développementales ». *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°59, P. 54-64.

Fayol, M. (1992). « Comprendre ce qu'on lit. De l'autonomie au contrôle. », in M. Fayol, J. E. Gombert, P. Lecocqu, L. Sprenger-Charolles et D. Zagar (Eds) (1992). *Psychologie cognitive de la lecture.* Paris : PUF, pp. 52-68.

Fayol, M., & Gaonac'h, D. (2003). « La compréhension, une approche de psychologie cognitive ». In D. Gaonac'h & M. Fayol (Eds.), *Aider les élèves à comprendre*. Paris : Hachette Education. pp. 5-72

Flament, C. et Rouquette, M.L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires : Comment étudier les représentations sociales*. Armand Colin.

Foulquié, P. (1971). *Dictionnaire de langue pédagogique*. Paris : PUF.

Gaonac'h, D. (1987) . *Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère.* Paris : Hatier, Collection LAL.

Gaonac'h, D., & Fayol, M. (2003). *Aider les élèves à comprendre*. Paris : Hachette éducation.
Garcia- Debanc, C. (1990). *L'élève et la production écrite*. Metz : centre d'analyse Syntaxique de l'Université de Metz.
Garcia- Debanc, C. (1995). « Le lire dans l'écrire », in *Pratiques*, n°86, juin 1995, pp. 71-92.
Garnham, A. (1981). « Wat's wrong with story grammars ». *Cognition*, n°15, p. 145-154.
Garnham, A. Oakhill, J. et Johnson-Laird, P. N. (1982). « Referential continuity and the coherence of discourse ». *Cognition*, n°11, P. 29-46.
Garnier, C. et Rouquette, M. (2000). *Représentations sociales et éducation*. Montréal : Editions Nouvelles, AMS.
Genette, G. (1986). « Introduction à l'architexte », *Théorie des genres*, G. Genette et Tz. Todorov (sous la dir.). Paris : Éditions du Seuil, p. 89-159.
Gérard, F.- M. (2005). « L'évaluation des compétences à travers des situations complexes », in *Actes du Colloque de l'ADMEE- Europe*, IUFM de Champagne- Ardenne, Reims, octobre 2005, pp. 24-26.
Germain, Cl. (1991). *L'approche communicative en didactique des langues*. Paris : CLE International.
Gernsbacher, M. A. (1990). *Langage comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
Gernsbacher, M. A. (1997a). « Ainterference during comprehension ; The role of supression ». In D.L. medin (eds). *The psychology learning and motivation*. San Diego, CA : Academic Press, P. 85-104.
Gernsbacher, M. A. (1997b). « Group differences in suppression skill ». *Aging Neuropsychology, and Cognition*, n°4, P. 175-184.
Giasson, J. (1990*). La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin.
Giasson, J. (1998). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Paris : Gaëtan Morin.
Giasson, J. (2003). *La lecture*, 2ème édition. Boucherville, Québec : Edition Morin.
Giordan, A. et De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux conceptions scientifiques*. Paris : Delachaux et Niestlé.
Godar-Radenkovic, A. (1999). *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Berne : Peter Lang.
Golder, C. et Gaonac'h, D. (1998). *Lire et comprendre. Psychologie de la lecture*. Paris : Hachette.
Goodman, K.S. (1967). « Reading: a psycholinguistic guessing game », *Journal of the Reading Specialist*, p. 126-135.
Graesser, A. C. Singer, M. et Trabasso, T. (1994). « Constructing inferences during narrative text comprehension ». *Psychological Review*, n°101, p. 371-395.
Grevisse, M. (1975). *Le Bon Usage : Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui*. Gembloux : Duculot.
Guimelli, C. et Rouquette, M.L. (1992). « Contribution du modèle associatif des schèmes cognitifs de base à l'analyse structurale des représentations sociales ». *Bulletin de psychologie sociale*, 405, p. 196-202.
Haviland, S. E. et Clark, H. (1974). « What's new Acquiring new information as a process in comprehension ». *Journal of Verbal Learing and Verbal Behavior*, n°13, p. 512-521.

