

République Algérienne Démocratique et Populaire

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Université d'Alger 02 Abu El kacem Saadallah



Faculté des Langues Etrangères

Département de français

Thèse

En vue de l'obtention du diplôme de Doctorat LMD

Spécialité : Didactique des langues et sociodidactique

Présentée par :

BENYAGOUB Amani

Thème

**L'usage de la caricature en classe de FLE pour l'amélioration
de la compréhension de l'écrit chez les apprenants de
première année secondaire**

Tome I

Soutenue le 08 avril 2019

Devant le jury composé de :

Nom et Prénom	Grade		
Mme AMOROUAYACHE Essafia	Professeure	Univ. d'Alger 2	Présidente
Mme ASSELAH RAHAL Safia	Professeure	Univ. d'Alger 2	Rapporteur
Mme AMOKRANE Saléha	Professeure	Univ. d'Alger 2	Examinatrice
Mme BENHOUHOU Nabila	Professeure	ENS Bouzaréah	Examinatrice
Mme BENSEKAT Malika	MCA	Univ. de Mostaganem	Examinatrice
Mme BENALDI Hassiba	MCA	Univ. d'Alger 2	Examinatrice

2017-2018

*A la mémoire de mon tonton Mohamed **B**enyagoub, le « **G**rand », le « **V**aleureux »*

*A celle du Dr. Hamid Nacer-Khoudja, le « **S**upérieur », le « **P**arrain »*

Je ne vous oublie jamais

Je vous pleure chaque jour, chaque soir,

je vous pleurerai toujours et jamais assez

Remerciements

Ceci est une thèse sur " la caricature". Qu'en seraient alors ses remerciements, s'ils ne sont pas sur un ton de "dérision" ? Aussi, tout ce que vous lirez, dans ce titre, prenez le au « second degré », avec une marge d'« ironie »:

J'exprime ma totale *indifférence* et extrême *ingratitude* à toute personne ayant contribué de près ou de loin à l'élaboration de cet *énorme* travail. Sans vous, j'y serai *parfaitement bien arrivée aussi!*

Je commence tout d'abord à adresser mes remerciements les *moins* sincères et les *moins* dévoués à Professeure Asselah-Rahal Safia, merci de ne *jamais* avoir été disponible et présente, merci pour votre *extrême manque* de rigueur, merci pour vos conseils *inutiles (davantage embrouillants qu'éclairants)*, merci pour le *peu* de confiance que vous avez témoigné à mon égard, en acceptant de prendre en charge une personne aussi caricaturale !

J'exprime ici ma *moindre* gratitude à Mme Amokrane Saliha, Mme El Baki, Mme Amorayache, Mme Benhouhou Nabila, Mme Benhamla, Mme Ait Dahmane Karima et Mme Grine Nadia, pour le *peu d'effort* consenti durant notre formation de troisième cycle, merci de n'avoir *jamais* cru en cette "fameuse" promotion (2013-2014), merci de ne nous avoir *jamais* défendus, merci d'avoir *juste* fait l'impossible afin de créer pour nous tout un domaine de recherche, encore *hostile et inexploré*, « la sociodidactique » (*écrit sans trait d'union*). Que toutes ces dames trouvent ici la marque de mon *minime* respect.

Mes *superficiels* remerciements vont aux membres du jury d'avoir accepté de témoigner de l'intérêt pour mon travail, et pour y perdre de leur *pas si précieux* temps !

Je tiens également à remercier les directeurs des laboratoires, *non finalement pas de remerciements à aucun laboratoire « français ou autre »*, puisque cette réflexion aura été accueillie et aura eu l'occasion d'évoluer dans un contexte *simplement* algérien, donc un *petit* merci à l'Université d'Alger 2, merci à sa périodique, merci au CCF *tout de même...* Merci l'Algérie.

En évoquant l'Algérie, je lui exprime ma reconnaissance d'être un pays où il reste encore tant à réaliser, merci donc tout particulièrement à l'école algérienne, merci à nos chères classes de FLE, merci à mes *détestables* élèves qui ont suivi avec *peu* d'intérêt les péripéties de leur « enseignante-chercheuse », merci à vous mes « actants sociaux » d'avoir aimé et apprécié de travailler sur la caricature, merci puisque, sans vous, finalement *tout* aurait été possible !

Je ne peux oublier de *ne* remercier *que peu* Mr Ghazel Saïd, l'investigateur de l'idée que je participe à cette aventure doctorale et un *mince* merci à Mr Lahoual Ameer pour ses orientations. Un merci *moindre* à Mme Belhadj Amira pour sa *négligeable* considération et surtout Docteure Seddiki Zineb qui *n'a jamais* cru en moi, *ne* m'a

jamais encouragée, puis *ne* m'a donnée *aucune* ficelle pour mettre ce projet sur les rails. Merci en fait à tous les enseignants qui ont un jour croisé mon parcours, excusez moi si je ne peux vous citer tous, sachez que je *ne* vous suis *pas du tout* reconnaissante pour chaque "lettre" que vous m'avez un jour disposée.

Pour clore ces *courts* et *brefs* remerciements, je ne peux faire abstraction de mes amis : ma Hana, ma Hadjer, kahine (pour tes imprimés et conseils), Midou, Mehdi (pour tes efforts), Khouya Said et son petit frère Mustapha, ma belle amie Malika, Amine (au départ), Saadia, ma sara, Zaki et Wassim (les artistes), mes BFF : « Basma, Laila, Hiba », pensée à vous ma « Fatiha » et « Imène », merci pour vos *faibles* encouragements, merci pour votre *défaillant* soutien et merci pour vos *compliments exagérés* à mon égard. Chacun de vous se reconnaîtra et esquissera un sourire ironique j'en suis sûre...

Enfin, *inutile* de remercier ma famille pour leur soutien *obligatoire*, particulièrement papa « Nassoura », maman « Kheira latra » que je *n'ai jamais* fatigués, merci pour ces *quelques* virées nocturnes dans des *conditions plus que favorables* afin d'être à l'heure à Alger, merci de *ne* m'avoir *jamais* considérée, sans vous j'aurais *tout aussi pu* faire mes premiers pas pour après parcourir tout ce chemin. Merci mon *grand* frère abdoul « ma régie, mon antivirus », vous êtes ma *petite force* et ma *grande faiblesse*... Merci à toute ma *petite* famille « *dernière minute* », tata Fatna Benyagoub « ma bibliothèque ambulante, ma conseillère, mon inspiratrice, ma première lectrice », et Nailouch, mariri, Lahoumti, Lyndou, mini faty « vous savez tout déjà les filles ».

