

FRANSIZCA YABANCI DİL SINIFINDA
SÖZCÜK ÖĞRETİMİ

L'ENSEIGNEMENT
DU VOCABULAIRE
DANS LA CLASSE DE FLE
Zühre Yılmaz
(Yüksek Lisans Tezi)
Eskişehir, 2000

**L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE
DANS LA CLASSE DE FLE**

Présentée par:
Zühre Yılmaz

Thèse de maîtrise en didactique des langues
Sous la direction de:
Madame le Professeur Gülnihal Gülmez

Eskişehir
Université Anadolu
Institut des Sciences Sociales
Septembre, 2000

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

FRANSIZCA YABANCI DİL SINIFINDA SÖZCÜK ÖĞRETİMİ

Zühre YILMAZ

Fransız Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eylül, 2000

Danışman: Prof. Dr. Gülnihal GÜLMEZ

İletişimsel yöntemin dil öğretiminde yer almasıyla birlikte yabancı dil sınıflarında öncelikle hedeflenen öğrencilere iletişim edinci kazandırmak olmuştur.

Bu amaca uygun olarak, dil öğretiminin her aşamasında olduğu gibi, okuma eğitiminde de iletişimsel boyut önemli bir yer tutmaktadır. Bu da, okuma derslerinde sınıfa getirilen metinlerin çeşitliliği, özgünlüğü ve bunlara paralel olarak gerçekleştirilen sınıf içi etkinliklerle sağlanmaktadır. Bu etkinlikler öğrencilere belli başlı okuma stratejilerini kazandıracak şekilde düzenlenmelidir.

Bu araştırmada, öğrencilerin okuma derslerinde belli başlı okuma stratejilerine ve özellikle de çıkarsama (inférence) stratejisine karşı duyarlı kılınması amaçlanmaktadır. Araştırma, stratejik bir eğitim doğrultusunda 9 ve 11 kişilik iki gruba, haftada 3 saat süre ile toplam 8 haftalık bir eğitim sürecini kapsamaktadır. Sınıfta kullanılan metinler özellikle çıkarsama (inférence) stratejisini çalıştırmayı amaçlayan alıştırılardan oluşmaktadır. Veri toplama amacıyla deney ve kontrol gruplarının öğrencilerine bir okuma stratejileri ölçeği ve çıkarsama stratejilerini içeren bir ön-test uygulanmıştır. 8 Hafta boyunca, deney grubu öğrencilerini bu stratejilere karşı bilinçlendirmek amacıyla her dersin sonunda bir Özdeğerlendirme Formu verilmiştir. 8 Haftanın sonunda, amaçlanan değişikliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmek için her iki gruba yeniden okuma stratejileri ölçeği ve son-test uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, kontrol grubunda uygulama sonrası anlamlı bir fark gerçekleşmemiştir. Deney grubunun verilerinde ise fark gözlenmektedir fakat, bu da beklenen ölçüde anlamlı

sayılmamaktadır. Sonuç olarak, deney grubunu çıkarsama stratejilerine karşı bilinçlendirmek amacıyla uygulanan Özdeğerlendirme Formunun beklenen ölçüde etkili olmadığı görülmüştür.

Alınan sonucu etkilemiş olabilecek etkenler sonuç bölümünde tartışılmış ve gerekli görülen önerilerde bulunulmuştur.

ABSTRACT

By the use of communication as a way in language teaching, our first purpose has become making the learners competent in communication in FSL classes.

To serve that purpose, as it has been always used up to now in every step of language teaching, the phase of communication has important role in teaching the skill of reading. This is put into practice by bringing various reading materials to classes and again fed by the activities done in classes. These activities are organized in the way to support the students in having some reading strategies.

In this research paper, it has been aimed that students should be made consciously raised for some reading strategies and especially for the strategy of drawing conclusion in reading classes. The research, through the help of strategy training, has been applied to two groups each of which consists of 9 or 11 people, in 3 hour period and which covered eight-week teaching period. The texts used in classes are especially designed in the way to activate the strategy of drawing conclusion. A pre-test including the measurement reading strategies and the strategy of drawing conclusion, was applied to the students in both experimental and control group. Through that eight-week period, experimental group was given a Self-evaluation form after each class to make them conscious about these strategies. After the eight-week period, both groups were given the ultimate test, and a new measurement of reading strategies to see if the expected changes have occurred on the experimental group.

Under the light of the finding of the research any remarkable change on the control group hasn't occurred but many remarkable changes were observed on the experimental group. But even these results are not seen as meaning ful as we had expected. To sum up, it was observed on the experimental group that the Self-evaluation Form which was used to make them conscious about inferencing strategies on the experimental group was not as effective as expected.

The factors which may have effected the results in a way are discussed and the necessary suggestions are given in the summary part.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Zühre YILMAZ'ın "**L'enseignement Du Vocabulaire Dans La Classe De Fle**" başlıklı tezi **8 Kasım 2000** tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, **Fransız Dili Eğitimi** Anabilim Dalında, yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr.Gülnihal GÜLMEZ
Üye : Yrd.Doç.Dr.Handan KOPKALLI YAVUZ
Üye : Yrd.Doç.Dr.Cihan AYDOĞU

Prof.Dr.Enver ÖZKALP
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

REMERCIEMENTS (ÖNSÖZ)

Je tiens à remercier, avant tout, Mme. Prof. Dr. Gülnihal Gülmez d'avoir bien voulu diriger ce travail et M. Prof. Dr. Gürhan Can et Mme. Yrd. Doç. Dr. Ayşen Gürcan Namlu qui m'ont aidé pour l'interprétation statistique des données.

Mes remerciements vont aussi à tous ceux qui m'ont apporté leur amicale collaboration et à ma famille.

TABLE DES MATIERES

	<u>Page</u>
ÖZ	ii
ABSTRACT	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	v
REMERCEMENTS	vi
BIOGRAPHIE	vii
TABLE DES MATIERES	viii
TABLEAUX	xi
 1. INTRODUCTION	 1
1.1. Le Problème	1
1.2. L'Objectif de la Recherche	4
1.3. L'Importance de la Recherche	5
1.4. Les Suppositions	6
1.5. Les Limites de la Recherche	6
1.6. Les Définitions	7
 2. LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE: POUR UN ENSEIGNEMENT STRATEGIQUE	 9
2.1. L'Apport de la Psychologie Cognitive à l'Enseignement et à l'Apprentissage d'une L2	9
2.1.1. Les Stratégies d'Apprentissage	12
2.1.1.1. L'Apprentissage d'une L2 à partir des stratégies d'apprentissage	13
2.1.1.1.1. Les stratégies socio-affectives	14
2.1.1.1.2. Les stratégies métacognitives	16
2.1.1.1.3. Les stratégies cognitives	17

2.1.1.1.4. Les stratégies compensatoires	20
2.1.1.2. Les Stratégies utilisées par le bon apprenant	22
2.1.1.3. Les Stratégies utilisées par l'apprenant faible	23
2.1.1.4. Les Facteurs qui influent sur les stratégies	24
2.1.2. L'Enseignement Stratégique	28
2.1.2.1. L'Importance des connaissances de l'apprenant	30
2.1.2.1.1. Les connaissances déclaratives	30
2.1.2.1.2. Les connaissances procédurales	31
2.1.2.1.3. Les connaissances conditionnelles	32
2.1.2.2. Le Rôle de l'enseignant	33
2.1.2.3. Le Rôle de l'apprenant	34
2.1.3. Les Phases de l'Enseignement Stratégique	38
2.1.3.1. La Préparation à l'apprentissage	38
2.1.3.2. La Présentation du contenu	39
2.1.3.3. L'Application et le transfert des connaissance	40
3. L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE	43
3.1. L'Approche Communicative et l'Enseignement du Vocabulaire	43
3.2. L'Enseignement du Vocabulaire à Partir des Textes Authentiques	44
3.2.1. L'Utilisation des Textes Médiatiques	47
3.3. Les Difficultés de l'Apprenant-lecteur Face à la Lecture	50
3.4. La Lecture est une Démarche Interactive	53
3.4.1. L'Approche Globale des Textes	56
3.4.2. Les Stratégies de Lecture	58
3.5. L'Inférence (le devinement)	62
3.5.1. L'Inférence Lexicale	62
3.6. Les Typologies des Exercices du Vocabulaire	67

4. METHODE	75
4.1. Le Modèle de la Recherche	75
4.2. Le Domaine d'Application	75
4.3. Les Moyens Utilisés pour Collecter les Données	75
4.3.1. Le Questionnaire d'Observation pour Constater les Stratégies Utilisées par les Apprenants	76
4.3.2. Le Questionnaire d'Autoévaluation	77
4.3.3. Des Textes Authentiques Préparés pour Evaluer les Stratégies de l'Inférence	78
4.4. L'Expérience	79
4.4.1. Le Pré-test	80
4.4.2. L'Application	81
4.4.3. Le Post-test	82
4.5. Les Procédures Utilisés pour Analyser les Données	83
4.5.1. Le Questionnaire d'Observation	83
4.5.2. Le Questionnaire d'Autoévaluation	83
4.5.3. Le Pré-test et le Post-test	84
5. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	86
5.1. Les Résultats Obtenus du Questionnaire d'Observation	86
5.1.1. Les Résultats Obtenus du Questionnaire d'Observation 1 et du Questionnaire d'Observation 2 du Groupe Expérimental	86
5.1.2. Les Résultats Obtenus du Questionnaire d'Observation 1 et du Questionnaire d'Observation 2 du Groupe de Contrôle	88
5.1.3. Les Résultats Obtenus du Questionnaire d'Observation 1 du Groupe Expérimental et du Groupe de Contrôle	89

5.1.4. Les Résultats Obtenus du Questionnaire d'Observation 2 du Groupe Expérimental et du Groupe de Contrôle	90
5.2. Les Résultats Obtenus du Pré-test et du Post-test	91
5.2.1. Les Résultats du Pré-test du Groupe Expérimental et du Groupe de Contrôle	92
5.2.2. Les Résultats du Post-test du Groupe Expérimental et du Groupe de Contrôle	93
5.2.3. Les Résultats du Pré-test et du Post-test du Groupe Expérimental	93
5.2.4. Les Résultats du Pré-test et du Post-test du Groupe de Contrôle.....	94
5.3. Les Résultats Obtenus du Questionnaire d'Autoévaluation	95
6. CONCLUSION	100
6.1. Les Suggestions	102
ANNEXES	103
Annexe A Questionnaire d'Observation	103
Annexe B Pré-test et Post-test	107
Annexe C Questionnaire d'Autoévaluation	112
Annexe D Exemplaires des textes traités en Classe	117
Annexe E Réponses Données aux Questionnaire d'Autoévaluation	154
Annexe F Questionnaire sur les Habitudes de Lecture	157
Annexe G Distribution des Résultats Obtenus du Questionnaire d'Observation 1	162
Annexe H Distribution des Résultats Obtenus du Questionnaire d'Observation 2	163
Annexe I Distribution des Résultats Obtenus du Pré-test	164

Annexe J Distribution des Résultats Obtenus du Post-test	165
BIBLIOGRAPHIE	166

1. INTRODUCTION

1.1. Le Problème

Nous savons que l'apprentissage du vocabulaire a une grande importance dans les classes d'une langue étrangère puisque toutes les aptitudes fondamentales (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite) sont basées sur la communication d'un sens et nécessitent donc l'appropriation des unités lexicales. Mais les activités spécialement préparées pour l'enseignement du vocabulaire sont toujours restées au second plan du fait que l'on a donné plus d'importance aux activités de l'enseignement de la grammaire. Comme Sautermeister (1989:122) nous fait remarquer, « l'enseignement du vocabulaire a été longtemps considéré comme le parent pauvre de la didactique des langues ». Or, nous pouvons dire que, dans les dernières années, les méthodes de langue étrangère comprennent aussi les exercices de vocabulaire, et ce dernier a connu une grande importance (Aygün, 1999: 5).

A propos de l'apprentissage du vocabulaire, on souligne plus souvent qu'« apprendre le vocabulaire d'une langue étrangère consiste à emmagasiner des mots avec leurs règles d'emploi, connaître les ramifications qui les relient à d'autres mots et savoir les utiliser quand il faut effectuer une tâche langagière » (Tréville et Duquette, 1996: 56). En classe de langue, il est évident qu'il existe de différences entre les méthodes et les techniques utilisés par les enseignants de langue pour faire acquérir aux apprenants une compétence de vocabulaire. Mais quelles que soient les méthodes utilisées par les enseignants en classe, les apprenants sont surtout face à face avec de textes divers où ils rencontrent souvent des mots nouveaux et « la plus grande partie du vocabulaire s'apprend par le contexte » (Bogaards, 1994: 72). Nous utilisons les textes en classe en vue de faire faire les exercices de compréhension écrite ou orale (vocabulaire,

syntaxe, morphologie, sémantique ...etc.). En travaillant sur des textes authentiques, nous essayons de créer dans la classe des situations de communication aussi authentiques que possible.

A cet égard, quand il s'agit des textes authentiques, il est à se rappeler que les textes utilisés en classe pour l'apprentissage d'une langue sont non seulement des matériaux linguistiques, mais encore ils sont des images, des produits socio-culturels, des formes plus ou moins communément appliquées de l'activité discursive (Moirand, 1979: 40). Lors du processus de compréhension, l'apprenant-lecteur, soit en classe soit hors de la classe, ne lit pas n'importe quoi ni n'importe comment. Il a un but, il doit réaliser une tâche de compréhension. Pour cela, il fait des hypothèses à propos de ce qu'il lit. Selon ses connaissances déjà acquises, il fait aussi des hypothèses globales sur le contenu du texte. En faisant cela, il profite autant de la forme du texte (des titres, des illustrations, des graphies, des écrivains, des dates ...etc.) que de son contenu. A l'aide de ces indices textuels, l'apprenant-lecteur relie les nouveaux acquis à ses connaissances antérieures.

Pour les enseignants qui voudraient aider les étudiants dans leur tâche d'apprentissage, la notion de "stratégie d'apprentissage" est d'une grande importance. Selon Cyr (1998 : 4), la stratégie d'apprentissage est un « ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique » (cité par Legendre, 1993). Cornaire (1998: 54) en donne une définition qui ressemble à peu près aux autres: « une technique d'apprentissage, une démarche consciente, un plan d'action en vue de résoudre un problème, une habileté dont on prend conscience, ...etc. ».

Certes, l'utilisation et surtout l'acquisition de ces stratégies d'apprentissage par les apprenants est une tâche de longue haleine et une tâche complexe (Pendanx, 1998: 24). Cependant, il est tout aussi clair que pour rendre les apprenants plus actifs, rendre leur performance optimale il faut leur donner un "enseignement stratégique". En d'autres termes, l'apprenant doit prendre

conscience des modalités de son apprentissage, il doit apprendre à apprendre (Tréville, Duquette: 1996: 55).

Nous pouvons diversifier les définitions ci-dessus sur les stratégies d'apprentissage. Dans ces définitions il faut porter notre attention sur un point commun qu'est une démarche consciente de l'apprenant face aux difficultés langagières. Cette approche consciente de l'apprenant pour atteindre son but, pour réaliser les activités d'apprentissage en salle de classe ou à l'extérieur, nous amène à une conception cognitive, c'est-à-dire à une psychologie cognitive. On ne peut pas nier l'importance de l'apport de la psychologie cognitive à l'enseignement d'une langue étrangère, et à un enseignement stratégique.

Dans les travaux sur l'enseignement d'une langue étrangère, les auteurs ont marqué les stratégies comme des comportements, des techniques, des tactiques, des plans et des opérations mentales conscientes (Cyr, p. 4).

Dans le processus de l'apprentissage du vocabulaire, comme dans toutes les étapes de l'enseignement des langues, l'apprenant développe certaines stratégies soit exactes soit fausses. De la part de bons apprenant, l'apprentissage d'une langue étrangère sera un processus agréable et bien sûr ils se montreront actifs face à cet apprentissage. Or, l'apprenant faible, à cause de son attitude passive et des stratégies déficientes qui ne lui conviennent pas sera traumatisé face à la langue cible.

Comme nous abordons le problème de l'apprentissage lexicale sous l'angle de la lecture des textes authentiques, il nous faudra considérer en particulier l'activité mentale de l'étudiant devant un texte. Nous savons que les apprenants font des hypothèses pour comprendre le texte et bien sûr les mots inconnus du texte. Dans ce cas, ils doivent créer leurs propres stratégies pour surmonter les obstacles de compréhension, autrement dit, ils développent certains stratégies pour faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'utilisation des mots (Cornaire, p. 54).

Pour la raison évoquée, c'est-à-dire, comme l'apprenant devra toujours être amené à se servir de sa capacité mentale chaque fois qu'il se retrouvera devant un nouveau texte contenant une part importante de mots nouveaux, on s'intéressera particulièrement à un certain type de stratégies d'apprentissage: stratégies de devinement. Par le terme de devinement on comprend un synonyme d'inférence. Tréville et Duquette, (p. 58), l'ont défini comme « le processus par lequel l'individu utilise ses connaissances préalables et les indices fournis par le mot et le texte pour tenter une interprétation du sens de ce mot » (cité par Gaonac'h, 1987: 58).

Dans notre expérience d'enseignant et notamment dans nos cours de compréhension écrite, nous avons observé que les étudiants n'utilisent pas toujours efficacement leur capacité d'inférence. De ce fait, nous pensons que tout travail visant spécialement à développer les stratégies de devinement du vocabulaire chez l'apprenant fait partie intégrante du processus d'apprentissage.

Notre objectif est de développer les stratégies de devinement du vocabulaire chez l'apprenant. Pour réaliser cet objectif nous estimons nécessaire de connaître tout d'abord les stratégies efficaces et les stratégies déficientes des étudiants, dans le contexte concret qu'est la salle de classe. Ce faisant, nous partons de l'hypothèse qu'il existe des correlations entre les stratégies utilisées par les apprenants et leurs résultats aux post-tests.

En outre de ces constats à établir, pour parvenir à notre objectif de départ et convenablement à notre choix qui est celui d'un enseignement stratégique, nous essayerons de montrer que l'aptitude à l'inférence peut se développer par un entraînement spécifique (Tréville, Duquette, p. 69). Pour cette raison, nous devons recueillir des données concernant la façon dont procèdent les étudiants pour surmonter l'obstacle des mots inconnus et vérifier s'ils font des progrès dans l'application de bonnes stratégies et enfin si ces progrès se reflètent dans les résultats qu'ils obtiennent aux post-tests.

1.2. L'Objectif de la Recherche

L'objectif de notre travail est d'essayer de développer les stratégies de devinement du vocabulaire chez l'apprenant-lecteur à l'aide d'un enseignement stratégique dans le cours de compréhension écrite ainsi que de mesurer l'efficacité d'une démarche consciente de la part de l'apprenant sur l'acquisition des stratégies de devinement du vocabulaire.

Dans le cadre de notre objectif, nous essayerons de répondre aux questions suivantes:

1. Est-ce que tous les apprenants ont été sensibilisés aux stratégies efficaces de devinement au bout d'un enseignement stratégique pendant huit semaines ?
2. Est-ce que cette sensibilisation aux stratégies efficaces de devinement a mené les étudiants à faire du progrès dans la compréhension du sens et du vocabulaire des textes ?
3. Est-ce que l'application d'un enseignement stratégique visant à rendre les apprenants conscients de leurs procédés, a été plus efficace qu'un enseignement où les apprenants n'ont pas été poussés à s'interroger sur leurs progrès stratégiques ?

1.3. L'Importance de la Recherche

Les données recueillies par cette recherche seront importantes surtout:

1. pour mettre en évidence l'importance des stratégies d'apprentissage et surtout des stratégies de devinement du vocabulaire,
2. pour démontrer les stratégies du devinement efficaces et déficientes de l'apprenant,
3. pour prouver les caractéristiques du bon apprenant et l'apprenant faible face à une tâche de compréhension écrite,

4. pour montrer que la capacité d'inférence de l'apprenant peut se développer par un enseignement stratégique.

1.4. Les Suppositions

Dans cette recherche nous supposons que:

1. les étudiants qui ont participé à cette recherche aient répondu cordialement aux questions de l'enquête et à celles du questionnaire d'autoévaluation,
2. les questions posées aux étudiants aient été suffisantes pour constater leurs stratégies efficaces et déficientes de devinement du vocabulaire en compréhension écrite,
3. les exercices d'inférence, l'enseignement stratégique et les textes authentiques tirés des journaux et des sites d'internet aient rendu les étudiants plus actifs et prêts à deviner,
4. l'acquisition des stratégies efficaces est un processus de longue haleine, et certains apprenants n'y arriveront peut-être jamais.
5. l'acquisition des stratégies efficaces dépend aussi du style d'apprentissage, de la tolérance de l'ambiguïté, de la motivation, de l'âge, du sexe, du niveau de compétence, de la langue maternelle de l'apprenant ...etc.. Et tout cela change d'une personne à l'autre.

1.5. Les Limites de la Recherche

Cette recherche est limitée:

1. par les étudiants de la première année du Département de Français de la Faculté de Pédagogie de l'Université Anadolu,

2. par le cours de la compréhension écrite de l'année scolaire 1999/2000 session d'automne,
3. par huit semaines, en tenant compte de 3 heures de cours par semaine,
4. par les étudiants débutants qui apprennent le Français comme langue étrangère.
5. par les textes médiatiques convertis en matériel pédagogique en vue de faire acquérir aux apprenants les stratégies de devinement du vocabulaire

1.6. Les Définitions

Apprenant faible: « L'apprenant ayant une approche passive, non systématique, fragmentée, qui se plaint de n'avoir pas de mémoire pour les langues » (Rubin, cité par Pendanx, 1998: 32).

Bon apprenant: « L'apprenant qui développe une conscience de la langue comme un moyen de communication et d'interaction, qui étend et revise le système de la langue étrangère par inférence et autocontrôle » (Pendanx, 1998: 32).

Connaissances antérieures: « Les connaissances antérieures de l'apprenant, celles qu'il a déjà en mémoire à long terme » (Tardif, 1997: 32).

Documents authentiques: En didactique des langues, se dit de tout document, sonore ou écrit, qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information ou d'expression linguistique réelle (Galisson, Coste, 1976: 59).

Enseignement stratégique: L'enseignement où on veille à un « équilibre entre le type d'assistance dont l'élève a besoin pour traiter le contenu et développer des stratégies efficaces et économiques et l'acquisition graduelle de l'indépendance nécessaire au traitement autonome de l'information » (Tardif, 1997: 298).

Psychologie cognitive: La psychologie cognitive est une conception qui « est axée sur l'analyse, la compréhension et la reproduction des processus de traitement de l'information » (Tardif, 1997: 28).

Stratégie d'apprentissage: sont « les opérations utilisées par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'utilisation de l'informations » (Tréville, Duquette, 1996: 56).

Textes médiatiques: « Les textes issus de la presse (quotidien, hebdomadaire ou mensuel) » (Cicurel, 1991: 21).

2. LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE: POUR UN ENSEIGNEMENT STRATEGIQUE

2.1. L'Apport de la Psychologie Cognitive à l'Enseignement et à l'Apprentissage d'une Langue Etrangère

Les recherches menées sur les stratégies d'apprentissage ont le but de décrire les comportements du bon apprenant et de l'apprenant faible (Cyr, p. 103). A partir de données de ces recherches les chercheurs ont essayé de classer les différents types de stratégies d'apprentissage qui sont très important pour un apprenant. Et en se mettant d'accord avec Cyr (p. 103), nous pouvons dire que les recherches sur les stratégies d'apprentissage ne peuvent que se réaliser à l'aide de données de la psychologie cognitive.

Nous allons examiner, peu après, les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère et leurs effets sur l'acquisition de cette langue. Mais nous voulons d'abord parler la psychologie cognitive et de son apport à l'enseignement et à l'apprentissage d'une L2. Comme le dit Tardif (1992 :28), la psychologie cognitive est « axée sur l'analyse, la compréhension et la reproduction des processus de traitement de l'information ». Dès lors, « les données issues de la psychologie cognitive prennent une signification fort importante pour l'enseignant dans la compréhension des mécanismes qui permettent à l'apprenant d'acquérir, d'intégrer et de réutiliser les connaissances » (Cyr, p.104).

Glover, Ronning et Brunning (1990, p.1) nous affirment que, « du point de vue de la psychologie cognitive, ce que l'apprenant fait au moment de l'apprentissage, détermine le niveau de la compréhension de son atteint final ». A partir de cet idée de Glover et all., nous comprenons encore que le "comment" de l'apprenant est très important dans le cadre de la psychologie cognitive.

Tardif aussi partage la même idée avec Glover et all.; selon lui, la première influence de la psychologie cognitive sur l'enseignement et l'apprentissage est de mener l'enseignant à « accorder une très grande attention aux stratégies que l'apprenant utilise dans la réalisation de ses activités et non seulement à la performance qu'il obtient » (p.70).

Dans cette perspective, « l'enseignant conçoit que le système cognitif de l'apprenant doit non seulement contenir des données factuelles, mais également des stratégies cognitives et métacognitives » (p.70).

Une autre influence de la psychologie cognitive sur l'enseignement et l'apprentissage concerne l'importance des connaissances antérieures et leurs rôles dans la construction du savoir (p.70). En psychologie cognitive ce que connaît l'apprenant est très important pour l'enseignant, pour cela au début de chaque activité, celui-ci vérifie ce que l'apprenant connaît déjà (ses connaissances antérieures) et il y associe étroitement ce qu'il présente (p. 70).

Selon Tardif (p.71), « l'enseignant qui s'inspire des principes de la psychologie cognitive estime que son rôle ne consiste pas seulement à organiser l'environnement de sorte qu'il contienne tout ce qui est nécessaire au développement de l'apprenant » car, il sait qu'il doit intervenir directement pour aider l'élève à choisir les éléments les plus utiles pour réaliser les tâches d'apprentissage.

La conscience aussi est-primordiale pour la psychologie cognitive :

« La psychologie cognitive conçoit que l'élève devienne plus conscient de sa responsabilité dans sa réussite scolaire, et elle signale cependant que l'enseignant doit intervenir directement à ce niveau pour aider l'élève à se définir des buts réalistes, à développer le contrôle personnel de ses réussites et de ses échecs dans une marche vers une autonomie de plus en plus grande » (p. 71).

Selon les principes de la psychologie cognitive, l'enseignant doit aussi se préoccuper des composantes affectives de l'apprenant (p. 71). Parce que l'affection construit chez l'apprenant la motivation scolaire dont l'apprenant aura

besoin lors de son apprentissage d'une L2.

Afin de bien situer l'apport de la psychologie cognitive à l'enseignement et à l'apprentissage d'une langue étrangère, Tardif (p. 72) nous décrit un schéma comme ci-dessous :

« Influences de la psychologie cognitive sur l'enseignement et l'apprentissage :

" Conception de l'enseignement " :

- Création d'un environnement à partir des connaissances antérieures de l'élève.
- Création d'un environnement axé sur les stratégies cognitives et métacognitives.
- Création d'un environnement axé sur l'organisation des connaissances.
- Création d'un environnement de tâches complètes et complexes.
- Création d'un environnement coercitif.

" Conception de l'apprentissage " :

- L'apprentissage se fait par construction graduelle des connaissances.
- L'apprentissage se fait par la mise en relation des connaissances antérieures et des nouvelles informations.
- L'apprentissage exige l'organisation des connaissances.
- L'apprentissage s'effectue à partir de tâches globales.

" Conception du rôle de l'enseignant " :

- L'enseignant intervient très fréquemment.
- L'enseignant est un entraîneur.
- L'enseignant est un médiateur entre les connaissances et l'élève.

" Conception de l'évaluation " :

- L'évaluation est fréquente.
- L'évaluation concerne les connaissances ainsi que les stratégies cognitives et métacognitives.
- L'évaluation est souvent formative, parfois sommative.
- La rétroaction est axée sur les stratégies utilisées.

- La rétroaction est axée sur la construction du savoir.

" Conception de l'apprenant " :

- L'apprenant est actif.
- L'apprenant est constructive.
- L'apprenant a une motivation en partie déterminée par sa perception de la valeur de la tâche et du contrôle qu'il peut avoir sur sa réussite.

Comme dans l'optique de la psychologie cognitive l'apprentissage est fondamentalement l'acquisition d'un répertoire de connaissances et de stratégies cognitives et métacognitives, nous allons maintenant essayer de décrire ces stratégies.

2.1.1. Les Stratégies d'Apprentissage

Avant de donner une définition des stratégies d'apprentissage, il faut d'abord répondre à cette question: "Qu'est-ce qu'une stratégie?". Dans le Petit Robert (1996: 2149) elle a été définie comme un "ensemble d'actions coordonnées, de manoeuvre en vue d'une victoire".

Quant aux stratégies d'apprentissage, elles désignent selon Bourret (1999 : 27)« les comportements et les pensées qu'un apprenant met en branle pendant l'apprentissage et qui influencent le processus d'encodage ».

Dans son article "Stratégies d'apprentissage / apprentissage des stratégies" , Fayol (1994: 91) donne une autre définition qui ressemble à celle de Cornaire: une stratégie est "se poser à soi-même des questions pour s'assurer qu'on a bien compris un texte"(cité par Nisbet, Shucksmith, 1986) ou « une séquence intégrée, plus ou moins longue et complexe, de procédures sélectionnées en vue d'un but afin de rendre optimale la performance ».

A partir de ces définitions il est possible de dire que nous employons généralement l'expression " stratégies d'apprentissage " en langue étrangère

afin de désigner un ensemble d'opérations mises en oeuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible.

2.1.1.1. L'Apprentissage d'une L2 à partir des stratégies d'apprentissage

En situation d'apprentissage d'une langue étrangère, ces stratégies permettent à l'apprenant de réduire l'écart entre l'apport langagier et les connaissances antérieures (Tréville, Duquette, p. 56). L'apprenant, au bout d'un cours doit réaliser certaines tâches et en faisant cela doit être actif. Au moyen de stratégies d'apprentissage, il évalue ses comportements, ses tactiques, ses plans et ses opérations mentales. L'apprenant qui sait utiliser de bonnes stratégies sera conscient des activités exigées dans la classe ou en dehors de la classe.

Nous ne pouvons pas penser un enseignement ou un apprentissage où l'apprenant, même s'il est inconscient de ces comportements, n'utilise certaines stratégies (Cyr, p. 4). Il les utilise dans chaque étape de son apprentissage. Selon Tréville et Duquette (p. 56) les stratégies « peuvent s'exercer à toutes les étapes du processus, de la compréhension à la production ». Mais ces stratégies ne sont pas identiques chez tous les apprenants. Selon les mêmes auteurs (p.56), les stratégies soit conscientes soit inconscientes varient en fonction des individus. Cette diversité a causé une distinction entre les stratégies et entre les apprenants.

Cornaire (p. 55-56) et Cyr (p. 55) qui se sont inspiré d'Oxford (1990) et de Rubin (1975), regroupe les stratégies d'apprentissage en trois catégories.

2.1.1.1.1. Les stratégies socio-affectives

Oxford dans son ouvrage intitulé "Language Learning Strategies"(1990: 140-144), relie les stratégies socio-affectives à deux concepts séparés l'un de l'autre.

Dans le cadre des stratégies affectives, il a mentionné 10 stratégies:

- utiliser de la musique,
- utiliser du rire,
- utiliser de la méditation,
- faire des remarques positifs,
- prendre des risques,
- se récompenser,
- s'écouter,
- utiliser une liste de contrôle (pour découvrir ses sentiments, ses attitudes et ses motivations en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue)
- tenir un journal de bord
- discuter ses sentiments avec quelqu'un d'autre.

Et dans le cadre des stratégies sociales, il a mentionné 6 stratégies différentes comme:

- questionner pour la clarification ou la vérification,
- questionner pour la correction,
- travailler avec ses pairs,
- travailler avec les apprenants natifs ou débutants,
- développer sa connaissance culturelle,
- observer les comportements d'autres apprenants.

Ce typologie d'Oxford étant un peu compliqué à examiner, nous préférons celui de Cyr (p. 55). Selon lui, les stratégies socio-affectives « impliquent une interaction avec les autres (locuteurs natif ou pairs) en vue de

favoriser l'appropriation de la langue cible ainsi que le contrôle ou la gestion de la dimension affective personnelle accompagnant l'apprentissage ». Les recherches faites sur l'apprentissage d'une langue étrangère nous montrent que la dimension affective d'une langue chez l'apprenant est beaucoup plus important que la dimension sociale.

Cyr a divisé ce type de stratégies en trois parties qui sont très claires pour la compréhension :

1- Les questions de clarification et de vérification: L'apprenant peut demander au professeur de répéter ce qu'il a dit, de donner des explications à propos d'un sujet incompréhensible ou de le formuler généralement de façon plus claire. Ce sont de bons apprenants qui utilisent souvent cette stratégie dans le but d'approfondir leurs connaissances de langue (p. 55). Les apprenants faibles n'y recourent à cause d'un certain timidité.

2- La coopération: En classe de langue, en générale, il est souhaitable que les apprenants travaillent en groupes. Parce que la coopération avec d'autres apprenants soit natifs soit débutants est nécessaire pour eux. « Interagir avec ses pairs dans le but d'accomplir une tâche ou de résoudre un problème d'apprentissage; solliciter de la part d'un locuteur compétent des appréciations au sujet de sa performance ou de son apprentissage » (p.56) sont les caractéristiques généraux de cette stratégie.

Sapin-Lignières (1992 : 36) qui insiste sur l'importance de travail en groupe, défend lui aussi la position de Cyr :

« Face à la matière brute, l'apprenant se trouve généralement confronté à deux ordres de difficultés : les incompréhensions et les découragements. Les premiers sont inévitables, (...). Les découragements proviennent de ce que les progrès en langue ne sont pas continus mais que l'apprentissage comprend des périodes de stagnation, (...). L'isolation conduit souvent à l'abandon. Le groupe se comporte comme une cordée, comme une équipe de course cycliste où les membres se relaient en tête pour tirer l'équipe ».

D'ailleurs, sous l'influence de l'Approche Communicative, nous avons souvent recours aux travaux en groupe qui encouragent l'apprenant à manifester ses idées face aux autres.

3- La gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété: Les recherches réalisées sur les facteurs affectifs sont très limitées. Ce type de stratégies manifestent les caractéristiques suivants:

« Il s'agit de "(...), se parler à soi-même en vue de réduire le stress accompagnant l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication; utiliser diverses techniques qui contribuent à la confiance en soi et à la motivation; s'encourager, se récompenser; ne pas craindre de faire des erreurs ou de prendre des risques » (p.57).

2.1.1.1.2. Les stratégies métacognitives

La métacognition se rapporte à « la connaissance et au contrôle qu'une personne a sur elle-même et sur son apprentissage » (Bourret, 1999 : 27).

Ce type de stratégies, selon Rubin (1987: 25), contribuent directement à l'apprentissage de la langue et aident l'apprenant en régularisant son apprentissage par la planification, le contrôle et l'autoévaluation.

Cyr (p. 43-46) a définie 6 types de stratégies métacognitives pour l'apprentissage d'une langue étrangère :

1- L'anticipation ou la planification: L'apprenant établit un principe organisateur pour regrouper ses connaissances afin de réaliser une tâche d'apprentissage. Nous pouvons favoriser l'utilisation de cette stratégie pour amener l'apprenant à formuler ses objectifs d'apprentissage ou à atteindre les niveaux de compétence qu'il désire (p.43).

2- L'attention : Il s'agit de maintenir son attention au cours de la réalisation d'une tâche. Nous caractérisons deux types d'attention : l'attention dirigée et l'attention sélective. L'attention dirigée consiste à prêter attention à la tâche

d'apprentissage de façon globale. L'attention sélective consiste à se concentrer sur des aspects spécifiques de la tâche. « L'enseignant fait appel à ce type d'attention chez ses élèves lorsqu'il leur demande, par exemple, de noter les heures, les passés composés ou les imparfaits dans un texte » (p.44).