Holec, H., Little, J.-L. et Richterich, R. (Coord. par) (1996). *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Husson, D. et Robert, O. (1991). *Profession journalistique : Sources d'information, typologie d'article, style d'écriture, éthique… 100conseils pratiques*, coll. Communication, Paris : Eyrolles.

Hymes, D. (1973). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier.

Irwin, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes. Englewood*, New Jersey : prentice-Hall.

Iser, W. (1985). *L'Acte de Lecture, théorie de l'effet esthétique,* Bruxelles : Mardaga.

Jeandillou, J.-F. (1997). *L'analyse textuelle.* Paris : Armand Colin.

Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Jones, R.A. (2000). « L'entretien ». ». in *Méthodes de recherche en science humaines*, R.A. Jones, Bruxelles : De Boeck, p. 137-164.

Jodelet, D. (1989). *Représentations sociales, un domaines en expansion*. In Jodelet, D (sous la direction). Les représentations sociales. PUF.

Jodelet, D. (1997a). *Les représentations sociales*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Jodelet, D. (1997b). « Représentations sociales : un domaine en expansion ». in *Les représentations sociales*, D. Jodelet (dir), Paris, France : Presses Universitaires de France, p. 47-78.

Jouve, V. (1993). *La lecture*. Paris: Hachette.

Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Kintsch, W. Van Dijk, T. (1978). « Toward a Model of Test Compréfension and Production ». *Psychological Review*, vol. 85, pp. 363-394.

Kintsch, W., Van Dijk, T.A. (1978-1984), « Vers un modèle de la compréhension et de la production de textes ». in G. Denhière (éd.), *Il était une fois… compréhension et souvenir de récits*, Lille: Presses Universitaires de Lille,1984.

Kintsch, W. (1998). *Comprension : A paradigm for cognition*. Cambridge, MA : cambridge University Press.

Kintsch, W. et Van Dijk, T. A. (1975). « Comment on se rappelle et on résume des histoires », *Langage*, n°40, p. 98-116.

Labov, W. (1976). *Le sens commun*. Paris : editiond de Minuit.

Lane, Ph. (2000). Article "thème-rhème", *Dictionnaire d'analyse du discours*, P. Charaudeau et D. Maingueneau (dirigé par.). Paris : Éditions du Seuil, p. 572-573.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Editions d'Organisation.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2ème éd). Monréal : Guérin.

Legros, D. et Baudet, S. (1997). « Le rôle des modalisateurs épistémiques dans l'attribution de la variété propositionnelle ». in *International Journal of Psychology*, n°31, (6), p. 235-254.

Mannes, J.M. et Kintsch, W. (1987). « Knowledge organization and text organization », in *Cognition and Instruction*, n°4, p. 91-151.

Maingueneau, D. (2002). *Analyser les textes de communication*. Paris : Nathan Université.

Mialaret, G. (1979). *Vocabulaire de l'éducation : éducation et sciences de l'éducation*. Paris : PUF.

Moirand, S. (1979). *Situation d'écrit*. Paris : Hachette.

Moliner, P. (1994). « Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales ». in Guimelli, C, (eds), *Structures et ransformations des représentations sociales.* Paris : Delachaux et Niestlé, p. 199-232.

Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Moliner, P. (2002). *Les représentations sociales*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Moliner, P. Rateau, P. et Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales, pratiques et études de terrain*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Morais, E. (1994). *L'art de lire*. Paris : Odite Jacob.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : PUF. 1976, 2ème éd.

Moscovici, S. (1989). *Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire,* in Jodelet (sous la direction). Les représentations sociales. PUF.

Noël, B. et Depover, Ch. (1999). L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Bruxelles : de Boeck Université.