« *A toutes ces personnes citées, ces quelques lignes ne suffiront certainement pas à vous exprimer toute ma reconnaissance, je vous les adresse tout de même, pour vous confirmer que je ne vous serai jamais suffisamment grée, je ne serai rien sans vous.* »

Table des matières

Introduction générale.....	13
Première partie : Le cadre conceptuel... ..	28
Premier chapitre: Documents authentiques : caricature et fait-divers.....	29
▪ Introduction.....	30
I. Documents et variétés de documents... ..	30
I.1 Les documents authentiques.....	31
I.1.1 La diversité des supports authentiques.....	32
I.1.2 Limites des documents authentiques.....	32
I.1.3 Intérêts des documents authentiques.....	33
I.2 Les genres des textes.....	35
I.2.1 Les supports de lecture.....	35
I.2.2 Types de texte ou types de discours.....	35
I.2.3 La complexité des textes.....	36
I.2.3.1 Le niveau de difficulté du texte à lire.....	38
I.2.3.2 Introduire un support par un autre.....	38
II. Supports pédagogiques : définition, choix et analyse.....	39
II.1 Définitions de nos supports pédagogiques... ..	40
II.1.1 La caricature, objet d'étude (tentative de définition).....	40
II.1.1.1 Essence et évolution de la caricature.....	42
II.1.1.2 Caractéristiques (fondements) de la caricature.....	44
II.1.1.3 Caricature et réception (public visé).....	45
II.1.1.4 La caricature et la presse algérienne.....	46
II.1.2 L'apport des articles (fait-divers) dans la classe.....	50
II.1.2.1 Définition du « fait-divers ».....	51
II.1.2.2Le fait-divers : histoire à double fonction (narrative et explicative).....	53
II.1.2.3 Caractéristiques de fait-divers... ..	54
II.2 Justification du choix de nos supports pédagogiques.....	56

II.2.1	Analyse du manuel des premières années secondaires	56
II.2.2	L'article de fait -divers comme support pédagogique	57
II.2.3	La caricature en support pédagogique	59
II.2.3.1	Caricature, redondances et complémentarité (texte/image).....	61
II.2.3.2	La caricature un support à recueillir avec pertinence	62
II.3	Analyse pré pédagogique de nos supports pédagogiques choisis.....	66
II.3.1	L'analyse pré pédagogique des supports caricaturaux	66
II.3.2	De l'analyse à la pédagogie	67
II.3.3	Elaboration de notre grille d'analyse pré pédagogique	68
II.3.3.1	Notre grille d'analyse pré pédagogique des caricatures	69
III.	L'apport de la caricature pour l'amélioration	
	de l'activité de compréhension de l'écrit	71
III.1	La caricature et la motivation.....	71
III.2	Caricature, culture, représentations et identité.....	74
III.2.1	Multiculturalisme et interculturelisme	74
III.2.1.1	Contexte linguistique complexe en Algérie	75
III.2.1.2	Pédagogie en contexte.....	77
III.2.1.3	Quelle variété enseigner ?	78
III.2.2	Représentations et identité	82
III.3	La caricature porteuse de variation et le transfert de connaissances.....	86
III.3.1	Langue maternelle, rôle dans une classe en contexte algérien.....	86
III.3.2	Le transfert de connaissances	88
	▪ Conclusion	90
	Deuxième chapitre: Lecture et compréhension de l'écrit.....	91
	▪ Introduction.....	92
I.	Lecture et compréhension de l'écrit	92
I.1	Définition de la lecture	93
I.1.1	Qu'est ce que lire ?.....	94

I.1.1.1	Lecture comme processus actif	94
I.1.1.2	Lecture comme processus interactif.....	94
I.1.1.3	Lecture comme processus de construction de sens... ..	95
I.1.2	Les voies d’approche de la lecture	96
I.1.3	Types de lectures	98
I.2	Définition de la compréhension de l’écrit	99
I.2.1	Qu’est ce que la compréhension de l’écrit ?.....	100
I.2.1.1	La compréhension de l’écrit, du point de vue processus cognitifs.....	101
I.2.1.2	La compréhension de l’écrit, du point de vue pragmatique... ..	101
I.2.2	La compréhension de l’écrit, vue sous l’angle du lecteur	102
I.2.2.1	Ce que le lecteur "est" : (prise en compte des connaissances antérieures).....	102
I.2.2.2	Ce que le lecteur fait : (les processus de la compréhension)	104
I.2.3	Compréhension de l’écrit et mise à profit des compétences	107
I.2.3.1	Les compétences.....	107
I.2.3.2	L’évolution de la compétence de compréhension (vers l’acquisition).....	109
I.3	Indices nécessaires à la compréhension	110
I.3.1	Les indices textuels d’une situation d’énonciation.....	110
I.3.1.1	Les marques formelles de l’énonciation.....	110
I.3.1.2	Les modalités.....	112
I.3.1.3	Les actes de parole (de langage).....	113
I.3.2	Le sens.....	114
I.3.3	Caricature, article de fait divers et la force illocutoire des mots.....	116
II.	Préparation de l’activité de compréhension de l’écrit.....	118
II.1	Stratégies pédagogiques et stratégies d’apprentissage.....	118
II.1.1	Stratégie « traduction »	118
II.1.2	les stratégies d’apprentissages individuelles : (variable maintenue)	120
II. 2	Objectifs de l’activité de compréhension de l’écrit	121