3- L'autogestion : Cette stratégie consiste à « comprendre les conditions qui facilitent l'apprentissage de la langue et chercher à réunir ces conditions. En d'autres termes, s'autogérer signifie que l'élève recherche activement les occasions de pratiquer la langue cible en s'exposant volontiers à des situations où il aura à la réutiliser » (p.44). Cette stratégie constitue une primauté dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

4- L'autorégulation : Elle consiste à « vérifier ou corriger sa performance au cours d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication » (p.45). Nous pouvons l'observer souvent chez les meilleurs apprenants, par exemple, elle se manifeste par l'autocorrection.

5- L'identification du problème : Il s'agit de « cerner le point central d'une tâche langagière ou un aspect de cette tâche qui nécessite une solution en vue d'une réalisation satisfaisante » (p.46). Autrement dit, il faut tenir l'apprenant au courant de la tâche qu'il va exercer.

6- L'autoévaluation : C'est d' « évaluer ses habiletés à accomplir une tâche langagière ou un acte de communication ; évaluer le résultat de sa performance langagière ou de ses apprentissages » (p.46).

2.1.1.1.3. Les stratégies cognitives

Les stratégies cognitives sont des « techniques que l'individu utilise pour favoriser l'exécution des processus d'apprentissage et ainsi assurer l'acquisition des connaissances » (Bourret, p. 28). Elles constituent le centre de l'apprentissage et sont plus facilement observables.

Selon Cyr(p. 46), les stratégies cognitives « impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et psysique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage ». Il existe 12 types de stratégies cognitives :

1-Pratiquer la langue : Cette stratégie consiste à « saisir les occasions qui sont offertes de communiquer dans la langue cible ; répéter des segments de la langue ; penser ou se parler à soi-même dans la langue cible ; tester ou réutiliser dans des communications authentiques des mots, des phrases ou des règles appris en salle de classe » (p.47). Les apprenants utilisent souvent cette stratégie. Elles peuvent se manifester par une mise en pratique structurée en classe ou par une application spontanée en situation de communication authentique (p.47).

2-Mémoriser : Elle consiste à « appliquer diverses techniques mnémoniques ». Quand il s'agit de la mémorisation dans une langue étrangère, le processus cognitif est au premier plan. Dans ce cas-ci, la mémoire à court et à long terme de l'apprenant commence à traiter les informations acquises. Utiliser des images, des mots clés et établir des champs sémantiques sont les techniques plus observables de cette stratégie (p.48).

3-Prendre des notes : Il s'agit de « noter dans un cahier les mots nouveaux, les concepts, les expressions, les locutions figées ou ritualisées qui peuvent servir à la réalisation d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication ». Cette stratégie peut être rentable si elle se réalise avec les stratégies "grouper" et "réviser" (p.49).

4-Grouper : L'élève classe la matière selon des catégories (verbes, vocabulaire, expressions populaires), selon des thèmes (météo, alimentation, orientation) ou selon des fonctions langagières (s'excuser, demander ou raconter) (p. 49).

5-Réviser : Le but de cette stratégie est de « surapprendre, se familiariser à tel point avec la matière que sa récupération devient naturelle et automatique ». Elle suggère une révision structurée dans le temps (p.50).

6-L'Inférence : Selon Cyr (p. 50) l'inférence consiste à « utiliser les éléments connus d'un texte ou d'un énoncé afin d'induire ou d'inférer le sens des éléments nouveaux ou inconnus ; utiliser le contexte langagier ou extralangagier dans le but de suppléer aux lacunes dans la maîtrise du code linguistique et afin de comprendre le sens ou la signification globale d'un texte ou d'un acte de communication ; recourir à son intuition, deviner intelligemment ». Certains apprenants pensent qu'ils n'ont pas la capacité de deviner ou de formuler des hypothèses.

7-La déduction : La déduction implique l'application d'une règle réelle ou hypothétique en vue de produire ou comprendre la langue seconde, et il s'agit du procédé inverse de l'inférence (p.51).

8-La recherche documentaire : Il s'agit d'utiliser les sources de références de la langue cible. Par exemple, l'utilisation d'un dictionnaire. Mais si les apprenants utilisent très fréquemment un dictionnaire, la tâche d'apprentissage peut devenir ennuyeuse pour eux. Ils doivent essayer de deviner le sens d'un mot nouveau à partir du contexte (p. 52).

9-Traduire et comparer avec la langue maternelle ou avec une autre langue connue : L'apprenant peut se servir de sa langue maternelle pour apprendre une autre langue. Il peut faire des comparaisons entre deux langues pour comprendre le système et le fonctionnement de la langue cible (p. 53).

10-Paraphraser : Il s'agit de choisir d'autres mots ou d'autres phrases quand il y a une compréhensibilité de la part d'un interlocuteur. Cette stratégie est considérée comme une stratégie de communication compensatoire (p. 53).

11-Elaborer : Elle consiste à « établir des liens entre les éléments nouveaux et les connaissances antérieures; faire des associations intralinguales dans le but de comprendre ou produire des énoncés » (p.53).

12-Résumer : C'est de « faire un résumé mental ou écrit d'une règle ou d'une information présentée dans une tâche » (p.54). L'enseignant peut encourager l'utilisation de cette stratégie lors qu'il fait un résumé de ses objectifs.

2.1.1.1.4. Les stratégies compensatoires

Les stratégies compensatoires sont « des stratégies liées aux techniques permettant d'être fonctionnel malgré des carences langagières » (Tréville, Duquette, p. 76). En d'autres termes, les stratégies compensatoires permettent à l'apprenant d'utiliser la langue seconde malgré ses limitations langagières. Ce type de stratégie a pour but de compléter les connaissances de l'apprenant en grammaire et, surtout, en vocabulaire (Oxford, 1989 : 47). Selon Oxford, nous pouvons les rassembler en deux groupes : le premier est le devinement avec discernement et le second est la compensation des carences en production orale et écrite. Il existe 10 types de stratégies compensatoires :

1-L'utilisation des indices linguistiques : Cette stratégie consiste à « utiliser les indices linguistiques interne du mot (les racines du mot, les affixes, les congénères... etc.) et externe du texte (définitions, synonymes, antonymes, exemples... etc.) » (p.49).

2-L'utilisation des indices extra linguistiques : Il s'agit d'utilisation de lexique du contexte, les situations, la structure textuelle, les relations personnelles ou bien la connaissance du monde (p.49). Par exemple, si l'apprenant ne sait pas le sens du mot "à vendre" qu'il a vu dans un journal, il peut le deviner facilement en utilisant les indices contextuelles. Parce que ce type de mots sont souvent suivis des items et des prix, qui rappellent à la mémoire la notion de "rente" (p. 49).

3-Le recours à la langue maternelle : L'apprenant utilise sa langue maternelle pour compléter des lacunes en vocabulaire, par exemple, s'il ne sait pas le mot "fille", il préférera utiliser "je suis une girl" (p.50).

4-La demande d'aide : Il s'agit d'une demande d'aide de n'importe qui en cas d'hésitations ou de demande d'explication (p.50).

5-Le recours au mime et à la gestuelle : En cas d'insuffisance en langue seconde, l'apprenant peut se recourir aux mouvements physiques (mime, gestuelle) au lieu d'utiliser une expression ou de réaliser d'une action (p.50).

6-L'évitement de la communication (partiellement ou entièrement) : Il s'agit d'éviter la communication partiellement ou entièrement quand les difficultés s'apparaissent. L'apprenant recourt à une réponse non verbale (p.50).

7-Le choix du sujet : Cette stratégie consiste à choisir un sujet connu pour la communication et utiliser un vocabulaire connu (p.50).

8-La simplification du message : Elle consiste à utiliser de mots généralisants ou d'exemples. Par exemple, utiliser le mot "stylo" au lieu de dire "stylo bille" (p.50).

9-L'invention de mot : Il s'agit d'utiliser les mots inventés par soi-même pour exprimer son idée. Par exemple au lieu d'utiliser le mot "dictionnaire" l'apprenant invente le mot "livre à mots" (p.50).

10-L'utilisation de synonymes ou de circonculations : Elle consiste à essayer de dire le sens d'un mot en faisant une description ou en utilisant le synonyme de ce mot (p.51). Par exemple, au lieu de dire "les enfants", l'apprenant préférera utiliser "les garçons et les filles".

Jusqu'à présent, nous avons essayé de citer les caractéristiques des stratégies d'apprentissage et de montrer comment elles participent au processus d'apprentissage. Dans la classe ou hors de la classe, tous les apprenants utilisent certaines stratégies pour faciliter l'apprentissage. Nous savons très bien que les apprenants qui utilisent de bonnes stratégies sont plus actifs dans la classe et ils peuvent plus facilement se débrouiller d'une difficulté langagière que les faibles.

La prise en compte des stratégies d'apprentissage influe premièrement le style d'enseignement. A cette fin, l'enseignant étant un médiateur, dans la classe, entre les connaissances à acquérir et l'apprenant, doit faire participer

activement celui-ci à la construction de ses propres connaissances et lui faire prendre conscience du contrôle qu'il peut avoir sur ses tâches langagières.

A partir d'un enseignement stratégique, l'enseignant doit encourager l'apprenant à utiliser des stratégies efficaces. D'ailleurs, le bon apprenant a déjà un répertoire de stratégies. Il sera en vain de lui en faire prendre conscience. Ce qui est important, c'est de concentrer son attention sur les faibles. Parce que c'est surtout l'apprenant faible qui aura besoin d'apprendre à utiliser de bonnes stratégies. Avec un entraînement spécifique celui-là peut être conscient de ses comportements dans le processus d'apprentissage.

Pour mieux voir la différence des stratégies utilisées par les bons et les faibles, nous allons essayer de décrire leurs traits caractéristiques.

2.1.1.2. Les Stratégies utilisées par le bon apprenant

Selon Galisson et Coste (1976 : 41), l'apprenant est « l'individu en situation d'apprentissage, (...) quelqu'un qui insiste sur l'acte d'apprendre ». A partir de cette définition nous pouvons dire que le bon apprenant est quelqu'un qui sait et qui insiste sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage efficaces.

Skehan (1989 : 76-77), qui s'est inspiré de Naiman et al.(1978), définit le comportement du bon apprenant comme suit:

1- Il mène une approche active face à la tâche d'apprentissage : Le bon apprenant participe lui-même activement à la tâche d'apprentissage. Il profite de toutes les occasions, il identifie ses environnements pour l'apprentissage et il en profite. Il choisit ses propres objectifs et il les relie à ceux du programme. Il aime pratiquer la langue (p. 76).

2- Il est conscient que la langue est un système : Le bon apprenant entreprend l'apprentissage d'une langue de façon consciente. Il fait attention à l'utilisation de la langue. Il recourt de temps en temps judicieusement à sa langue maternelle, parce qu'il sait qu'il y a certaines ressemblances entre des

langues. Il compare le code de sa langue maternelle avec celui de la langue cible (p.76).

3- Il sait que la langue est un instrument de communication et interaction :

Le bon apprenant utilise la langue cible pour la communication et pour le développement de cette langue. Il essaie de transmettre le message. Dans les premières étapes de l'apprentissage, ce qui est important pour lui c'est d'utiliser couramment la langue, mais pas de l'utilisation correcte de cette langue. Le bon apprenant essaie de se mettre en communication avec les natifs et de développer ses compétences de communication (p. 77).

4- Il sait prendre en compte la dimension affective d'une langue : Avec le temps le bon apprenant va saisir l'importance de ses besoins affectifs au fur et à mesure qu'il développe sa compétence en langue cible (p. 77).

5- Il surveille sa performance : Le bon apprenant essaie de bien prononcer les mots. Il les répète à voix haute après le professeur et les apprenants natifs. Il profite des outils de communication, par exemple, il regarde la télévision ou écoute la radio. Il engage la conversation avec les natifs. Il lit n'importe quoi (magazines, journaux, etc.). Il ne s'arrête pas devant les mots inconnus.

A partir des indices contextuels internes et externes, il fait des inférences. Il s'autoévalue (p. 77).

2.1.1.3. Les Stratégies utilisées par l'apprenant faible

Selon Cyr (1998) l'apprenant faible manifeste les caractéristiques suivantes :

1- L'apprenant faible a peu de conscience, et par conséquent, ne manifeste pas de bonnes techniques d'apprentissage. Il est traumatisé par des approches qui ne lui conviennent pas (p. 16).

2- Il s'appuie fortement sur le professeur. Il a une attitude passive face au

processus d'apprentissage (p. 16).

3- Il ne tolère pas l'ambiguïté. Face à l'échec, les sentiments de frustration l'accompagnent. Il a peur d'être ridicule. Il n'essaie pas d'imiter les locuteurs natifs ou de s'identifier à eux (p. 16).

4- Il n'a aucune idée sur le fonctionnement de la langue cible. Et c'est pour cela qu'il n'essaie pas de faire les analyses des structures de la L2 (p. 17).

5- Il ne sait pas relier les éléments nouveaux à ceux qu'il a déjà appris. Il n'essaie pas d'inférer le sens d'un mot nouveau, il consulte souvent un dictionnaire. Il se plaint de ne pas avoir de mémoire, ni le don des langues (p.17).

6- L'apprenant faible se sent incapable d'interpréter les nouveaux énoncés et ne traite pas cette incapacité étant un défi à relever (p. 18).

7- Il ne veut pas pratiquer la langue cible, les exercices pour pratiquer la langue, deviennent pour lui des tâches désagréables (p. 18).

8- Il ne fait pas trop de souci au sujet des erreurs, autrement dit, il n'est pas respectueux du code. Il ne s'autoévalue pas (p. 19).

9- Il se décourage facilement face à l'échec, et il a tendance à se refermer sur lui-même (p. 19).

10- L'apprenant faible s'accroche au système de sa langue maternelle et il ne veut pas accepter que la nouvelle langue a un système différent et indépendant (p. 19).

Par conséquent nous pouvons dire que pour acquérir de bonnes stratégies chacun a sa responsabilité. A côté de tous ces caractéristiques de l'apprenant, il y a aussi certains facteurs qui ont une grande efficacité sur les stratégies d'apprentissage.

2.1.1.4. Les Facteurs qui influent sur les stratégies

Dans une classe de langue nous n'avons pas un certain type d'apprenants.

Ceux-ci sont différents les uns des autres et cette différence cause des distinctions entre les stratégies utilisées par eux. D'où vient cette différence pour le choix des stratégies ? (Cyr, p. 82). Il s'agit de certains facteurs qui influent sur le choix des stratégies. Nous pouvons les grouper en 5 catégories comme les facteurs reliés à la personnalité, les facteurs d'ordre biographique, les facteurs d'ordre situationnel, les facteurs d'ordre affectif et les facteurs d'ordre personnel (Cyr, p.82).

1- Les facteurs reliés à la personnalité : Il s'agit du style d'apprentissage, de la tolérance à l'ambiguïté, de la réflexion / impulsivité et de l'extraversion / introversion.

- Le style d'apprentissage est défini comme la façon globale d'approcher d'une tâche d'apprentissage. Les facteurs cognitifs ou socio-affectifs sont d'une grande importance (p.83).

- La tolérance à l'ambiguïté consiste à « ne pas se sentir gêné, mal à l'aise ou même menacé face à des informations vagues, incomplètes, incertaines, » (p.85).

- La différence entre réflexion et impulsivité consiste en l'utilisation des façons différentes de tester des hypothèses. Le sujet réfléchi est en général plus lent mais plus juste alors que l'impulsif est plus rapide mais plus souvent incorrect (p.86).

- L'apprenant extraverti est davantage porté à s'exposer à des situations d'apprentissage et à mieux profiter des occasions qui lui sont offertes de pratiquer la langue cible. Les extravertis utilisent des stratégies sociales et affectives alors que l'introverti préfère les stratégies cognitives et métacognitives (p.87).

2- Les facteurs d'ordre biographique : Ce type de facteurs comprennent l'âge, le sexe, l'origine ethnique ou la langue maternelle.

- Les recherches menées sur l'influence de l'âge ont montré que les adultes et les adolescents utilisent plutôt des stratégies cognitives alors que les enfants préfèrent les stratégies sociale (p.88).

- Selon Cyr (p. 88), les femmes recourent en général à un nombre beaucoup plus élevé de stratégies de tous les types que les hommes. Et, l'auteur note aussi que les filles utilisent des stratégies sociales beaucoup plus fréquemment que les garçons (cité par Politzer, 1983).

- Il n'y a aucune corrélation significative entre les stratégies utilisées et les données personnelles d'ordre biographique, dont l'origine ethnique et la L1 (p.89).

3- Les facteurs d'ordre situationnel : Il s'agit du degré de compétence de l'apprenant, des approches pédagogiques, de la langue cible et les tâches d'apprentissage.

- Il y a un lien entre le degré de compétence de l'apprenant et le choix de ses stratégies. La fréquence d'utilisation de stratégies associées à la pratique structurée diminue avec le temps alors que l'utilisation de stratégies de type fonctionnel demeure constante. Selon Cyr, « le degré de compétence de l'apprenant ne garantit pas une utilisation plus rentable des stratégies, mais en général, la recherche montre que les apprenants avancés font un choix de stratégies plus approprié à la tâche d'apprentissage » (p. 90).

- A partir des études réalisées, nous pouvons dire que l'approche communicative employée avec l'apprenant pour des motifs professionnels se reflète également dans le choix de stratégies orientée vers la communication authentique. Mais, même si les apprenants sont exposés à une approche communicative, ils continueront à utiliser des stratégies analytiques et traditionnelles. En générale, les enseignants sont peu conscients des stratégies employées par les apprenants et de leur effet sur l'apprentissage (p.92).

- « Quelques recherches ont permis d'observer un lien entre la langue à l'étude et le choix des stratégies utilisées » (p.93). Par exemple, pour un français il sera plus facile d'apprendre l'espagnol que le russe. Car, celui-ci est une langue difficile et a un code différent de celui du français. Pour cette raison, nous pouvons dire que les méthodes utilisées pour l'enseignement varient d'une langue à l'autre et cette différence provoque l'utilisation de différentes stratégies

(p.93).

- Encore selon les recherches, une stratégie peut être plus ou moins efficace dans la réalisation de telle ou telle tâche d'apprentissage. L'autocorrection, par exemple, semble être plus rentable pour l'écrit que l'oral ou la lecture (p.93).

4- Les facteurs d'ordre affectif : Les facteurs d'ordre affectif se composent des attitudes et de la motivation. Ils sont les plus difficiles à jauger avec précision.

Selon Cyr (p.95), le choix des stratégies relève tout simplement de l'affectif. Il est déterminé avant tout par l'anxiété et les attitudes. Le recours aux stratégies d'apprentissage ne serait qu'une manifestation de plus de la motivation (p.96). Nous pouvons dire que le rapport entre le choix des stratégies et la motivation est très complexe.

5- Les facteurs d'ordre personnel : Dans ce type de facteur, il s'agit de la carrière ou de l'orientation professionnelle, du degré de conscience métacognitive et de l'aptitude.

- Les recherches ont établi un lien entre le choix des stratégies et la carrière ou l'orientation professionnelle. Par exemple, « les étudiants en sciences humaines, en éducation et en sciences sociales semblaient prendre au sérieux la nécessité de rechercher à l'extérieur de la salle de classe des occasions de réutiliser la langue cible dans des situations de communication authentique » (p. 97). Leur orientation est plus indépendante, elle reflète la conscience des stratégies métacognitives (p. 97). Enfin, ce n'est pas seulement la carrière qui joue ici, mais aussi la motivation et l'expérience avec d'autres langues.

- Cyr (p.97) affirme que la métacognition joue un rôle important dans le choix et l'utilisation de stratégies cognitives, (cité par Wenden, 1987).

- « Les attitudes (les jugements de valeur, les préjugés, etc.) président davantage l'utilisation des stratégies que l'aptitude » (cité par Bialystok, 1979), mais Politzer (1983), n'est pas d'accord avec Bialystok et pense que

« l'intelligence peut être associée à la fois au succès dans l'apprentissage des langues et à l'utilisation des stratégies (Cyr, p.99).

Nous pouvons dire que les résultats des recherches à cet égard ne sont pas toujours probants.

Beaucoup de recherches effectuées dans ce domaine nous montrent que certains facteurs sont directement liés à l'utilisation des stratégies alors que d'autres ne le sont pas. Quels que soient ces facteurs, l'enseignant peut essayer de faire acquérir aux apprenants de bonnes stratégies d'apprentissage, et ainsi, il peut peut-être éliminer les effets défavorables de ces facteurs à partir d'un enseignement stratégique.

2.1.2. L'Enseignement Stratégique

L'acquisition d'une compétence en langue cible se traduit chez l'apprenant par l'utilisation de bonnes stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives. Favoriser une prise de conscience pour ces stratégies chez l'apprenant et faire les utiliser à l'aide d'un entraînement spécifique impliquent un enseignement stratégique. Tardif (1992: 298) le définit comme:

« un enseignement où l'on veille à un équilibre entre le type d'assistance dont

l'élève a besoin pour traiter le contenu et développer des stratégies efficaces et économiques et l'acquisition graduelle de l'indépendance nécessaire au traitement autonome de l'information ».

Ainsi que Tardif nous affirme, nous devons contribuer à développer chez l'apprenant des stratégies qui lui permettront d'interagir indépendamment avec de nouvelles informations. Et aussi, nous devons apprendre à relier ces informations aux connaissances antérieures pour que l'apprenant les intègre dans sa mémoire à long terme. Au besoin, il va les utiliser pour réaliser une tâche d'apprentissage. Nous pouvons réaliser tout cela, à partir de

l'enseignement stratégique : notre objectif doit être de montrer à l'apprenant comment traiter les informations d'une façon indépendante et efficace, comment penser d'une façon efficace et indépendante (p.299).

Dans le cadre de l'enseignement stratégique, les connaissances et les stratégies générales sont très importantes, mais elles ne doivent pas être enseignées isolément. Elles constituent des moyens pour l'apprentissage d'une langue et, par conséquent, doivent être systématiquement intégrées à l'enseignement des connaissances et des stratégies spécifiques. Comme le dit Tardif, « une règle fondamentale dans la conception de l'enseignement stratégique est qu'un moyen n'est jamais conçu ni enseigné comme une fin en soi » (p.300).

En utilisant les mots "connaissances et stratégies spécifiques" Tardif, n'ajoute pas deux autres catégories aux connaissances dites "générales", celle-là sont nommées ainsi parce qu'elles dépassent les champs disciplinaires. Elles sont étroitement liées à des champs de connaissances particuliers. L'auteur a donné l'exemple suivant pour mieux expliquer l'importance des connaissances et des stratégies spécifiques :

« L'élève qui doit produire un texte sur les objets volants non identifiés a besoin de connaissances spécifiques sur ce sujet pour pouvoir réaliser la tâche qui lui est enseignée. Ainsi, même si cet élève a d'excellentes connaissances générales sur l'écriture, celles-ci ne lui seront d'aucune utilité sans un certain bagage de connaissances spécifiques » (p.55).

Suivant l'exemple de l'auteur, nous pouvons dire que, par exemple, la lecture implique un ensemble de stratégies ou de connaissances générales que l'apprenant développe pour augmenter son pouvoir sur l'environnement, pour augmenter ses connaissances spécifiques.

Par conséquent, l'enseignement stratégique de chacune des catégories de connaissances recourt à des stratégies spécifiques d'enseignement (p.296). Ces connaissances qui sont l'objet de la recherche de la psychologie cognitive

et les unités initiales de l'enseignement stratégique sont regroupées en 3 catégories (p. 296).

2.1.2.1. L'importance des connaissances de l'apprenant

La psychologie cognitive considère que l'apprentissage d'une langue étrangère est une activité de traitement de l'information, et que ces informations peuvent être d'ordre métacognitive, cognitive et socio-affective. Toutes ces informations appelées les "stratégies d'apprentissage", sont axées sur la compréhension des processus de traitement de l'information chez l'apprenant. A l'aide de ces stratégies, l'apprenant acquiert des informations, les intègre dans sa mémoire à court ou à long terme et les utilise selon la tâche qu'il doit réaliser.

Dans le cadre de la psychologie cognitive, « ces stratégies d'apprentissage sont donc considérées comme des connaissances qui peuvent s'acquérir » (Cyr, p. 104). Pourtant, l'apprenant apprend à utiliser ces stratégies d'apprentissage à l'aide de ses connaissances qui sont très importantes pour la conception cognitive de l'apprentissage (Tardif, p. 48).

Nous allons les examiner en 3 catégories.

2.1.2.1.1. Les connaissances déclaratives

Comme Glover et all.(p.64) nous affirment, ce premier type de connaissances correspond aux savoirs qui figurent dans la mémoire de l'apprenant. Autrement dit, « elles correspondent essentiellement, à des connaissances théoriques » (Tardif, p. 48). Selon Tardif, il s'agit de la connaissance de faits, de règles, de lois et de principes (cité par Gagné, 1985).

Ce sont des connaissances statiques. La connaissance des tables de multiplication, la connaissance des provinces du Canada, la connaissance du

rôle du verbe dans la phrase, les règles de l'accord des participes passés sont des exemples de connaissances déclaratives (p. 49).

Pour que l'apprenant réalise une tâche, ces connaissances doivent être traduites en connaissances procédurales ou conditionnelles. Parce que ce type de connaissances permet à l'apprenant de savoir théoriquement certains savoirs dans différentes activités (p. 49). Comme nous rappelle Cyr (p. 105), « l'objectif principal de l'enseignement traditionnel en langue seconde a longtemps été celui de faire apprendre ce type de connaissances » (cité par Papen, 1993 : 13).

2.1.2.1.2. Les connaissances procédurales

Au contraire des connaissances déclaratives, les connaissances procédurales sont des connaissances dynamiques. Car, il s'agit de l'action. Tardif (p. 50) définit ce type de connaissance comme les connaissances « qui correspondent au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action ».

Les connaissances procédurales peuvent se développer dans l'action accomplie par l'apprenant lui-même. « En classe, les connaissances procédurales sont très nombreuses. Essentiellement, tous les objectifs pédagogiques qui correspondent à des "comment faire" constituent des connaissances procédurales » (p.51). Pour favoriser l'acquisition de connaissances procédurales l'enseignant place l'apprenant dans un contexte de réalisation de tâches réelles. « Raconter un événement de sa vie (en vue de favoriser la maîtrise des temps de verbe mis à contribution), prendre un message au téléphone, anticiper le déroulement d'une conversation sont des exemples de connaissances procédurales (Cyr, p. 106).

Selon O'Malley et Chamot (1990: 24) « Alors que les connaissances déclaratives peuvent d'être acquises immédiatement, les connaissances

procédurales sont acquises graduellement par l'apprenant ».

L'approche communicative mets l'accent sur l'acquisition de ce type de connaissance (Cyr, p. 106).

2.1.2.1.3. Les connaissances conditionnelles

O'Malley et Chamot (1990) regroupent les connaissances en 2 catégories présentées ci-dessus. Mais Tardif, a distingué parmi celles-ci les connaissances conditionnelles. Selon lui, ces connaissances concernent le quand et le pourquoi. "A quel moment et dans quel contexte est-il approprié d'utiliser telle ou telle stratégie, telle ou telle démarche, d'engager telle ou telle action" (p. 52). Reconnaître les verbes à l'imparfait dans un paragraphe, distinguer dans le texte ce qui est essentiel et ce qui est secondaire, reconnaître un participe passé dans une phrase sont les exemples pour ce type de connaissances (p.53).

Grâce à des connaissances conditionnelles, l'apprenant connaît non seulement les stratégies d'apprentissage mais il sait quand et pourquoi les utiliser. Cette catégorie de connaissances est la plus négligée: les enseignants consacrent en général beaucoup de temps pour le développement des connaissances déclaratives et procédurales. Mais, il faut rappeler que, c'est avec les connaissances conditionnelles que les deux autres pourront être transférées (p. 54).

Nous avons mentionné que la prise de conscience des stratégies d'apprentissage et l'entraînement à les utiliser vise à accroître l'autonomie de l'apprenant et à développer sa capacité d'apprendre. Les deux partenaires de l'acte d'enseignement, c'est-à-dire l'enseignant et l'apprenant, doivent assumer leurs responsabilités pour que cet objectif se réalise.

2.1.2.2. Le Rôle de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant dans la classe de langue est d'une grande importance. C'est lui qui va aider l'apprenant pour que celui-ci acquise des stratégies d'apprentissage efficaces et qu'il effectue, à partir de ces stratégies, des tâches d'apprentissage. Dans ce cas-ci l'apprenant a besoin d'un "enseignant stratégique". Selon Tardif (p.303), l'enseignant stratégique est un penseur, un preneur de décisions, un motivateur, un modèle, un médiateur et un entraîneur.

Nous avons brièvement examinés ces qualités ci-dessous en nous appuyant sur les recherches menées par Tardif:

1-L'enseignant stratégique est d'abord un penseur. Il tient compte non seulement des connaissances antérieures, des perceptions et des besoins de l'apprenant, mais aussi des objectifs d'un programme, des exigences des tâches proposées et de l'utilisation des stratégies d'apprentissage appropriées. Il doit tenir en compte des difficultés des tâches avec lesquelles l'apprenant doit pouvoir interagir de façon significative (p.304).

2-L'enseignant stratégique est un preneur de décision. Dans l'objectif de rendre l'apprenant autonome, l'enseignant stratégique prend des décisions au sujet du contenu et des séquences de présentation de ce contenu qui seront importants pour que l'apprenant atteigne ses objectifs d'apprentissage (p.305).

L'enseignant doit savoir les erreurs que pourrait commettre l'apprenant, et doit donner des exemples afin de les contrecarrer.

3-L'enseignant stratégique est un motivateur. En vue de soutenir la motivation, l'enseignant stratégique doit choisir des activités qui rendront l'apprenant actif. Car, à partir de ces activités, il va développer certaines habiletés chez l'apprenant (p. 306).

Il ne faut pas oublier que la motivation est très importante dans chaque étape de l'enseignement de l'apprenant.

Il doit aussi encourager l'apprenant pour sa participation et sa persistance dans l'accomplissement des tâches d'apprentissage. Et aussi, l'enseignant stratégique doit rendre l'apprenant responsable de ses réussites et ses échecs (p. 306).

4- L'enseignant stratégique est **un modèle**. Il doit offrir à l'apprenant un modèle explicite de l'exécution des tâches demandées. L'enseignant stratégique doit montrer clairement les stratégies auxquelles l'apprenant va recourir pour réaliser les activités. Il doit veiller à ce que l'apprenant surveille ses pairs et qu'il coopère avec d'autres apprenants pour accomplir le travail (p. 308).

5- L'enseignant stratégique est **un médiateur**. Il doit accompagner l'apprenant tout au long de l'exécution de la tâche. Il rappelle à l'apprenant les connaissances qui peuvent être mises à profit pour l'accomplissement d'une tâche et il l'amène à prévoir les difficultés, à planifier les solutions (p.309).

6- L'enseignant stratégique est **un entraîneur**. Selon Tardif, l'apprenant est un apprenti et l'enseignant doit le placer dans des situations où celui-ci aura la chance d'exécuter des tâches complètes. De même, qu'il doit avoir un lien entre les tâches proposées à l'apprenant et les activités qui l'attendent à l'extérieur de la classe (p. 311).

Rappelons encore que l'enseignant doit bien maîtriser les contenus à enseigner, il doit évaluer les connaissances antérieures de ses apprenants et tenir compte de leurs besoins.

Il doit être capable d'analyser le matériel didactique et proposer aux apprenants de connaître les stratégies d'apprentissage qu'ils utiliseront pour réaliser leurs travaux. L'enseignant a un rôle de leader dans la classe.

2.1.2.3. Le Rôle de l'apprenant

Comme nous venons de le voir l'enseignant a de grandes responsabilités, mais l'apprenant aussi a des responsabilités importantes. Selon Tardif (p. 18),

« il lui incombe de gérer sa participation et sa persistance dans la tâche, de contrôler son attention et sa motivation. Il lui appartient aussi de planifier des stratégies de réalisation de la tâche demandée, de les mettre en application et de les évaluer ».

Comme Cyr (p. 123) nous l'affirme, d'une part les croyances et les connaissances et d'autre part l'autonomie de l'apprenant, jouent un rôle primordiale dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les croyances et les connaissances de l'apprenant comprennent les croyances et les connaissances sur la langue, sur la personne, sur les stratégies et sur la tâche. Examinons brièvement chacun de ces phénomènes :

1-Les croyances et les connaissances sur la langue: C'est très important de savoir si l'apprenant a déjà des connaissances ou des croyances sur la nature de la langue. Parce que, par exemple, certaines langues peuvent être perçues plus difficiles que d'autres même si elles ne l'étaient pas:

" Pour la plupart des gens , leur but premier lorsqu'ils apprennent une L2, est d'être capable de communiquer. Or, l'essence même de la communication est de transmettre et de recevoir des messages et de négocier le sens. Quiconque veut apprendre une autre langue rapidement et efficacement doit toujours garder à l'esprit cet objectif premier, (...), tels apprendre la grammaire et le vocabulaire, vont suivre tout naturellement" (Cyr, 1998: 124, cité par Rubin et Thompson, 1994: 30).

Ce qui est important aussi, c'est que l'apprenant profite des ressemblances entre sa langue maternelle et la langue seconde, tout comme, plus généralement, il utilise ses connaissances antérieure.

2-Les croyances et les connaissances sur la personne: Il s'agit de l'image et de l'attitude face à l'apprentissage. Selon Cyr (p.125), l'âge, l'aptitude, la motivation, les facteurs de la personnalité, les styles cognitifs, les styles d'apprentissage et les facteurs socioculturels sont les éléments qui composent les croyances et les connaissances facilitant ou inhibant l'apprentissage (cité par

Wenden, 1991). Et encore selon Cyr, l'enseignant d'une L2 doit amener les apprenants à trouver par eux-mêmes des réponses à des questions comme: "L'apprenant considère-t-il que son âge est un handicap pour l'apprentissage d'une langue?, Comment l'apprenant évalue-t-il son aptitude à l'apprentissage d'une L2 ?, Quelle est sa motivation personnelle ?, Comment les facteurs cognitifs et affectifs s'appliquent-ils à sa propre expérience ?, Quels buts poursuit-il et quel niveau de compétence veut-il atteindre ?" (p.125).

3-Les croyances et les connaissances sur les stratégies: L'apprenant utilise indifféremment certaines stratégies pour faciliter l'acquisition. Mais, il doit savoir que certaines stratégies peuvent être appropriées dans certains cas et ne pas l'être dans d'autres. L'enseignant doit amener l'apprenant à réfléchir sur la rentabilité des stratégies qu'il utilise (p.127).

4-Les croyances et les connaissances sur la tâche: L'apprenant, en classe ou à l'extérieur de la classe, doit savoir les buts des exercices qu'il fait. Par exemple, lorsque l'enseignant demande à ses apprenants de "deviner le sens d'un mot" ou de "faire une phrase avec un mot", l'apprenant doit comprendre que l'accomplissement de ces tâches lui servira à accroître sa compétence générale ou à se débrouiller dans la vie dans des situations de communication authentiques (p.127). L'Apprenant qui va réaliser une tâche doit savoir aussi de ce qu'il aura besoin pour la réaliser.

Nous avons déjà mentionné qu' « un des buts de l'entraînement à l'utilisation des stratégies d'apprentissage est d'amener l'apprenant à une plus grande autonomie dans son apprentissage d'une L2 » (p.129), (cité par Wenden, 1991, Rubin et Thomson, 1982, 1994). Les jugements de l'apprenant sur soi et sur ses capacités sont au centre de son attitude et bien sûr que ces attitudes peuvent être assez résistantes au changement. C'est au moyen d'expériences positives répétées que l'on peut espérer qu'elles se modifient, et c'est très important d'en tenir compte, parce que l'effort de l'enseignant en vue d'introduire l'idée de l'autonomie ou les stratégies d'apprentissage en classe risque de récolter peu de succès (p.131).