Olson, D.R. (1994), *The World on Paper*, Cambridge university Press, Cambridge.

Olson, D. (1998). *The world of paper : the conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge : cambridge University Press.

Osgood, C .E. S uci, G.J . et Tannenbaum, P . (1 957). *The measurement of meaning*. University of Illinois Press.

Paquay, L., Carlier, G., Collès, L. et Huynen, A.-M. (2002). *L'évaluation des compétences chez l'apprenant : pratiques, méthodes et fondements*. Actes du colloque du 22 novembre 2000. Louvain- La-Neuve : Presses Universitaires de Louvain- Grifed.

Paveau M. (1999). « Formes et fonctions de la doxa dans les discours sur l'école ». in *Mots*, n° 61, L'École en débats , Paris : Presses de Sciences Po.

Perrenoud, Ph. (1995). « Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes ». in : Bentolila, A. (éd). (1995). *Savoirs et savoir-faire.* Paris : Nathan, pp. 73-88.

Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgance, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.

Perrenoud, Ph. (1999). « Construire des compétences, est- ce tourner le dos aux savoirs ? », in *Pédagogie Collégiale* (Québec), vol. 12, n°3, mars 1999, pp. 14-22.

Perrenoud, Ph. (2000). « L'école saisie par les compétences », in : Bosman, C., Gérard, F.-M. et Roegiers, X. (éds). (2000). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université, pp. 21-41.

Piaget, J. (1957). *Logique et équilibre dans les comportements du sujet*. Paris : PUF.

Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance. Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Paris : Gallimard.

Picard, M. (1986). *La Lecture comme jeu. Essai sur la littérature*. Paris : Éditions de Minuit.

Pytard,J. (2001). *Littérature et classe de langue*. Paris: Didier.

Rastier, F. (1989). *Sens et textualité*. Paris : Hachette.

Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris : PUF.

Raynal, Fr. et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie. Dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation et psychologie cognitive*. Paris : ESF éditeur.

Reuter, Y. (1998). *Les Interactions lecture-écriture*, actes du colloque Théodile, Bern, Bruxelles : PIE Peter Lang.

Reuter, Y. (1996/2000). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.

Reuter, Y. (2006). « Penser les méthodes de recherches en didactiques ». Dans M.-J. Perrin-Glorian et Y. Reuter (dir.), *Les méthodes de recherches en didactiques* : actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques de juin 2005, Villeneuve, Fr : Presses Universitaires du Septentrion, p. 13-28.

Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF éditeur.

Richteriche, R. et Chancerel, J.L. (1977). *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère.* Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Ricœur, P.(1969). *Le Conflit des interprétations*, Paris : Seuil.

Ricoeur, P., (1986). *Du texte à l'action*, Essai d'herméneutique, 2, Paris : Esprit/Le Seuil.

Roegiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation et de formation*. Bruxelles : De Boeck Université.

Roegiers, X. et De Ketele, J.-M. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.

Romainville, M. (1996). « L'irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation ». *enjeux*, n°37-38, mars/juin, pp. 132-142.

Ropé, F. et Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.

Roulin, J.-L. et al. (1998). *Psychologie cognitive.* Paris : Bréal.

Rouquette, M.L. (2000). « Représentations et pratiques sociales : une analyse théorique ». in Garnier, C. et Rouquette, M.L. (éd), *Représentations sociales et éducation*. Montréal : Editions nouvelles, AMS, p. 133-142.

Rouquette, M. L. et Rateau, P.(1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Rumelhart, D. (1980). *The building blocks of cognition.* In, R. Spiro, B. Bruce and W. Brewer (EDS). Theorical issues in reading comprehension. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Sachs, J. S. (1994). « Memory in reading and listing to discourse ». in *Memory and Cognition,* n°2, p. 95-100.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck Université et Editions du Renouveau pédagogique Inc.