II.2.1 Lecture selon des objectifs.....	121
II.2.2 Pédagogie par objectif	122
II.2.2.1 Besoins et objectifs	122
II.2.3 Elaboration des fiches et de l'évaluation selon les objectifs	124
II.2.3.1 Elaboration des fiches selon les objectifs	124
II.2.3.2 Elaboration de l'évaluation selon les objectifs	125
III. Projet de lecture et étapes de la compréhension de l'écrit	129
III.1 L'intégration de la caricature au service de la compréhension de l'écrit	129
III.1.1 L'apport du support caricatural en "lecture-compréhension de l'écrit"	129
III.1.2 De la compréhension des caricatures à la compréhension des articles de fait- divers	132
III.1.2.1 Appréhension des titres et des photos	132
III.1.2.2 Appréhension de l'article d'un journal	133
III.2 L'approche globale des textes écrits	135
III.2.1 L'approche des images du texte	136
III.2.2 Pour pratiquer la lecture des textes « longs ».....	139
III.2.2.1 Emettre des hypothèses... ..	140
III.2.2.2 Passage d'une approche globale à une analyse plus fine des textes longs ...	141
III.2.2.3 Les pratiques de repérage: de la caricature à l'article de fait-divers.....	142
III.3 Vers une lecture interactive de nos textes	146
▪ Conclusion	148
 Deuxième partie pratique: Le cadre méthodologique	 149
Premier chapitre: La pré-enquête	150
▪ Introduction.....	151
I- Réalisation de la pré-enquête	151
I.1 Ebauche d'expérience.....	151
I.1.1 Déroulement de l'expérience, premiers résultats de l'observation	153

I.1.2 Résultats de l'expérience (test d'évaluation).....	158
I.1.3 Analyse et interprétation (commentaire) des résultats	160
I.2 Le questionnaire n°1 : (dans le cadre de la pré-enquête).....	162
I.2.1 Déroulement du questionnaire et public visé	163
I.2.2 Dépouillement, analyse et commentaire des résultats du questionnaire n°1.....	169
I.2.3 Résultats (synthèse) du questionnaire n°1.....	182
II- Résultat final de la pré-enquête.....	184
II.1 Le support caricatural change de statut.....	184
II.2 D'autres perspectives envisageables.....	186
▪ Conclusion	188
Deuxième chapitre : Méthodologie(s), outils d'investigation	
et outils pédagogiques	189
▪ Introduction.....	190
I- Méthodologie et outils d'investigation.....	190
I.1 Vers une démarche méthodologique du complexe.....	190
I.2 Modalités du recueil (choix de stratégie du recueil).....	194
I.2.1 L'expérimentation	194
I.2.2 Observation participante	198
I.3 Outils d'investigation.....	200
I.3.1 Journal de bord	200
I.3.2 Grille d'observation.....	202
I.3.3 L'évaluation	206
I.3.4 Questionnaire n°2.....	208
I.3.4.1 Déroulement du questionnaire et public visé	209
I.4 L'approche comparative et analyses (qualitative/quantitative).....	212
I.4.1 L'approche comparative.....	212

I.4.2 Analyse qualitative et analyse quantitative...	213
II – Préparation et déroulement de l’expérimentation	215
II .1 Corpus (assemblage des observables)	215
II .2 Outils pédagogiques.....	216
II.2.1 Fiches pédagogiques et tests d’évaluation...	216
II.2.2 Justification du choix des questions par tests...	217
▪ Conclusion	217
Troisième Chapitre : Expérimentation, déroulement et résultats.....	218
▪ Introduction.....	219
I - Déroulement de l’expérimentation	219
I .1 Déroulement de l’expérience, observation via « journal de bord ».....	222
I .1.1 Caricature n°1 et fait-divers n°1.....	222
I .1.1.1 Classe expérimentale.....	223
I .1.1.2 Classe témoin	230
I .1.2 Caricature n°2 et fait-divers n°2.....	233
I .1.2.1 Classe expérimentale.....	233
I .1.2.2 Classe témoin	238
I .1.3 Caricature n°3 et fait-divers n°3.....	241
I .1.3.1 Classe expérimentale.....	242
I .1.3.2 Classe témoin	243
I -2 Déroulement de l’expérience, observation via « grille d’observation »	243
I .2.1 Grille d’observation complétée	244
I .2.2 Commentaire et analyse de la grille d’observation	245
I .2.2.1 Classe expérimentale (entre caricatures et articles de fait divers).....	245
I .2.2.2 Classe témoin et (articles de fait divers)	248
II- Résultats de l’expérience (tests d’évaluation : analyse du corpus)	249

II-1 Dépouillement et analyse des copies des tests d'évaluation	249
II-1.1 Hypothèse n°1	249
II-1.1.1 Classe expérimentale	251
II-1.1.2 Classe témoin	253
II-1.2 Hypothèse n°2	257
II-1.2.1 Classe expérimentale	258
II-1.2.2 Classe témoin...	263
II-1.3 Test d'évaluation n°3.....	269
II-1.3.1 Classe expérimentale	269
II-1.3.2 Classe témoin...	274
II-2 Dépouillement, analyse et commentaire des résultats du questionnaire n°2.....	278
II-2-1 Résultats (synthèse) du questionnaire n°2	288
▪ Conclusion	290
Conclusion générale	291
Bibliographie et webographie	298
Résumés (en arabe, en français et en anglais)	313
Annexes (tome II)	

Introduction générale

L'objectif de toute didactique des langues et des cultures (DDL) est justement d'orienter efficacement les pratiques enseignantes. Dans le cadre de l'approche interculturelle de l'enseignement des langues en contexte algérien, le constat est que les nouvelles orientations didactiques visent à préconiser l'école algérienne à mettre en place des dispositifs éducatifs innovants (chants, théâtres, contes, publicité), cela afin de favoriser les rapprochements et le métissage interlinguistique et interculturel. Dans cette optique, nous pensons qu'il serait intéressant d'aborder le sujet de: « l'usage de *la caricature* en classe de FLE pour l'amélioration de la compréhension de l'écrit (l'article de fait-divers) chez les apprenants de première année secondaire».