En effet, et toujours selon Cyr, il y a certains facteurs qui peuvent intervenir dans la formation de l'attitude face à l'autonomie. Ce sont les processus de socialisation, les besoins conflictuels, le manque de connaissances métacognitive, l'impuissance acquise et l'image de soi.

1-Les processus de socialisation: Les recherches réalisées dans ce domaine montrent que, les processus de socialisation mènent l'apprenant parfois à l'acquisition de croyances qui conduit à l'autonomie. Cette attitude peut être acquise à l'école primaire et se maintenir jusqu'à l'âge adulte. Parcontre, certains apprenants se considèrent comme des consommateurs d'un cours de langue alors que l'enseignant est perçu comme la source du savoir, le preneur de décision et le responsable de la réussite ou l'échec de l'apprenant (p.132).

2-Les besoins conflictuels: L'apprentissage d'une L2 peut être perçu comme un obstacle à surmonter le plus rapidement et avec le moins d'effort possible. « En conséquence, même si l'apprenant est d'accord avec le principe de l'autonomie, il se peut qu'il n'ait tout simplement pas le temps de consentir les efforts nécessaires » (p.132).

3-Le manque de connaissances métacognitives: Selon Cyr (p.132), même au niveau universitaire, « certains étudiants ignorent tout simplement leur potentiel intellectuel. (...), un apprenant manque de volonté ou de confiance en soi lorsqu'il s'agit d'assumer ses responsabilités dans l'apprentissage » (cité par Wenden). A cause de toutes ces raisons, il n'arrive pas à orienter ses connaissances.

4-L'impuissance acquise: Quand les apprenants ont subi des échecs, ils se forment des idées erronées au sujet de leur capacité d'apprendre. Ces idées erronées influent la performance de l'apprenant dans des situations d'apprentissage (p.133).

5-L'image de soi: L'image de soi est très important dans l'apprentissage d'une langue. Si, l'apprenant a une image positive de soi, il sera un bon apprenant, mais dans le cas contraire, il résultera une certaine anxiété. L'Apprenant évitera tout contact avec la langue cible, et n'acceptera pas de responsabilité dans son

apprentissage (p.133).

2.1.3. Les Phases de l'Enseignement Stratégique

En réalité, un enseignement stratégique n'est pas un processus qui se traduit tout d'un coup. A l'avance, il exige une préparation. Alors, nous pouvons envisager trois phases distingués par Tardif (p. 324).

2.1.3.1. La Préparation à l'apprentissage

La phase de la préparation à l'apprentissage concerne la discussion des objectifs de la tâche, le survol du matériel, l'activation des connaissances antérieures et la direction de l'attention et de l'intérêt.

« Lors de la discussion des objectifs de la tâche, l'enseignant stratégique définit la nature de cette tâche. Il précise s'il s'agit de lecture, d'écriture (...).

L'enseignant doit préciser très clairement à l'apprenant les objectifs poursuivis en matière d'apprentissage, car, dans le cadre de l'enseignement stratégique, les activités présentées sont des activités complexes, et il est plus difficile pour l'apprenant de percevoir quels sont les objectifs d'apprentissage » (p.325).

Lors de la deuxième étape, l'enseignant stratégique survole avec l'apprenant le matériel qu'il a préparé pour le cours. Il le fait pour familiariser l'apprenant avec l'organisation du matériel, sa redondance, ses lacunes. En précisant les lacunes, l'enseignant indique à l'apprenant comment et par quels moyens celui-ci peut les combler. Il montre à l'apprenant les endroits où celui-ci doit être plus attentif et lui informe ce qui est fondamental comme apprentissage (p.326).

Ce qui est important, dans une troisième étape, c'est l'activation des connaissances antérieures de l'apprenant. Comme nous avons déjà dit, cette phase est très importante dans l'enseignement et l'apprentissage d'une L2. L'enseignant stratégique, en faisant appel d'abord aux connaissances disponibles de l'apprenant, essaie de comprendre si ces connaissances sont suffisantes pour apprendre de nouvelles informations. Si ces informations ne sont pas suffisantes, l'enseignant introduit systématiquement des informations supplémentaires pour créer des points d'ancrage avec ce qui sera présenté. C'est aussi lors de cet étape que l'enseignant constate les connaissances erronées que l'apprenant peut avoir dans sa mémoire à long terme (p.327).

La dernière étape de la phase de préparation à l'apprentissage, est celle où l'enseignant saura guider la curiosité de l'apprenant dans la tâche. Pour ce faire, il crée un contexte d'anticipation, ainsi l'apprenant aura la chance de répondre aux questions sur le contexte. Et aussi, il amène l'apprenant à formuler des hypothèses par rapport au contenu. Il est très préoccupé par l'engagement, par la participation de l'apprenant dans la tâche. Enfin, il insiste sur l'importance de l'emploi de stratégies cognitives et métacognitives appropriées à la tâche (p. 327).

2.1.3.2. La Présentation du contenu

Les étapes de la phase de présentation du contenu dans le cadre de l'enseignement stratégique sont le traitement des informations, l'intégration des connaissances et l'assimilation des connaissances.

Lors de la première étape, l'enseignant veille à ce que l'apprenant recoure effectivement à ses connaissances antérieures pour réaliser la tâche et à ce qu'il les fasse interagir avec les nouvelles informations. Il lui pose souvent des questions pour que l'apprenant soit conscient des stratégies qu'il va utiliser dans la tâche. « C'est plus particulièrement à cet étape que l'enseignant stratégique

intervient avec l'apprenant au sujet de la logique de sa démarche dans l'application de différentes stratégies métacognitives ». En se comportant ainsi, son but est de fournir à l'apprenant les moyens pour qu'il devienne de plus en plus autonome (p. 328).

Dans une deuxième étape, « l'enseignant stratégique collabore étroitement avec l'apprenant à la sélection de ce qu'il est important de retirer de la tâche qui a été réalisée. Il prend une part très active à ce processus parce qu'il juge essentiel que l'apprenant retienne les points les plus importants des informations qui ont été traitées ». Ces points importants peuvent être autant des connaissances déclaratives et conditionnelles que des connaissances procédurales. Par exemple, s'il s'agit de la lecture d'un texte, l'enseignant stratégique reprend avec l'apprenant les éléments qui constituent les idées principales qu'il devrait intégrer à sa base de connaissances (p. 329).

Et lors de la troisième étape, l'enseignant stratégique rappelle explicitement les connaissances antérieures de l'apprenant et met en relief les changements survenus. Parce que les changements intervenus dans la base de connaissances de l'apprenant sont très importants pour lui. Et pour favoriser l'assimilation, l'enseignant stratégique recourt fréquemment aux groupes de coopération. Il est certain que les interactions entre les apprenants provoquent davantage l'assimilation des connaissances. A cet étape nous voyons le caractère efficace et économique des stratégies cognitives et métacognitives (p. 330).

2.1.3.3. L'Application et le transfert des connaissances

La phase d'application et de transfert des connaissances se composent de l'évaluation formative et sommative des apprentissages, de l'organisation des connaissances en schémas et du transfert et extension des connaissances.

La première étape est surtout important pour l'apprenant. Car, c'est à cet

étape que celui-ci détermine un degré de certitude au regard de ses connaissances. Lors de cet étape, l'enseignant stratégique place l'apprenant dans un contexte qui lui permet de prendre connaissance explicitement de son niveau face aux nouvelles connaissances. C'est aussi l'étape qui nous permet de distinguer les experts et les non-experts. Au début, l'apprenant aura une évaluation nécessairement formative ; mais avec le temps, cette évaluation peut bien être sommative.

Après l'évaluation formative des nouvelles connaissances, l'enseignant stratégique discute avec l'apprenant de la valeur de ses connaissances, c'est-à-dire, des éléments qui doivent être améliorés et des éléments qui ont déjà atteint un niveau très acceptable de maîtrise. C'est ainsi que l'enseignant participe à la construction de la connaissance avec l'apprenant (p. 331).

Lors de la deuxième étape, l'enseignant réunit avec l'apprenant les connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales. Il est préoccupé par l'organisation des connaissances dans la mémoire à long terme et intervient directement à ce niveau. C'est lors de cet étape qu'il fait en sorte que les nouvelles connaissances soient liées à l'ensemble des connaissances qui concernent le même objet. Cet étape est d'autant plus important qu'elle permet à l'enseignant d'insister sur les connaissances conditionnelles qui sont à la base du transfert (p. 332).

Enfin à la dernière étape, l'enseignant stratégique prévoit des tâches complexes qui lui permettent de placer l'apprenant dans des contextes où il doit opérer des transferts. Il ne réalise pas d'exercices isolés au regard d'une stratégie ou d'une connaissance particulière. Il rend explicite pour l'apprenant les conditions qui font que le transfert soit possible. Il présente de différents contenu pour que l'apprenant décontextualise les connaissances acquises (p. 332).

Ces phases de l'enseignement stratégique ont été l'objet de plusieurs recherches en psychologie cognitive. Selon ces recherches, à l'aide de la transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des

enseignants, ces derniers peuvent développer efficacement des habiletés interactives stratégiques qui leur permettront de répondre aux besoins des apprenants (p. 332-333).

3. L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE

3.1. L'Approche Communicative et l'Enseignement du Vocabulaire

Dans l'histoire de la méthodologie, l'enseignement du vocabulaire a fait l'objet de différentes approches mais, aucune n'a été particulièrement efficace. Ainsi, la méthode grammaire-traduction parce qu'elle donnait trop d'importance à la compréhension des textes littéraires et donc à la traduction; la méthode directe parce qu'elle envisageait l'enseignement du vocabulaire à partir d'une liste de mots nouveaux regroupés artificiellement et des exercices de répétitions qui sont loin d'être authentiques et communicatifs (Gülmez, 1993 : 2-18-64) et la méthode audio-visuelle parce qu'elle se limitait à l'enseignement d'un vocabulaire basé sur la fréquence et la rentabilité (Bertocchini et Costanzo, 1989 : 72), ont plus ou moins délibérément négligé l'enseignement systématique du vocabulaire.

Quant aux approches communicatives, leur principal objectif étant « la création d'une compétence de communication en donnant la maîtrise d'un certain nombre d'actes de parole et de fonctions du langage » (Bertocchini et Costanzo, 1989 : 72), l'enseignant « place l'apprenant dans des situations de communication réalistes et signifiantes et l'aide à développer des moyens de négocier le sens des messages reçus (stratégies de compréhension) ou émis (stratégies de production » (Tréville et Duquette, 1996 : 95).

Ce qui fait que l'enseignement du vocabulaire, dans le cadre des approches communicatives, se réalise en fonction des nécessités de la communication et des objectifs envisagés (Bertocchini et Costanzo, 1989 : 72). Tréville et Duquette (1996 : 96) affirment que l'approche communicative « détourne l'apprenant des mots et propose une étude systématique du vocabulaire notamment par l'établissement de table de concordance et par la

réhabilitation du dictionnaire monolingue de français pour les apprenants étrangers » (cité par Galisson, 1983 et 1991). Dans le domaine de l'enseignement du vocabulaire l'approche communicative se différencie des autres méthodes non seulement par ses objectifs mais aussi par ces matériaux didactiques: les textes dits authentiques y prennent la première place.

3.2. L'Enseignement du Vocabulaire à Partir des Textes Authentiques

Au sujet de l'authenticité de la langue présentée comme modèle à l'apprenant, Widdowson fait une remarque décisive: « selon les méthodes traditionnelles, la langue qui sera présentée aux apprenants dans la classe doit être simplifiée d'une certaine manière pour qu'elle soit acceptée et acquise facilement, mais, actuellement, la langue présentée doit être authentique » (1999 : 175). D'ailleurs, le développement du vocabulaire est un besoin souvent exprimé par les apprenants et le jeu des activités de communication en salle de classe doivent être divers et motivants (Tréville et Duquette, 1996 : 96). Cette diversité est assurée par les documents authentiques. Dans le domaine de l'enseignement des langues, le terme de " document authentique " signifie en générale : « (...) tout document, sonore ou écrit, qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information, ou d'expression linguistique réelle » (cité par Galisson, Coste, 1976 : 59).

Et selon Cornaire (1999 : 69) :

« Avec l'avènement de l'approche communicative, il est devenu essentiel de mettre les étudiants devant les modèles de communications, du matériel puisé dans la vie réelle (cité par Besse, 1980), et désormais le document authentique va occuper une place de choix dans le matériel pédagogique qui sera sélectionné par le professeur ».

Comme l'affirme Bérard (1991 :50), nous avons trois bonnes raisons pour utiliser les documents authentiques en salle de classe :

« 1. Un apprenant au niveau débutant peut-être motivé positivement s'il peut comprendre des échanges réels : l'utilisation des documents authentiques se justifierait donc au niveau de la motivation.

2. L'Utilisation du document authentique est un des éléments qui permettra de favoriser l'autonomie d'apprentissage de l'élève. Si on développe dans la classe des stratégies de travail par rapport aux documents authentiques, l'apprenant pourra réinvestir ces stratégies en dehors de la classe, ceci veut dire que l'objectif " apprendre à apprendre " est aussi important que le contenu des documents.

3. Le troisième argument touche à la langue enseignée, aux contenus d'enseignement/apprentissage : il est admis que le recours didactiquement réfléchi à des documents écrits ou sonores authentiques expose les apprenants à des aspects de l'usage langagier qui ne font aujourd'hui l'objet d'aucune description élaborée et dont on estime pourtant qu'ils sont à enseigner ».

Vu sous cet angle, nous pouvons dire que les documents authentiques permet à l'apprenant de travailler sur des énoncés qui portent les traces de leurs conditions de production. Alors, nous effectuons un travail avec les documents authentiques non seulement sur les aspects linguistiques mais aussi sur la dimension pragmatique du langage et sur les usages sociaux (Bérard, 1991: 51). Autrement dit, en utilisant les documents authentiques, « nous appliquons des techniques d'analyse pour dégager avec les apprenants des règles de fonctionnement de la communication dans la langue enseignée » (Bérard, 1991 : 51).

Certains enseignants préfèrent utiliser des textes simplifiés au lieu d'utiliser des textes authentiques. Mais, en simplifiant un texte authentique, « nous allons certainement, dissiper les indices textuels offerts par l'originalité du texte (qui sont très importants pour la compréhensibilité d'un texte), et aussi la qualité du discours du texte » (Nuttal, 1989 : 32). En plein accord avec Nuttal (1989 : 32), nous savons par notre expérience d'enseignante que préserver l'originalité du

texte plaît aux apprenants, parce que la présence des éléments textuels leur permet d'utiliser leur intelligence pour découvrir le sens du texte. De plus, en simplifiant les textes, nous allons tout rendre explicite, et cela sera un obstacle pour nous et pour nos étudiants si nous voulons développer leur capacité d'inférence (Nuttal, 1989 :32).

Grâce aux textes authentiques, les apprenants apprendront les mots nouveaux dans un contexte bien défini. Bien sûr qu'il ne faut pas apprendre les mots isolément, parce que d'après Hameau (..... : 103), isolés, ils ne seront qu'un son ou un ensemble de sons. Pour cette raison, il faut les placer dans un contexte ou une courte phrase. L'authenticité du texte va rendre tous les mots nouveaux intéressants et vivants et il sera efficace pour éveiller la curiosité et l'intérêt chez les apprenants.

L'efficacité des documents authentiques tient aussi à leur genre textuel. Comme nous l'affirme Cornaire (1998 : 129), « les textes authentiques à caractère informatif, où l'on expose des faits ou une séquence d'événements selon une certaine logique et avec des redondances, sont plus facilement accessibles aux apprenants débutants » (cité par Eykyn, 1992).

D'autre part comme le notent Besse et Galisson (1980 : 81), « ce qui assure l'authenticité réelle d'un texte, ce n'est pas seulement son intégralité matérielle, mais c'est avant tout les conditions extra-linguistiques de production et de réception dans lesquelles il s'inscrit. Dans la classe, nous retrouvons ces conditions de réception, quand le texte relève de la spécialité connue des apprenants ». Pour cette raison, les textes qui ne sont pas très familiers aux apprenants ne sont pas très conseillés au début de l'apprentissage d'une langue. Ainsi, dans cette recherche, nous avons préféré les textes médiatiques. Ceux-ci sont facilement accessibles et impliquent des thèmes divers. La langue utilisée dans ces documents est facile à comprendre par les apprenants débutants.

3.2.1. L'Utilisation des Textes Médiatiques

L'objectif de l'approche communicative étant de développer chez l'apprenant la compétence de communication tant orale qu'écrite, les textes écrits comme matériels linguistiques revêtent d'une importance considérable. « Essentiellement étudié sous sa forme littéraire, le texte écrit a pendant longtemps été considéré comme une sorte de donnée quasi naturelle qui permettait à un auteur de "s'exprimer", assemblage de mots sur la nature et la fonction duquel il ne semblait guère utile de s'interroger » (Vigner, 1979 : 10). Or, avec l'utilisation des documents authentiques dans la classe, « on semble de plus en plus s'appuyer sur "l'image du texte " pour approcher le sens d'un document, pour le faire appréhender par les apprenants lors d'une lecture qui se veut lecture du sens et des sens » (Moirand, 1978 :38). Mais l'utilisation des documents authentiques pose aussi certains difficultés.

D'après Cicurel (1991 : 21), l'enseignant qui veut utiliser dans sa classe les documents authentiques est d'abord confronté au difficile problème du choix. Comment sélectionner un texte? En fonction du niveau du public ?, du thème ?, du genre ?, du contenu du texte ?. La classification donnée par Cicurel nous a permis de faire un choix sans perdre de vue ces critères. Selon l'auteur, nous pouvons distinguer cinq grands domaines de production écrite :

- les textes médiatiques,
- les textes de type épistolaire,
- les textes à caractère professionnel,
- les textes de l'environnement,
- les textes littéraires (Cicurel, 1991 : 21).

En pensant qu'ils seront actuels, motivants et compréhensibles pour nos apprenants nous avons préféré, dans notre recherche, travailler sur des textes médiatiques. Ce sont des textes que nous pouvons tirer des journaux quotidiens, hebdomadaires ou mensuels.

Tous ces documents appartiennent à une rubrique et ont un titre qui résume l'information essentiel du texte et ces caractéristiques permet à l'apprenant de développer une stratégie d'anticipation sur le contenu du texte (Cicurel, 1991 : 22). Par exemple selon Vigner (1979 : 113),

« la décision de lire sera prise au terme d'une série de choix opérés à partir de l'interprétation d'un certain nombre d'indicateurs sémiologiques externes comme le titre de l'article ou de l'ouvrage, le nom de l'auteur, le nom de la revue et le résumé ou la bibliographie ».

D'après Vigner (1979 : 113), ces caractéristiques ont pour fonction 'éveiller l'intérêt de lecteur. Or, c'est à ce niveau qu'intervient le savoir préalable du lecteur, qui seul lui permettra d'évaluer prospectivement la qualité du texte.

Pour cette raison, nous devons faire attention au genre du texte, en le choisissant. Les textes médiatiques, comme nous savons en général, « se trouvent à une place définie par la rubrique à laquelle ils appartiennent (santé, société, politique étrangère, etc.). Cette rubrique donne, du premier coup, des indications importantes sur le contenu de l'article. Et le texte émet un répertoire différencié de signaux que le lecteur décode » (Cicurel, 1991 : 21). A l'aide de la rubrique à laquelle le texte appartient, le lecteur peut développer certaines stratégies sur le contenu du texte. Cela est un très important caractéristique des textes médiatiques. Il est important aussi de l'indiquer à l'apprenant-lecteur.

Si nous pensons travailler sur une page de journal, « la place de l'article sur l'espace de la page aussi est significative. Il peut être sur plusieurs colonnes ou une seule, avoir un titre plus ou moins gros. L'article se définit visuellement par sa différence avec son environnement écrit » (Cicurel, 1991 : 21). Mais selon Cicurel, ces deux signaux sont le plus souvent perdus pour la classe parce que la reproduction isole le texte de son environnement (1991 : 21).

Les indices textuels des textes médiatiques faciliteront des tâches de l'enseignant. Ceux-ci peuvent parcourir le texte, repérer les rubriques et leur

importance, observer les titres, les sous-titres, la mise en page, la variété typographique, l'illustration photographique (Cicurel, 1991 : 23).

« C'est ensuite que le lecteur abordera la lecture d'un article. Celui-ci a pour caractéristiques:

- d'être précédé d'un titre qui constitue un précieux indice de prévisibilité,
- d'être de longueur variée mais toujours un texte intégral,
- de découper dans le réel un "événement" que le journaliste construit souvent selon un mode narratif » (Cicurel, 1991: 32).

L'une des caractéristiques des textes de presse est de présenter de fréquentes redondances. Et cette redondance permet à l'apprenant de trouver l'information cherchée. Comme le note Cicurel (1991: 24), nous pouvons profiter de ce caractère des articles de presse dans la classe et nous appuyons sur ce fonctionnement de la redondance dans le discours journalistique pour constituer des indices de lisibilité. Cependant, ces caractéristiques de ce type de textes ne sont pas toujours suffisantes pour attirer l'attention des apprenants. Ils doivent aussi être motivants et actuels.

La motivation étant un facteur très important dans le processus d'apprentissage, nous devons faire attention au choix de textes. Il serait convenable de choisir des textes actuels, sinon ils perdent leur intérêt (Cicurel, 1991: 24). Toujours selon Cicurel (1991: 24), « nous aurons aussi la chance pour choisir nos textes parmi des genres journalistiques, comme reportage (narration), interview (forme dialoguée), éditorial (forme argumentative ou prise de position), brèves ou courrier du lecteur (forme épistolaire) ».

En utilisant des textes qui appartiennent aux divers genres, et à l'aide des variables visuelles (textes accompagnés d'images, listes, petites annonces), nos étudiants reconnaîtront immédiatement le type d'article avant même la lecture (Cicurel, 1991: 24). C'est ainsi que les textes se différencient les uns des autres. Et la méconnaissance de cet différence pose certains problèmes pour les apprenants.

3.3. Les Difficultés de l'Apprenant-lecteur Face à la Lecture

Faire lire en classe des textes authentiques choisis en fonction de l'intérêt des apprenants, favoriser l'adoption de stratégies diversifiées, proposer un projet de lecture sont des conduites pédagogiques qui tendent à rapprocher la lecture en classe de la lecture en situation dite naturelle (Cicurel, 1991: 19). Toutes ces étapes sont favorables pour rendre efficace et un peu ludique la lecture et la compréhension d'un texte. Nous savons très bien que, pour ceux qui sont déjà de bons lecteurs en L1, il suffira peut-être d'attirer l'attention sur les particularités de l'autre langue pour qu'ils transfèrent leurs aptitudes à la lecture en L2, mais pour ceux qui sont de mauvais lecteurs en L1, il n'est pas évident que la lecture en L2 soit la meilleure méthode pour stimuler une amélioration de leurs habitudes de lecture (Bogaards, 1994: 178).

Quelles difficultés éprouvent les apprenants-lecteur face à la lecture en langue étrangère ? Selon Cicurel (1991: 11), les difficultés de l'apprenant-lecteur face à la lecture découlent:

- « 1.des obstacles lexicaux: il s'arrête sur un mot inconnu, en cherche l'explication et oublie le fil du texte.
- 2.des obstacles liés à l'organisation textuelle: il connaît mal la syntaxe de la langue et les procédés par lesquels les phrases sont articulées entre elles, il ne peut constituer ces macro-structures sémantiques qui sont envoyées en mémoire longue.
- 3.des obstacles liés au domaine référentiel (contenu, thèmes abordés, allusions): le lecteur ne peut effectuer un va-et-vient entre ce qui est déjà dans sa mémoire et les nouvelles données textuelles ».

Tels sont les difficultés de l'apprenant-lecteur face à la lecture. Mais, pourquoi les apprenants éprouvent-ils ces difficultés ? Quelles sont les sources de leurs difficultés en lecture ? D'après Cornaire (1999: 48), il y a trois bonnes raisons qui expliquent ces difficultés en lecture. Ce sont des connaissances

linguistiques limitées, un répertoire de stratégies limité ou inadéquat et une lecture accompagnée d'inquiétude. Nous allons les traiter brièvement ci-dessous pour qu'ils soient clairs:

1. Des connaissances linguistiques limitées: Les recherches menées ont permis de constater que plus encore que la grammaire, un vocabulaire restreint pourrait limiter la capacité de comprendre un texte. Et aussi selon certains chercheurs, un vocabulaire de 1 500 à 2 000 mots serait insuffisant pour pouvoir lire convenablement des textes authentiques (Cornaire, 1999: 48).

Les expériences menées avec des étudiants bilingues ont montré qu'ils étaient moins sensibles aux contraintes orthographiques et moins habiles à utiliser les redondances lexicales lorsqu'ils lisaient dans leur langue seconde (Cornaire, 1999: 49).

Nous pouvons aussi dire que « les lecteurs rapides comprennent mieux que les lecteurs lents. Dans ce cas, ce n'est donc pas la compétence linguistique qui serait en cause mais plutôt certains mécanismes de lecture qui dépendent d'activités perceptuelles et cognitives » (Cornaire, 1999: 49).

2. Un répertoire de stratégies limité ou inadéquat: Le lecteur néophyte en langue cible est assez malhabile et ne sait pas utiliser certaines stratégies qui pourraient l'aider à surmonter des difficultés de compréhension. Les recherches ont montré qu'un bon lecteur en langue maternelle ne transfère pas automatiquement ses habiletés et ses stratégies en langue seconde (Cornaire, 1999: 50).

Dans ce cas-ci, un enseignant doit enseigner les stratégies de lecture. Comme cela, les apprenants en langue seconde qui disposent d'un répertoire de stratégies limitées pourraient devenir de meilleurs lecteurs.

3. Une lecture accompagnée d'inquiétude: L'affectivité aussi est un variable très important dans l'apprentissage. Selon Cornaire (1999: 51), « le manque de confiance en soi et l'inquiétude pourraient constituer des facteurs importants ». A cet égard elle souligne « le rôle crucial que joue l'inquiétude et

ses conséquences néfastes sur l'acquisition d'une langue seconde » (cité par Krachen, 1982).

L'apprenant qui est inquiet pour sa réussite en compréhension écrite va manifester les caractéristiques ci-dessus devant des textes étranger. Et la tâche qu'il doit réaliser devient pour lui un obstacle infranchissable.

Les apprenants sont paralysés surtout quand il y a des mots nouveaux dans des textes. Ils n'essaient pas de les comprendre. Par exemple, comme Cornaire (1999: 51) précise, les apprenants qui doivent « (...) utiliser la stratégie du contexte pour trouver le sens d'un mot semblerait confirmer ces observations: "Je ne sais pas comment m'y prendre pour utiliser le contexte. La plupart du temps, je ne suis pas sûr de moi, je me sens démuni comme un étranger ou un enfant "»(cité par Vorhaus, 1984). Dans ce cas particulier, « le recours à des stratégies d'anticipation, d'esquive, de mise de côté de l'inconnu pour y revenir plus tard, aurait été particulièrement utile et aurait certainement aidé à franchir l'obstacle » (Cornaire, 1999: 51).

Pour certains chercheurs, ce manque de confiance en soi et l'inquiétude seraient attribuables à une compétence linguistique limitée et à une méconnaissance de certaines stratégies de compréhension (Cornaire, 1999: 51).

Pour l'aider à surmonter tous les obstacles dont nous avons déjà parlé ci-dessus nous pouvons donner à l'apprenant avant la lecture une pré-information sur le thème et l'organisation du texte traité (Cicurel, 1991: 11).

« (...), une méthodologie de l'apprentissage de la lecture va essayer de faire face à ces difficultés. Elle va encourager le lecteur à savoir construire des réseaux textuels, à voir qu'un texte génère des reprises lexicales, des éléments anaphoriques, qu'il est dominé par un type d'organisation (temporelle, spatiale, rhétorique), qu'il est relié à d'autres texte que le sujet lisant a partiellement en mémoire et qui sont aussi ceux de sa langue maternelle » (Cicurel, 1991: 11).

3.4. La Lecture Comme une Démarche Interactive

Avant de rendre explicite ce que veut dire "une lecture interactive", nous voulons d'abord essayer de préciser la notion de la lecture. D'après Préfontaine et all. (1998: 30), la lecture:

« est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en oeuvre, tendanciellement conflictuelle, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à partir d'un objet donné, dans un espace socio-institutionnel déterminé ».

De nos jours, activités pédagogiques de lecture sont orientées vers « ce qui favorise chez l'apprenant une meilleure anticipation du sens, la mise sur pied d'hypothèses et l'activation de connaissances déjà acquises » (Cicurel, 1991:39). Ces objectifs sont d'une "lecture interactive". Cicurel (1991: 39) explique le processus de lecture interactive comme suit:

« la compréhension va s'établir lorsqu'il y a une jonction entre la reconnaissance d'éléments du code (modèle base-sommet dans lequel la connaissance des items lexicaux et syntaxiques permet au lecteur de saisir le sens) et la projection des connaissances du lecteur sur le texte (modèle sommet-base selon lequel le lecteur par son expérience, sa connaissance du monde peut faire des hypothèses sur le sens) ».

Ces modèles récents « portant sur les processus cognitifs considèrent que la compréhension du discours du texte se fait à partir de l'information dérivée du texte et des connaissances antérieures du domaine » (Bédard, 1998: 77).

Le premier modèle, c'est-à-dire le modèle base-sommet (bottom-up) ne permet pas d'expliquer certains phénomènes qui se produisent au cours de la lecture. Par exemple, les conclusions que l'on peut tirer d'un texte, les divers interprétations pour un même document, les lapsus de lecture à l'écrit, les

rapprochements entre les différents niveaux du texte etc., autrement dit tout ce qui relève de l'activité cognitive du lecteur (Pendanx, 1998 : 87).

Et le deuxième, le modèle de sommet-base (top-down), fait appel à des procédures analytiques à partir de la globalité du document. C'est-à-dire, c'est à partir de sa connaissance du monde et de la totalité perçue que le sujet fait des hypothèses globales jusqu'aux termes isolés (Pendanx, 1998 : 87). Cet modèle met au premier plan l'activité du lecteur et se fonde sur les connaissances préalables du sujet (connaissances culturelles et connaissances textuelle), (Pendanx, 1998 : 87).

Nous ne pouvons pas parler de l'enseignement de la lecture en classe sans faire allusion à l'approche cognitive. « Son apport a surtout consisté à fournir des indications sur le processus de compréhension du texte et à distinguer les niveaux de traitement de l'information correspondant aux différentes phases de ces processus » (Boyer, 1998 : 52).

L'enseignant qui choisit des textes, doit « privilégier ceux qui exhibent des entailles, des traces d'hétérogénéité car les signaux des textes repérables visuellement sur la page peuvent constituer des entrées pédagogiques » (Cicurel, 1991 : 42). A l'aide de ces "entrées", l'apprenant-lecteur va parcourir le texte pour en comprendre quelques choses.

Dans le cadre des approches communicatives, demander à un lecteur de chercher quelque chose dans un texte, va le rendre actif et l'empêchera de se laisser entraîner linéairement par un texte qu'il comprend mal. C'est lui qui doit observer son texte et décider de ce qu'il faut trouver (Cicurel, 1991 : 42).

Nous venons de dire que l'enseignant demande au lecteur de chercher quelque chose. Mais, il ne faut pas oublier qu'il ne s'agit pas ici de faire faire des relevés "aveugles", parce que l'apprenant doit comprendre pourquoi il est allé chercher tel ou tel indice (Cicurel, 1991 : 42). Pour cela, « un enseignant ne devrait donc pas seulement transmettre des connaissances, mais également agir directement sur le processus d'apprentissage de ces connaissances et rendre l'élève conscient de cette démarche » (Bédard, 1998 : 79).

D'après Cicurel (1991 : 43), dans un optique interactive, « la compréhension textuelle est obtenu par palier. Chaque stade a son objectif. C'est là la distinction avec un apprentissage plus traditionnel où le sujet lisant voudrait tout comprendre tout de suite ».

Nous pouvons dire que « l'approche interactive est une méthodologie dans laquelle le lecteur va comprendre le texte en le reliant à ce qu'il connaît déjà, en découvrant dans le texte des éléments qui lui permettent de confirmer ses hypothèses et d'atteindre une compréhension parfois partielle » (Cicurel, 1991 : 43).

Cicurel (1991 : 43) nous propose quatre étapes qui peuvent constituer des points de repère pour l'enseignant qui veut faire un cours de lecture interactive :

Etape 1- orienter/activer les connaissances : Cet étape permet à l'apprenant de mobiliser ses connaissances préalable pour faciliter la lecture. Cette étape se fait en général avant la distribution du texte (p.43).

Etape 2- observation-prise d'indices : Elle consiste à faire prélever des indices lisibles afin de familiariser le lecteur avec le texte et faire anticiper sur le sens et la fonction du texte. Cet étape se caractérise par une lecture-balayage (p.43).

Etape 3- lire avec un objectif : Cet étape permet à l'apprenant de réaliser une lecture-recherche guidée par les consignes données par l'enseignement. Il peut y avoir des lecture successives et l'issue de cet étape est la compréhension du texte ou d'une partie du texte (p.43).

Etape 4- réagir/relier les connaissances : Cet étape consiste à favoriser une interaction entre les nouvelles informations recueillies dans le texte lu et les anciennes connaissances. L'Enseignant peut encourager l'apprenant-lecteur à réagir au contenu du texte en lui demandant de donner son opinion par exemple. C'est une étape pour emmagasiner des connaissances et pour approfondir la compréhension du texte (p.43).

3.4.1. L'Approche Globale des Textes

Un apprenant qui doit lire un texte en langue maternelle ou en langue seconde, est-ce qu'elle va lire le texte intégralement ?, en diagonale ? ou en sélectionnant certains passages ?. La réponse de ces questions va changer selon la tâche que l'apprenant doit réaliser. S'il s'agit de lire pour suivre une argumentation, l'apprenant préférera une lecture intégrale; s'il s'agit de chercher une définition ou une information précise, il faut une lecture en diagonale; ou s'il s'agit de la recherche d'une émotion ou d'un prétexte à rêverie, il préférera de lire le texte en sélectionnant certains passages (Gülmez, 1993: 108).

Les apprenants débutants seront incapables de comprendre chaque mot et chaque détail du texte. Moirand, l'une des instigateurs de l'approche globale, attire notre attention au cas suivant:

« Dès que les étudiants connaissent la transcription de l'orale (et même si leur déchiffrement est encore approximatif au plan phonétique), on leur propose d'appréhender des textes de presse authentiques. Mais il ne s'agit pas d'un décodage-déchiffrement: on essaie de développer leurs capacités de compréhension globale du sens d'un texte (alors qu'ils sont encore incapables d'en comprendre chaque mot et chaque détail) » (Moirand, 1979: 23).

Moirand (1979: 23) part de l'hypothèse que « dans une lecture en langue maternelle les mots sont perçus globalement dans le discours et que la reconstruction sémantique qu'implique le processus de compréhension relève également d'une perception globale d'unités linguistiques plus larges ».

Selon Moirand (1979: 23), le sens d'un texte sera perçu au travers de son organisation linguistique et les articulateurs, les mots-clés, les relations anaphoriques sont les indices qui vont éclairer le savoir antérieur du lecteur et ses connaissances extra-linguistiques. Après un premier regard, très globale, en faisant une lecture balayage, le lecteur va mobiliser d'une part les données de son expérience du monde et d'autre part sa connaissance des modèles

syntactico-sémantiques de la langue (Moirand, 1979: 23). Ainsi, « il pourra inférer le sens du texte à partir d'hypothèses issues de points de repérage et des liens qu'ils entretiennent entre eux » (Moirand, 1979: 23).