Schneuwly, B. (2001). « Les genres de textes – objets d'enseignement de la production orale et écrite ». *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ?: Discours, genres, texte, phrase,* Cl. Garcia-Debanc, J.-P. Confais et M. Crandaty (dirs.). Paris : Delagrave & CRDP Midi-Pyrénées, p.83-93.

Savoie-Zajc, L. (2003). « L'entrevue semi-dirigée ». in *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données,* Sous la direction de Benoit Gauthier, Sainte-Foy (Québec) : Presses universitaires du Québec, p. 293-316.

Savoie-Zajc, L. (2004). « La recherche qualitative/ interprétative en éducation ». in *la recherche en éducation : étapes et approche*, T. Karsenti et L. Savoie-Zajk (dir), Sherbrooke (Québec) : Edition du CRP, p. 123-150.

Simard, C. (1997). *Eléments de didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck Université.

Simon, H.A. (1996), « observations on the Sciences of Science learning », article préparé pour le Committee on developments in the Science of learning for the Sciences of Science learning: an interdisciplinary discussion, department of Psychology, Carnegie Mellon university.

Skinner, B.F. (1971). *L'analyse expérimentale du comportement*. Bruxelles : Mardaga.

Smith, F. (1975). *La compréhension et l'apprentissage*. Montréal, Les éditions HRW (traduction, 1979).

Smith, F. (1986). *Devenir Lecteur*, Paris : Armand Colin/ Bourrelier.(titre original: Understanding Reading, 1971)

Smith, M.C. et al. (2000), « What will be the demands of literacy in the Workplace in the next Millennium? », *Reading Research Quarterly*, vol. 35, n° 3, pp. 378-383.

Tardif, J. (1986). « Eléments de la compréhension en lecture », in *Apprentissage et Socialisation en Riste*, vol. 9, n°2, p. 81-91.

Tardif, J. (1989). « La compréhension en lecture peut et doit être évaluée », in *Vie pédagogique*, vol. 60, p. 27-29.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Editions Logiques.

Tardif, J. (1994). *Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels.* Lyon : Colloque sur le transfert des connaissances, juillet 1994.

Thorndike, E. (1971). *The Teacher's Word Book*, New York : Teachers College.

Toupin, L. (1995). « La compétence comme matière, énergie et sens », in *Education permanente*, n°135, pp. 33-44.

Vallerand, R. J. et Hess, U. (2000). *Méthodes de recherche en psychologie*. Montréal- Paris : Gaëtan Morin editeur.

Van de Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.

Van den Broek, P. et Gustafson, M. (1999). « Comprehension and memory for textes : three generations of reading researche ». in S. R. Golman, A. C. Grasser et P. Van den Broek (eds). *Narrative comprehension causality, and coherence. Essays in honor of Tom Trabasso*, Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, p. 14-34.

Van Dijk, T. (1979). « Relevance Assignment in Dscourse Comprehension », in *Discourse Processes*, vol. 2, p. 113-126.

Van Dijk, T. et Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York : Academic Press.

Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Honoré Champion.

Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.

Viëtor, K. (1986). « L'histoire des genres littéraires ». *Théorie des genres*, G. Genette et Tz. Todorov (sous la dir.). Paris : Éditions du Seuil, p. 9-35.

Vigner, G. (1979). *Lire : du texte au sens*. Paris : CLE International.

Vigner, G. (1996). « Lire : comprendre ou décoder ? », *Le français dans le monde*, n°283. Paris : Hachette/Edicef, p. 62-69.

Vigner, G. (1997). « Lire : comprendre ou décoder ? », *Le français dans le monde*, n°283. Paris : Hachette/Edicef, p. 62-69.

Wertsch, J. (1985). « La médiation sémiotique de la vie mentale : L. S. Vigotski et M. M. Bakhtine », in J.-P. Bronckart et B. Schneuwly (éd.), *Vygotsky aujourd'hui*. Lausanne Delachaux et Niestlé, p. 139-167.