Dans le sens même de ces orientations, et particulièrement après la réforme de 2003, le système éducatif algérien s'est ouvert sur le monde. Se voulant moderne, l'école algérienne a fait le choix de réhabiliter l'enseignement des langues. Paradoxalement, il s'avère que les modalités d'enseignement des langues étrangères n'ont pas réellement pris en considération la dimension culturelle, totalement délaissée. En effet, sur le plan concret, presque aucune référence à la culture des apprenants n'est exprimée dans les manuels scolaires. Les apprenants se trouvent face à une langue française décontextualisée au sens strict. Prenant conscience de l'aspect culturel qui devrait être indissociable de toute activité d'enseignement-apprentissage d'une langue donnée, nous tentons donc de proposer d'une manière effective et réelle des supports d'enseignement appropriés tenant compte du contexte socioculturel de l'apprenant, allant ainsi dans le même sens que les réflexions modernes sur le domaine de l'éducation et visant le perfectionnement des activités d'enseignement-apprentissage.

Effectivement, entrant dans le cadre des documents authentiques, nous comptons intégrer une forme de pratiques extrascolaires, « la caricature » à l'école. Pour le renforcement de la compréhension de l'écrit à savoir l'article de fait-divers, c'est également vers le développement de l'aspect culturel que « la caricature » sera exploitée car il convient d'admettre qu'il est désormais indispensable de cibler la *culture* de l'apprenant pour l'intéresser suffisamment. Cet aspect – soulignons le encore – a été souvent négligé dans les classes de FLE alors qu'il serait insensé de séparer une langue de sa culture.

Ainsi, nous partons du principe que l'essence même de toute étude sociodidactique est de faire de la classe une partie prenante et non isolée de la société, un lieu où l'apprenant est fortement confronté à des pratiques qu'il sera susceptible de retrouver à sa sortie de l'école dans son contexte social. Par conséquent, en mettant à profit ses connaissances sociales, il pourrait "briller" en classe et, inversement, en usant des "connaissances scolaires" acquises en contexte scolaire, il parviendrait à démêler les différentes situations sociales qui se présenteront à lui, notamment sur le plan plurilinguistique ou culturel. Logiquement donc, l'apprenant ne pourrait que plus s'intéresser à la leçon que lui apportera la caricature qu'il côtoie dans sa vie sociale de tous les jours, et ce qu'il aura appris en classe (l'école) fera de lui un individu social

(un citoyen) capable d'interpréter ce type d'écrit qu'il sera susceptible de croiser dans sa vie quotidienne. C'est l'incarnation et la matérialisation même de la théorie *l'école partie prenante de la société*.

En quelque sorte, en touchant à la langue de l'autre, c'est l'adoption d'une stratégie interculturelle qui éveille un esprit critique et un regard neuf qui sont, par ailleurs, l'un et l'autre les meilleurs moyens de renforcer la connaissance de sa propre culture et de celle de l'autre. Nous sommes conscients que la tâche sera difficile. Philippe Blanchet (2004 :28-29) l'annonce clairement :

« L'approche interculturelle, appelle de la part de l'enseignant de la langue une grande bienveillance et une grande compréhension. En effet, changer de langue est un processus long, courageux, délicat, qui déstabilise beaucoup la personne même qui apprend, puisque cela touche jusqu'à son identité individuelle. La langue, qui est l'un des éléments clés de notre relation au monde et aux autres, n'est pas qu'un outil: cela concerne l'ensemble de ce qu'est une personne humaine. Changer de langue, c'est changer de « version du monde », c'est donner une autre image de soi, c'est donc perdre momentanément ses repères (pour en construire d'autres) ».

En outre, l'idée serait d'essayer de concevoir une situation didactique appropriée dans laquelle il s'agirait de mettre en place une méthode qui tienne compte de la variation appréhendée comme moyens de mener l'apprenant à la norme visée à savoir la compréhension de l'écrit. C'est l'un des objectifs spécifiques de ce travail que nous entreprenons et que nous présenterons au fur et à mesure.

Il convient de préciser, également, que les travaux antérieurs¹, peu nombreux, en contexte algérien relatifs à « la caricature » l'abordent surtout d'un point de vue « analyse sémiologique et sémiotique » dans le cadre de la spécialité « Sciences du langage ».

Un travail de recherche attire particulièrement notre attention, celui de Ali Moussa avec sa thèse intitulée « Vers une didactisation du texte journalistique : la caricature en question(s) ? ». Néanmoins, nous citons cette thèse qui traite d'un support similaire à celui de notre recherche uniquement à titre de proximité. En effet, voulant intégrer la caricature en classe, ce travail inscrit en option : Langue et transposition didactique, cherche justement à démontrer que la sémiologie peut être au service de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Il s'agit donc davantage de propositions de stratégies de mise en rapport du « texte et image » des caricatures (collectées auprès de journaux du Tchad) prises comme objet d'analyse. Le propre de ce travail consiste en un appel à la didactisation de la caricature et son introduction (dans une logique formatrice) pour des séquences d'enseignement, faisant ainsi d'elle un

¹ Voir Annexe n°1 « Listes des travaux antérieurs » (A) « en contexte algérien » : la liste répertorie ces mêmes travaux en contexte algérien. Nous faisons une remarque en particulier sur ce travail d'Ali Moussa puisqu'il nous avait semblé vouloir intégrer la caricature en classe (tout comme nous comptons le faire), or, après la lecture du travail, nous nous sommes aperçu qu'il s'était uniquement contenté, encore une fois, de mettre la sémiologie au service de l'analyse de quelques caricatures du journal Tchadien.

vecteur permettant de s'interroger sur le type de rapports que peuvent entretenir l'image et le texte.

« Et tout ce qui vient d'être vu démontre que la didactisation de la caricature suppose de mettre en avant la nécessité de la sémiologie pour optimiser ce pluri code, mobiliser les connaissances d'ordre à la fois sémiologiques, linguistiques et techniques en constituant le passage obligé. Le statut de la caricature sera ainsi modifié ; il est clair que son introduction dans l'enseignement de la langue nous paraît constamment rentable et productive en dégageant des spécificités générales, car ce sont elles qui feront le socle d'une référence didactique. » (Ali Moussa, 2006 : 226)