Dans le cadre d'un apprentissage du français langue étrangère, Moirand s'appuie par hypothèse, pour une approche globale, sur les données suivantes:

- Comme l'apprenant sait lire dans sa langue maternelle, il est inutile de lui proposer des pratiques de déchiffrage. Il faut le rendre conscient de ses propres stratégies de lecture en langue maternelle et de voir s'il peut ou non les transférer en langue seconde (Moirand, 1979: 23).

- « Etant donné que l'apprenant a l'expérience de certaines formes de communication écrite, on lui propose de préférence des textes où son expérience antérieure joue un rôle non négligeable » (Moirand, 1979: 23). Par exemple, des textes de presse, publicité, dépliants touristiques ou pharmaceutiques, modes d'emploi, consignes de jeux, etc.

- « On se doit d'amener le lecteur-apprenant à percevoir les différentes phases de la démarche proposée qui cherche peu à peu à réduire la marge d'opacité du texte due à la méconnaissance du code linguistique » (Moirand, 1979: 24).

Et Cicurel (1991: 15) rejoint Moirand quand il indique dans quel ordre peuvent se succéder les étapes à franchir.

- Les apprenants commencent par une phase d'observation du texte. Les signes visuelles sont importants pour eux, parce que tout texte écrit a également une fonction iconique. Les photos, les dessins, les titres sont autant de signes pertinents lors d'une approche globale. Ils essaient de reconnaître le genre, l'émetteur, le récepteur du texte.

- Pour s'initier à la compréhension, les apprenants s'appuient sur des repérages des mots-clés (synonymes, antonymes, les dérivés, etc.) et des questions clés (qui, quoi, quand, où). Ils essaient de mettre en relation une partie du texte avec une autre.

- Ils vont profiter de leurs connaissances déjà acquises. Ils vont partir du connu, il faut leur demander ce qu'ils connaissent déjà sur le thème du texte. Ils faut avancer par palier.

- L'enseignant doit leur donner des consignes de lecture: l'apprenant doit être actif, il a une tâche à exécuter, il ne s'arrête pas au premier obstacle linguistique. Ces consignes les aideront à construire la compréhension. « Les consignes de lecture dans la perspective de l'approche globale ne sont pas des questions de vérification de la compréhension ».

Et d'après Moirand (1979: 24), à la fin de ces étapes:

- « Il faut amener les étudiants à discuter entre eux (éventuellement en langue maternelle) sur le sens que chacun donne au texte ».

Finalement, nous pouvons dire que,

« l'enseignant, conscient que la lecture est une interaction entre le texte et le lecteur, cherchera à encourager une "lecture active", sorte de lecture-recherche où le lecteur fait des hypothèse sur le sens à partir de certains éléments (titres, mise en page, légendes, etc.) et de parcours sur l'espace du texte pour reconnaître des éléments utiles à l'acquisition de la signification » (Cicurel, 1991: 14).

En réalisant toutes ces étapes, l'apprenant-lecteur va produire et utiliser certains moyens.

3.4.2. Les Stratégies de Lecture

Quand nous sommes devant un journal ou un texte, nous le lisons pas tout entier. Nous regardons d'abord les titres ou les images et nous essayons de comprendre de quoi il s'agit. Pour réaliser une tâche de lecture, nous utilisons quelques stratégies qui facilitent notre lecture et qui varient d'un texte à l'autre. Nous les appelons "les stratégies de lecture".

D'après Cicurel (1991: 16), il y a 5 types de stratégies de lecture. Nous allons les examiner brièvement ci-dessous:

1. Lecture studieuse: « est une lecture attentive pendant laquelle le lecteur veut tirer le maximum d'informations. Il veut mémoriser des éléments du texte. Cette lecture est souvent faite un crayon à la main pour pouvoir prendre des notes ou souligner. Il y a fréquemment relectures de certains passages, (...) » (Cicurel, 1991: 16).

2. Lecture balayage: « intervient lorsque le lecteur veut simplement prendre connaissance du texte. Il ne désire pas connaître le détail, il veut capter l'essentiel ». En lisant un journal ou un tract, nous utilisons très souvent cette stratégie. « Le lecteur doit avoir une compétence suffisante pour être à même d'éliminer à grande vitesse ce qui est inutile à sa présente lecture » (Cicurel, 1991: 16).

3. Stratégie de sélection: « est mise en oeuvre lorsqu'il y a nécessité de recherche. Celui qui consulte un annuaire téléphonique, un dictionnaire, une grammaire, un journal de spectacles, sait au préalable ce qu'il veut trouver. La lecture sélective est un comportement que nous avons à chaque moment de notre vie quotidienne, (...) » (Cicurel, 1991: 16).

4. Lecture- action: « est celle qu'adopte la personne occupée à réaliser une action à partir d'un texte contenant des consignes (recettes, modes d'emploi, etc.). Cette lecture discontinue se caractérise par des mouvements de va-et-vient entre le texte et l'objet à réaliser » (Cicurel, 1991: 17).

5. Lecture oralisé: « est celle qui consiste à lire un texte à voix haute. Elle peut avoir deux formes: soit le lecteur oralise la totalité des graphèmes (c'est la lecture d'une histoire raconté à un enfant), soit le lecteur jette simplement un regard de temps à autre sur son texte écrit qui fonctionne comme un aide-mémoire (c'est le cas de l'orateur) » (Cicurel, 1991: 17).

Auerbach et Paxton (1997: 259) ont regroupé les stratégies de lecture en 3 phases plus détaillées que celles de Cicurel:

« Stratégies de pré- lecture

- Accès à la connaissance antérieure.
- Tracer votre itinéraire de la lecture (écrire votre expérience à propos de sujet).
- Poser des questions à partir du titre.
- Constituer une carte sémantique.
- Faire des prédictions basées sur des hypothèses.
- Identifier la structure du texte.
- Parcourir pour l'idée générale.
- Lire l'introduction et la conclusion.
- Ecrire un résumé de l'article basé sur des hypothèses.

Stratégies de pendant- lecture

- Sauter les mots inconnus; inférer à partir du contexte.
- Prédire l'idée principale de chaque paragraphe.
- Annotation.
- Répondre tout en lisant.
- Relier les annotations au structure du texte.
- Transcrire sous forme de dessin de ce qu'il se rappelle.

Stratégies après- lecture

- Repenser des attentes de pré- lecture.
- Réviser les notes, les gloses, les signes textuel.
- Faire un résumé, un graphique, une carte ou un schéma de l'organisation du texte.
- Répéter ce que vous pensez sur les idées de l'auteur.
- Associer le texte à votre propre expérience.
- Répondre le texte ou le critiquer. ».

Cette représentation détaillée des stratégies nous aideront à mieux comprendre les stratégies utilisées par nos étudiants au moment de la lecture. Il a été prouvé que « les bons lecteurs lancent un schéma avant de lire une histoire tandis que les lecteurs faibles le font sensiblement moins » (Rubin et Wenden, 1987: 52). Pour comprendre comment les bons lecteurs construisent

un schéma, nous pouvons profiter des étapes préparées par Auerbach et Paxton.

Mais lorsqu'il s'agit de remplacer les stratégies déficientes de l'apprenant par de bonnes, les choses se compliquent davantage.

Selon Rubin et Wenden (1987: 52), « il y a plusieurs études qui démontrent qu'on peut apprendre des stratégies efficaces de lecture pour améliorer la compréhension en L1. Nous ne savons pas si on pourrait apprendre efficacement les mêmes stratégies en L2 ». L'auteur pense que « les bons lecteurs en L2 maintiennent le sens d'un passage pendant qu'ils lisent et utilisent l'information accumulée pour prévoir davantage de sens » (Cité par Hosenfeld, 1977).

Nous ne savons pas si les bons lecteurs en L1 sont également les bons lecteurs en L2. Les recherches menées dans ce domaine nous montrent que les étudiants de L2 ne transfèrent pas leurs bonnes stratégies de lecture en L1 quand ils lisent en L2 (Rubin et Wenden, 1987: 52). Rubin et Wenden pense que ce non- transfert de bonnes stratégies de lecture est un "court circuit" et celui-ci se réalise quand le lecteur a des connaissances limitées en langue (1987: 52).

En effet, la plupart des apprenants n'utilisent pas de stratégies suffisamment diversifiées. Pour rendre les apprenants actifs et leur faire utiliser de bonnes stratégies de lecture, « on peut développer une lecture sélective en demandant aux apprenants de trouver une information précise dans un journal ou de sélectionner des informations en vue d'une discussion ultérieure » (Cicurel, 1991: 17). Et aussi, « on pourra, même à des débutants, distribuer des journaux et leur demander de les parcourir pour dire quel est l'article qu'ils auraient actifs et faire utiliser de bonnes stratégies de lecture; « on peut développer une lecture sélective en demandant aux apprenants de trouver une information précise dans un journal ou de sélectionner des informations en vue d'une discussion ultérieure » (Cicurel, 1991: 17). Et aussi, « on pourra, même à

des débutants, distribuer des journaux et leur demander de les parcourir pour dire quel est l'article qu'ils auraient choisi de lire » (Cicurel, 1991: 17).

Encore selon Cicurel (1991: 17), « on peut entraîner un groupe d'étudiants à la prise de parole en les ayant engagés au préalable à faire une sélection des données qui leur serviront d'aide-mémoire lors de leur exposé ».

Mais ce qui est important, c'est de faire coïncider stratégies de lecture et type de textes. Parce que tous les textes ne pourraient pas être convenables pour certaines stratégies (i.e., lecture sélective pour les petites annonces, lecture balayage pour une réclame ou lecture oralisée pour un texte théâtral etc.) (Cicurel, 1991: 17).

3.5. L'Inférence (devinement)

D'après le Petit Robert (1996: 1169), l'inférence est « une opération logique par laquelle on admet une proposition en vertu de sa liaison avec d'autres proposition déjà tenues pour vraies ».

En ce qui concerne la didactique des langues étrangères, nous pouvons nous baser sur la définition donnée par Tréville et Duquette (1996: 58): « (...), c'est le processus par lequel l'individu utilise ses connaissances préalables et les indices fournis par le mot et le texte pour tenter une interprétation du sens de ce mot ». Dans cette recherche, nous allons utiliser de temps en temps le mot "devinement" comme synonyme d'inférence et nous intéresser surtout à l'inférence lexicale.

3.5.1. L'Inférence Lexicale

Comme nous avons déjà rappelé dans la 2ème Partie, l'inférence est l'une des composantes des stratégies cognitives. A l'aide de cette stratégie, les

apprenants découvrent le sens des mots inconnus d'un texte.

D'après Bogaards (1994: 179), « les mots inconnus sont mieux retenus quand les sujets en ont déduit eux-mêmes le sens que quand ils l'ont trouvé en marge du texte ». Cette constatation nous indique bien l'importance de stratégie de l'inférence.

Cyr (1998: 50) aussi considère l'inférence comme « une des habiletés caractéristiques de l'aptitude à l'apprentissage des langues ». L'apprenant qui utilise cette stratégie va tenir le raisonnement suivant:

« Je ne connais pas exactement la signification de ce mot que je viens de lire dans un texte (...). Cela ne me dérange pas pour l'instant parce que j'ai compris la plupart des autres mots qui l'entourent. Je pense avoir compris l'essentiel du message; le mot nouveau, d'après le contexte ou la situation, veut probablement dire telle chose. Je formule une hypothèse (...). Si je m'aperçois que ce mot semble essentiel pour la compréhension du message, je peux toujours (...), le souligner et le chercher ultérieurement dans un dictionnaire, je verrai plus tard si c'est nécessaire » (Cyr, 1998: 50-51).

Si l'apprenant consulte avant tout autre chose (un dictionnaire ou un manuel), nous pouvons dire qu'il n'utilise pas la stratégie d'inférence ou ne tolère pas ambiguïté. Les apprenants lisant un texte profiteront des indices contextuels pour comprendre le sens des mots nouveaux. Pourtant, en outre de ces indices, « un certain nombre de conditions propres à l'apprenant semblent favoriser l'inférence lexicale à partir du contexte, à savoir:

- la maturité langagière,
- la connaissance conceptuelle des mots,
- l'aptitude à classer les mots,
- l'exposition répétée à des mots » (Tréville et Duquette, 1996: 69).

Tréville et Duquette (1996: 71) considèrent que la compréhensibilité d'un texte dépend des rapports existants entre les mots inconnus et le contexte. Cette caractéristique est susceptible de favoriser l'inférence lexicale (voir Tableau 1).

Critères conditionnant l'utilité des indices contextuels externes	Commentaire
nombre d'occurrences du mot inconnu	l'utilité du contexte varie beaucoup et dépend largement des réseaux d'indices associés au mot.
variabilité d'occurrence (le mot inconnu apparaît dans de multiples contextes)	Les contextes différents suppléent vraisemblablement à l'addition d'information au sujet du mot inconnu.
importance du mot inconnu pour comprendre le contexte dans lequel il est enchâssé	s'il juge nécessaire de déterminer le sens d'un mot inconnu pour comprendre le contexte l'entourant, le lecteur est plus motivé pour résoudre le problème.
importance de l'entourage immédiat du mot inconnu pour en deviner le sens	l'aide émanant d'un indice donné dépend de la nature du mot inconnu et de l'emplacement de l'indice dans le texte relativement à ce mot.
densité de mots inconnus	en présence d'une grande densité de mots inconnus, l'apprenant peut être submergé et inapte à utiliser, à son avantage, les indices disponibles.
nature concrète du mot inconnu et du contexte l'entourent	les concepts concrets sont plus faciles à appréhender du fait qu'ils ont une structure significative simple.
utilité des connaissances antérieures comme indices de compréhension	l'utilité d'un indice dépend du prolongement de la connaissance passée et de sa relation avec le mot inconnu. L'utilité de l'information antérieure dépend grandement de l'aptitude individuelle à extraire de l'information, à reconnaître sa pertinence et à l'appliquer de façon appropriée.

Tableau 1 : critères concernant l'utilité des indices contextuels externes

Normalement, comme il est impossible de connaître tous les mots d'une langue, les apprenants doivent mettre au point des stratégies pour traiter les items lexicaux inconnus qu'ils rencontrent: la capacité de deviner le sens des mots à partir de leur contexte fait partie intégrante des connaissances lexicales et nous pouvons dire que la source la plus précieuse pour découvrir le sens d'un mot est sans aucun doute le contexte (Bogaards, 1994 : 172). Selon Schmitt et Carter (2000: 4), un lecteur doit savoir un fort pourcentage des mots dans un certain texte pour comprendre son essentiel ou pour deviner le sens de certains mots inconnus. Dans ce cas, nous pouvons dire que le devinement du sens des mots inconnus dépend du bagage lexical de l'apprenant à propos du sujet traité et du but de la lecture (Schmitt et Carter, 2000: 4). Ainsi, les recherches montrent qu'il est nécessaire de savoir approximativement 5000 mots pour pouvoir commencer à lire les textes authentiques (Schmitt et Carter, 2000: 4).

La compréhension étant un processus actif de construction du sens du texte (Cornaire, 1998: 64), un bon lecteur va suivre l'itinéraire suivante pour le traitement des mots inconnus en lecture:

- « - reconnaître l'occurrence d'un mot inconnu.
- se former un jugement provisoire sur l'importance du mot inconnu pour la compréhension du passage.
- essayer de déduire le sens du mot inconnu d'après le contexte précédent.
- continuer à lire, essayer de déduire le sens du mot inconnu d'après le contexte suivant.
- se former un second jugement sur l'importance du mot inconnu pour la compréhension du passage.
- essayer de déduire le sens du mot en examinant les parties constituantes.
- se former un troisième jugement sur l'importance du mot pour la compréhension du passage.
- consulter un dictionnaire ou une autre source de référence » (Bogaards, 1994: 173).

Tous les apprenants n'utilisent pas cette méthode proposée par Cornaire et « ne tirent pas profit des indices en présence (...) » (Tréville et Duquette, 1996: 73).

« Les apprenants voient souvent les mots comme un tout, c'est à dire "un mot c'est un mot", ce qui veut dire qu'ils ne choisissent pas leur stratégie suivant le type de mot mais utilisent des stratégies holistiques pour tous les types de mot, (...), lors qu'ils adoptent une approche analytique, ils se servent souvent du traitement par la base (s'appuyant sur la forme du mot et la syntaxe et non sur la sémantique), ce qui conduit à des résultats peu heureux » (Bogaards, 1994: 177).

Tréville et Duquette (1996: 73) aussi pensent que, l'apprenant novice « a tendance à éviter le mot qu'il ne connaît pas ou à lui donner le seul sens qu'il connaît déjà, même s'il ne convient nullement au nouveau contexte ». Mais d'autre part, « l'apprenant expert sait rapprocher un mot qu'il connaît déjà d'un

mot nouveau du texte pour rendre la phrase significative » (Tréville et Duquette, 1996 : 73). Elles pensent que, d'après les résultats des études expérimentales menées sur les variables influençant l'apprentissage du vocabulaire, l'indice de synonymie serait le plus facilitateur pour le devinement. Bogaards (1994 : 74), qui s'est inspiré de Beheydt (1986 : 634) donne une liste d'autres indices textuels qui favoriseraient la compréhension et l'inférence des mots inconnus :

- « - fonction (c'est utilisé pour ..., ça sert à ...),
- relation tout en parties (ça a ..., c'est une partie de ...),
- localisation (on le trouve dans ...),
- hyponymie, classe, catégorie (c'est une sorte de ...),
- caractéristiques particulières comme la forme, la couleur ou la construction,
- contrastes et similarités ».

Même si le texte ait des caractéristiques dont nous avons parlé ci- dessus, selon Bogaards (1994: 175), «(...) la possibilité de déduire les significations ne dépend pas seulement de la qualité du contexte; elle dépend également de la manière dont l'information donnée est traitée par l'apprenant».

D'une part, certains chercheurs pensent que l'inférence du sens des mots est potentiellement une stratégie productive pour l'étude du vocabulaire et d'autre part l'inférence n'est pas toujours une stratégie facile ou efficace pour les étudiants de L2 en raison du complexité des textes (i.e., le texte ne peut pas fournir des indices suffisants pour inférer) ou en raison des limitations du lecteur (i.e., les étudiants de L2 n'utilisent pas souvent des indicateurs disponibles ou ils les emploient mal). En tenant compte de toutes ces particularités, évidemment, l'inférence lexicale n'est ni une stratégie efficace de vocabulaire- apprentissage ni pertinente quand les lecteurs de L2 échouent à leurs tentatives de l'inférence pour de nouveaux mots ou quand la signification déterminée est imprécise (Fraser, 1999: 226).

Etant d'accord avec Fraser, nous pouvons dire que certains apprenants ne savent pas utiliser efficacement la stratégie d'inférence et les mauvais résultats obtenus d'une tâche peuvent les rendre inactifs. Surtout les faibles ne préfèrent pas lire des textes en L2 en dehors de la classe, en croyant qu'ils ne peuvent pas savoir tous les mots inconnus. Les données recueillies d'une recherche réalisée par Auerbach et Paxton (1997: 237) montrent très bien que la motivation est très importante du point de vue de la lecture et de l'utilisation de l'inférence et que si un texte contient beaucoup de mots inconnus, les apprenants ne sont pas motivés pour lire:

« J'avais l'habitude de croire que je dois savoir tous les mots dans des lectures en anglais afin de comprendre les textes. Par conséquent, j'ai lu en anglais en consultant le dictionnaire. Je les lu seulement pour le travail avant que je sois venu à cette classe de lecture. Je n'ai jamais lu aucune texte en anglais parce que je n'ai voulu les lire. Je les ai lus parce qu'ils étaient mon devoir. J'aime lire des textes en langue maternelle (...). La croyance que je dois savoir tous les mots afin de comprendre les textes m'a incité à détruire l'intérêt pour la lecture».

Pour que les apprenants surmontent tous ces obstacles, nous devons leur donner des textes qui ne contiennent pas beaucoup de mots inconnus et les persuader qu'ils peuvent apprendre de bonnes stratégies de lecture et d'utiliser efficacement la stratégie de devinement.

3.6. Les Typologies des Exercices du Vocabulaire

Sous ce titre nous allons essayer de donner certains exercices du vocabulaire qui peuvent être profitables pour les apprenants de L2. Notre intention n'est pas de discuter tous ces exercices, nous voulons plutôt présenter rapidement certains types d'exercices du vocabulaire qui nous ont inspiré dans notre travail.

Il faut rappeler que les mots sont mieux reçus quand ils se trouvent dans un contexte (Bogaards, 1994: 190). A cette effet, les textes sont très utiles pour l'apprentissage du vocabulaire. Bogaards (1994: 190) pense que « les exercices doivent être adaptés à un objectif bien déterminé, et ne pas chercher à enseigner des phénomènes linguistiques certes intéressants mais sans impact pour l'acquisition d'une compétence donnée ». Selon cet auteur, dans un cours de lecture, par exemple, il n'est pas nécessaire d'insister beaucoup sur la prononciation ou sur les collocations. Les exercices doivent également être adaptés à la langue qui est étudiée. Parce que certains exercices peuvent être convenables pour telle langue et certains d'autres ne peuvent pas l'être (Bogaards, 1994: 190).

Et finalement, nous pouvons dire que comme chaque exercice présuppose certaines connaissances donc ils doivent aussi adaptés au public visé.

Bogaards a regroupé les exercices du vocabulaire en 6 catégories comme suivante:

- 1.les exercices sur la forme,
- 2.les exercices sur le sens,
- 3.les exercices sur les collocations,
- 4.les exercices sur les aspects grammaticaux,
- 5.les exercices sur les aspects pragmatiques,
- 6.les exercices sur les stratégies lexicales,

Nous allons donner quelques exemples pour chacun de ces exercices:

1. Exercices sur la forme: Dans les premiers stades de l'apprentissage d'une langue étrangère, les débutants doivent se familiariser avec les sons nouveaux et avec les règles d'orthographe. Pour cela, il faut leur proposer les exercices qui permettent de fixer les formes des mots. Les exercices de recopier ou d'imiter semblent inévitables. Par exemple, la dictée du matériel connu peut être efficace mais n'est pas très motivante pour les étudiants.

Ou bien, nous pouvons donner dans le désordre les lettres d'un mot nouveau présenté oralement, comme "recteor" pour correct. « Il vaut mieux demander de construire le plus de mots à partir d'un mot ou d'un certain nombre de lettres données. Un texte à trous, une ou plusieurs des lettres des mots manquants, offre également des possibilités intéressantes » (Bogaards, 1994: 191).

2. Exercices sur le sens: Les exercices qui visent à fixer le sens des mots sont surtout basés sur un type d'appariement et ils se présentent souvent sous une forme à choix multiple. Selon Bogaards (1994: 192) « les mots doivent être assortis à des images, à des définitions ou des descriptions, à des synonymes, à des traductions, etc. ». Apparier les images avec des mots en L2 donne une meilleure mémorisation que l'appariement avec les équivalents en L1 (1994: 192).

Voici un exercice intéressant sur le sens proposé par Bogaards (1994: 192): « chaque apprenant a une feuille avec des dessins numérotés qui sont soit identiques, soit légèrement différents; en travaillant deux à deux, les apprenants doivent décrire, à tour de rôle, une image et découvrir dans quelle mesure l'image correspondante sur l'autre feuille est identique ou différente » (cité par Nation, 1990: 102- 104).

3. Exercices sur les collocations: Les exercices qui ont pour but de réviser les collocations prennent principalement la forme de l'appariement d'items de deux listes. En voici un exemple proposé par Bogaards (1994:196): Choose the items that collocate most usefully with each verb (Choisissez les termes qui se combinent le mieux avec chaque verbe):

« 1.to appeal	the library catalogue
2.to encourage	that he is a good teacher
3.to omit	finish this today
4.to recognize	against the judge's decision
5. to consult	to sign his name on the letter
etc.	etc. » (cité par Brown, 1974).

« Cet exemple montre clairement que les aspects collocationnels ne sont pas les seuls en cause mais que les aspects syntaxiques sont également concernés. C'est un avantage ou un inconvénient selon le niveau des apprenants » (Bogaards, 1994: 196). Aussi la méthode des textes à trous est excellente pour réemployer toutes sortes de collocations.

4. Exercices sur les aspects grammaticaux: Les exercices sur les aspects grammaticaux se présentent surtout sous la forme d'exercices traditionnels de substitution, et cela seulement dans le cadre de l'expression écrite (Bogaards, 1994: 199). Encore selon Bogaards (1994: 199),

« dans les premiers stades, et même plus tard, il peut être efficace de demander aux apprenants de former des phrases correctes avec un ou plusieurs mots donnés. Il ne faut cependant pas sous-estimer la difficulté de ce genre d'exercice: comme le sait tout enseignant qui a essayé de trouver lui-même des exemples adéquats pour illustrer le sens ou l'emploi d'un mot particulier, c'est parfois une tâche ardue. Mais à un stade plus avancé, il n'est plus suffisant pour les apprenants de savoir si une phrase est correcte ou non. Les apprenants avancés veulent et doivent savoir si, à partir d'une phrase donnée il est possible de construire d'une autre phrase correcte ».

Il ne faut pas oublier que certains phénomènes grammaticaux sont suffisamment réguliers pour ne pas nécessiter des exercices spécifiques avec des éléments concrets du vocabulaire, et la plupart d'entre eux s'appliquent de façon beaucoup moins prévisible (Bogaards, 1994: 200).

5. Exercices sur les aspects pragmatiques: Très peu d'exercices ont été mis au point pour renforcer la connaissance lexical sur le plan pragmatique (Bogaards, 1994: 200). Bogaards donne en exemple les exercices suivants dans lesquels l'apprenant doit répondre aux propos du locuteur en suivant des indications précises et en se conformant au registre de la conversation courante:

« Agree, with a synonym (Exprimez votre accord avec un synonyme):

A: He was very strange.

B: Yes, very odd.

Agree, with an antonym (Exprimez votre accord avec un antonyme):

A: Joe didn't stick to the subject.

B: He wandered off too much. » (cité par McCarty, 1984).

« Un autre type d'exercice dans lequel les relations de sens sont exploitées et où les mots sont employés comme anaphores dans le texte, se présente comme une sorte de texte à trous; il peut être donné avec ou sans liste de mots à choisir »(Bogaards, 1994: 201):

« A prowler has been arrested allegedly inside Buckingham Palace. The was caught in the early hours yesterday as the Queen and Prince Philip were sleeping.

Person, culprit, criminal, man, defendant, woman

(Un rôdeur aurait été arrêté dans les murs de Buckingham Palace. Le a été attrapé tôt hier matin, alors que la Reine et le Prince Philip dormaient encore.

Individus, coupable, criminel, homme, prévenu, femme) ».

Aussi pour réaliser des exercices sur les aspects pragmatiques dans la classe, nous pouvons « attirer l'attention des apprenants sur les relations de sens au niveau textuel en leur demandant de relever les répétitions, les synonymes, les antonymes ou les hyperonymes dans un texte » (Bogaards, 1994: 201).

6. Exercices sur les stratégies lexicales: D'après Bogaards (1994: 202), il faut évidemment prévoir des exercices qui seront utiles pour mettre en place les stratégies lexicales. Ceux-ci se présentent souvent comme des textes courts, où tous les mots, sauf celui à trouver, sont bien compris des apprenants.

L'auteur nous propose une technique intéressante qui fait découvrir aux apprenants le profit qu'ils peuvent tirer du contexte.

« Il présente le mot inexistant *whoosis* dans une première phrase qui n'est pas très claire:

" *We had a whoosis.*"

Dans une question à choix multiple, il suggère les sens suivants: (a) un poisson tropical, (b) un batteur à oeufs, (c) une valise en cuire. Ensuite, il présente deux expansions de la première phrase qui permettent d'abord d'exclure une possibilité, ensuite de choisir la seule qui convienne:

We had a whoosis but the handle broke.

We had a whoosis but the handle broke, so we had to beat the egg with a fork.

(Nous avons un *whoosis* mais le manche était cassé, donc nous devons battre l'oeuf avec une fourchette) » (cité par Yorkey, 1970).

Une autre technique très utile dans ce genre de situation est la paraphrase et aussi nous pouvons préparer des exercices où les apprenants ont à décrire des objets dont ils ne connaissent pas le nom, ou même des objets bizarres (...) (Bogaards, 1994: 203).

D'Après Vigner (1979 : 102) les exercices à trous et le questionnaire à choix multiples sont les deux procédures particulièrement utilisées :

H- Rapprochez le sens du mot souligné de celui d'un des trois mots donnés en mettant une croix dans le carré correspondant au mot choisi.

- | | |
|---|---|
| 0. Il s'est défendu courageusement, avec beaucoup de vigueur, et il a fini par prouver son innocence. | ☐ a. faiblesse
☒ b. énergie
☐ c. Fatigue |
| 1. Il a voulu se tuer d'un coup de carabine mais le coup n'est pas parti. | ☐ a. couteau
☒ b. fusil
☐ c. Tonnerre |

2. Il feignit de sortir mais, en fait, il se cacha et resta dans la maison.
- () a. proposa
() b. finit
(*) c. fit semblant

ou cet autre exercice :

I- Complétez les phrases suivantes avec l'un des mots ou expressions proposées. Pour répondre, mettez une croix dans le carré correspondant au mot à employer.

0. Avant de s'asseoir, Jean a donné un franc de à l'ouvreuse.
- () a. cadeau
() b. change
(*) c. pourboire
() d. Bénéfice
1. Comme le film était, les acteurs manquaient de naturel.
- () a. recopié
(*) b. doublé
() c. écourté
() d. Tourné
2. Michel a enfin réussi à Paris.
- (*) a. atteindre
() b. arriver
() c. retourner
() d. saisir

Le premier exercice (H) est fondé sur le principe de synonymie et le second (I) sur celui d'inférence, la connaissance du contexte permet de trouver le mot manquant (Vigner, 1979 : 102).

Tels sont les exercices du vocabulaire proposés par certains auteurs. Il va sans dire que nous n'avons pas mentionné ici les exercices oraux et les jeux du vocabulaire tout aussi intéressants (v. par ex. Turtledove, 1996).

Pour ne pas oublier les mots qu'ils ont déjà appris, les apprenants doivent aussi les répéter et les employer dans la communication. A cette fin, dans notre cours de "Lexique de la Langue Française" nous avons utilisé la méthode appelée "ordinateur manuel" de Bogaards (1994: 211) qui lui-même s'est inspiré

de Mondria-de-Vries (1994). Cette méthode comporte un jeu de fiches qui se compose d'une boîte à cinq compartiments. Nous avons écrit les mots nouveaux sur des fiches et nous les avons mis dans le premier compartiment. A la fin de chaque cours nous les avons montré aux apprenants et leur avons demandé de nous dire le sens de ces mots. Seules les fiches des mots connus ont passé dans le second compartiment, les autres ont resté dans le premier mais pas dans le même ordre. Et dans chaque cours, nous avons fait la même chose: les mots qui sont connus sont allés dans les compartiments trois, quatre et cinq. Le premier compartiment était, pour les apprenants, la case d'apprentissage et le dernier était, comme les chercheurs l'ont considéré, la case d'acquisition.

Selon les apprenants, cette méthode était bénéfique pour eux, et ils ont participé cordialement à ce jeu.

Nous n'avons pas utilisé cette méthode dans le but d'une vérification quelconque, nous avons voulu seulement rappeler aux étudiants que l'apprentissage du vocabulaire exige aussi des répétitions.

Pour conclure, nous disons que quelque soit la diversité de ces exercices écrits de vocabulaire, ce qui est important c'est qu'ils doivent viser à faire acquérir certains régularités structurales aux apprenants et doivent être motivants.

4. METHODE

4.1. Le Modèle de la Recherche

Dans cette recherche pour sensibiliser les étudiants aux stratégies efficaces de devinement du vocabulaire, pour montrer l'efficacité d'un enseignement stratégique qui rend les étudiants plus conscients, nous avons appliqué le modèle de recherche de pré-test / post-test sur deux groupes (le groupe expérimental et le groupe de contrôle).

4.2. L'Univers de la Recherche

Les étudiants de la première année du Département de Français de la Faculté de Pédagogie de l'Université Anadolu constituent l'univers de cette recherche qui s'est déroulée pendant l'année scolaire 1999/2000.

Pour réaliser cette recherche, nous avons formé deux groupes par randomisation. La langue maternelle de tous les étudiants est le Turc ; ils sont généralement à l'âge de 23 ans ; ils apprennent le Français langue étrangère depuis 2 ans ; ils sont débutants. Le premier groupe se compose de 9 étudiants et le seconde se compose de 11 étudiants.

4.3. Les Moyens Utilisés pour Collecter les Données

Pour collecter les données de cette recherche nous avons utilisé, comme moyen d'observation, un questionnaire d'observation (présenté à l'Annexe A) contenant les stratégies de devinement (d'inférence), et comme instrument de

mesure un texte (présenté à l'Annexe B) qui nous a servi d'un pré-test et d'un post-test, un questionnaire d'autoévaluation (présenté à l'Annexe C) pour mesurer l'efficacité de l'autoévaluation et chaque semaine, un texte authentique (présenté à l'Annexe D) choisi parmi les textes médiatiques.

4.3.1. Un Questionnaire d'Observation pour Constater les Stratégies Utilisées par les Apprenants

Pour identifier les stratégies de devinement efficaces et déficientes des apprenants nous avons préparé un questionnaire d'observation composée de 19 phrases dont chacune correspond à une stratégie de devinement du vocabulaire. Les 3 de ces phrases sont négatives.

Dans notre enquête nous avons utilisé un barème numérique de 1 à 5 pour que les apprenants attribuent une note de 1 à 5 selon l'échelle suivante:

- 1= jamais,
- 2= presque jamais,
- 3= rarement,
- 4= souvent,
- 5= toujours,

Suivant Cornaire (1998: 79) qui a indiqué que la langue seconde étant difficile pour l'apprenant il est toujours préférable de rédiger ce type de questionnaire en langue maternelle de l'apprenant, nous avons préféré de la préparer en langue maternelle des apprenants.

Les stratégies évoquées dans ce questionnaire sont celles qui sont utilisées pour la compréhension écrite et bien sûr qu'elles sont les stratégies de lecture et notamment d'inférence. En les préparant, nous nous sommes inspirés du questionnaire sur les stratégies de devinement développée par Tréville et Duquette (1996: 81), de Cyr (1994: 167-168). Ceux-ci aussi se sont inspirés de la typologie d'Oxford (1990).

Nous avons utilisé ce questionnaire comme un moyen de collecter les données de notre recherche mais également pour sensibiliser les étudiants aux stratégies de lecture et aux stratégies d'inférence. Pendant chaque cours, nous avons essayé de rappeler aux étudiants ces stratégies et nous les avons interrogé sur ce qu'ils ont fait pour deviner le sens d'un mot nouveau et ce qu'ils utilisent comme stratégies de lecture.

4.3.2. Un Questionnaire d'Autoévaluation

Pour préparer le questionnaire d'autoévaluation, nous sommes inspirés de Cyr (1994: 172-173) et de Cornaire (1998: 169, 1999: 120-122). Nous l'avons préparé en Turc et en Français et l'avons appliqué seulement au groupe expérimental à la fin de chaque cours de la compréhension écrite.

Nous l'avons utilisé pour collecter les données mais aussi et surtout pour sensibiliser les étudiants aux stratégies de lectures (surtout à l'inférence) et à l'importance de l'autoévaluation.

Le questionnaire d'autoévaluation se compose de 14 questions. Les 4 sont les questions à choix multiples et les 10 dernières sont les questions ouvertes. Les questions posées aux apprenants ont le but de favoriser chez l'apprenant une conscience cognitive qui sera bénéfique dans leurs tâches d'apprentissage d'une langue étrangère. Un autre objectif de ce questionnaire était d'augmenter chez les étudiants le sentiment de confiance en soi et les motiver davantage pour qu'ils dépassent leurs obstacles linguistiques (Cornaire, 1998: 168).

Holec (1992 :49) aussi met en évidence l'importance de l'autoévaluation, il pense que :

« tous les apprenants procèdent à une évaluation régulière des résultats de leur apprentissage. Cette évaluation, interne, formative ou sommative, est nécessaire : apprendre sans observer le résultat de son activité serait aussi apprendre « à l'aveuglette » et ne pourrait déboucher sur une acquisition, pas plus qu'apprendre sans objectif ».