Zwaan, R. Magliano, J.P. et Graesser, M. C. (1995). « Dimensions of situation model construction in narrative comprehension ». in Journal *of Experimental Psychology : Learing, Memory, and cognition*, n°21, p. 386-397.

Zwaan, R. Radvansky, G.A. Halliard,A.E. et Curiel, J.M. (1998). « Constructing multidimentional situation models during ». in *Scientific Studies of Reading*, n°2 (3), p. 199-220.

SITOGRAPHIE

Falardeau, É. et Gagné, J.-C. (2012). L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées sur la recherche. Récupéré sur le Portail pour l'enseignement du français : www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca.

Fayol, M. et Morais, J. (2004). La lecture et son apprentissage. Dans L'évolution de l'enseignement de la lecture en France depuis 10 ans. Les journées de l'Observatoire. Janvier 2004. Récupéré sur le site de l'Observatoire national de la lecture : www.inrp.fr/ONL.

Van Grunderbeeck, N., Théorêt, M., Cartier, S., Chouinard, R. et Garon, R. (2003). Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire. Rapport de recherche récupéré sur le site du FQRSC : http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-Grunderbeeck(1).pdf.

Plumelle, Bernadette. « Enquête PISA : la publication des résultats et ses répercussions en Allemagne, en France et au Québec », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 30 | septembre 2002, mis en ligne le 23 novembre 2011, consulté le 25 juillet 2012. URL: http://www.ries.revues.org/1792

Résumé

Le projet de lecture tel qu'il est développé à l'université peut-il avoir un impact sur le développement des compétences de lecture des étudiants du département de français de l'université de Médéa ? Pour répondre à cette question une recherche expérimentale comparative sur trois groupes de deux systèmes différents (LMD et classique) est mise en place et nous permet de mettre en lumière les effets des activités d'enseignements/ apprentissage de la compréhension écrite en français langue étrangère sur les représentations sociales des étudiants sur la lecture/ compréhension écrite en FLE, l'activation de leurs processus de lecture et le développement de leurs compétences lectorales.

Mots clés : compétence de lecture ; compréhension écrite en FLE ; enseignement/apprentissage de la lecture / compréhension écrite ; lecture à l'université ; représentations sociales.

ABSTARCT

The reading project as developed at the University can it have an impact on the development of students reading skills of the French Department of the University of Medea ? To answer this question a comparative experimental research on three groups of two different systems (LMD and traditional) is in place and allows us to highlight the effects of the activities of teaching / learning of reading comprehension in French foreign language social representations of students on reading / reading comprehension in FLE , activating their reading process and the development of their skills lectorales .

Keywords: reading skills ; written comprehension in FLE ; teaching / learning of reading / reading comprehension ; reading at the university ; social representations.

ملخص

هل يمكن ان يكون لمشروع القراءة المدمج في الجامعة تأثير على مهارات القراءة وتطويرها لدى طلاب اللغة الفرنسية في جامعة المدية؟للإجابة على هذا السؤال تم وضع بحث معمق تجريبي ومقارن على ثلاث عينات تتكون من مجموعات مختلفة تنتمي إلى نظامين مختلفين يخص الأول النظام الحديث المعروف ب ل- م-د ويخص الثاني النظام التقليدي المعروف بالكلاسيك بحيث تسمح لنا هذه التجربة بتسليط الضوء حول الأنشطة التعليمية وتأثيراتها على تصورات الطلبة حول القراءة/الفهم في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية و اكتساب الفهم من عملية القراءة باللغة الفرنسية كلغة أجنبية بغية تفعيل عملية القراءة لدى الطلبة وتطوير كفاءتهم في القراءة.

كلمات المفتاحية: مهارات القراءة . الفهم الكتابي في **FLE** تعليم / تعلم القراءة / القراءة والفهم . قراءة في الجامعة . تصور اجتماعي .