Convient-il de préciser que dans le travail de recherche d'Ali Moussa, il est question d'apprendre à l'apprenant à développer une pensée critique par rapport aux images qui l'entourent. Ce travail pourrait donc partager notre idée de *didactiser* la caricature, puisqu'il a, d'ores et déjà, permis de démontrer la possibilité de la lecture technique de la caricature grâce à une grille de lecture analysant ces codes iconiques et linguistiques pour découvrir les représentations et stéréotypes sociaux. Entre autre, préconisant la prise en considération de la caricature dans le domaine de l'enseignement de langue où elle tiendra le rôle d'outil didactique, le travail d'Ali Moussa nous offre ainsi une plate forme encourageante, bien que purement théorique, il conforte du moins notre idée de voir en la caricature un support incontournable et efficace dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage: « Elle (la caricature) s'est engagée dans la voie de la mondialisation en tenant compte de la préoccupation de l'heure et elle pourra remplir au monde de l'enseignement de langue et elle deviendra conquérir son rôle comme outil didactique.² Ceci intéressera-t-il particulièrement les enseignants et les chercheurs soucieux de développer l'usage socio-éducatif et didactico-pédagogique du support média, ils en trouvent ici une contribution à l'effort théorique et d'un début qui se réclame. » Ali Moussa (2006 :230)

Cependant, nous tenons à préciser, que notre travail différera par son aspect *pratique*. Car, c'est sur le *terrain* et au sein même de la classe que nous comptons nous y prendre donnant ainsi écho au défi lancé et acceptant ou du moins tentant de le relever. D'ailleurs, notre recherche se distingue par ses propres objectifs clairement explicités. Effectivement, nos intentions et nos ambitions divergent. En plus d'analyser le support caricatural en classe pour en faire un *tremplin* dont la compréhension en soi progresserait vers une compréhension d'un support plus large (long) consistant en l'article de fait-divers, nous visons aussi à aboutir à l'acceptation de la variation des langues prise en considération par certaines caricatures que nous intégrerons au sein même de la classe. Nous envisageons ainsi de favoriser le contact et le brassage interlinguistique en vue de développer et d'améliorer une compétence spécifique chez l'apprenant à savoir : la compréhension de l'écrit en langue française. C'est donc (dans et par) la manière de procéder avec laquelle nous envisageons de mettre à profit la caricature en classe de FLE que nous marquerons la différence.

Par ailleurs, il faudrait mentionner que l'inclusion de la presse écrite à l'école, notamment du texte journalistique, est une perspective déjà établie dans le programme

² La partie soulignée de la citation est ainsi formulée par l'auteur Ali Moussa, nous la considérons dans le sens de « *elle viendra conquérir son rôle comme outil didactique* ».

scolaire des premières années secondaires³. L'inconvénient est qu'il s'agit *seulement* d'article de faits-divers où, souvent, le texte est trop long et dans un style journalistique beaucoup trop compliqué pour être abordable aux apprenants qui, en définitive, ne s'y intéressent généralement que trop peu. Ce choix de support semble alors ne pas convenir aux exigences et aux attentes de l'élève. En fait, à notre époque, à l'ère de la mondialisation et de la rapidité, ce dernier se lasse trop rapidement. Il a besoin d'illustration, d'image, de couleur, de courtes et de brèves phrases pourtant significatives et porteuses d'un message pertinent. Il manifeste clairement ce besoin de retrouver une part de sa société dans sa classe, au lieu de se sentir cloisonné et totalement isolé dans un milieu strictement et ennuyeusement normé. C'est dans ce sens que nous voyons en la caricature une entrée possible et un *élément déclencheur* réconciliant les apprenants avec les textes qui leur sont imposés et qui leur semblent inaccessibles.

A ce juste titre, nous nous proposons de travailler sur la caricature (dessin de presse) en classe avec nos apprenants de premières années secondaires au niveau de l'établissement "Abdelhak Ben Hamouda" à Djelfa. Il s'agira d'une audacieuse tâche qui permettrait de dépasser la simple théorisation et de la mettre à jour par une pratique concrète où nous tenterons de vérifier si vraiment l'intégration de pratiques extrascolaires et de méthodes innovantes transformerait la réalité de l'enseignement /apprentissage en classe de FLE. Nous pourrions aussi vérifier si réellement elle permettrait une meilleure acquisition des habiletés visées, dans notre cas « la compréhension de l'écrit ».

Détournée à la base de ses objectifs fondamentaux, à condition qu'ils soient bien déterminés au départ, l'enseignement de la lecture (compréhension de l'écrit comme l'on s'accorde à la nommer) se perd, on finit une fois en classe et en tant qu'enseignant par oublier (ou ne plus savoir, cela dépend), ce qu'apprendre à lire veut dire.

Il serait que trop prétentieux et totalement abusif de prétendre au terme de ce survole rapide, que nous allons faire de l'activité de compréhension de l'écrit une activité cernée et simplifiée, que tous les aspects ont bien été décrits et que tous les problèmes que pose, suscite et met à nu son enseignement sont réglés, nous pouvons dire que nous dressons simplement un bilan des points les plus assurés selon nous et à partir desquels il nous est possible de conserver une démarche pédagogique que nous pourrions qualifier, du moins, de cohérente.

Nous familiarisons ainsi nos apprenants avec différents types de discours (supports caricaturaux et articles de presse), en leur apprenant progressivement à les reconnaître, à

³ Voir titres : II.2 Justification du choix des supports pédagogiques : II.2.2 L'article de « fait divers » comme support pédagogique (page 57) et II –1 Corpus (assemblage des observables) à la page (215), où ce point est clairement précisé.

percevoir le fonctionnement du texte déjà porteur de sens (premier sens explicite) avant de discuter des différentes interprétations qu'il peut s'attribuer (sens implicites).

Il est clair que nous tentons de la sorte de trouver les moyens d'améliorer l'habileté de compréhension de l'écrit des apprenants du FLE lors des séances de compréhension de l'écrit jusqu'alors à timbre monotone. L'enseignement toucherait alors à son sens large social et culturel, en montrant que la classe de langue constitue un espace où se rencontrent la culture de l'élève et la culture de la langue enseignée, le défi interlinguistique et culturel serait donc relevé. Celui de s'ouvrir aux changements et aux échanges, d'accepter «soi » avant d'accepter l'autre et d'éliminer ces barrières fictives.