4.3.3. Les Textes Authentiques Préparés pour Evaluer les Stratégies de Devinement

Pour évaluer les stratégies de devinement du vocabulaire de l'apprenant et pour leur faire acquérir de bonnes stratégies de devinement, nous avons préparé 8 textes issus de la presse et appelés les textes médiatiques (Cicurel: 1996: 21). Comme nous avons abordé le problème de l'apprentissage du vocabulaire sous l'angle des situations de communication, l'authenticité des textes choisis étaient d'une grande importance pour nous.

En choisissant les textes, nous avons pris en considération le niveau de langue des apprenants. A cet effet, nous avons prêté notre attention au nombre de mots inconnus qui seront enseignés au bout d'un cours de 3 heures. Pour cette raison les textes contenaient au maximum 10 ou 11 mots nouveaux. La raison de ce choix était de ne pas lasser mentalement les apprenants par un amas de mots. D'ailleurs, les apprenants qui ont participé à cette recherche étaient les débutants.

En outre des textes préparés pour la recherche, nous avons donné généralement aux apprenants, à la fin de chaque cours, un texte qui implique des exercices sur les stratégies de devinement.

Tout le monde sait que l'enseignement du lexique d'une langue n'est pas limité seulement aux cours. Comme le rappelle Bogaards (1994: 1986):

« les mots ne sont pas connus d'une façon effective après une première rencontre et apprendre des mots nouveaux n'est pas un processus instantané. Si c'était le cas, et si la présentation était la seule variable cruciale, les mots ne s'oublieraient pas et n'auraient pas besoin d'être révisés » (cité par Maera: 1980: 227).

4.4. L'Expérience

Les données de cette recherche sont collectées auprès des étudiants du Département de la Langue Française de la Faculté de Pédagogie de l'Université Anadolu.

Dans le cadre de notre objectif, nous nous sommes posés trois questions. Pour répondre à la première et à la deuxième question : « est-ce que tous les apprenants ont été sensibilisés aux stratégies efficaces de devinement au bout d'un enseignement stratégique pendant huit semaine ?, et est-ce que cette sensibilisation aux stratégies efficaces de devinement a mené les étudiants à faire du progrès dans la compréhension du sens et du vocabulaire des textes ? », nous avons donné aux apprenants un questionnaire d'observation sur les stratégies d'inférence (qui sont aussi les stratégies de lecture) pour répondre à la troisième question : « est-ce que l'application d'un enseignement stratégique visant à rendre les apprenants conscients de leurs procédés, a été plus efficace qu'un enseignement où les apprenants n'ont pas été poussés à s'interroger sur leurs progrès stratégie ? », nous avons préparé un questionnaire d'autoévaluation pour chaque mise en pratique.

Pendant huit semaines nous avons travaillé sur des textes authentiques. Pour vérifier l'effet d'un enseignement stratégique et des exercices sur les stratégies d'inférence, nous avons proposé aux étudiants un texte qui nous a servi du pré-test et du post-test.

4.4.1. Le Pré-test

L'un des objectifs de notre recherche étant d'essayer de sensibiliser les apprenants aux stratégies de devinement et de montrer s'il y a eu un progrès dans leur compréhension écrite, nous leur avons appliqué, tout de suite après le questionnaire d'observation, un pré-test (le 8 Novembre de l'année scolaire

1999/2000 pour le premier groupe et le 10 Novembre pour le seconde). Nous avons donné à chaque groupe 60 minutes pour y répondre.

Le pré-test se composait d'une seule partie et contenait 14 questions ayant le but de mettre en évidence surtout les stratégies de devinement du vocabulaire. Mais, il s'y trouverait quelques questions sur d'autres stratégies de lecture (par exemple: repérage, survol, anticipation ...etc.) ainsi que des questions pour les exercices lexicaux.

Nous avons écrit les consignes du pré-test en langue maternelle des apprenants pour empêcher l'incompréhensibilité des questions.

Le texte que nous avons utilisé comme pré-test était un document authentique tiré du manuel Ecriture II (textes et documents, exercices de compréhension et de reproduction écrite) et nous sommes restés fidèles aux certaines questions du manuel.

4.4.2. L'Application

Avec les deux groupes nous avons fait 8 semaines de cours. Le premier groupe a constitué le groupe de contrôle et le deuxième le groupe expérimental. Avec les deux groupes nous avons travaillé sur les mêmes textes authentiques. Nous avons préféré surtout des textes médiatiques et à partir de ces textes nous avons construit les exercices sur les stratégies de devinement du vocabulaire. Ces huit textes sur lesquels nous avons travaillé sont présentées dans l'annexe. Ils visaient à sensibiliser les apprenants aux stratégies de lecture. En pensant que la motivation est très importante pour l'apprentissage d'une langue étrangère, nous avons essayé de choisir des textes authentiques selon l'intérêt de nos étudiants. Pour réaliser notre but, nous avons appliqué un enseignement stratégique qui vise à rendre les étudiants plus conscients dans leurs tâches d'apprentissage.

Avant de commencer à travailler sur des textes, nous avons posé certaines questions à propos du sujet des textes pour activer les connaissances antérieures des étudiants. Nous avons annoncé les objectifs des exercices. Pendant les cours nous avons donné les mêmes instructions à deux groupes. Notre objectif étant de développer les stratégies de devinement du vocabulaire et en croyant à l'efficacité d'une démarche consciente, nous avons appliqué un questionnaire d'autoévaluation seulement au groupe expérimental.

Pendant les cours, ce qui était important pour nous c'était de faire connaître aux étudiants leurs difficultés et les moyens pour les dépasser. Comme nous n'avons pas un seul type d'étudiant dans la classe, certains pensent qu'ils n'ont pas de capacité d'inférer le sens des mots nouveaux et dès qu'ils commencent à lire, ils consultent souvent le dictionnaire. Ces recours très fréquents au dictionnaire ennuiant les étudiants, ils sont vite découragés et n'arrivent pas toujours à terminer leur lecture.

Dans le souci de leur donner un modèle, nous avons informé les étudiants des exigences des tâches proposées et de l'utilisation des stratégies appropriées à ces tâches. Au début de chaque cours, nous avons annoncé les objectifs du programme car, quand les apprenants savent pourquoi ils font tels ou tels exercices, ils apprennent plus vite.

Comme nos étudiants n'ont pas un niveau de langue suffisant, en choisissant les textes, nous avons préféré surtout des textes authentiques qui conviennent au niveau de langue des étudiants et qui traitent d'un sujet connu par eux.

Pendant les cours, les étudiants n'ont pas utilisé de dictionnaire, nous les avons poussé à deviner intelligemment et à savoir utiliser les indices contextuels (externes ou internes) pour inférer le sens des mots inconnus. En cas d'échecs, nous avons essayé de leur faire comprendre que la raison de leurs échecs se révèle par le manque ou l'insuffisance de stratégies d'apprentissage ou d'habileté. Ainsi, nous avons essayé de montrer les effets positifs des stratégies de devinement et de lecture.

En travaillant sur chaque texte, nous avons essayé de rendre conscients les étudiants devant les stratégies de devinement. Pour chaque exercice et normalement pour chaque stratégies de devinement, nous avons proposé uax étudiants des tactiques et des méthodes efficaces pour qu'ils puissent deviner le sens des mots nouveaux. Comme l'enseignant étant un modèle, avec des exercices, nous avons montré comment ils vont utiliser les stratégies d'inférence devant un mot inconnu. Pour chaque stratégies de devinement, nous avons essayé d'attirer leur attention sur ces stratégies à partir des textes et des exercices. Si les étudiants utilisent des stratégies de devinement déficientes, nous leur avons proposé des stratégies appropriées pour chaque exercices.

Notre objectif étant de rendre conscients les étudiants devant les stratégies de devinement, au moment où ils remplissent le questionnaire d'autoévaluation pour chaque texte, nous avons expliqué chaque fois comment il faut remplir le questionnaire, et nous avons demandé aux étudiants quels tactiques ils ont utilisé quand ils ont rencontré un mot nouveau dans un texte.

4.4.3. Le Post-test

Notre travail s'était étalé sur 8 semaines. La dernière semaine, après l'application, nous avons proposé aux étudiants de la première année du Département de la Langue Française le post-test. Notre post-test était tout à fait le même que le pré-test. Nous avons donné le même test pour mieux mesurer la différence entre les résultats du pré-test et celui du post-test. Nous avons fait les mêmes explications et donné la même durée aux apprenants.

4.5. Les Procédures Utilisés pour Analyser les Données

4.5.1. Le Questionnaire d'Observation

Le questionnaire d'observation se composait de 19 phrases. Les 16 des phrases positives et les 3 étaient négatives. Nous avons noté les phrases positives de 1 à 5 et les phrases négatives de 5 à 1. Ainsi, un étudiant pourrait obtenir au maximum 95 points pour 19 phrases. Après avoir calculé les notes obtenus sur 95, nous les avons calculé aussi sur 100 points.

Nous avons passé ce questionnaire juste avant le pré-test et le post-test. Comme tous les étudiants n'ont pas participé au pré-test et au post-test, nous étions obligés d'éliminer certains étudiants pour pouvoir analyser les résultats du questionnaire. Enfin, nous nous sommes basés sur 11 étudiants pour le groupe expérimental et sur 9 étudiants pour le groupe de contrôle. A cette fin, le nombre d'étudiants des deux groupes ne sont pas similaires.

Pour contrôler s'il y a eu une différence entre les données du questionnaire obtenus du premier et du deuxième groupe nous avons utilisé le T-test.

4.5.2. Le Questionnaire d'Autoévaluation

Pour évaluer les stratégies de devinement du vocabulaire efficaces ou déficientes utilisées par les étudiants et pour leur faire acquérir une démarche consciente devant les obstacles linguistiques, nous avons préparé un questionnaire d'autoévaluation composé de 14 questions. En préparant cet questionnaire nous nous sommes inspirés de Cyr (1994) et de Cornaire (1998, 1999). Les questions de ce questionnaire s'étaient basées en général sur les stratégies de devinement du vocabulaire utilisées par les étudiants et sur leurs idées à propos des textes étudiés en classe.

Comme le niveau de langue des étudiants participés à cette recherche n'était pas suffisant, pour empêcher l'incompréhensibilité des questions, nous les avons préparées à la fois en turc et en français. Pour chaque texte étudié en classe nous avons donné le même questionnaire.

Après chaque cours, pendant huit semaines, nous l'avons appliqué seulement aux étudiants du groupe expérimental. Nous n'avons pas noté ces questions. Elles nous ont aidées à comprendre les démarches utilisées par les apprenants pour franchir les obstacles lexicaux au moment où ils lisent. Les réponses des questions données par les étudiants sont présentées dans l'annexe.

4.5.3. Le Pré-test et le Post-test

Au début et à la fin de l'application de notre recherche, nous avons donné le même texte comme le pré-test et le post-test. En choisissant ce texte comme le pré-test et le post-test nous avons surtout pris soin à ce qu'il soit un texte authentique, à ce qu'il convienne au niveau de langue des étudiants. Ce texte était un fait divers et se composait de 17 questions à choix multiples.

Nous avons attribué un même point pour chaque item. Mais ce faisant, il nous a fallu éliminer les questions qui relèvent plutôt du procédé même de l'approche globale d'un texte et ne serviraient par conséquent à mesurer la réussite des étudiants. Ainsi les questions n.2, n.4 et n.11 n'ont pas été notées car leur objectif est plutôt soit d'amener l'étudiant à faire un survol avant de vérifier son hypothèse (Q.2) soit de maintenir son attention (Q.4), ou encore de l'arracher à l'habitude de s'attarder sur chaque mot sans vraiment mesurer l'importance du vocabulaire inconnu dans la compréhension du texte.

Bien sûr, qu'il a fallu pondérer certaines questions (Q.3, Q.7, Q.8, Q.16, Q.17), celles-ci contenant plus d'un item.

Ce traitement nous a amené à sélectionner 30 items, chacun 1 point, et donc à noter sur 30. Après avoir les noté sur 30, nous les avons noté aussi sur 100.

5. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

5.1. Les Résultats Obtenus du Questionnaire d'Observation

Notre premier objectif était la sensibilisation des apprenants aux stratégies efficaces de devinement du vocabulaire à partir d'un enseignement stratégique. Pour vérifier le résultat de notre application, nous avons essayé de comparer les résultats obtenus du Questionnaire d'observation 1 et du Questionnaire d'observation 2 par les deux groupes (le groupe expérimental et le groupe de contrôle) et d'interpréter les résultats du Questionnaire d'observation 1 et du Questionnaire d'observation 2 au sein de chaque groupe.

5.1.1. Les Résultats Obtenus du Questionnaire d'Observation 1 et du Questionnaire d'Observation 2 du Groupe Expérimental

Nous avons appliqué deux fois le même questionnaire : dès le début de l'application (avant le pré-test) et à la fin de l'application (avant le post-test).

Le questionnaire est constitué de 19 phrases qui se sont basées sur les stratégies de devinement du vocabulaire (de l'inférence). La moyenne que nous pourrions obtenir de ce questionnaire était au moins 19 et au plus 95. Les moyennes obtenues du Questionnaire 1 et du Questionnaire 2 du groupe expérimental, et leur deviation standard sont présenté dans le Tableau 1.

TABLEAU 1
RESULTATS DU QUESTIONNAIRE D'OBSERVATION 1 ET
DU QUESTIONNAIRE D'OBSERVATION 2
DU GROUPE EXPERIMENTAL

	N	X	S	t	P
Questionnaire 1	11	52,45	9,50	-3,159	,010
Questionnaire 2	11	64,64	6,19		

D'après le Tableau 1, la moyenne du Questionnaire d'observation 2 est plus élevée que celle du Questionnaire d'observation 1. Les résultats du T-test, appliqué aux moyennes des deux questionnaires pour tester si cette différence en faveur du groupe expérimental est significative, nous montre qu'il y a eu une différence sur l'utilisation des stratégies de devinement du vocabulaire. Mais, selon les données statistiques, cette différence n'est pas tout à fait significative.

Nous pouvons dire que les exercices faits en classe et l'utilisation d'un questionnaire d'autoévaluation, ont rendus les étudiants un peu plus conscients à l'utilisation de ces stratégies.

Comme les étudiants possèdent certaines stratégies de devinement et de lecture en leur langue maternelle, ils pourraient s'en servir en langue cible aussi. Mais ils n'étaient peut-être pas conscients de leur importance et ne savaient pas les utiliser dans l'apprentissage d'une langue étrangère et surtout en lecture.

Nous ne pouvons pas dire qu'un étudiant qui sait utiliser de bonnes stratégies de lecture en langue maternelle, sait les utiliser aussi en langue étrangère.

Le résultat du T-test nous révèle que la capacité des étudiants d'utiliser les stratégies de devinement du vocabulaire, avant l'application dans la classe, était à peu près du même niveau.

5.1.2. Les Résultats Obtenus du Questionnaire d'Observation 1 et du Questionnaire d'Observation 2 du Groupe de Contrôle

Nous avons appliqué deux fois le même questionnaire aux étudiants du groupe de contrôle : le Questionnaire d'observation 1 (avant le pré-test) et le Questionnaire d'observation 2 (après le post-test). 13 étudiants ont répondu au Questionnaire d'observation 1 alors que ce nombre était de 10 au Questionnaire d'observation 2. Mais, comme il est nécessaire de travailler avec les mêmes étudiants c'est-à-dire, avec les étudiants qui ont participé à la fois au Questionnaire d'observation 1 et au Questionnaire d'observation 2, nous avons choisi seulement 9 étudiants pour les analyses statistiques.

Les moyennes obtenus du Questionnaire d'observation 1 et du Questionnaire d'observation 2 du groupe de contrôle, et leur déviation standard sont présentées dans le Tableau 2.

TABLEAU 2
RESULTATS DU QUESTIONNAIRE D'OBSERVATION 1 ET
DU QUESTIONNAIRE D'OBSERVATION 2
DU GROUPE DE CONTROLE

	N	X	S	t	P
Questionnaire 1	9	64,33	9,67	,079	,939
Questionnaire 2	9	63,89	10,23		

Comme l'illustre le Tableau 2, la moyenne du Questionnaire d'observation 2 est plus basse que celle du Questionnaire d'observation 1. Les résultats du T-test, appliqué aux moyennes des deux enquêtes pour tester si cette différence

est significative en faveur du groupe expérimental, nous montrent qu'il n'y a pas eu une différence, c'est-à-dire les résultats du T-test sont insignifiants.

Ce résultat nous révèle que les étudiants du groupe de contrôle n'ont pas montré un développement sur les stratégies de devinement du vocabulaire pendant huit semaines. Selon les moyennes des questions d'observation, nous pouvons dire qu'ils ont obtenu des notes plus élevées que celles du groupe expérimental, mais leur moyenne n'est pas significative. C'est peut-être à cause de l'insuffisance d'une démarche consciente pour l'utilisation des stratégies de devinement du vocabulaire. Il faut préciser que nous n'avons pas appliqué un questionnaire d'autoévaluation à ce groupe pendant l'application. C'est pour cela qu'ils n'ont pas montré un développement.

5.1.3. Les Résultats Obtenus du Questionnaire d'Observation 1 du Groupe Expérimental et du Groupe de Contrôle

Finalement, nous avons comparé d'abord les résultats obtenus du Questionnaire d'observation 1 par groupe expérimental et avec les résultats du groupe de contrôle pour déterminer si l'enseignement des stratégies de devinement, par le fait qu'il rend les étudiants plus conscients dans leurs tâches d'apprentissage, est plus efficace qu'un enseignement qui ne donne pas d'importance à une démarche consciente et à l'autoévaluation.

Les résultats sont mentionnés dans le Tableau 3.

TABLEAU 3
RESULTATS OBTENUS DU QUESTIONNAIRE D'OBSERVATION 1
DU GROUPE EXPERIMENTAL ET
DU GROUPE DE CONTROLE

	N	X	S	t	P
Groupe Expérimentale Questionnaire 1	11	52,45	9,50		
				-2,760	,013
Groupe de Contrôle Questionnaire 1	9	64,33	9,67		

Comme il résulte du Tableau 3, la moyenne du Questionnaire d'observation 1 du groupe de contrôle est plus élevée que celle du groupe expérimental. Le T-test, appliqué pour tester si cette différence, entre les moyennes du Questionnaire d'observation 1 des groupes, est significative, a donné un résultat peu significative.

Mais quand nous examinons les moyennes entre le Questionnaire d'observation 1 et 2 du groupe expérimental et les moyennes entre le Questionnaire d'observation 1 et 2 du groupe de contrôle, nous voyons qu'il y a eu une progression seulement dans le groupe expérimental. Le groupe de contrôle n'a pas montré une progression après l'application du Questionnaire d'observation 2.

5.1.4. Les Résultats Obtenus du Questionnaire d'Observation 2 du Groupe Expérimental et du Groupe de Contrôle

Après avoir comparé les moyennes du Questionnaire d'observation 1 du groupe expérimental et du groupe de contrôle, nous avons ensuite comparé les

moyennes du Questionnaire d'observation 2 des deux groupes. Les moyennes obtenus sont présentées dans le Tableau 4.

TABLEAU 4
RESULTATS DU QUESTIONNAIRE D'OBSERVATION 2
DU GROUPE EXPERIMENTAL ET
DU GROUPE DE CONTROLE

	N	X	S	t	P
Groupe Expérimentale Questionnaire 2	11	64,64	6,19		
				,202	,842
Groupe de Contrôle Questionnaire 2	9	63,89	10,23		

Comme l'illustre le Tableau 4, la moyenne du Questionnaire d'observation 2 du groupe expérimental est à peu près égale à celle du groupe de contrôle. Le Questionnaire d'observation 2 avait été appliquée avant le post-test, et il devrait y avoir une différence significative en faveur du groupe expérimental. Mais, cette différence n'est pas significativement en faveur du expérimental. C'est à dire que dans ce travail nous n'avons pas pu obtenir un résultat qui nous permettrait de prétendre que l'enseignement d'une approche consciente et l'autoévaluation est efficace.

5.2. Les Résultats Obtenus du Pré-test et du Post-test

Juste après l'application du Questionnaire d'observation sur les stratégies de devinement du vocabulaire, nous avons proposé aux étudiants un pré-test qui se compose de 17 questions. Le texte que nous avons utilisé comme le pré-test

était un texte médiatique, et convenable au niveau de langue des étudiants. Après l'application, nous leur avons proposé le même texte comme le post-test.

5.2.1. Les Résultats du Pré-test du Groupe Expérimental et du Groupe de Contrôle

Après avoir appliqué le Questionnaire d'observation 1 à deux groupes, nous leur avons proposé le pré-test. Ensuite, pendant 8 semaines, nous avons donné un enseignement stratégique à deux groupes.

TABLEAU 5
RESULTATS DU PRE-TEST DU GROUPE EXPERIMENTAL
ET DU GROUPE DE CONTROLE

	N	X	S	t	P
Groupe Expérimentale Pré-test	11	42,64	9,07	—	
				-1,391	,181
Groupe de Contrôle Pré-test	9	51,78	19,45		

En observant le Tableau 5, nous voyons qu'il n'y a pas beaucoup de différence entre les moyennes du groupe expérimental et du groupe de contrôle. Le résultat du T-test n'est pas significatif. Cela nous révèle que, la capacité des étudiants au début de l'application était du même niveau.

5.2.2. Les Résultats du Post-test du Groupe Expérimental et du Groupe de Contrôle

Pour vérifier s'il y a eu une progression qui se reflètent dans les résultats du post-test du groupe expérimental et du groupe de contrôle, nous avons appliqué le T-test aux moyennes des deux groupes.

TABLEAU 6
RESULTATS DU POST-TEST DU GROUPE EXPERIMENTAL
ET DU GROUPE DE CONTROLE

	N	X	S	t	P
Groupe Expérimentale Post-test	11	52,73	10,45	-,892	,384
Groupe de Contrôle Post-test	9	58,22	16,90		

Le résultat du T-test nous montre qu'il n' y a pas eu une différence en faveur du groupe expérimental. Nous pouvons dire que le résultat est insignifiant. Il est cependant possible de dire que l'utilisation des exercices sur l'inférence a aidé un peu les étudiants à développer leur capacité à inférer le sens des mots nouveaux.

5.2.3. Les Résultats du Pré-test et du Post-test du Groupe Expérimental

Pour constater s'il y a eu une différence significative en faveur du groupe expérimental, nous avons appliqué le T-test. Le résultat nous révèle qu'il y a eu une certaine progression dans le niveau des sujets sur l'utilisation des

stratégies de devinement du vocabulaire. D'ailleurs, en observant le Tableau 7, nous voyons la moyenne du post-test du groupe expérimental est considérablement plus élevée que celle du pré-test. Selon les données statistiques ce résultat est peu significatif.

TABLEAU 7
RESULTATS DU PRE-TEST ET DU POST-TEST
DU GROUPE EXPERIMENTAL

	N	X	S	t	P
Pré-test	11	42,64	9,07	-2,754	,020
Post-test	11	52,73	10,45		

Dans ce cas, nous pouvons parler de l'efficacité d'une démarche consciente sur l'utilisation des stratégies de devinement du vocabulaire, et dire que l'utilisation des exercices sur l'inférence a aidé les étudiants à développer leur capacité à deviner le sens des mots nouveaux.

5.2.4. Les Résultats du Pré-test et du Post-test du Groupe de Contrôle

Comme l'illustre le Tableau 8, la moyenne du post-test du groupe de contrôle est plus élevée que celle du pré-test. Cela nous montre qu'il y a eu une certaine progression. Mais, le T-test appliqué pour voir si cette progression est significative en faveur du groupe de contrôle, donne un résultat insignifiant.

TABLEAU 8
RESULTATS DU PRE-TEST ET DU POST-TEST
DU GROUPE DE CONTROLE

	N	X	S	t	P
Pré-test	9	51,78	19,45	-2,361	,046
Post-test	9	58,22	16,90		

Nous avons utilisé les mêmes textes et les mêmes exercices pour le groupe de contrôle. Donc, nous avons appliqué un enseignement stratégique à cet groupe aussi. Mais nous n'avons pas appliqué le questionnaire d'autoévaluation au groupe de contrôle.

5.3. Les Résultats Obtenus du Questionnaire d'Autoévaluation

Le Tableau 9 contient les réponses données par les étudiants du groupe expérimental au questionnaire d'autoévaluation. Nous avons proposé ce questionnaire pendant 8 semaines après chaque cours. En proposant ce questionnaire notre but était de rendre les étudiants conscients dans leurs tâches d'apprentissage et surtout dans le devinement du vocabulaire.

Comme nous en avons déjà parlé, l'autoévaluation est très importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour cette raison, quand les étudiants lisent un texte en langue cible, il est très important qu'ils mesurent eux-mêmes leurs progrès en compréhension écrite.

Nous n'avons pas donné des points aux réponses données par les étudiants. Par conséquent, nous allons parler seulement de leurs réponses. 12 étudiants ont participé à ce questionnaire.

Q1: Les étudiants ont trouvé intéressants les textes traités en classe parce qu'ils traitaient des sujets actuels. Certains étudiants ont exprimé qu'ils aiment des textes publicitaires, car ils pensent que ce type de textes est plus facile à comprendre ce type de textes.

Q2: Leur problème particulier en lecture était surtout l'insuffisance de leur bagage lexical. Comme ils ne savent pas beaucoup de mots, ils n'arrivent pas à comprendre les textes. Ainsi, quand ils se trouvent face à face avec des textes qui contiennent beaucoup de mots inconnus, ils n'arrivent pas à comprendre le sujet. Et normalement ils se paniquent, ils ne veulent pas terminer la lecture. Dans l'échelonnement des difficultés, la grammaire et la syntaxe restent derrière le vocabulaire. Certains étudiants ont des difficultés à comprendre des règles grammaticales.

Q3: Dans les textes que nous avons préparés pour l'application, nous avons pris soin de ne pas laisser les étudiants avec des textes qui contiennent beaucoup de mots inconnus. Cependant, tous les étudiants du groupe expérimental se plaignent de la difficulté du vocabulaire des textes. Arrivent ensuite les difficultés posées par la trame syntaxique et la grammaire.

Q4: Après avoir lu les textes, la plus part des étudiants n'ont compris que moins de la moitié des textes.

Q5: Pour comprendre les idées principales des textes les étudiants ont profité surtout des mots qu'ils connaissaient déjà, des ressemblances entre les mots, des titres et aussi des images des textes. D'ailleurs, en préparant ces textes, nous avons pris en considération que ceux-ci contiennent des images, de différents caractères d'imprimerie. Les textes étant aussi des images, comme nous révèle le Tableau 9, la plupart des étudiants ont profité de cet caractéristique.

Q6: Même si les textes ne contiennent pas beaucoup de mots nouveaux, comme les étudiants n'ont pas un niveau de langue élevé, ils n'ont pas pu deviner le sens de certains mots nouveaux. En face de l'échec, comme l'illustre le Tableau 9 (présenté à l'Annexe E), les étudiants ont utilisé en général leurs

connaissances antérieures. Nous pouvons dire qu'ils ont profité surtout des mots connus et des ressemblances entre des mots connus et inconnus. Ils ont essayé de construire des relations entre ces mots. Deuxièmement, ils ont prêté leur attention aux phrases où se trouvent des mots inconnus. Ils ont lu les phrases précédentes et les phrases suivantes pour inférer le sens des mots inconnus.

Essayer de construire un sens global a été la solution qui tient la troisième place. Certains ont préféré demander le sens des mots inconnus à leur professeur ou à un ami, et certains d'autres ont voulu utiliser le dictionnaire. Très peu d'étudiants ont préféré construire le sens à partir des racines des mots inconnus.

Q7: Quand les étudiants ont rencontré pour la première fois dans le texte un mot inconnu, ils ont encore préféré prêter leur attention aux mots connus, aux relations entre les mots, aux racines des mots et au sens global du texte.

Q8: Nous savons très bien que les connaissances antérieures sont d'une grande importance dans l'apprentissage d'une langue seconde. Comme nous voyons dans le Tableau 9, nos étudiants pensent que leurs connaissances antérieures ont permis de comprendre le sens global du texte. D'ailleurs nous n'avons pas choisi des textes qui nécessitent des connaissances spécifiques.

Q9: La plupart des étudiants pensent que leurs connaissances du vocabulaire ont permis de les initier à l'inférence du sens des mots et à la compréhension du texte.

Q10: Selon la plupart des étudiants, ils ont des difficultés à reconnaître le vocabulaire qui correspond aux différents niveaux de langue.

Q11: La plupart des étudiants pensent que leur aptitude de devinement s'est améliorée depuis la semaine précédente. D'après eux, quand il y a beaucoup de mots connus dans les textes ils devinent plus facilement le sens des mots nouveaux.

Q12: De façon générale, les étudiants qui ont participé à cette expérience ne sont pas satisfaits de leur performance en vocabulaire. Quand ils travaillent

correctement, ils se souviennent du sens des mots nouveaux, ils ne les oublient pas. Et leur bagage lexical s'élargissent de jour en jour.

Q13: Comme l'illustre le Tableau 9, nos étudiants ne sont pas satisfaits de leur performance en vocabulaire. Mais, ils ne consacrent pas beaucoup de temps pour franchir cet obstacle. En dehors de la classe ils consacrent nul temps à la lecture. Pour cette raison, leur performance en vocabulaire n'est pas satisfaisante. Et cette situation indésirable a un mauvais influence sur le développement du devinement du vocabulaire.

Q14: Cette question a été posé pour connaître les habitudes de lecture de nos étudiants. Ils préfèrent surtout lire des romans et des journaux. Des magazines, des bandes dessinées et des livres d'aventures viennent après.

En réalisant cette expérience, notre but était de développer chez les apprenants les stratégies de devinement du vocabulaire pour une meilleure lecture. Mais, après avoir appliqué les pré-tests et les post-tests, nous avons constaté qu'il n'y a pas eu une progression considérable chez les apprenants. C'est à dire, nous n'avons pas remarqué une différence significative après l'expérience. En effet, si nous examinons le Tableau 9, nous voyons que les étudiants ont donné les mêmes réponses du début jusqu'à la fin de l'application. Ils ont utilisé toujours les mêmes stratégies de lectures et d'inférence..

Nous avons passé ce questionnaire sous forme écrite. C'est peut-être à cause de cela, les étudiants n'ont pas mis beaucoup de temps à formuler par écrit leurs réflexions et par conséquent n'ont pas répondu consciencieusement. La durée du cours aussi était un inconvénient pour eux. Pour cette raison, pour compenser cette importunité des réponses écrites, nous avons choisi 10 étudiants volontaires (5 étudiants du groupe expérimental et 5 étudiants du groupe de contrôle) et les avons interrogé sous forme d'entretien. Nous leur avons posé 3 questions sur leurs habitudes de lecture et l'utilisation des stratégies de devinement du vocabulaire. Ces questions et les réponses transcrites sont mentionnées dans l'Annexe F. Nous n'avons pas donné une certaine durée aux étudiants pour répondre à ces questions. A partir des

réponses des étudiants, nous pouvons dire que les étudiants du groupe expérimental sont un peu plus conscients devant les mots inconnus.

6. CONCLUSION

Avec l'avènement de l'approche communicative, l'apprentissage du vocabulaire aussi a connu un grand intérêt. De nos jours, nous avons de la chance de rencontrer plusieurs types d'exercices du vocabulaire dans des livres. Il existe plusieurs méthodes et les techniques pour faire acquérir aux apprenants une compétence de vocabulaire en classe. Quelque différentes qu'elles soient ces méthodes, les apprenants utilisent ou développent certaines stratégies pour apprendre et emmagasiner des mots nouveaux. Nous les appelons "les stratégies d'apprentissage". Tous les enseignants doivent connaître et enseigner ces stratégies.

L'enseignement de ces stratégies nécessitent un "enseignement stratégique". C'est à dire, il faut rendre les apprenants plus actifs et conscients dans leur tâches d'apprentissage. Cette approche consciente de la part de l'apprenant nous amène à connaître les données de psychologie cognitive. En apprenant une langue étrangère, les apprenants construisent certains comportements, tactiques et opérations mentales conscientes. De la part de l'enseignant, ce qui est important c'est de faire acquérir de bonnes stratégies aux apprenants.

Dans cette recherche nous abordons l'apprentissage du vocabulaire sous l'angle de la lecture. Notre but est de faire acquérir aux apprenants des stratégies de devinement du vocabulaire dans le cours de la compréhension écrite. Nous avons préféré travailler avec des textes authentiques et surtout avec des textes médiatiques.

Nous avons essayé de montrer que le devinement du vocabulaire peut se développer à l'aide d'un enseignement stratégique. A cette fin, les textes que nous avons préparé sont accompagnés surtout des exercices sur les stratégies d'inférence.

Le modèle de la recherche, c'est le modèle de pré-test/ post-test sur deux groupes : le groupe expérimental et le groupe de contrôle. Ces deux groupes se composent des étudiants de la première année du Département de Français de la Faculté de Pédagogie de l'Université Anadolu. Cette recherche s'est étalée sur 8 semaines de l'année scolaire 1999/ 2000.

Nous avons appliqué un enseignement stratégique à deux groupes. Au début de l'application nous avons proposé aux étudiants un questionnaire d'observation et un pré-test sur les stratégies d'inférence. Nous avons choisi un texte authentique pour le pré-test. Après chaque cours nous avons proposé un questionnaire d'autoévaluation seulement aux étudiants du groupe expérimental afin de les rendre conscients. A l'issue de 8 semaines de cours nous avons présenté le même pré-test comme le post-test pour vérifier s'il y a eu une progression dans l'utilisation des stratégies de devinement du vocabulaire.

Les résultats obtenus du questionnaire d'autoévaluation, du questionnaire d'observation et du pré-test/ post-test sont présentés dans les tableaux. Pour tester la différence entre les moyennes des enquêtes et des pré-tests/ post-tests nous avons appliqué le T-test.

Le T-test appliqué aux moyennes du questionnaire d'observation du groupe expérimental donne un résultat peu significatif. Cela nous permet de dire que les étudiants n'ont pas montré trop de progression dans l'utilisation des stratégies de devinement du vocabulaire. La capacité des étudiants a resté au même niveau.

Quant aux résultats du questionnaire d'observation du groupe de contrôle, nous voyons qu'il n'y a pas eu une progression. Le T-test donne un résultat insignifiant.

Les résultats du pré-test et du post-test du groupe expérimental nous montrent qu'il y a eu une certaine progression, mais le T-test appliqué aux moyennes du pré-test et du post-test donne un résultat peu significatif. Nous pouvons dire que les exercices sur l'inférence ont rendu les étudiants peu conscients.

Quant aux moyennes du pré-test et du post-test du groupe de contrôle, nous pouvons dire qu'il n'y a pas eu une progression. Le T-test appliqué donne un résultat insignifiant.

En générale, nous pouvons dire que les résultats du groupe expérimental sont plus satisfaisants par rapport à ceux du groupe de contrôle et que le questionnaire d'autoévaluation a rendu un peu conscients les étudiants du groupe expérimental.

6.1. Les Suggestions

On peut réaliser cette recherche en utilisant d'autres types des textes, par exemple des textes littéraires ou des textes de l'environnement.

On peut essayer de développer chez l'apprenant d'autres stratégies d'apprentissage.

On peut utiliser d'autres moyens qui seront plus efficaces pour collecter le données.

On peut travailler avec des étudiants de la troisième ou quatrième année en vue d'empêcher les mauvais résultats dû à l'insuffisance linguistique.

Comme l'acquisition des stratégies d'apprentissage est un processus de longue haleine, on peut étaler cette recherche sur une longue durée (sur deux semestre, par exemple).

En construisant les groupes pour une recherche pareille, on peut travailler avec des étudiants volontaires.