C'est à partir d'un contexte purement social qu'a démarré notre intérêt de faire de « la caricature » un objet d'étude, non d'un point de vue linguistique mais plutôt didactique. En fait, c'est dans une situation tout à fait hasardeuse que nous avons constaté l'importance que peut revêtir l'usage d'un support pédagogique attrayant pour les apprenants. Relevant de l'anecdote, c'est pourtant dans le restaurant nommé « La Caricature » à Ben Aknoun (Alger) que nous avons décidé d'aborder ce thème, après avoir observé un groupe de lycéens déjeunant dans le même lieu. Ces derniers préférant au déjeuné la lecture et l'interprétation des différents tableaux de caricature accrochés aux murs. Ils ne se souciaient que de percer l'ironie pour *s'amuser*...en étudiant ! Ce constat a tout de suite déclenché de manifestes interrogations :

- Comment se fait-il que ces caricatures "même écrites en langue française" ne découragent et ne désintéressent pas ce groupe de lycéens? Est-il possible que le fait que ces caricatures reflètent ironiquement l'aspect social, poussent tant les lycéens à vouloir comprendre le sens transmis, même véhiculé en langue étrangère (langue autre que leur propre langue « maternelle ») ?
- Pourquoi donc ne pas emmener cette partie de la société dans la classe pour voir les élèves tout aussi motivés et enthousiastes de comprendre, d'apprendre également par le biais de la caricature?
- Comment faire pour exploiter au mieux ce type de support pour arriver aux compétences normées (visées) ?

C'est donc au cœur même de la société que nous avons puisé et que nous avons décidé et pu « peut-être » trouver une partie des solutions aux difficultés de désintérêt et de détachement tant constatées dans les situations d'enseignement/apprentissage des langues. L'intérêt pour notre sujet s'est, d'ailleurs par la suite, nettement renforcé notamment en confirmant ses *représentations familiales* (Anne-Marie Chartier et al, 1997 :58) à partir desquelles il est possible de stipuler que le premier geste de tout adolescent lorsqu'il prend un journal est de consulter la caricature s'y trouvant. D'ailleurs, Anne-Marie Chartier et al (1997: 58-59) soulignent l'importance de telles représentations quand il s'agit de travailler à l'école différents types de supports (livres, journaux, BD, etc.)

La simplicité étant souvent gage d'efficacité, il nous est apparu que par ses caractéristiques, par sa fonction, par sa définition même et par la variation qu'elle comporte, « la caricature » s'impose d'elle-même comme une pierre angulaire interprétant et personnalisant par excellence le genre de support dont le domaine de l'enseignement/ apprentissage aurait *besoin* afin d'atteindre ses objectifs et de répondre aux ambitions de sa société.

Tout comme nous l'avions précisé, il est désormais indispensable de prendre en considération les dimensions interlinguistiques et interculturelles ⁴ dans l'activité d'enseignement/apprentissage d'une langue dont la langue française, étant donné que cette démarche permettrait une meilleure acquisition des compétences visées. Partant d'une propre expérience d'enseignement de quatre ans au secondaire ainsi que d'une pré-enquête réalisée sur le terrain, le constat est incontournable : les méthodes d'enseignement mises en œuvre et les supports proposés sont inadaptes au vécu réel des apprenants et aux réelles attentes qu'ils manifestent.

Nous partons du principe que l'analyse des documents sociaux dont « la caricature » en question ainsi que le « bon usage » que l'on pourra en faire en classe de FLE pourrait considérablement changer la réalité des séances de compréhension de l'écrit. En ce sens, la question centrale est donc :

- **Quel est l'impact de l'usage de la caricature comme support d'étude sur la compréhension de l'écrit (le fait divers) en classe de FLE ?**

A cet effet, deux questionnements majeurs guideront nos réflexions et articuleront donc notre travail :

- 1- Est-ce que l'intégration de la caricature porteuse de variation à l'écrit permettrait d'améliorer la compréhension de l'écrit (fait divers) chez les apprenants du FLE ?

C'est donc être amené à se questionner: quel apport pour la prise en considération (l'exploitation) de la variation à l'écrit véhiculée par la caricature pour l'amélioration de la compréhension de l'écrit (le texte de fait divers)? Et en quelque sorte, quelles réalisations pédagogiques à mettre en action dans une classe de FLE pour intégrer, comme il se doit et à profit, la dimension interlinguistique dans une situation scolaire? ⁵

⁴ Notons que la notion d'interculturel est ici prise dans son sens large : travailler sur la langue française impliquerait inévitablement d'effleurer sa culture.

⁵ Cette interrogation s'est imposée à nous, suite à l'ébauche d'expérience que nous avons entreprise sur le terrain (en classe) en tant qu'essai « réalisation de la pré-enquête». Le recours au support caricatural porteur de variation nous a paru alors *nécessaire* : après avoir constaté les premières réactions des apprenants vis-à-vis de ce type de support ainsi que leurs représentations particulières quant-à la langue française et à ce type même de document. Voir la partie pratique, le titre II- «Résultat final de la pré-enquête» : II-2 D'autres perspectives envisageables (page 186), de notre travail où le passage par ce volet (plurilinguistique) se voit concrètement expliqué et justifié.

Evidemment, nous aboutirons de ce fait à la seconde interrogation :

- 2- Est-ce que l'intégration de la caricature en langue française (non porteuse de variation) permettrait de développer la compréhension de l'écrit (l'article de fait divers) en classe de FLE?

Il s'agit, en d'autres termes, de se demander comment exploiter la caricature d'expression française afin d'accéder à la compréhension de son écrit et comment le dépasser (l'écrit caricatural en question) vers la compréhension d'un écrit plus long celui des (articles de fait-divers) ?

Nous précisons qu'entreprendre une démarche concrète pour répondre à ces interrogations, impliquerait qu'implicitement nous répondrons aussi à : comment la caricature contribuerait-elle à développer cette compétence de compréhension de l'écrit? Nous nous interrogerons donc aussi sur la manière d'intégrer ce type de support en classe de FLE, c'est-à-dire de quelle manière peut-on *exploiter* au mieux la caricature au service de l'enseignement/apprentissage pour améliorer la compréhension de l'écrit chez des apprenants du FLE?

Ainsi, nous nous proposons de démontrer jusqu'à quel degré l'insertion de la caricature dans une classe de FLE permettrait d'amender, de perfectionner et de réformer l'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'écrit.

Ces idées et ces questionnements étant restés, jusqu'alors et à notre connaissance, théoriques, nous visons à tenter d'y trouver quelques réponses par la mise en pratique sur le terrain. L'intérêt étant d'examiner si réellement les notions théoriques, appelant entre autres à « la motivation » de l'apprenant en classe, peuvent être rentables ? Osant ainsi dépasser les aspects théoriques concernant la question, nous les mettrons à l'épreuve du terrain afin d'en tirer, s'il y a lieu d'être, de profitables conclusions.

L'objectif principal (général) que nous nous sommes fixé tout au long de cette recherche est d'exploiter un genre de support différent et de le *didactiser* en faveur de l'activité d'enseignement/apprentissage en classe de FLE afin de percevoir l'impact qu'il peut revêtir sur le développement de la compréhension de l'écrit.

Les objectifs spécifiques sont donc :

- Sensibiliser les élèves aux différents types de supports en ayant recours à la caricature porteuse de variation, nous cherchons à motiver l'apprenant, à le sécuriser et à le familiariser avec les langues et les supports qui se présentent à lui pour mieux renforcer par la suite sa compréhension de l'écrit. Notre intention étant d'essayer de ne plus produire des élèves passifs, mais plutôt des individus qui s'assument, des individus approuvant leur répertoire plurilingue, le mettant à profit. Ces individus seront alors éveillés et conscients du monde (de la société) qui les entoure, capables de comprendre, d'interpréter et pourquoi pas d'émettre une vision critique et personnalisée.

- Prendre en compte un support authentique issu de la réalité concrète des apprenants « la caricature algérienne d'expression française » et de l'exploiter d'une manière appropriée en classe, de l'appeler au renfort de la compréhension de l'écrit. La finalité ambitionnée étant de mettre à profit l'aspect culturel des apprenants illustré par le support caricatural et de faire aussi bien de son image que de son écrit surtout une *passerelle* dans la perspective d'aboutir à une bonne compréhension de la langue française à travers des textes plus consistants (des articles de fait divers).
- Enfin, nous visons tant à proposer une stratégie pédagogique dont l'intention est d'améliorer la compréhension de l'écrit, qu'à proposer une démarche didactique plus adaptée aux besoins des apprenants et de leur contexte socioculturel

Compte-tenu de tous ces éléments et dans le souci de répondre au mieux à nos interrogations, nous proposons nos réflexions sur le sujet ainsi que quelques suggestions organisées selon deux hypothèses de sens qui mûriront au fur et à mesure que notre travail avancera.

D'abord, comme première hypothèse, nous supposons que l'exploitation de la caricature bi-plurilingue, qui pour bien illustrer l'aspect social, a recours à *la variation* à l'écrit, permettrait de développer chez l'apprenant la compréhension de l'écrit caricatural et également d'un écrit autre (l'article de fait divers).

En effet, la caricature dont le texte fait appel à « la langue arabe » peut être véhiculée d'une manière simple et originale. Intégrant avec sympathie l'aspect social et culturel de l'apprenant, elle pourrait éveiller chez ce dernier une certaine curiosité. Ainsi, tout en l'attirant, en l'intéressant et en le motivant, elle permettrait de l'ouvrir à une langue, autre que la sienne, allant pourtant en amont avec sa culture et tout aussi présente dans son contexte social. Dès lors, présenter à un apprenant une caricature prenant compte de la variation (justement à dosage raisonnable), permettrait de le sensibiliser et de lui faire prendre conscience de la diversité plurilingue de son répertoire verbal. Nous supposons que l'intégration de ce type de support ferait en sorte d'assumer, d'autoriser et de prendre en considération cette diversité au sein même de la classe. Une initiative qui accorderait la possibilité d'agir sur les représentations réticentes de l'apprenant quant à la langue française et la caricature d'expression française.⁶ De la sorte, la caricature porteuse de variation constituerait l'occasion de familiariser l'apprenant avec ce type de document qui pourrait lui permettre de travailler

⁶ Des représentations que nous avons palpées sur le terrain après quatre ans d'enseignement et que nous avons encore confirmé suite à la première expérience où une élève a déclaré adorer la caricature mais uniquement celle en arabe, elle nous a d'ailleurs certifié ne jamais avoir lu de caricature en français pensant qu'elle serait inaccessible et incompréhensible pour elle. Ces représentations ont été donc mieux certifiées et démontrées par un questionnaire que nous avons adressé aux apprenants comme pré-enquête avant même d'entamer notre expérience. Se référer aux résultats du questionnaire n°1 (page 182).

sur « la langue étrangère » « cible » en même temps que « sa langue maternelle » « première » pour arriver à la compréhension de la langue française présentée même , par la suite, par un autre type de texte (un article).

C'est-à-dire que l'apprenant aboutirait plus facilement à la compréhension de certains *aspects* de la langue française (choix des mots « lexique » et leur sens, orthographe, syntaxe « rapports logiques »...) quand ces derniers se présentent à lui d'une manière particulière ou spéciale : en passant par la langue arabe dont l'usage par/dans une caricature d'expression française ne peut qu'être, maîtrisé et non exagéré et surtout normé selon les règles (formalités) de la langue française.

Il paraît évident qu'avec une telle tolérance linguistique, pourtant "contrôlée", l'apprenant s'autoriserait un sentiment d'aisance. Plus à l'aise et mis en sécurité, il ne pourrait que plus s'intéresser tout au long de l'activité, sans se lasser, il travaillerait donc beaucoup mieux sur une autre caricature uniquement en langue française ou sur un article de fait divers. Il chercherait à avoir une réaction (participation) active pour cette leçon qui le déculpabilise, lui apportant même un aspect de sa société et de son identité en classe.

L'apprenant serait finalement tenté de chercher à percer les différents aspects des langues qui se présentent à lui et par le biais de l'arabe arriver au français. Il s'agirait alors d'une volonté consciente de comprendre; une volonté pouvant constituer la plus grande preuve d'une vision enfin autonome de la part de l'apprenant lucide de la nécessité de "maîtriser" les langues et les cultures.