Et, on peut travailler en dehors du cours pour que le temps ne soit pas un inconvénient pour l'application.

ANNEXE A
Questionnaire d'Observation

**ÖĞRENCİLERİN SÖZCÜKLERİN ANLAMINI TAHMİN ETME
STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ**

Değerli öğrenci,

Bu anket, yabancı dilde yazılmış bir metni okurken karşılaştığınız yabancı sözcüklerin anlamını tahmin etmek için geliştirdiğiniz doğru ve yanlış stratejilerinizin belirlenmesi için düzenlenmiştir.

Bu uygulamadan elde edilecek sonuçlar, sizlere kazandırılmaya çalışılacak doğru (etkili) stratejilerin belirlenmesi ve yanlış stratejilerinizin giderilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Ankette 19 cümle bulunmaktadır.

Cümlelerin size uygunluk derecelerini belirlemede gerçekçi davranacağınızı umar, ilgi ve yardımlarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Okt. Zühre Yılmaz

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Fransız Dili ve Eğitimi A.B.D.

Sınıfınız :

Aşağıdaki cümlelerin herbirini dikkatle okuduktan sonra, size uygunlukları açısından cümleleri aşağıdaki değerlerle puanlayınız :

1. Hiç yapmam,
2. Genellikle yapmam,
3. Az çok yaparım,
4. Genellikle yaparım,
5. Her zaman yaparım.

Fransızca yazılı bir metin okurken,

1. Bilmediğim hiçbir sözcük üzerinde durmadan okumayı sürdürürüm.
(1) (2) (3) (4) (5)
2. Önemli gördüğüm sözcüklerle, önemsiz gördüklerimi ayırt eder ve daha az önemli bulduğum sözcüklere çok zaman ayırmadan okurum.
(1) (2) (3) (4) (5)
3. Yalnızca önemli olduğunu düşündüğüm sözcüklerin anlamını sözlükte ararım.
(1) (2) (3) (4) (5)
4. İlk kez karşılaştığım her sözcüğün anlamını sözlükten ve diğer başvuru kaynaklarından öğrenirim.
(1) (2) (3) (4) (5)
5. İlk kez karşılaştığım bir sözcüğün anlamını, sözcüğün kendisinden hareketle, sözcükkökü, ekleri ve anadilimdeki benzer sözcükler gibi ipuçlarından yararlanarak bulmaya çalışırım.
(1) (2) (3) (4) (5)
6. Yeni bir sözcüğün anlamını, metinde bulabileceğim tanımlar, eşanlamlı sözcükler, karşıt anlamlı sözcükler ve örnekler gibi ipuçlarından yararlanarak bulmaya çalışırım.
(1) (2) (3) (4) (5)

7. Metnin başlığından hareketle, metnin anlamına ilişkin varsayımlarda bulunurum ve yeni sözcüklerin anlamını tahmin etmeye çalışırken bu varsayımlardan yararlanırım.
(1) (2) (3) (4) (5)
8. Yeni bir sözcüğün anlamını metinde varolan dildışı göstergelerden (resimler, tablolar, v.b.) yararlanarak tahmin etmeye çalışırım.
(1) (2) (3) (4) (5)
9. Yeni sözcüklerin anlamlarına ilişkin tahminlerimin doğruluğunu, sözcüklerin yakın bağlamını (cümle) ve, eğer varsa, aynı sözcüklerin metnin diğer bölümlerindeki bağlamlarını inceleyerek sınarım.
(1) (2) (3) (4) (5)
10. Bir sözcüğün yeni bir metinde karşılaştığım anlamını bulmak için o sözcükle ilgili varolan bilgilerimi kullanırım.
(1) (2) (3) (4) (5)
11. Anlamını bilmediğim sözcüklere yanlış anlam yüklemekten korkarım, tahmin etmeye çalışmam, öğretmenime veya iyi Fransızca bilen bir arkadaşşıma sorarım.
(1) (2) (3) (4) (5)
12. Sözcüklerin anlamlarını metinden çıkarırım: ne söylenmek istendiği, konuşan kişiler arasındaki ilişkiler, kişilerin birbirleriyle konuşma tarzı gibi göstergelerden yararlanırım.
(1) (2) (3) (4) (5)
13. Fransızca bir metni önce çabucak (sözcükler üzerinde oylanmadan), daha sonra da tekrar dikkatli bir şekilde okurum.
(1) (2) (3) (4) (5)
14. Anlamını bilmediğim birçok sözcük olsa bile, sözlüğe bakmadan önce metnin ana fikrini bulmaya çalışırım.
(1) (2) (3) (4) (5)
15. Öğrendiğim yeni sözcükleri doğru telaffuz edebilmek için yüksek sesle kendi kendime tekrarlarım.
(1) (2) (3) (4) (5)
16. Yeni bir sözcüğün anlamını tahmin etmeye çalışırken, o sözcüğün cümledeki diğer sözcüklerle bağlanma biçimlerine de dikkat ederim.
(1) (2) (3) (4) (5)

17. Okuduğum metinde bilmediğim birçok sözcük varsa okuma isteğimi yitiririm.

(1) (2) (3) (4) (5)

18. Ne kadar çok okursam, o kadar çok sözcük öğreneceğime inanırım ve böylece de karşılaştığım yeni sözcüklerin anlamlarını da daha kolay tahmin ederim.

(1) (2) (3) (4) (5)

19. Bir sözcüğün anlamını tahmin etmede dikkatli ve doğru okumanın (noktalama işaretlerine dikkat ederek) önemli olduğuna inanarak okurum.

(1) (2) (3) (4) (5)

ANNEXE B

Le Texte Utilisé Comme Pré-test et Post-test

La catastrophe en mer du Nord

Vingt-huit morts
quatre-vingt-dix-sept
disparus

Les opérations de sauvetage, entreprises après l'accident de la plate-forme Alexander-Kielland, qui a chaviré jeudi 27 mars, en mer du Nord, avaient permis, vendredi en fin de matinée, de sauver cent vingt-huit hommes. Il y a vingt-huit morts et quatre-vingt-dix-sept disparus.

C'est à 18 h. 33, jeudi, que la plate-forme semi-soumersible Alexander-Kielland (appelée Pentagone-89 pendant sa construction en France), utilisée comme hôtel pour le personnel du champ pétrolier Edda (un satellite d'Ekofisk), en zone norvégienne de la mer du Nord, a brusquement chaviré. Deux cent cinquante-trois personnes se trouvaient à bord, la plupart de nationalité norvégienne ; mais il y avait, semble-t-il, trente-cinq Britanniques, trois Finlandais, un Espagnol et un Portugais. A 12 heures, ce 28 mars, une centaine d'hommes avaient été sauvés par des hélicoptères et des navires norvégiens et britanniques, trente autres, qui avaient pu s'entasser dans un canot de sauvetage, ont pu être repêchés par des hélicoptères.

Le gouvernement norvégien devait se réunir ce 28 mars à 9 heures pour faire le point sur cet accident.

Les opérations de sauvetage, ralenties pendant la nuit, ont repris ce vendredi matin pour retrouver d'éventuels survivants. Les conditions météorologiques se sont un peu améliorées. Au moment de la catastrophe, le vent soufflait de 75 à 80 kilomètres à l'heure et les vagues étaient de 6 mètres (de crête à creux).

(Lire page 32

l'article d'YVONNE REBEYROL
et nos autres informations.)

ECRITURES2, Paris: Clé Int., 1982.

PRE-TEST

1. Lisez tout d'abord les deux titres de l'article et essayez de deviner son contenu. Parmi les possibilités suivantes, choisissez celle(s) qui vous semble(nt) possible(s):
 - a) un bateau explose et coule en Mer du Nord
 - b) un avion tombe en Mer du Nord
 - c) une plate-forme pétrolière coule en Mer du Nord
 - d) guerre entre deux pays à propos des zones de pêche en Mer du Nord.

2. Lisez le premier paragraphe de l'article (en italique), puis répondez à nouveau à la question N0: 1.

3. Lisez cet article, le plus rapidement possible, uniquement pour trouver des réponses aux trois questions suivantes:
 - a) quel jour la catastrophe s'est-elle produite ?
.....
 - b) y avait-il des Français sur la plate-forme ?
.....
 - c) à quel pays appartenait la plate-forme ?
.....

4. Combien de types de caractères d'imprimerie différents cet article comprend-il ?
.....

5. Comment l'information est-elle organisée dans les deux titres et les deux parties correspondant aux différents caractères ?
 - a) par ordre chronologique
 - b) du plus général au plus détaillé
 - c) du plus important au moins important.

6. Pourquoi le premier paragraphe du texte est-il en italiques ?
 - a) parce qu'il résume l'information principale
 - b) parce qu'il donne les toutes dernières nouvelles
 - c) parce qu'il résume les informations données dans le journal de la veille.

7. Trouvez les correspondances entre le premier paragraphe (en italique) et le reste de l'article. En face de chacune des expressions suivantes, notez le début de la (des) phrase(s) de l'article développant l'information:

- a) les opérations de sauvetage:.....
 b) l'accident de la plate-forme A-K qui a chaviré jeudi 27 mars:.....
 c) sauver 128 hommes:.....

8. Lisez encore une fois le texte et remplissez le tableau suivant:

Où ?	Quand ?	Qui ?	Pourquoi ?

9. Quel est le sens du mot "plate-forme" dans ce texte ?.

- a) ensemble d'idées qui sont à la base d'une politique commune.
 b) wagon à marchandises plat, ouvert.
 c) navire de sondage servant à exploiter des couches de pétrole sous-marins.

10. La plate-forme a coulé:

- a) à cause du vent
 b) à cause des vagues
 c) pour une raison inconnue pour l'instant.

11. Ecrivez 6 mots que vous n'avez pas compris mais qui sont, d'après vous, importants pour comprendre le texte:

- a)
 b)
 c)
 d)
 e)
 f)

12. Lisez la phrase suivante:

" Le célèbre transatlantique Titanic avait heurté un iceberg et avait chaviré en Océan Atlantique ".

Maintenant, retrouvez dans le texte le mot "chaviré" et devinez le sens de ce mot:

- a) basculé et coulé
- b) disparu
- c) a été retourné

13. Lisez la phrase suivante:

" Le violent séisme (7.4 sur l'échelle de Richter) du 17 août dans le nord-ouest de la Turquie (İzmit) était une vraie catastrophe ".

Maintenant, retrouvez dans le texte le mot "catastrophe" et devinez le sens de ce mot:

- a) un jour de vacance où on ne travaille pas.
- b) un événement dangereux qui cause des morts (des victimes).
- c) malheur résultat de l'ignorance.

14. Lisez la phrase suivante:

" L'équipe de sauvetage AKUT a couru à l'aide non seulement des Turcs mais aussi des Grecs ".

Maintenant, retrouvez dans le texte le mot "sauvetage" et devinez le sens de ce mot:

- a) tirer quelqu'un d'un état difficile et dangereux.
- b) aider quelqu'un à retrouver sa famille.
- c) inviter quelqu'un à travailler ensemble.

15. Pouvez-vous deviner le sens des mots suivants, en vous référent au texte:

- A- être repêché : a) être sauvé quand on est tombé à l'eau.
 b) être vu de très loin.
 c) être noyé par des gens inconnus.

- B- s'entasser : a) nager
 b) se serrer
 c) être sauvé

- B- faire le point : a) faire des critiques
 d) regretter un événement malheureux.
 c) discuter les différents aspects du problème.

16. Trouvez dans le texte les mots suivants et étudiez leurs formes. Quels autres mots que vous connaissez vous rappellent-ils ?.

- a) pétrolifère :
 b) norvégienne:
 c) centaine :
 d) ralenti :
 e) repris :
 f) survivants :

17. Trouvez les verbes qui correspondent aux noms suivants:

- a) disparus :
 b) construction :
 c) survivants :

ANNEXE C
Questionnaire d'Autoévaluation

QUESTIONNAIRE D'AUTOEVALUATION
(Pour chaque mise en pratique)

Titre du texte :
Nom de l'étudiant :

Vous venez de lire le texte. Il est très important que vous mesuriez vous-même vos progrès en compréhension écrite et surtout vos stratégies de l'inférence (il s'agit de devinement du sens des mots nouveaux). Pour ce faire, répondez brièvement aux questions suivantes.

1. Avez-vous trouvé le texte intéressant ?.

(Metni ilginç buldunuz mu ?)

Oui Pourquoi ? _____

Non Pourquoi ? _____

2. Quels sont vos problèmes particuliers en lecture ? (Définissez-les précisément).

(Okurken karşılaştığınız temel sorunlarınız nelerdir ?-Açıklayınız)

3. Dans le texte que vous avez lu, qu'est-ce qui était très difficile pour vous ?
(Vous pouvez cocher plusieurs réponses).

(Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metni anlamınızı güçleştirdi?-Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

- a. Le vocabulaire,
- b. La grammaire,
- c. La trame syntaxique,
- d. Le sujet du texte,
- e. L'organisation du texte.

4. Après avoir lu le texte, quel pourcentage de ce que vous avez lu avez-vous compris? (Okuduğunuz metnin ne kadarını anladınız ?)

- a. Tout () b. Plus de la moitié () c. Moins de la moitié ()

5. Quand vous avez lu le texte, qu'avez-vous fait pour comprendre les idées principales du texte ?. Décrivez-les en termes généraux.

(Metindeki temel fikirleri anlamak için hangi yolu izlediniz?-Açıklayınız)

6. Qu'avez-vous fait lorsque vous n'avez pas compris le sens d'un mot nouveau?.(Anlamını bilmediğiniz bir sözcükle karşılaştığınızda ne yaptınız?)

7. Avez-vous quelques trucs qui vous ont aidé à deviner le sens des mots que vous avez rencontrés pour la première fois dans le texte ?.

(Metinde ilk kez karşılaştığınız sözcüklerin anlamını tahmin etmek için hangi yolu izlediniz ?)

8. Est-ce que vos connaissances antérieures liées au contenu référentiel du texte vous ont permis de comprendre le sens global du texte ?.

(Metnin konusuyla ilgili önceden varolan bilgileriniz, metni genel olarak anlamanıza yardımcı oldu mu?)

9. Votre connaissance du vocabulaire vous a-t-elle permis d'initier à l'inférence du sens des mots et à la compréhension du texte ?.

(Varolan sözcük bilginiz, metindeki yeni sözcükleri ve metnin konusunu anlamanıza yardımcı oldu mu?)

Oui

Non

Si non, que vous a-t-il manqué le plus ?.

(Cevabınız hayır ise, en çok neyin eksikliğini hissettiniz ?)

10. Avez-vous des difficultés de reconnaître le vocabulaire qui correspond aux différents niveaux de langue ?.

(Farklı dil düzeylerine özgü sözcükleri tanımakta güçlük çekiyor musunuz?)

11. Est-ce que votre aptitude de devinement et de compréhension écrite s'est améliorée depuis la semaine dernière ?.

(Bir önceki haftaya göre okuduğunuzu anlama ve sözcüklerin anlamını tahmin etme düzeyinizde bir ilerleme oldu mu?)

12. De façon générale, êtes-vous satisfait de votre performance en vocabulaire?. (Genel olarak, sözcük dağarcığınızdan memnun musunuz?)

13. En dehors des lectures de classe, combien de temps consacrez-vous à la lecture ? (Sınıf dışında okumaya ne kadar zaman ayırıyorsunuz?)

- a. Nulle
- b. 1 heure
- c. 2 heures
- d. davantage

14. Que lisez-vous de préférence ?.

(En çok neleri okursunuz ?)

- a. des bandes dessinées,
- b. des livres d'aventures,
- c. des magazines,
- d. des revues sportives,
- e. des journaux,
- f. des romans,
- g. autres (précisez) _____

ANNEXE D

Exemplaire des Textes Traîtes en Classe

LES TITRES DU JOUR

Une information est ouverte sur
les désordres et les sabotages

faits et méfaits

■ Blessé par
un colis piégé

■ Trois noyades
en Alsace

DES ALPES AUX PYRÉNÉES

MERCREDI 5 AOUT 1981

AGRICULTURE-VITICULTURE

ENCORE DES ACTIONS...

► Barricade de melons à Narbonne

L'autoroute bloquée
hier à Remoulins par
les agriculteurs :
13 camions arrêtés,
quelques incidents
et de gros bouchons

La météo
du week-end

Du soleil
des nuages
des orages...



PALAVAS

D'UNE RIVE A L'AUTRE

La sieste, c'est sacré !

CONSEIL SANTÉ

Peut-on vraiment
se protéger du soleil ?

■ FAITS

DIVERS

Une jeune fille de 15 ans
victime d'un malaise en
se baignant dans l'Hérault

VENDÉE

Le car manque un
virage, 42 blessés

EXPOSITION

Exposition
du peintre
Gisèle Gèrente

Il menaçait d'égorger sa famille

Sa fille prend
un fusil et le tue

dans l'hexagone

Redevance T.V. :
hausse probable

Une pinède
brûle
près de
Saint-Guilhem

1. Quels sont les titres qui vont dans les rubriques suivantes :

Informations générales	
Spectacles	
Politique	
Région	
Vacances	
Santé	
Ville	
Faits divers	

2. Quels titres suffisent-ils à eux-même pour comprendre le texte ?
-

3. Trouvez les titres qui correspondent aux phrases suivantes :

- Aujourd'hui j'ai travaillé 8h. Maintenant je veux faire la sieste.
- À Vendée, un car n'a pas réussi à prendre le virage. Il y a beaucoup de blessés.
- Il y a eu des embouteillages sur l'autoroute à Remoulins.
- Il ne fera pas beau pendant le week-end, il y aura de l'orage. Sortez pas au dehors.
- Une forêt a brûlé près de Saint-Guilhem.
- J'aime manger le melon, parce que cela sent bon.
- Une jeune fille vient de mourir à cause d'un malaise.
- Un homme m'a menacé avec un pistolet et a demandé l'argent.
- On est allé à voir l'exposition d Van Gogh.
- Les terroristes ont laissé un colis piégé devant la banque.

4. Essayez de deviner le sens des mots suivants :

la sieste : a) ville touristique
b) repos pris quand on est fatigué
c) synonyme du mot « mer »

manquer : a) causer un accident
b) tuer quelqu'un
c) ne pas réussir à faire qqch.

les bouchons : a) couvercle pour boucher les bouteille
b) embouteillage momentané de la circulation
c) véhicules qui transportent de grosses cargaisons

l'orage : a) fruit d'hiver
b) couleur
c) situation atmosphérique violente

une pinède : a) forêt de pin
b) lieu où on cultive des fleurs
c) un oiseau

le melon : a) personne qui travaille à la ferme
b) manifestation
c) fruit d'été qui a une forme ovale et qui sent bon

un malaise : a) perdre soudain la santé
b) quelqu'un qui est blessé
c) quelqu'un qui ne sait pas nager

menacer : a) tuer quelqu'un
b) discuter avec quelqu'un
c) mettre en danger la vie de quelqu'un

exposition : a) présentation des oeuvres d'art
b) révolution
c) changement culturel

colis piégé : a) cadeau pour l'anniversaire
b) colis postal
c) boîte dans laquelle se trouve une bombe

5. Compléter les phrases suivantes par des mots ci-dessous :

(sieste – manquer – bouchons – orage – pinède – melon – malaise – menacer – exposition – colis piégé)

- Mon père discutait avec un homme inconnu. Celui-ci a _____ mon père de mort.
- A.Taner Kışlalı a été tué par un _____.
- A cause du tremblement de terre, il y a des _____ de circulation sur l'autoroute de Düzce.
- Ma grande-mère était en bonne santé mais, elle est morte cet après-midi à cause d'un _____.
- Ce soir j'ai regardé le météo à la télé. Il y aura de l' _____ la semaine prochaine.
- A Paris, on est allé au Musée du Louvre pour visiter l' _____ d'un peintre célèbre.

- g) J'ai fais le ménage toute la journée. Pour cela, j'ai besoin d'une petite _____.
- h) Mon cousin travaille beaucoup mais, il a tout _____ dans sa vie.
- i) Sa soeur est enceinte. Elle veut toujours manger le _____.
- j) Les pompiers sont arrivés tout de suite à cause de l'incendie d'une _____ dans notre quartier.

6. Les préfixes « -mal » et « -dé » s'utilise pour construire le contraire de certains adjectifs et verbes.

Trouvez 10 mots qui respectent cette règle (5 pour « -mal », 5 pour « -dé ») :

- | | |
|---------|---------|
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |
| 4. | 4. |
| 5. | 5. |

7. Les suffixes "-ade", "-age", "-tion" servent à former les noms.
Formez des noms dérivés à partir des verbes suivantes:

- | | |
|-----------------------|----------------------|
| 1. glisser : | 7. bricoler : |
| 2. promener : | 8. nettoyer : |
| 3. barricader : | 9. créer : |
| 4. noyer : | 10. digérer : |
| 5. sauver : | 11. produire : |
| 6. se marier : | 12. accepter : |

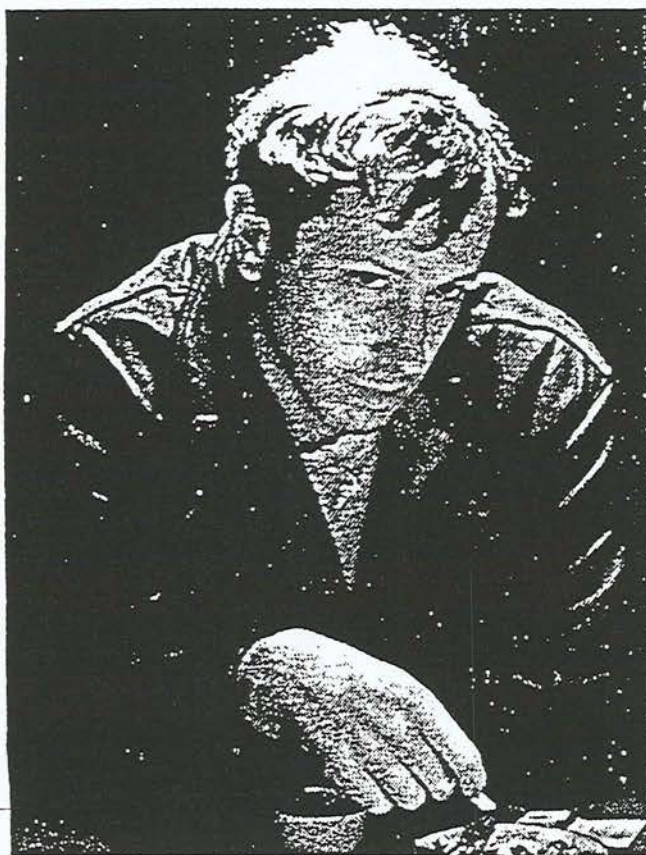
8. Le suffixe "-able" sert à formuler des adjectifs à partir des verbes.
Maintenant c'est à votre tour:

1. accepter :
2. comparer :
3. réaliser :
4. pardonner :
5. profiter :

9. Quels autres mots vous rappellent ces mots suivants ? Écrivez-les:

- incidents :
- buochons :
- orages :
- sacr :
- malaise :
- melon :

Certains jours, on n'a envie ni d'un conseil, ni d'une claque dans le dos.



Les soirs de déprime arrivent sans qu'on les attende, pour une raison ou pour une autre.

Et quand la déprime est bien nouée au fond de l'estomac, on a du mal à s'en débarrasser. Quelquefois on en vient même à penser au pire, à une solution extrême.

Il suffirait peut être d'en parler. D'en parler librement. Mais avec qui?

Les copains ne comprennent pas, et les parents encore moins.

Hélas, cette solitude et cette incompréhension sont sans doute responsables s'il y a tous les ans en France autant de suicidés que de morts par accidents de la route.

Et c'est pour cela que nous existons, nous S.O.S. Amitié.

C'est pour cela que nous répondons à tous les appels de détresse dans toutes les villes de France.

Nous ne sommes pas vos parents, nous ne sommes pas vos copains, nous ne sommes ni des flics, ni des curés.

Nous ne vous ferons pas la morale, nous ne vous donnerons pas de conseil, nous ne vous ferons pas croire que tout va bien.

Nous sommes simplement au bout du fil pour vous écouter, et vous comprendre.

Nous souhaitons que ça ne vous arrive jamais, mais si un jour, rien ne va plus pour vous, pensez que S.O.S. Amitié existe. Le numéro est dans les premières pages de l'annuaire.



SOS AMITIÉ

Vous parlez, nous vous écoutons.

SOS AMITIÉ



1977 : 54.000 tentatives de suicides.

Notre objectif : réduire ce nombre.

Cette année, SOS Amitié a reçu 200.000 appels sur ses 32 postes. En 1980, SOS Amitié doit être en mesure de recevoir 300.000 appels. SOS Amitié compte 1.300 «écoutants» bénévoles. C'est un service entièrement gratuit.

Si vous voulez appeler :

Toulouse : (61) 80.80.80 - Albi : (63) 54.20.20

Si vous voulez écrire :

B.P. 100 31013 Toulouse - B.P. 70 - 81002 Albi

Si vous voulez aider :

C.C.P. Toulouse 232.70 K

SOS Amitié est une association régie par la loi de 1901 et reconnue d'utilité publique par décret le 27 février 1967.

Elle a été créée en France en 1961

ECRITURE 1 - METHODE ORANGE 3, 1981.

SOS AMITIE

1. *Ce qui attire immédiatement l'attention, c'est:
 - a. le titre du texte
 - b. l'emblème de SOS Amitié
 - c. la photo de l'homme
 - d. autre chose (expliquez) _____
- *Classez ces éléments dans l'ordre d'importance: _____
2. La main tendue vers le haut et la main qui tient le téléphone:
 - a. essaient de se joindre
 - b. sont déjà très proches
 - c. sont les mains de la même personne.
3. À quoi vous fait penser la main tendue du bas ?
 - a. à une main d'agent de police arrêtant la circulation
 - b. à une main qui sort de l'eau. La personne va se noyer
 - c. à une main porte-bonheur.
4. À quoi vous fait penser l'homme qui fume ?
 - a. à un homme qui pense à arrêter de fumer
 - b. à un homme qui a des soucis et qui est malheureux
 - c. à un homme qui se trouve dans une boîte de nuit.
5. Que signifient-ils les nombres soulignés dans le 2ème texte ? (Vous pouvez choisir plus d'une réponse):
 - a. le nombre d'appels reçus par SOS Amitié
 - b. le nombre de gens qui travaillent au sein de SOS Amitié
 - c. le nombre d'essais de suicides
 - d. les prix des factures de téléphone.
6. Lisez les paragraphes 8 et 9 du 1er texte.
 - a. Dans ce texte, à qui se réfère le pronom "nous" ?

 - b. Parents, copains, flics, curés sont des personnes qui

7. Quel est l'objectif de SOS Amitié ?
 - a. encourager les gens à se suicider
 - b. essayer d'augmenter les factures du téléphone
 - c. réduire le nombre de tentatives de suicide

8. Le service offert par SOS Amitié à ceux qui ont de graves problèmes personnels est:
- payant
 - gratuit, personne ne paie
 - uniquement par correspondance.
9. Comment peut-on aider SOS Amitié ?
- en envoyant de l'argent à leur compte courant postal (CCP)
 - en leur téléphonant
 - en allant à Toulouse.
10. Le texte "A" est :
- Une petite annonce
 - une annonce publicitaire
 - un extrait de catalogue de vente par correspondance.
11. Lisez le texte, ensuite répondez de nouveau à la question 4. Est-ce que votre réponse a changé ?
-

12. Essayez de deviner le sens des mots suivant:

une claque dans le dos:

- coup de vent qu'on reçoit dans le dos
- geste d'amitié pour soulager quelqu'un
- geste agressive pour menacer quelqu'un

les suicidés :

- des personnes handicapés
- des personnes qui ont eu un accident
- des personnes qui se sont donnés la mort

réduire :

- augmenter
- obliger
- rendre moindre, diminuer

la déprime :

- dépression
- joie
- curiosité

se débarrasser de :

- perdre qqch.
- quitter qqch.
- brûler

solitude :

- situation d'une personne seule
- le fait de vivre parmi d'autres
- peur

- exister : a. se perdre
b. s'ennuyer
c. être en vie, vivre
- avoir du mal à faire qqch. : a. être compétent
b. avoir des difficultés à faire qqch.
c. avoir mal à la tête
- lancer un S.O.S. : a. abréviation d'une agence de voyage
b. appel pour secourir d'urgence des personnes en danger
c. jeter une chose inutile
- tentatives de suicides : a. essaie de se donner la mort
b. recherche d'un objet perdu
c. expériences d'une personne âgée
- bénévole : a. qqn. qui fait qqch. sans demander une autorisation
b. qqn. qui fait qqch. avec l'aide d'autrui
c. qqn. qui fait qqch. sans obligation et gratuitement

13. Utiliser les mots suivants pour compléter les phrases ci-dessous:

(une claque dans le dos - les suicidés - réduire - la déprime - se débarrasser de... - tentatives de suicides - exister - avoir du mal à faire qqch.- lancer un SOS - un(e) bénévole - la solitude).

- Je n'aime pas la _____, c'est pour cela que je vis avec mes parents.
- Le Ministère de l'Education National veut _____ le nombre d'analphabètes.
- Elle _____'est _____ d'une affaire ennuyeuse.
- J'ai passé une soirée de _____ car ma grande-mère était morte.
- On a envoyé un _____, parce qu'une petite fille a sauté dans la mer.
- Il y a beaucoup de _____ en Turquie, surtout à Istanbul. Les gens viennent sans cesse à Bosphore pour se donner la mort.
- Notre entreprise a rendu un service _____ aux gens qui habitent à Düzce.
- Dans notre pays, il y a beaucoup de lycéens _____ à cause des carnets scolaires.
- À Paris, il _____ un commissariat de police dans chaque arrondissement.

- j. J'avais perdu ma voiture. Il m'a donné _____ , car il était mon ancien ami.
- k. Elle _____ à lire, car elle est myope.

14. Le suffixe "-ment" (-issement) sert à former des noms masculins à partir des verbes.

*Trouvez 5 mots qui respectent cette règle:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Faites la même transformation pour les verbes ci-dessous:

1. étonner : _____
2. déranger : _____
3. rembourser : _____
4. payer : _____
5. placer : _____

*Les verbes du deuxième groupe (-ir), prennent le suffixe "-issement".

Trouvez 5 mots qui respectent cette règle:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Faites la même transformation pour les verbes ci-dessous:

1. applaudir : _____
2. avertir : _____
3. ralentir : _____
4. refroidir : _____
5. rafraîchir : _____

Faits divers

La soupe à la grimace

Le mystère reste entier, quatre jours après l'interpellation d'un petit Charentais de 13 ans. Les gendarmes de Saint-Yrieix se sont intéressés à ce jeune cycliste et plus particulièrement à la remorque qu'il tirait derrière son vélo. L'adolescent transportait la bagatelle de 20 kilos de carottes et de navets arrachés en toute hâte dans le champ d'un maraîcher de Saint-Yrieix.

Sachant que ce jeune garçon mange à sa faim, personne ne peut dire quelle était sa motivation.

www.lire-français.com

LA SOUPE À LA GRIMACE

1. Avant de lire l'article, regardez la rubrique. Cochez les mots que l'on peut s'attendre à lire dans un article figurant dans cette rubrique ?

- a- un chanteur
- b- un vol
- c- une exposition
- d- un assassinat
- e- le chômage
- f- l'hiver
- g- une mise en examen
- h- une interpellation
- i- les gendarmes

2. Lisez d'abord le titre du texte et essayez de deviner son contenu:

- a- un petit Français du Sud-Ouest a volé des légumes mais personne n'a compris pourquoi.
- b- un jeune Charentais a dérobé le vélo du maraîcher de Saint-Yrieix et le maraîcher n'a pu le rattraper.
- c- les gendarmes sont depuis quatre jours à la recherche d'un adolescent non identifié qui a volé un maraîcher.

3. Lisez l'article et cochez maintenant les mots qui figurent effectivement dans celui-ci. Assurez-vous que vous connaissez leur sens.

- a- un chanteur
- b- un vol
- c- une exposition
- d- un assassinat
- e- le chômage
- f- l'hiver
- g- une mise en examen
- h- une interpellation
- i- les gendarmes

4. Vous avez lu le texte. Répondez à nouveau à la question no:2.

5. Essayer de deviner le sens des mots suivants:

- reste entier: a- essayer de trouver une solution
b- ne pas réussir à éclaircir le mystère
c- arrêter quelqu'un.
- interpellation : a- interdiction de sortir
b- interprétation d'un texte par l'écrivain
c- interrogation d'une personne suspecte par la police.
- les navets : a- fruits qu'on cultive dans notre jardin
b- légumes qui ressemblent à la carotte mais qui sont plus grosse que celui-ci
c- bateaux qu'on utilise pour transporter les voitures.
- le cycliste : a- quelqu'un qui travaille dans le champ
b- quelqu'un qui annonce la météo
c- quelqu'un qui prend le vélo.

- la bagatelle : a- chose qu'on utilise pour manger
b- chose très important
c- chose peu nécessaire.
- en toute hâte : a-marcher lentement
b-en se dépêchant, très rapidement
c-courir à toutes jambes
- un maraîcher : a-une personne dont le métier est de vendre et de réparer les vélos
b-un gendarme
c-une personne dont le métier est de cultiver et de vendre des légumes
- manger à sa faim : a-ne pas aimer être faim
b-ne pas trouver quelques choses à manger
c-manger beaucoup, ne pas avoir faim
- la motivation : a-être prêt(e)
b-être content(e)
c-la raison
- une grimace : a-mourir de rire
b-une sorte de vélo
c-expression du visage quand on est mécontent ou insatisfait

6. Complétez les phrases suivantes par les mots ci-dessous :
(navets – bagatelle – reste entier – cycliste – en tout hâte – maraîcher – motivation – grimace – manger à sa faim – interpellation).

- a-Le mystère du crime _____ à cause d'insuffisance des preuves.
- b-Hier soir, j'étais dans un restaurant j'ai _____.
- c-Les agents de police m'ont emmené au commissariat pour l' _____.
- d-J'ai rapporté d'Italie quelques _____ qui me rappelleront mon séjour.
- e-Je suis sorti de ma maison _____ pour ne pas être en retard pour aller à la réunion.
- f-Mon père est _____, nous cultivons des légumes.
- g-On boit souvent l'eau de _____ à Adana.
- h-Les enfants rient des _____ d'un clown.
- i-Mon frère aime prendre le vélo pour cela il veut participer aux courses.

7. Essayez de deviner le sens de " la soupe à la grimace " (Vous pouvez choisir plus d'une réponses).

a-accueillir qqn avec un air sérieux et mécontent
b-aller à une autre ville pour vendre des légumes
c-ne pas être content d'être arrêté par les polices
d-servir la soupe aux gens

8. Voici quatre mots, utilisés dans l'article pour qualifier le personnage principal. Indiquez quel type d'information chacun de ces mots donn sur ce personnage.

sexe – âge – origine – sport pratiqué

- a- un garçon _____
b- un charentais _____
c- un cycliste _____
d- un adolescent _____

Après la mort d'un garçon de 13 ans, la pêche des moules interdite sur la côte près de Fécamp.

de notre correspondant Paul Tauvel

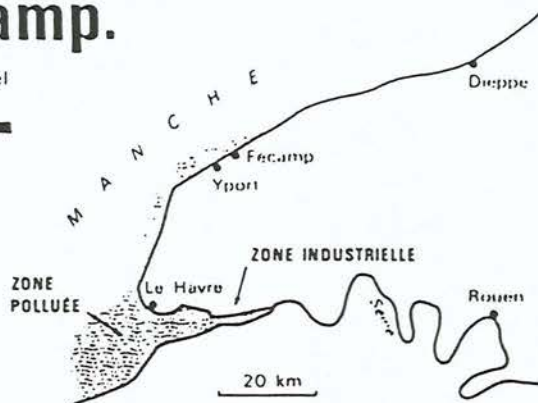
Fécamp. Des moules polluées sont-elles la cause de l'intoxication d'une famille venue passer ses vacances sur la côte? La question peut se poser après la mort d'un garçon de 13 ans, lundi matin, à l'hôpital de Fécamp.

« C'est le dimanche après-midi que la mère et ses trois enfants ont ramassé les moules dans les rochers, près de Fécamp. Déjà, le soir, après le repas, toute la famille a été légèrement malade et s'est couchée tôt. Le lundi matin, le garçon allait très mal et sa famille a alerté l'hôpital, mais il était trop tard pour le soigner », nous a dit le médecin que nous avons interrogé.



Alerte à Fécamp.

Très vite, dans la matinée du lundi, des voitures de police ont informé la population du danger. En fin d'après-midi, la Direction des Affaires Maritimes a interdit le ramassage des moules dans la région de Fécamp; elle a fait mettre des affiches partout sur les routes qui conduisent aux plages et dans les campings de la région. L'Institut des Pêches Maritimes a envoyé un de ses spécialistes pour qu'il ramasse des moules et fasse une étude sur place. La pollution de la zone industrielle du Havre, qui se trouve à une quarantaine de kilomètres, est peut-être la cause de l'accident.



« Nos produits ne sont pas dangereux! »

Dans la ville de Fécamp, les gens ne sont pas tranquilles. Les commerces de poissons et les restaurants font savoir que leurs produits ne sont pas dangereux: ils ne veulent pas que leurs clients aient peur et que cette affaire de pollution fasse partir les touristes qui sont encore nombreux en septembre sur les côtes normandes.



Surtitre: _____

1. Regardez d'abord les images du texte et lisez seulement le titre en caractère gras. D'après vous de quoi parle du texte. (Vous pouvez choisir plus d'une réponse):
 - a- des vacances au bord de la mer.
 - b- de la construction des usines à Fécamp.
 - c- de la pollution de la mer.
 - d- de la mort d'un jeune garçon.
 - e- de la augmentation du nombre de touriste à Fécamp.
2. Lisez maintenant le chapeau (le sous-titre) et les intertitres du texte, puis répondez à nouveau à la question no:1.

3. Cet article se trouve:

- a- dans un guide touristique,
- b- dans un quotidien,
- c- dans une revue.

4. Lisez l'article et remplissez le tableau ci-dessous:

Qui ?	Quand ?	Où ?	Quoi ?	Pourquoi ?

5. Mettez dans l'ordre les événements suivants (d'après le texte):

- a- les gens qui habitent à Fécamp commencent à s'inquiéter pour l'économie de la région.
- b- les polices ont fait mettre des affiches pour annoncer le danger.
- c- le garçon mange des moules polluées.
- d- l' Institut de Pêches Maritimes a envoyé son spécialiste à la zone polluée.
- e- sa famille l'a transportée à l'hôpital.
- f- La Direction des Affaires Maritimes a interdit le ramassage des moules.

6. Regardez attentivement les images du texte et essayez de deviner le sens du mot "**moule**":

- a- poisson de grande taille qui vit dans l'Atlantique et la Méditerranée.
- b- fruit de mer qui vit dans une coquille et fixé sur les rochers.
- c- champignon des forêts qui contient du poison et qui peut être mortel.

7. Essayez de deviner le sens des mots suivants:

- pollution: a- commerce des produits industriels
b- interdiction de la pêche dans les mers
c- dégradation de l'environnement par des produits dangereux
- intoxication: a- empoisonnement
b- manque d'attention
c- difficulté de digestion
- la pêche: a- fruit d'été qui ressemble à l'abricot
b- action ou manière de prendre les poissons
c- cuisine à base de fruits de mer
- faire une étude sur place: a- étudier la structure d'une région géographique,
b- travailler pour le secteur du tourisme,
c- faire un travail à l'endroit où un événement a eu lieu.
- être tranquille: a- être malheureux,
b- être sans inquiétude,
c- être curieux.
- interdire: a- ne pas donner l'autorisation pour faire qqch.,
b- protéger contre un danger,
c- déconseiller

8. Complétez les phrases ci-dessous par les mots suivants.:

(être tranquille - pêche - pollution - interdire - intoxication - faire une étude sur place)

- a- Tu dois fermer la porte à clé pour _____ toute la nuit.
- b- Hier, mon ami Jean a été transporté à l'hôpital à cause de l' _____ par l'oxyde de carbone.
- c- La semaine dernière on est allé à la _____ avec nos amis, mais il n'y avait pas beaucoup de poissons.

- d- Mon père m'a _____ de fumer, car le tabac est dangereux pour la santé.
 e- La _____ atmosphérique s'aggrave en hiver à cause des fumées.
 f- Les gendarmes sont allés au lieu d'accident pour _____.

9. S'il faut trouver un surtitre pour ce texte, lesquels choisiriez-vous ?

- a- Ne laissez pas vos enfants se promener tout seul.
 b- Préférez Fécamp pour vos vacances !
 c- La pollution peut tuer ...
 d- Fécamp: le soleil, la mer et la tranquillité ...
 e- Les usines dangereuses !

10. Complétez le tableau ci-dessous (Trouvez la forme nominale des verbes et la forme verbale des noms donnés):

Noms	Verbes
ramassage	—
intoxication	
pollution	
pêche	
étude	
mort	
	interroger
	envoye —
	causer
	alerter
	informer
	interdire

Monde
Jeudi 19 juin 1997

Planète Tamagotchi
Le "poussin" attaque

Le principe est simple, mais il fallait y penser. Sur un écran à cristaux liquides de la taille d'un porte-clés, un oeuf de "tamagotchi" éclot. Il en sort un poussin virtuel matérialisé sur l'écran par un petit cercle avec deux yeux et une bouche qui grandit et meurt selon l'attention qui de son maître. Il faut donc le nourrir, lui donner des médicaments, le nettoyer ou le gronder s'il se conduit mal. Si le poussin est délaissé, il peut mourir très vite.

Commercialisé par Bandai au pris moyen de 100 francs, ce jeu japonais a déjà séduit des millions de fans. Les adeptes sont principalement des enfants et des adolescents. "L'engouement s'explique par l'attrait de la nouveauté " remarque David, adjoint à la Grande Récré, à Bordeaux. "C'est un véritable phénomène de mode qui est soutenu par la publicité", "C'est formidable du point de vue technologique", souligne Rodolphe, chef de rayon à Toys'R Us. Yves, serveur au Régent à Royan, aime le côté "fou" du jeu.

Bips rageurs

Lorsqu'il a faim ou se sent seul, l'animal diffuse des bips rageurs. "Un écran de contrôle, explique Rodolphe, permet, par un système d'icônes (couteau-fourchette pour manger, seringue pour soigner...), de surveiller l'âge et le poid du petit poussin. Ainsi, selon sa faim, on lui cuisinera un repas léger." La nuit venue, on éteint la lumière et le poussin s'endort sur un écran assombri jusqu'au matin. Mais, comme un animal bien vivant, s'il n'a pas reçu son repas du soir, il peut se réveiller en pleine nuit ou tôt le matin. Le poussin devient adulte et meurt au bout de quinze à vingt jours. S'il est mal nourri, le décès survient bien avant.

Objections

Ce jeu peut responsabiliser l'enfant, lui apprendre à s'occuper de "quelqu'un". Mais, à Hong Kong, où le jeu fait fureur, les directeurs d'école sont de plus en plus nombreux à interdire ces jouets dans l'enceinte de leur établissement. "Comment les élèves peuvent-ils se concentrer ? Ils doivent les nourrir, nettoyer et jouer avec ces animaux, même pendant les cours", souligne l'un d'eux. " Le poussin peut rester quelques heures sans soins, mais alors il tombe malade, prévient Rodolphe. Il faut alors le soigner, sinon il meurt."

Certains enfants sont trop jeunes pour être confrontés à la mort et peuvent être déstabilisés lorsque leur animal meurt. C'est sans doute pourquoi certains préfèrent expliquer qu'une fois grand, il rejoint sa planète ou ses parents, ce qui rend la séparation et l'absence plus supportables.

www.lire-francais.com

PLANETE TAMAGOTCHI

1. Lisez d'abord le titre de l'article. D'après vous de quoi parle du texte ?

Maintenant lisez l'article et répondez aux questions suivantes en choisissant la bonne réponse.

2. Qu'est-ce qu'un "Tamagotchi" ?
 a-Un animal de compagnie
 b-Un bébé
 c-Un jeu électronique
 d-Un poussin apprivoisé
3. Quel est sa durée de vie ?
 a- 1 semaine
 b-15 à 20 jours
 c- 1 mois
 d- 1 ans
4. Quel est son prix ?
 a-50 francs
 b-100 francs
 c-200 francs
 d-250 francs
5. Où le trouve-t-on ?
 a-dans la nature
 b-à l'école
 c-à la société protectrice des animaux
 d-dans les magasins de jouet
6. Lisez plus attentivement l'article et retrouvez ce que ces personnages pensent du "poussin" (les phrases ci-dessous sont un peu différentes de celles de l'article mais elles expriment les mêmes idées.)

David	Yves	Rodolphe	Directeur de l'école
-------	------	----------	----------------------

- _____ a- Il faut faire attention et ien s'en occuper, au risque de le voir mourir.
- _____ b- Si ça marche si bien, c'est parce que c'est un jeu qui vient de sortir, qui est nouveau.
- _____ c- Le Tamagotchi a quelque chose de fou qui le rend passionnant.
- _____ d- Les enfants s'intéressent beaucoup plus le jeu que leurs cours.

7. Certains l'aiment, d'autres pas. Que reprochent certains au Tamagotchi ?
Cochez les bonnes réponses.

- a- Il ne s'occupe pas bien des enfants et ne les surveille pas assez.
- b- Il prend trop de place dans la vie des enfants.
- c- Les gens reportent leur amour sur quelque chose de virtuel.
- d- Certains enfants ne sont pas préparés à vivre la mort et sont déstabilisés.

8. Relisez l'article et essayez de trouver dans quel but la journaliste a choisi ces intertitres. Choisissez la bonne réponse.

- Bips rageurs : a- Reprend l'idée centrale du paragraphe suivant.
b- Reprend l'idée centrale du paragraphe précédent.
c- Met en évidence un élément extrait de l'article.
- Objections : a- Reprend l'idée centrale du paragraphe suivant.
b- Reprend l'idée centrale du paragraphe précédent.
c- Met en évidence un élément extrait de l'article.

9. Que signifie "Bandaï" ? (D'après le texte)

- a- une ville de France
- b- entreprise qui produit le Tamagotchi
- c- un jeu qui ressemble au Tamagotchi

10. Que signifient " Grande Récré, Régent à Royan, Toys'R Us" ? (D'après le texte)

- a- magasins où on achète des jouets
- b- lieux où les enfants vont pour travailler
- c- des restaurants célèbres

11. Essayez de deviner le sens des mots suivants:

- éclore: a- rire sans cesse
b- disparaître
c- naître, sortir de son oeuf
- virtuel: a- qui est réel
b- qui se trouve seulement dans les magasins de jouet
c- qui n'a pas d'effet actuel, imaginaire
- gronder: a- être silencieux
b- produire un bruit de mécontentement
c- ne pas pleurer

- se conduire mal : a- conduire une voiture
b- avoir un mauvais comportement
c- s'entendre bien avec quelqu'un
- être délaissé: a- avoir beaucoup d'amis
b- vivre avec ses parents
c- être abandonné, seul
- adeptes: a- partisans
b- ennemis
c- parents
- engouement: a- angoisse
b- admiration
c- jalousie
- attrait: a- prix, coût
b- charme, beauté
c- peur
- dans l'enceinte de: a- à l'intérieur de
b- près de
c- pendant
- être déstabilisé: a- être surpris
b- avoir très peur
c- être déséquilibré, tourmenté
- faire fureur: a- échouer
b- mettre en colère
c- avoir du succès
- décès: a- naissance d'une personne
b- mort d'une personne
c- guérison d'une personne

12. Complétez les phrases par des mots ci-dessous:

(éclore - virtuel - gronder - se conduire mal - délaissé - adeptes - engouement - attrait - décès - dans l'enceinte de - être déstabilisé - faire fureur)

- a- Elle était une enfant malheureuse et _____ car, son père et sa mère s'étaient divorcés.
- b- Notre chien a _____ hier soir, mais on n'a pas compris ce qui s'est passé.
- c- Quand je me rappelle le _____ de ma grande-mère, je deviens triste.

- d- Cette mode a _____ en France dans les années 80.
- e- Les _____ de ce jouet sont surtout les enfants de 7 à 10 ans.
- f- _____ notre entreprise il y a toujours des conflits entre les gens.
- g- Nous _____ à cause des tremblements de terre.
- h- J'aime l' _____ de l'aventure.
- i- L' _____ pour cet acteur a été de courte durée.
- j- À cause des bagarres chez lui, Jacques _____ dans la classe.
- k- Le sujet et les décors sont _____ mais j'adore ce film américain.
- l- Après la nuit froide et noire, vous verrez l'aube _____.

13. À partir des définitions données trouvez le mot caché et complétez le petit texte suivant par les mots dont vous avez trouvé leur définitions.

- _____ : petit poulet.
- _____ : donner un conseil à qqn. (verbe à l'infinitif)
- _____ : lieu où on enterre les morts (nom masculin)
- _____ : quelqu'un qui protège.
- _____ : être en état de marche (verbe au participe présent)
- _____ : être actuellement, vivre.

14. Titre _____

Au Japon, il s'est vendu 7 millions de ces petits _____, dont la mort est parfois douloureusement ressentie. Une ligne de téléphone _____ jour et nuit a été ouverte à Hong Kong pour " _____ " les enfants endeuillés.

À Hiroshima (sud du pays), un temple bouddhiste bien réel a ouvert un " _____ " pour le poussin disparu.

Les "âmes" de plus de 5000 poussins morts y reposeraient en paix, sous le regard _____ et bienveillant, mais virtuel lui aussi, du Bouddha. Il _____ des dizaines de sites Internet consacrés au tamagotchi comme

Le petit monde des tamagotchis
www.geocities.com/Tokyo/Flats/6823/index.html.

14. Choisissez le titre qui convient pour ce dernier texte.

- a- Les effets nuisibles du jeu Tamagotchi.
- b- Tamagotchi interdit dans les écoles à cause des effets nuisibles du jeu virtuel!
- c- Cimetière virtuel sur internet.
- d- Le site internet consacré à l'enseignement des enfant a été ouvert.



C'EST UN LUXE

PARTIR A LA DÉCOUVERTE D'UNE ÎLE AUX TRÉSORS QUI S'APPELLENT SOLEIL, COCO-TIERS, ARCHÉOLOGIE, PIERRES PRÉCIEUSES, C'EST UN LUXE. PARTIR EN VOL DIRECT, SANS TRANSFERT, SANS SOUCI, AVEC LA GENTILLELLE ET LE SERVICE UTA, FAIRE LE TOUR DE L'ÎLE AVEC UN CHAUFFEUR, FERMER LES YEUX DANS LE CALME D'UN GRAND HÔTEL, ÉCOUTER UN GUIDE FRANCOPHONE COMPÉTENT... C'EST UN LUXE.

PASSER DES VACANCES DIFFÉRENTES POUR SEULEMENT QUELQUES ROUPIES DE PLUS, C'EST UN LUXE. UN LUXE SIGNÉ UTA.

UTA. ET LE LUXE DEVIENT RAISONNABLE.

PARIS CEYLAN

UTA

Compagnie Aérienne Française
CONSULTEZ VOTRE AGENT DE VOYAGE

C'EST UN LUXE

1. À première vue, cette page est une publicité pour :
 - a- des pierres précieuses
 - b- un voyage organisé à Ceylan
 - c- une compagnie aérienne.

2. Ce qu'on voit d'abord dans la page, c'est:
 - a- la phrase "c'est un luxe", sur fond noir au centre de la page
 - b- les pierres précieuses
 - c- le sigle UTA

3. Ce qui est destiné à attirer le lecteur, c'est:
 - a- le nom d'un pays lointain et prestigieux, Ceylan
 - b- le goût du luxe (texte et pierres précieuses)
 - c- le nom de la Compagnie aérienne

4. Combien de fois le mot "luxe" est-il utilisé dans le texte? _____

5. À quoi le mot "luxe" est-il associé dans les quatre première lignes?

 À quoi ce mot est-il associé ensuite, en particulier dans les deux dernières lignes?

6. Quelle égalité pouvez-vous établir?
 UTA= _____

7. Ceylan est le but du voyage proposé. Combien de fois est-il mentionné? _____

8. Que représente ceylan (d'après le texte) ?
 - a- une île surpeuplée qui connaît beaucoup de difficultés
 - b- un pays lointain qui fait rêver les voyageurs
 - c- un pays sans intérêt

9. Comment est valorisée la compagnie UTA dans cette publicité?

10. Où rassure-t-on les clients possibles sur le prix d'un tel luxe?

 Comment? _____

11. Complétez la phrase suivante:

UTA vous mène à _____

12. Essayez de deviner le sens des mots suivants:

- Un guide, c'est: a- un garçon qui travaille au restaurant
b- une personne qui montre le chemin
c- une personne qui habite à Ceylan.
- Précieuse signifie: a- ce qui a une grande valeur
b- ce qui est colorée et brillante
c- ce qui est petite et arrondie.
- Compétent signifie: a- quelqu'un qui travaille pour UTA
b- quelqu'un qui voyage souvent
c- quelqu'un qui sait bien comment faire.
- Le trésor est: a- une plante des climats chauds
b- une découverte archéologique
c- ensemble des choses précieuses.
- Les cocotiers sont: a- des arbres
b- des habitants de l'île
c- des animaux qui vivent dans une île
- Raisonné veut dire: a- normal
b- très cher
c- important
- Roupie signifie ici: a- un touriste français
b- l'argent ancien
c- le nom d'une ville touristique.

13. Complétez les blancs par les mots ci-dessous:

(guide - précieuse - compétent - trésor - cocotiers - raisonné - roupie)

- a- Quand on est arrivé à cette ville pour la première fois, on a trouvé d'abord un _____ qui nous accompagnera jusqu'au Musée du Louvre.
- b- J'étais en chômage depuis des mois, mais enfin j'ai pu trouvé un travail dans une usine. Mon revenu sera _____ mais, j'aime beaucoup ce métier.
- c- Je voudrais acheter une voiture pour cela, j'ai vendu mes bijoux _____.

- d- Notre voisin est devenu soudainement très riche, on croit qu'il a trouvé un _____.
- e- Le soleil, la tranquillité, la mer et les _____ ! On a beaucoup de raisons pour partir à cette ville.
- f- Vous pouvez aller jusqu'à l'autre bout du monde seulement avec quelques _____, si vous préférez Air France.
- g- Il travaille depuis 10 ans dans ce domaine et bien sûr il est devenu _____ de son métier.

14. Trouvez dans le texte 5 verbes, 5 noms, 5 adjectifs et remplissez le tableau ci-dessous:

Verbes	Noms	Adjectifs

15. Complétez les phrases suivantes:

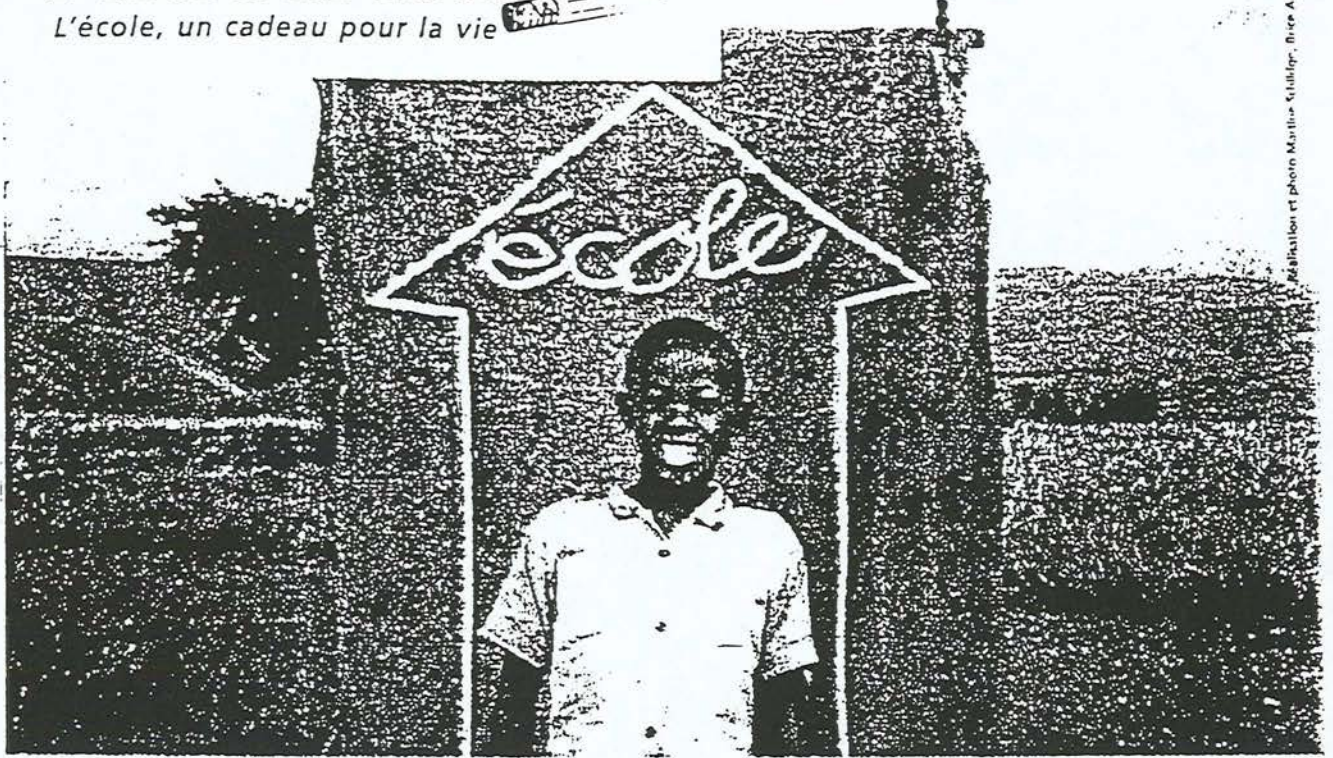
- a- Partir à _____ c'est _____.
- b- Écouter _____ c'est _____.
- c- _____ devient raisonnable grâce à _____.

16. Le suffixe "-eux(euse)" permet de fabriquer des adjectifs à partir de certains noms. Complétez le tableau suivant:

Noms	Adjectifs
Le malheur	
L'amour	
	Joyeux(euse)
	Orgueilleux(euse)
	Luxueux(euse)

Aide Action

L'école, un cadeau pour la vie



Publication et photo Martin Gullberg, Bruce Agnew, FA 13

Chaque enfant a le droit d'aller à l'école.
Avec vous, ce droit va devenir une réalité.

Depuis bientôt 20 ans, Aide et Action favorise la scolarisation de plus de 500 000 enfants en Afrique, en Inde et en Haïti. En parrainant la scolarité d'un enfant avec Aide et Action, vous aidez à la construction d'écoles, à la formation d'instituteurs, à l'achat de matériel scolaire... Vous offrez concrètement à un enfant la chance d'être demain un adulte autonome et responsable. A travers des correspondances régulières, vous suivrez les progrès de votre filleul(e), vous apprendrez à connaître son environnement, sa culture. En 1990 et 1995, Aide et Action a reçu le

Prix Cristal décerné par la Compagnie Nationale des Commissaires aux Comptes pour la transparence de son information financière. C'est, à ce jour, la seule association à l'avoir obtenu deux fois. Vous avez donc l'assurance que, sur les 130 F mensuels que vous versez, 85 % sont directement utilisés sur le terrain et seulement 15 % sont affectés aux frais de gestion. Alors rejoignez les 50 000 marraines et parrains d'Aide et Action pour que le droit à l'éducation soit vraiment une réalité pour tous.

Cet espace est volontairement offert par votre magazine

BON À DÉCOUPER ET À Renvoyer à : AIDE ET ACTION - 53 BD DE CHARONNE 75545 PARIS CÉDEX 11



Oui, je souhaite parrainer un enfant du-bout-du-monde.

Merci de m'adresser un dossier complet avec la photo de mon filleul. Je joins un chèque de 130 F à l'ordre d'Aide et Action, correspondant à mon premier mois de parrainage. Sur ce premier chèque, 20 F seront destinés à mon abonnement annuel au magazine trimestriel.

Je préfère recevoir une documentation complète sur Aide et Action.

Je ne peux pas parrainer un enfant mais je vous envoie un don de 100 F 200 F 300 F autre.....F

MME Mlle M

PRENOM.....NOM.....N°.....RUE.....

CODE POSTAL.....VILLE.....TEL.....PROFESSION (facultatif).....

Conformément à la loi N° 78-17 du 6 janvier 1978 vous disposez d'un droit d'accès et de rectification pour toute information vous concernant, figurant sur notre fichier. Il suffit pour cela de nous écrire

MOD17

Le Monde Diplomatique, décembre 199

Anadolu Üniversitesi
Merkez Kütüphanesi

AIDE ET ACTION

1. Avant de lire le texte, regardez seulement l'image et lisez les titres. D'après vous de quoi parle le texte ? (Choisir plus d'une réponses).

a-d'une aide pour les pays sous-développés
 b-d'une aide de financière pour les enfants des familles
 c-d'une aide pour les enfants handicapés
 d-d'une association constituée pour la scolarisation des enfants

2. Lisez maintenant le texte et répondez à nouveau à la question n. 1
-

3. De quel type de texte s'agit-il ?

a-d'une enquête
 b-d'un article de presse
 c-d'un rapport
 d-d'une publicité
 e-d'une dépêche

4. Que signifie " Aide et Action " ?

a-club sportif qui est très connu dans les pays d'Afrique
 b-association touristique
 c-association constituée au profit des enfants

5. Cette association a reçu le Prix Cristal parce que :

a-elle assure la scolarisation de nombreux enfants
 b-elle rend compte très clairement de l'emploi de son budget
 c-elle est très bien gérée

6. Lisez encore une fois le texte, puis répondez aux questions suivantes :

a-Quelles services " Aide et Action " met à la disposition des enfants ?

b-Depuis quand " Aide et Action " travaille au bénéfice des enfants ?

c-Est-ce que vous devez envoyer une somme précise pour le parrinage ?

d-A quel pays du monde sont destinées les actions de cette association ?

e-Connaît-on le nombre d'enfants qui bénéficient actuellement de ces aides ?

f-Est-ce tout l'argent est versé aux investissements pour la scolarisation des enfants ?

g-Combien de personnes ont déjà parrainé un enfant dans le cadre de ce programme d'aide ?

h-Est-ce qu'on a la chance de connaître l'enfant dont on est devenu parrain ?

7. Essayer de deviner le sens des mots suivants :

-parrainer : a-suivre
b-soutenir
c-accueillir

-filleul(e) : a-enfant dont on est parrain ou marrain
b-enfant adopté
c-enfant qui n'a pas de père ni de mère

-décerné : a-pris, reçu
b-attribué, donné
c-annoncé, publié

-verser : a-demander
b-acheter
c-payer

-frais : a-petites dépenses
b-argent qu'on reçoit chaque mois
c-salaires

-rejoindre : a-s'occuper de...
b-accepter
c-participer à...

-affecter : a-participer aux frais
b-destiner, réserver à un usage
c-recevoir un prix

-favoriser : a-préférer
b-aider
c-s'abonner

8. Complétez le phrases suivantes par les mots qui conviennent:
(parrainer – filleul(e) – décerné – verser – frais – rejoindre – affecter – favoriser).

a-J'habite un appartement avec ma copine, on partage les _____ indispensables.

b-Les polices ont arrêté le jeune homme parce qu'il avait refusé de _____ l'armée.

c-Chaque mois, mon père _____ une somme régulière à mon compte bancaire.

— d-Mais quand la Prix Nobel de littérature sera donc _____ à Yaşar Kemal ?

e-L'entreprise Koç " _____ " chaque année plus de 500.000 étudiants pauvres.

f-Cette année aussi, 5% seulement du budget général sont _____ à l'éducation nationale.

g-Celui qui parraine une enfant, peut demander aux responsables d'Aide et Action de lui envoyer la photo de sa _____.

h-Pour _____ l'apprentissage d'une langue étrangère, notre université envoie chaque année 10 jeunes enseignants à l'étranger.

9. Trouver l'adjectif utilisé pour exprimer le sens de :

a-qui se fait tous les mois : _____

b-qui revient chaque année : _____

c-qui paraît tous les trois mois : _____

10. Trouvez les verbes à partir desquels sont dérivés les noms suivants (s'il y en a!).

- Scolarisation : _____
- Construction : _____
- Formation : _____
- Action : _____
- Information : _____
- Association : _____
- Education : _____
- Gestion : _____
- Documentation : _____
- Rectification : _____

11. Trouvez les antonymes des mots ci-dessous :

- Favoriser = _____
- Progrès = _____
- Régulière = _____
- Recevoir = _____
- Réalité = _____

Dimanche 6 octobre 1996

Questions à Bernard Bruhnes

Bernard Bruhnes, spécialiste de la réflexion sur l'évolution de l'emploi, des entreprises et du temps de travail.

Sud Ouest Dimanche (SOD): La réduction du temps de travail est-elle inéluctable ?

Bernard Bruhnes (BB): Oui, la productivité augmente et donc il y a moins de travail. Cela se traduit par un chômage élevé, une rentrée tardive des jeunes dans le marché du travail, et des préretraites. L'alternative, c'est que tout le monde travaille, mais moins.

SOD: Comment cela peut-il se passer ?

BB: Il faut organiser une individualisation des durées de travail. Le temps de travail devra varier, d'une personne à l'autre, aux différents stades de sa vie professionnelle et familiale, en fonction de son métier et des besoins de son entreprise. Il est important que cela soit négocié. Il faut accepter les différences d'une entreprise à l'autre, d'un secteur à l'autre, d'un métier à l'autre.

SOD: Une baisse du temps de travail sans baisse de salaire est-elle vraisemblable ?

BB: Ça dépend. Une réduction forte de la durée du travail en baissant les salaires en proportion, n'est pas possible. Les salariés ne peuvent pas l'accepter. Et, sans baisse des salaires, c'est l'entreprise qui ne peut pas. Mais la réduction peut se faire de différentes manières: réductions individuelles par une multiplication des temps partiels (avec réduction de salaire); réduction de la durée collective, avec aide de l'Etat; et surtout, réduction de la durée, négociée en contrepartie d'une flexibilité, qui permettrait d'avoir une meilleure production à un coût moins élevé.

SOD: Les entreprises et les salariés sont-ils prêts à ce changement ?

BB: Ils ne doivent pas l'être vraiment puisque cette idée n'est pas encore mise en pratique. Mais il faudra bien qu'elle fasse son chemin...

QUESTIONS A BERNARD BRUHNES

1. Regardez attentivement le texte et lisez les titres. Pouvez-vous dire de quel type de texte s'agit-il ?

- a-d'un communiqué
- b-d'un résultat de sondage
- c-d'un entretien
- d-d'un fait divers
- e-d'un éditorial

Après avoir lu l'article, cochez la bonne réponses.

2. Bernard Bruhnes est

- a-un chef d'entreprise
- b-un chômeur
- c-un homme qui travaille à temps partiel
- d-un homme qui analyse la situation de l'emploi

3. Bernard Bruhnes pense que

- a-la réduction du temps de travail est impossible
- b-la réduction du temps de travail est inutile
- c-la réduction du temps de travail est invraisemblable
- d-la réduction du temps de travail est inévitable

4. Le journaliste demande

- a-si le problème du chômage va passer
- b-si une baisse de salaire est souhaitable
- c-comment peut s'organiser un monde où tout le monde travaillera moins
- d-comment passer le temps sans travailler ?

5. Pour Bernard Bruhnes, il est important

- a-de prendre en compte les différences entre les entreprises, entre les secteurs, entre les métiers
- b-que les salariés ne prennent pas leurs retraites très tôt
- c-de faire la différence entre une entreprise, un secteur, un métier
- d-que les entreprises prennent en compte la vie familiale de leurs employés

6. Selon Bernard Bruhnes, il faut

- a-réduire la durée du travail sans baisser les salaires
- b-ne réduire ni la durée du travail, ni les salaires
- c-réduire le temps de travail et augmenter la flexibilité

7. Essayez de deviner le sens des mots suivants :

- évolution :a-stabilité
b-croissance
c-changement
- réduction :a-diminution
b-augmentation
c-affaiblissement
- inéluclable :a-électoral
b-inévitabile
c-volontaire
- se traduire :a-se montrer
b-se produire
c-se passer
- tardive :a-élevée
b-avancée
c-retardée
- vraisemblable :a-certain
b-probable
c-productible
- multiplication :a-variation
b-développement
c-augmentation
- flexibilité :a-légèreté
b-dureté
c-souplesse
- faire son chemin :a-avancer
b-reculer
c-s'arrêter

8. Complétez les phrases suivantes par les mots donnés ci-dessous :
(évolution – réduction – inéluctable – se traduire – tardive – vraisemblable – multiplication – flexibilité – faire son chemin).

a-Je ne veux pas rentrer chez moi à des heures _____ de la nuit.

b-On a produit un savon qui empêche la _____ des bactéries.

c-L' _____ d'une société dépend de l'éducation.

d-A l'aide de son professeur, il a pu _____.

e-La joie _____ sur son visage.

f-Il est _____ que la crise gouvernementale va se prolonger.

g-A cause de ta faute, nous devons nous résigner aux conséquences _____ de cette situation.

h-La _____ des dépenses nécessaires est impossible de nos jours.

i-J'admire toujours la _____ de votre corps.

9. Après avoir relu l'article, classez les verbes en italique selon qu'ils expriment la nécessité/l'obligation (il est nécessaire de), la probabilité (je pense que, probablement...), la capacité (je suis capable physiquement ou moralement de faire qqch.).

-Il *faut* organiser une individualisation des durées de travail :

a-obligation

b-probabilité

c-capacité

-Le temps de travail *doit* varier :

a-obligation

b-probabilité

c-capacité

-Les salariés ne *peuvent* pas l'accepter :

a-obligation

b-probabilité

c-capacité

-Ils ne *doivent* pas l'être vraiment puisqu'ils ont beaucoup de mal à se faire

a-obligation

b-probabilité

c-capacité

Lisez les informations suivantes et, pour chaque phrase où le verbe "devoir" est utilisé, notez s'il s'agit d'une probabilité, ou d'une obligation.

10. "Les français semblent mécontents de la politique du gouvernement."

-Ils doivent être inquiets de l'avenir : a-probabilité
b-obligation

-Le gouvernement doit mieux les informer sur sa politique : a-probabilité
b-obligation

11. "Les Français ne sont pas tous favorables à une réduction du temps de travail."

-Les mentalités doivent changer : a-probabilité
b-obligation

-Les Français ne doivent pas être prêts à accepter une baisse de leur
salaire : a-probabilité
b-obligation

12. "Bernard Bruhnes est un spécialiste de la réflexion sur l'évolution de l'emploi. "

-Il doit être économiste : a-probabilité
b-obligation

-Il doit bien connaître le fonctionnement des entreprises françaises pour faire
une analyse juste de la situation en France : a-probabilité
b-obligation

13. Cherchez les verbes qui correspondent aux mots suivants :

- Multiplication : _____
- Réflexion : _____
- Evolution : _____
- Réduction : _____
- Individualisation : _____
- Production : _____
- Baisse : _____
- Durée : _____
- Coût : _____

Cherchez les noms qui correspondent aux verbes suivants :

- Augmenter : _____
- Traduire : _____
- Permettre : _____
- Changer : _____
- Accepter : _____

14. Cherchez les qualités et les défauts...

Exemple : Il est ponctuel. Qualité : la ponctualité

- a- Cette région est très belle. Qualité : _____
- b- Les Bordelais sont polis. Qualité : _____
- c- Mais ils sont parfois froids. Défaut : _____
- d- L'administration française est très lourde. Défaut : _____
- e- Certains supporters de cette équipe de football sont violents.
Défaut : _____
- f- Mais je crois qu'elle réussira car elle est courageuse.
Qualité : _____

	Etudiant 1	Etudiant 2	Etudiant 3	Etudiant 4
Question 1	Il a trouvé les textes intéressants, car leurs sujets étaient actuels(6). Non (1), il avait déjà lu un texte pareil.	Elle a trouvé les textes intéressants(4).	Elle n'a pas trouvé les textes intéressants(3). Oui(2).	Oui, ils sont intéressants(4). Non(1) parce qu'il y a trop de mots inconnus.
Question 2	Son problème particulier en lecture est surtout le vocabulaire(6).	Son problème particulier en lecture est surtout l'insuffisance du bagage lexical(4). Elle panique et ne lit pas.	Son problème particulier en lecture est surtout l'insuffisance du bagage lexical(4), n'arrive pas à lier les phrases(2), à comprendre leurs sens(1).	Son problème particulier en lecture est surtout l'insuffisance du bagage lexical(5) et la grammaire(1).
Question 3	Ce qui était difficile dans les textes c'était le vocabulaire(6) et l'organisation du texte(2).	Ce qui était difficile dans les textes, c'était le vocabulaire(4), la grammaire(1) et le sujet des textes(1).	La difficulté qu'elle a rencontré est le vocabulaire(5) et la trame syntaxique(1).	Ce qui était difficile dans les textes, c'était le vocabulaire(5), la grammaire(4).
Question 4	Il a compris plus de la moitié des textes(7).	Elle a compris moins de la moitié(3), plus de la moitié(2).	Elle a compris plus de la moitié(4), moins de la moitié(1).	Il a compris plus de la moitié(2), moins de la moitié(2), tout(1).
Question 5	Il a essayé de comprendre le sujet des textes(4) et a profité des mots connus(1).	Elle a lu les paragraphes qui contiennent des mots connus(3), elle a profité des mots déjà connus(2).	Elle a regardé les images des textes(1) et les titres(3), a recouru à des mots connus(2).	Il a profité des mots connus(3), des titres(1) et a essayé de construire une sens global(1).
Question 6	Il a profité des ressemblances entre les mots(3).	Elle a essayé de comprendre d'abord les phrases(2) et les paragraphes(2). Elle a profité des mots connus(2).	Elle a essayé de comprendre le sens global des textes(2) et de comprendre les phrases(3).	Il a demandé au prof.(2), a utilisé le dictionnaire(1).
Question 7	Il a fait des comparaisons entre les mots(3) et a profité des ressemblances entre les mots(5).	Elle a essayé de comprendre le sens global des textes(2), a profité des mots connus(2).	Elle a profité des phrases(3), a utilisé d'autres mots qui se trouvent dans le texte(2).	Il a recouru à des mots connus(4).
Question 8	Ses connaissances antérieures ont permis de comprendre le sens global des textes(7).	Ses connaissances antérieures ont permis de comprendre le sens global des textes(4).	Ses connaissances antérieures ont permis de comprendre le sens global des textes(4).	Ses connaissances antérieures ont permis de comprendre le sens global des textes(2), non(1).
Question 9	Ses connaissances du vocabulaire ont permis de l'initier à l'inférence du sens des mots et à la compréhension des textes(7).	Ses connaissances du vocabulaire ont permis de l'initier à l'inférence du sens des mots et à la compréhension des textes(5).	Ses connaissances du vocabulaire ont permis de l'initier à l'inférence du sens des mots et à la compréhension des textes(4), non(1).	Ses connaissances du vocabulaire ont permis de l'initier à l'inférence du sens des mots et à la compréhension des textes(4), non(1).
Question 10	Difficultés de reconnaître le vocabulaire des différents niveaux de langue. Oui (2), non(2), un peu(3)	Elle a des difficultés de reconnaître le vocabulaire des différents niveaux de langue(5).	Elle a des difficultés de reconnaître le vocabulaire des différents niveaux de langue(4), elle profite d'une autre langue(1).	Il a des difficultés de reconnaître le vocabulaire des différents niveaux de langue(4), un peu(1).
Question 11	Son aptitude de devinement s'est amélioré depuis la semaine dernière. Oui(5), un peu(2).	Son aptitude de devinement s'est amélioré depuis la semaine dernière. Oui(3), non(1), un peu(1).	Son aptitude de devinement s'est amélioré depuis la semaine dernière. Oui(4), non(1).	Son aptitude de devinement s'est amélioré depuis la semaine dernière. Oui(3), un peu(2).
Question 12	Il n'est pas satisfait de son performance en vocabulaire(8).	Elle n'est pas satisfaite de son performance en vocabulaire(5).	Elle n'est pas satisfaite de son performance en vocabulaire(5).	Il n'est pas satisfait de son performance en vocabulaire(2), un peu(1). Quand il travail, il se souvient des mots.
Question 13	En dehors de la classe il consacre beaucoup de temps à la lecture. Davantage(6), 2 Heures(1).	En dehors de la classe il consacre nulle temps à la lecture(2). 1 Heure(1).	Elle consacre nulle temps à la lecture en dehors de la classe(5).	Il consacre 1 heure(4), 2 heures(1) de temps à la lecture.
Question 14	Romans(7), livres d'aventure(4), journaux(2).	Romans(4), journaux(4).	Romans(5), journaux(5), magazines(2), livres d'aventure(1).	Romans(2), magazines(1), journaux(1), bandes dessinées(1).

Note : Les chiffres données entre parenthèses montrent combien de fois les mêmes réponses ont été répétées.

	Etudiant 5	Etudiant 6	Etudiant 7	Etudiant 8
Question 1	Il a trouvé les textes intéressants(5),non(1).Il aime surtout les textes publicitaires.	Il a trouvé les textes intéressants(5), ils étaient actuels et faciles.Non(1).	Il a trouvé les textes intéressants(5), car elle apprend des mots nouveaux. Non(2).	Elle a trouvé les textes intéressants(4), leurs sujets étaient actuels et faciles.Non(1).
Question 2	Son problème particulier en lecture est surtout l'insuffisance du bagage lexical(5).	Son problème particulier en lecture est surtout l'insuffisance du bagage lexical(4), grammaire(1), la compréhension(3).	Son problème particulier en lecture est surtout l'insuffisance du bagage lexical(4), la prononciation(1).	Son problème particulier en lecture est surtout l'insuffisance du bagage lexical(2),les expressions(2).
Question 3	Ce qui était difficile dans les textes, c'était le vocabulaire(3), et le sujet des textes(1).	Ce qui était difficile dans les textes, c'était le vocabulaire(8),sujet des textes(1),grammaire(5), syntaxe(8),organisation du texte(3).	Ce qui était difficile dans les textes, c'était le vocabulaire(7), grammaire(1), syntaxe(2).	Ce qui était difficile dans les textes, c'était le vocabulaire(6), grammaire(2), syntaxe(3).
Question 4	Il a compris plus de la moitié(3), moins de la moitié(1), tout(2).	Il a compris moins de la moitié des textes(8).	Elle a compris plus de la moitié(3), moins de la moitié(4).	Elle a compris plus de la moitié(2), moins de la moitié(4).
Question 5	Il a profité des mots connus(3), des photos et des titres(1). Les textes dialogués sont plus faciles à comprendre.	Il a profité des mots connus(5), des images(3), des titres(1), des phrases connues(1).	Elle a regardé les titres(2) et les photos, essayé de comprendre le sens global du texte(2).	Elle a profité des mots connus(1), des photos et des titres(2) et des différents caractères d'imprimerie(1).
Question 6	Il a recouru à des mots connus(4), a essayé de comprendre le sens global des textes(1).	Il a voulu consulter le dictionnaire(1) et il a recouru à des mots connus(4).	Elle a demandé à un ami(1), au prof.(1), a regardé les positions des mots(1), a recouru aux mots connus(3).	Elle a profité des racines des mots(2), des liens entre des mots connus et inconnus(3), a consulté le dictionnaire(1).
Question 7	Il a demandé au prof.(3), a utilisé des mots connus(1) et d'autres mots inconnus(2).	Il a profité des mots inconnus(6), des positions des mots dans les phrases(1).	Elle a profité des phrases où se trouvent des mots inconnus(4), et du sens global des textes(6).	Elle a regardé les titres(2), et elle a recouru aux liens entre les mots(2).
Question 8	Ses connaissances antérieures ont permis de comprendre le sens global des textes(4), non(1), un peu(1).	Ses connaissances antérieures ont permis de comprendre le sens global des textes(3), non(3), un peu(2).	Ses connaissances antérieures ont permis de comprendre le sens global des textes(4), un peu(2).	Ses connaissances antérieures ont permis de comprendre le sens global des textes(5), non(1).Son bagage lexical est insuffis.
Question 9	Ses connaissances du vocabulaire ont permis de l'initier à l'inférence du sens des mots et à la compréhension des textes(6).	Ses connaissances du vocabulaire n'ont pas permis de l'initier à l'inférence du sens des mots(8) à cause de l'insuffisance du voc.	Ses connaissances du vocabulaire n'ont pas permis de l'initier à l'inférence du sens des mots(4) à cause de l'insuffisance du voc.	Ses connaissances du vocabulaire ont permis de l'initier à l'inférence du sens des mots et à la compréhension des textes(3),non(2),un peu(1)
Question 10	Il n'a pas des difficultés de reconnaître le vocabulaire des différents niveaux de langue(5), un peu(1).	Il a des difficultés de reconnaître le vocabulaire des différents niveaux de langue(7), un peu(1).	Elle a des difficultés de reconnaître le vocabulaire des différents niveaux de langue(5), ça change selon le texte.	Elle a des difficultés de reconnaître le vocabulaire des différents niveaux de langue(2).
Question 11	Son aptitude de devinement s'est amélioré depuis la semaine dernière. Oui(5), un peu(1).	Son aptitude de devinement n'est pas amélioré(7), un peu(1).	Son aptitude de devinement s'est amélioré depuis la semaine dernière. Oui(4), un peu(2).	Son aptitude de devinement s'est amélioré depuis la semaine dernière. Oui(2), un peu(1).
Question 12	Il n'est pas satisfait de son performance en vocabulaire(5), oui(1).	Il n'est pas satisfait de son performance en vocabulaire(8).	Elle n'est pas satisfait de son performance en vocabulaire(8). Elle doit toujours répéter les mots nouveaux.	Elle n'est pas satisfait de son performance(6). Elle oublie rapidement des mots nouveaux.
Question 13	En dehors de la classe il consacre 1 heure de temps à la lecture(4).	En dehors de la classe il ne consacre nulle temps à la lecture(4), ou 1 heure(1).	En dehors de la classe elle ne consacre nulle temps à la lecture(6), ou 1 heure(1).	En dehors de la classe elle ne consacre nulle temps à la lecture(6).
Question 14	Romans(6).	Bandes dessinées(6), romans(1),magazines(4), livres d'aventure(4).	Romans(4),journaux(3), revues sportives(4).	Magazines(3), livres d'aventure(2), encyclopédies(1).

	Etudiant 9	Etudiant 10	Etudiant 11	Etudiant 12
Question 1	Elle a trouvé les textes intéressants(4). Parce que leurs sujets étaient actuels et intéressants.	Elle a trouvé les textes intéressants(3), leurs sujets sont intéressants, il y a aussi des photos.	Oui, les textes étaient intéressants(2), non(2).	Elle a trouvé les textes intéressants(4). Parce que leurs sujets étaient actuels et intéressants.
Question 2	Son problème particulier en lecture est surtout l'insuffisance du bagage lexical(6).	S'il y a trop de mots inconnus, elle n'arrive pas à deviner leurs sens(3).	Son problème particulier en lecture est surtout l'insuffisance du bagage lexical(4).	Son problème particulier en lecture est surtout l'insuffisance du bagage lexical(5).
Question 3	Ce qui était difficile dans les textes, c'était le vocabulaire(3), sujet des textes(1), grammaire(5), syntaxe(1).	Ce qui était difficile dans les textes, c'était le vocabulaire(3), et la syntaxe(1).	Ce qui était difficile dans les textes, c'était le vocabulaire(3), sujet des textes(2), grammaire(2), syntaxe(1).	Ce qui était difficile dans les textes, c'était le vocabulaire(4), sujet des textes(1), grammaire(4), syntaxe(2).
Question 4	Elle a compris plus de la moitié des textes(7), tout(1).	Elle a compris moins de la moitié des textes(3), tout(1).	Il a compris moins de la moitié(2), plus de la moitié(2).	Elle a compris moins de la moitié(2), plus de la moitié(2), tout(1).
Question 5	Elle a regardé les titres et les images du texte(6), a recouru aux phrases où se trouvent des mots inconnus(2).	Elle a demandé au prof.(1), a profité des mots connus(1), a regardé les images(1).	Il a essayé de lire le texte entier(2), et la suite des phrases(2).	Elle a regardé les titres et les images(3) et profité des mots connus(3).
Question 6	Elle a regardé les racines des mots, essayé de comprendre le sens global(6).	Elle a demandé à un ami ou au prof.(1), a profité des phrases où se trouvent les mots inconnus(1).	Il a essayé de lire le texte entier(2), et la suite des phrases(2).	Elle a recouru aux mots connus(3), elle n'arrive pas à comprendre les expressions(1), elle a construit des relations(2).
Question 7	Elle a recouru aux phrases où se trouvent des mots inconnus(4), au sens global du texte(6).	Elle a regardé les racines des mots inconnus(2), a utilisé ses connaissances antérieures(1), essayé de comprendre le sens global(1).	Il a essayé de comprendre les mots nouveaux en lisant le texte entier(4).	Elle a essayé de comprendre à partir du sens global du texte(2), et des mots connus(1).
Question 8	Ses connaissances antérieures ont permis de comprendre le sens global des textes(8).	Ses connaissances antérieures ont permis de comprendre le sens global des textes(3), un peu(1).	Ses connaissances antérieures n'ont pas permis de comprendre le sens global des textes(2).	Ses connaissances antérieures ont permis de comprendre le sens global des textes(4).
Question 9	Ses connaissances du vocabulaire ont permis de l'initier à l'inférence du sens des mots et à la compréhension des textes(8).	Ses connaissances du vocabulaire ont permis de l'initier à l'inférence du sens des mots et à la compréhension des textes(3), non(1).	Ses connaissances du vocabulaire ont permis de l'initier à l'inférence du sens des mots et à la compréhension des textes(3), non(1).	Ses connaissances du vocabulaire ont permis de l'initier à l'inférence du sens des mots et à la compréhension des textes(4).
Question 10	Elle n'a pas des difficultés de reconnaître le vocabulaire des différents niveaux de langue(4), non(4), un peu(1).	Elle a des difficultés de reconnaître le vocabulaire des différents niveaux de langue(3), ça change selon le texte.		Elle a des difficultés de reconnaître le vocabulaire des différents niveaux de langue(3), ça change selon le texte.
Question 11	Son aptitude de devinement s'est amélioré depuis la semaine dernière. Oui(8).	Son aptitude de devinement s'est amélioré depuis la semaine dernière. Oui(3), non(1).	Son aptitude de devinement s'est amélioré depuis la semaine dernière(4), car il apprend des mots nouveaux.	Son aptitude de devinement s'est amélioré depuis la semaine dernière. Oui(5).
Question 12	Elle n'est pas satisfaite de son performance en vocabulaire(8).	Elle n'est pas satisfaite de son performance en vocabulaire(4).	Il n'est pas satisfait de son performance en vocabulaire(4).	Elle n'est pas satisfaite de son performance en vocabulaire(5).
Question 13	En dehors de la classe elle consacre 1 heure(7) et 2 heures(1) du temps à la lecture.	En dehors de la classe elle consacre 1 heure pour la lecture(4).	En dehors de la classe il consacre 1 heure(1), 2 heures(2) ou davantage(1) de temps.	En dehors de la classe elle consacre 1 heure pour la lecture(5).
Question 14	Bandes dessinées(8).	Romans(4), magazines(3)	Livres d'aventure(4), romans(4), revues sportives(1).	Magazines(2), romans(4), Bandes dessinées(1), journaux(1).

ANNEXE F
Questionnaire sur les Habitudes de Lecture

LECTURE

Vous devez lire un court texte ou un article de journal qui contient quelques mots nouveaux. Ensuite, vous devez répondre à des questions de compréhension.

- a) Quand vous lisez, que faites-vous qui vous aide à comprendre les idées principales du texte ? Décrivez en termes généraux la démarche que vous employez lors que vous lisez un texte en français.
- b) Que faites-vous pour comprendre les mots nouveaux ?
- c) Faites-vous quelque chose de spécial qui vous aide à répondre aux questions de compréhension ? Est-ce que vous lisez ces questions avant de commencer à lire le texte ? Si oui, pourquoi ?

LES REPONSES DONNEES PAR LES ETUDIANTS

Groupe Contrôle

Etudiant 1:

- a) Metinde geçen temel fikirleri sözlükle anlıyorum. Metni sözlük yardımıyla okurum.
- b) Yeni sözcüklerin anlamını bağlamdan tahmin etmeye çalışırım. Sözcüklerin bana neyi çağrıştırdığına bakarım. Uzun cümleleri anlayamıyorum, kısa cümleleri daha kolay çözebiliyorum. Deyimleri anlamam zor oluyor.
- c) Metni okuyarak soruları anlamaya çalışırım. Metni okumadan önce soruları okumam, çünkü kafam karışır. Soruları yanlış anlarsam, metni anlamamı etkiler.

Etudiant 2:

- a) Metnin konusunu tahmin etmek için üzerindeki resimlerden yararlanırım. Sözcük hazinem kısıtlı olduğu için şekillere bakarak tahmin ederim. Başlığına bakıyorum. Metni sözlüğe bakmadan okurum. Benzer sözcükler bir şey hatırlatıyorsa, tahmin etmeye çalışıyorum. Tahmin edemezsem sözlüğe bakıyorum.

- b) Okuduğum yere kadar anladığımdan yararlanarak yeni sözcüğü çözmeye çalışırım. Anlayamazsam sözlüğe bakarım.
- c) Soruları anlamak için daha önce gördüğüm soru türleriyle karşılaştırarak anlamaya çalışıyorum. Sözcükleri bilsem bile birbirine bağlayamıyorum, sınavda karşılaştığım zorluk ta bu. Metinden önce soruları okumam, çünkü metnin içeriğini bilmeden okumak saçma geliyor.

Etudiant 3:

- a) Öncelikle metnin başlığına bakarım, anlamaya çalışırım. Metinlerin açıklayıcısı başlıktır. Metnin içinde bildiğim kelimelere bakarım. Bildiğim kelimeler metnin anlaşılmasına yardımcı olmuyorsa, anahtar olabilecek sözcükleri bulmaya çalışır ve anlamlarına bakarım.
- b) Önceki sözcükler anlamama yardımcı oluyorsa yeni sözcüğü anlarım. Ama belki başka bir anlamda kullanılabilir, o zaman sözlüğe bakarım (emin olmak için).
- c) Soruları anlamak için direkt olarak sözlüğe bakarım. Soruda geçen sözcüklerle, metindeki sözcükleri karşılaştırırım. Metnin konusunu anlarsam soruyu da anlarım. Önce soruları okumam, çünkü öncelikle metni anlamaya çalışırım. Soruları anlamasam bile metinden çıkartırım.

Etudiant 4:

- a) Önce başlığa bakarım, anlamasam bile metni sonuna kadar okurum. Tanıdık gelen sözcüklerin altını çizerim. Kelimeler arası bağlantı kurmaya çalışıyorum. Yine de anlamazsam sözlüğe bakarım. Anahtar sözcük bulmaya çalışırım.
- b) Metnin konusundan çıkarmaya çalışırım, ya da cümle içindeki bağlantısına bakarım.
- c) Okuduğumda soruları anlarım. Metni okumadan önce bazen sorulara göz gezdiririm. Ama metni okumadan soruları cevaplamam saçma olur. Ders dışı kitap okumaya çalışıyorum.

Etudiant 5:

- a) Önce başlığa bakarım. Resimlerden yararlanırım. Başlığı okuduktan sonra metni okurum. Ama ilk okumada pek bir şey anlamam (çoğu zaman). Bildiğim kelimelerden çıkartırım. Kelimeler arası ilişki kurmaya çalışırım. Güncel metinleri, ilgimi çeken metinleri daha kolay anlarım. Metinde bildiğim kelimelerin altını çizerim, bilmediklerimi halka içine alırım. Böylece metni anlamaya çalışırım, sözcükler arasında ilişki kurarım.
- b) Sözcüğün köküne bakarım. Bana başka sözcükleri çağrıştırıyorsa bundan yararlanırım. Cümleye bakarım, cümledeki bildiğim sözcüklerden yeni sözcüğü çıkartmaya çalışırım (çoğu zaman da doğru tahmin ederim).
- c) Soruları genelde anlarım. Birbirine benzeyen sorulardan çıkartmaya çalışırım. Cevaba bakarak ta (çoktan seçmeli sorularda) soruda ne sorulduğunu anlamaya çalışırım. Açık uçlu sorularda da metni nasıl çözümlüyorsam öyle yaparım. Çok zorlanırsam sözlüğe bakarım. Metni okumadan önce soruları okumam, çünkü metni anlamadan soruları anlamam.

Groupe Expérimentale**Etudiant 1 :**

- a) Metnin resimlerine bakarım. Yazının karakterine bakarım. Parantez içindekilere bakarım. Bildiğim kelimelerden yararlanırım. Kullanılan zamana bakarım, eşanlamli sözcükler var mı ? Fiilin köküne bakarım. Konunun akışından (bütününden) anlamaya çalışırım. Metnin yapısına dikkat ederim. Anlamını bilmediğim kelimeler üzerinde düşünürüm.
- b) Benzer sözcüklerden yararlanırım. Sözcüğün köküne bakarım. Feminine' mi ? masculin' mi ?, ona bakarım. Sözcüğün sesinden yararlanırım. Cümledeki bağlamına bakarım (sıfat mı ?, isim mi ?, tamlama mı ?).
- c) Soruların hepsini anlayamıyorum. Sözcükleri tanısam bile birleştiremiyorum. Soruları anlamak için konuyu tekrar okurum. Soruları anlayabilmem metnin zorluk derecesine bağlı. Bazen soruları önce okurum. Metinde vurgulanmak istenen şey sorularda vardır, sorular metnin özetidir.

Etudiant 2 :

- a) Önce metni gözden geçiririm. Bilmediğim çok sözcük varsa, bildiklerimi okurum. Kelimeler arası çağrışım yaptırıyorum.
- b) Cümleden yararlanırım. Sözcük kökünden yararlanırım.
- c) Soruları anlayamıyorum. Bildiğim sözcükler olsa bile birleştiremiyorum. Kelime haznem zayıf. Soruları çok dikkatli okumam. Metni bilmediğim için soruları anlayamam. Sınavlara stresli girdiğim için bildiklerimi bile yapamıyorum. Zaten bilmediğim çok sözcük vardır diye hevesim kırılıyor ve cevaplamadan çıkıyorum.

Etudiant 3 :

- a) Anahtar sözcükler ararım. Bildiğim başka bir yabancı dilden yararlanırım (ingilizce biliyorum). Metnin resimlerinden, yazı karakterlerinden (koyu harf, italik) yararlanırım. Başlığına bakarım.
- b) Önceki cümleden çıkartırım. Alttaki cümleyi okurum. Cümlede tek bir sözcüğü bilmemem onu anlamama engel olmaz. Sözcükleri birbirine bağlayamıyorum, farklı anlamlarda kullanıldıkları zaman anlam çıkartamıyorum.
- c) Soruların hepsini anlayamıyorum. Sözcük hazinem eksik. Metnin içinde geçen kelimelerden yararlanırım, ama bundan çok emin olamam. Sonra sözlükten bakarım. Metni okumadan soruları okurum, bunu sık sık yaparım (eskiden kalma bir alışkanlık, reading derslerinden). Paragrafları dikkatli okumam, soruları okuyarak paragraflardan cevabı bulmaya çalışırım. Bilmediğim çok sözcükle karşılaşacağım için metni okumaya üşenirim.

Etudiant 4 :

- a) Öncelikle başlığa bakarım. Metnin tümünü anlamak için en az iki kea okurum. İçinden bildiğim kelimeleri çıkarırım, bilmediklerimi anlamak için bunlardan yararlanırım. Fiil zamanlarına dikkat ederim. Giriş cümlesi ve en son cümleye dikkat ederim. Sıkıcı bir konuya, bilmediğim kelime fazlaysa motivasyonum kaybolur ve metni anlayamam. Çok sıkışırsam sözlük kullanırım. Bildiğim başka bir dilden yararlanırım (biraz ingilizce biliyorum).

İlk ve üçüncü cümleleri anlayıp, ikinci cümleyi anlayamıyorsam arada bağlantı kurmaya çalışırım. Metinde geçen kişilere ve nesnelere, yerler, özel isimlere dikkat ederim. Ana başlıktan ve diğer başlıklardan yararlanırım. Tarih varsa bakarım. Metnin en sonunda ne var diye bakarım. Karşılıklı konuşma şeklindeyse anlamam daha da kolaylaşır.

Teknik ve politik sözcükleri anlayamıyorum. Ünlü kişilerin hayatlarıyla ilgili metinleri daha kolay anlarım.

- b) Cümledeki bağlama bakarım. Diğer sözcüklerden çıkartırım. Sözcüğün geçtiği diğer cümlelere bakarım. Sözcüğün köküne bakarım. Başka sözcükleri çağrıştırabilir, ses olarak yararlanırım. Fransızcası iyi olan arkadaşlarıma sorarım ya da sözlük kullanırım.
- c) Çok uzun soruları anlayamıyorum. Çünkü sözcükleri birbirine bağlayamıyorum. Fransızca ile Türkçe farklı yapıya sahip. Metinde geçen sözcükler soruda da varsa, yararlanırım. Bildiğim soru şekillerini daha kolay anlarım. Metni okumadan soruları okumam, çünkü cevaplayamam. Ama bu metne göre değişir. Kişinin doğum tarihini soruyorsa, metne bakarak hemen bulurum.

Etudiant 5 :

- a) İlk okuduğumda hiçbir şeye dikkat etmeden okurum. İkinci okumamda dikkatli okurum. Fotoğraflara bakarım. Merakımı çekiyorsa devam ederim. Anahtar sözcüklere bakarım, onları anlamaya çalışırım. Ben önce soruları okurum. Soruları anlamak daha kolay olur. Aynı tür sözcüklerle sorulur. Sorulardan metnin konusunu tahmin etmede yararlanabilirim. Sözcüklerin karakterlerine bakarım, örneğin koyu karakterle yazılmış sözcükler dikkatimi çeker ve öğrenmek için motive olurum.

Örnek : Birgün fransızca bir yazı bulmuştum, metnin içinde sadece bir kelime koyu harfle ve tırnak işareti içinde yazılmıştı. Ben onun ne anlama geldiğini çok merak ettim ve buluncaya kadar uyumadım. Sözlüğe baktım. En sonunda arkadaşlarım bana onun özel bir isim (bir kadının adı) olduğunu söylediler.

- b) Bildiğim sözcüklerle çağrışım yaparım, yanlış tahmin ettiğim çok olur. Metnin konusunu anlamışsam, bilmediğim sözcüğü anlarım. Bilmediğim sözcükleri çizerim, yine de anlayamıyorsa sözlüğe bakarım. Merakımı uyandıran sözcükleri tahmin etmek için daha çok çaba sarfederim (örneğin, çizgi roman ya da fıkra okurken).
- c) Soruların hepsini anlayamam. Metinde geçen sözcükler soru kısmında da geçiyorsa anlarım. Bildiğim bir soru türüyse kolay anlarım (doğru-yanlış, seçmeli sorular....v.s.). Soru ile şıklar arasında bağlantı kurarak soruyu anlamaya çalışırım. Soruları önce okurum, ama cevaplamak için değil, metnin konusunu tahmin etmek için.

ANNEXE G
Distribution des Résultats Obtenus du
Questionnaire d'Observation 1

Groupe Expérimental		Groupe de Contrôle	
Questionnaire d'Observation 1		Questionnaire d'Observation 2	
Etudiant 1	42	Etudiant 1	49
Etudiant 2	51	Etudiant 2	58
Etudiant 3	64	Etudiant 3	68
Etudiant 4	61	Etudiant 4	76
Etudiant 5	58	Etudiant 5	64
Etudiant 6	65	Etudiant 6	56
Etudiant 7	61	Etudiant 7	66
Etudiant 8	44	Etudiant 8	62
Etudiant 9	45	Etudiant 9	80
Etudiant 10	46	Etudiant 10	
Etudiant 11	40	Etudiant 11	
$\bar{X}$	52,45	$\bar{X}$	64,33

ANNEXE H
Distribution des Résultats Obtenus du
Questionnaire d'Observation

Groupe Expérimental		Groupe de Contrôle	
Questionnaire d'Observation 2		Questionnaire d'Observation 2	
Etudiant 1	64	Etudiant 1	79
Etudiant 2	63	Etudiant 2	69
Etudiant 3	69	Etudiant 3	64
Etudiant 4	66	Etudiant 4	54
Etudiant 5	63	Etudiant 5	63
Etudiant 6	65	Etudiant 6	63
Etudiant 7	65	Etudiant 7	73
Etudiant 8	78	Etudiant 8	44
Etudiant 9	57	Etudiant 9	66
Etudiant 10	54	Etudiant 10	
Etudiant 11	67	Etudiant 11	
— $\bar{X}$	64,64	$\bar{X}$	63,89

ANNEXE I
Distribution des Résultats Obtenus du Pré-test

Groupe Expérimental		Groupe de Contrôle	
Pré-test		Pré-test	
Etudiant 1	53	Etudiant 1	27
Etudiant 2	43	Etudiant 2	43
Etudiant 3	37	Etudiant 3	50
Etudiant 4	53	Etudiant 4	43
Etudiant 5	43	Etudiant 5	50
Etudiant 6	43	Etudiant 6	43
Etudiant 7	27	Etudiant 7	50
Etudiant 8	37	Etudiant 8	63
Etudiant 9	57	Etudiant 9	97
Etudiant 10	43	Etudiant 10	
Etudiant 11	33	Etudiant 11	
$\bar{X}$	42,64	$\bar{X}$	51,78

ANNEXE J
Distribution des Résultats Obtenus du Post-test

Groupe Expérimental		Groupe de Contrôle	
Post-test		Post-test	
Etudiant 1	43	Etudiant 1	53
Etudiant 2	40	Etudiant 2	30
Etudiant 3	47	Etudiant 3	47
Etudiant 4	50	Etudiant 4	67
Etudiant 5	60	Etudiant 5	67
Etudiant 6	63	Etudiant 6	53
Etudiant 7	67	Etudiant 7	67
Etudiant 8	47	Etudiant 8	50
Etudiant 9	50	Etudiant 9	90
Etudiant 10	43	Etudiant 10	
Etudiant 11	70	Etudiant 11	
$\bar{X}$	52,73	$\bar{X}$	58,22

BIBLIOGRAPHIE

Auerbach, E., R., Paxton, D. "It's not the english thing: bringing reading research into the ESL classroom" **Tesol Quarterly** 31, 2 : 259, summer 1997.

Bédard, Denis. "Didactique de la lecture et de l'écriture: l'impact déterminant du contexte sur le traitement de l'information" **Pour Mieux Comprendre la Lecture et l'Ecriture**. Montréal: les Editions Logiques, 1998.

Bérard, Evelynne. **L'Approche Communicative: théories et pratiques**. Paris: Clé International, 1991.

Bertocchini, P., Costanzo, E. **Manuel d'Autoformation**. Paris: Hachette, 1989.

Besse, H., Galisson, R. **Polemique en Didactique**. Paris: Clé International, 1980.

Bogaards, Paul. **Le Vocabulaire dans l'Apprentissage des Langues Etrangères**. Paris : Hatier/Didier, 1994.

Bourret, Pierre. "Pour un Enseignement Stratégique", **Le FDM** 307 : 27, Paris : Hachette, 1999.

Boyer, J.-Y. "Le concept de résolution de problèmes pour comprendre et enseigner la lecture et l'écriture" **Pour Mieux Comprendre la Lecture et l'Ecriture**. Montréal: Les Editions Logiques, 1998.

Cicurel, Francine. **Lectures Interactives en Langue Etrangère**. Paris : Hachette/ Coll. "F", 1991.

Cornaire, Claudette. **La Compréhension Orale**. Paris : Clé International, 1998.

_____. **Le Point sur la Lecture.** Paris: Clé International, 1999.

Cyr, Paul. **Les Stratégies d'Apprentissage.** Paris : Clé International, 1998.

Fayol, Michèle. "Les Stratégies d'Apprentissage/ Apprentissage des Stratégies", **Revue Française de Pédagogie** 106: 91, Paris: Institut National de Recherche Pédagogie, 1994.

Fraser, Carol. "Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading" **Studies in Second Language Acquisition** 21 : 226, 1999.

Galisson, R., Coste, D. **Dictionnaire de Didactique des Langues.** Paris : Hachette : 1976.

Glover, J. A., Ronning, R. R., Bruning, R. H. **Cognitive Psychology for Teachers.** New York : Macmillan Publishing Company, 1990.

Gülmez, Gülnihâl. **Méthodes d'Enseignement du Français Langue Etrangère.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1993.

Hameau, M.-A. "L'Enseignement du vocabulaire" **Guide Pédagogique pour le Professeur de Français Langue Etrangère.** Paris : Hachette, 1979.

Moirand, Sophie. **Situations d'Ecrits.** Paris : Clé International, 1979.

_____. "Les textes aussi sont des images" **Le FDM** 137 : 38, Paris: Hachette, 1978.

Nunan, David. **Language Teaching Methodology.** UK: Phoenix ELT, 1995.

Nuttal, Christine. **Teaching Reading Skills in a Foreign Language.** UK: Cambridge University Press, 1995.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U. **Learning Strategies in Second Language Acquisition.** UK: Cambridge University Press, 1990.

Oxford, Rebecca L. **Language Learning Strategies.** New York: Newbury House Publishers, 1989.

Pendanx, Michel. **Les Activités d'Apprentissage en Classe de Langue.** Paris : Hachette/ Coll. "F", 1998.

Petit Robert. **Dictionnaire de la Langue Française.** Paris : 1996.

Préfontaine, C., Godard, L., Fortier, G. **Pour Mieux Comprendre la Lecture et l'Ecriture.** Montréal: Les Editions Logiques, 1998.

Rubin, J., Wenden, A. **Learner Strategies in Language Learning.** UK: Prentice/Hall International, 1987.

Sapin- Lignières, B. "France Prix ou le Supermarché du Français" **Les Auto-apprentissages, Le FDM : Recherches et Applications.** Paris : Hachette, 1992.

Sautermeister, Christine. "Pour une Meilleure Compétence Lexicale", **Lexiques, Le FDM : Recherches et Applications.** Paris : Hachette, 1989.

Schmitt, N., Carter, R. "The lexical advantages of narrow reading for second language learners" **Tesol Journal 9, 1.** USA: teachers of English to Speakers of Other Language, Spring 2000.

Skehan, Peter. **Individual Differences in Second- Language Learning.** New York : Edward Arnold, 1989.

Tardif, Jacques. **Pour un Enseignement Stratégique : l'apport de la psychologie cognitive.** Montréal : Les Editions Logiques, 1992.

Tréville, M.-C., Duquette, L. **Enseigner le Vocabulaire en Classe de Langue.** Paris : Hachette/Coll. "F", 1996.

Turtledove, Cyndi. **Communicative Games for The English Classroom.** USA: National Textbook Company, 1996.

Vigner, Gérard. **Lire: du texte au sens.** Paris: Clé International, 1979.

Wenden, A., Rubin, J. **Learner Strategies in Language Learning.** London : Prentice Hall International, 1987.

Widdowson, H., G. **Aspects of Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1999.