Ensuite, en deuxième hypothèse, il serait possible de supposer qu'effectivement : la caricature (y compris non porteuse de variation) améliorerait la compréhension de l'écrit chez les apprenants de FLE, parce que par sa forme et par sa constitution même, elle pourrait être une entrée et une aide considérable pour révolutionner la bonne compréhension de l'écrit (d'un texte de fait divers). Elle pourrait être un élément facilitateur pour l'apprenant qui pourrait accéder plus aisément au texte (l'article de fait divers) et pourrait le travailler d'une façon plus performante, il aboutirait par conséquent à une meilleure compréhension de ce dernier.

Dès lors que la caricature se compose d'une image (message iconique) illustrative et explicative, accompagnée d'un court énoncé (texte, phrase) chargé de sens, la clarifiant et la complétant, elle permettrait de bien munir l'apprenant d'outils, de lui donner les moyens d'aller au-delà d'une simple phrase, devenant un élément déclencheur, qui une fois dépassé faciliterait alors le passage à la compréhension de tout un texte.

Nous suggérons la caricature comme support qui développerait alors chez l'apprenant la capacité d'analyser et d'aboutir à une compréhension profonde. De plus, employant des figures de style et des procédés humoristiques, elle déploierait chez ce dernier (dans sa tentative de lecture, d'analyse et d'interprétation de ce qu'il ne croit être que quelques phrases « l'écrit caricatural ») la capacité d'aboutir à deux niveaux de compréhension :

- *Le message explicite* : ce qui est clairement exprimé par les mots ou l'image iconique.
- *Le sens implicite* : lequel constitue le second sens, plus pertinent et plus visé par le caricaturiste.

Non seulement l'apprenant aurait œuvré à repérer ce qu'il voit et ce qui s'affiche à lui directement, mais également, il aurait à décoder, à décrypter et à interpréter pour comprendre le « non-dit ».

Par son image et l'écrit qu'elle contient, la caricature constituerait donc un moyen de faire rentrer l'apprenant dans le texte (qui pourrait même prendre un aspect simpliste), de soutenir cet écrit et de résoudre ainsi à moitié sa compréhension. Elle viendrait au renfort du long texte et au réconfort de l'apprenant pour le conforter dans l'idée de pouvoir approcher plus facilement le texte et d'atteindre encore plus efficacement son sens.

En somme, nous partons du principe que la caricature, en général, devrait donc constituer un support facile à comprendre et donc à faire comprendre un autre type de textes. Etant donné que même en langue autre que celle de l'apprenant, l'image illustrative qui l'accompagne et qui, de plus, reflète une réalité sociale commune, participe à rendre plus accessible un texte. De telle sorte, nous présumons que la caricature constituerait le facteur motivant. C'est une sensibilisation concrète, non des moindres, à la langue française qui permettrait de rassurer l'apprenant et de lui simplifier sa tâche. De plus, elle permettrait de le positionner tant vis-à-vis de sa propre culture, que de l'inscrire comme un être à part entière dans sa société même.

Par conséquent, la vérification de la légitimité et de l'exactitude de ces propositions, dans le domaine pratique du quotidien de la classe, aiderait à la résolution de nos questionnements de départ.

Dans le cadre de notre option « sociodidactique » et donc pluridisciplinaire, parce que privilégiant le contexte et ayant tendance à emprunter à la sociolinguistique ses méthodes et outils, notre étude s'est articulée autour d'une *complémentarité méthodologique* (Philippe Blanchet, 2012 :38) en additionnant deux méthodologies pour le même cas : étude de l'amélioration de la compréhension de l'écrit des apprenants en classe de FLE en exploitant des supports authentiques. Notre travail a développé à son propre compte une méthode empirico-inductive sur observation participante interprétative ainsi qu'une méthode hypothético-déductive sur expérimentation.

Nous justifions notre choix méthodologique par la difficulté, voire l'impossibilité, de se contenter strictement d'une approche empirico-déductive. En effet, il nous a été inévitable de concevoir certaines hypothèses méthodologiques et théoriques, et inversement, il était difficile d'opter pour une approche totalement hypothético-déductive « expérimentale », puisque rencontrant certaines limites et prenant conscience de dimensions nouvelles du problème propre à un contexte particulier : « [...] partir d'une conviction que l'on a souhaité démontrer par une argumentation. Ceci n'est pas une recherche, puisque

l'on a déjà « trouvé » ! Une recherche part de questions et cherche des éléments de réponses inconnus au départ.» (Philippe Blanchet, 2012 :32-33). Il convenait, donc, d'introduire certains outils d'analyses et une démarche qualitative propres à une démarche empirico-inductive.

L'incompatibilité de fond (Philippe Blanchet, 2012 : 38) dont font preuve ces deux approches méthodologiques : problèmes de différence entre objectivité/subjectivité, méthode expérimentale/terrain de travail, nous ont appelé à établir un certain choix de « dominante » méthodologique. Ainsi démarrant, certes, à partir d'une approche empirico-inductive (où en tant que chercheur nous avons « tenté de comprendre un phénomène à partir d'un tissu de données » (Philippe Blanchet, 2012 :34), c'est la méthode hypothético-déductive qui guidera l'essentiel de notre travail (puisque nous permettant de « recueillir des données pour évaluer un modèle théorique préconçu ou des hypothèses à priori » (Philippe Blanchet, 2012 :34). Cependant, l'articulation de notre façon d'agir et d'y parvenir, la conception même de nos outils de recueil et d'analyse, allant en cohérence avec notre cas d'étude, font de l'empirico-inductive une démarche constamment présente, s'initiant et se mêlant impérativement dans chaque étape de notre recherche : « La recherche qualitative exige, plus que l'utilisation de techniques, un savoir-faire : elle n'est pas standardisée comme une approche quantitative et les manières d'y parvenir sont souples ; le chercheur crée lui-même sa propre méthodologie en fonction de son terrain d'observation » (Philippe Blanchet, 2012 :35)

Quoi qu'il en soit, notre démarche est plus clairement détaillée et justifiée dans la partie méthodologique « pratique »⁷. Sous la forme d'un schéma récapitulatif notre démarche se concevrait ainsi :

⁷ Voir titre : I- Méthodologie et outils d'investigation : I-1 Vers une démarche méthodologique du complexe (page 190).

Empirico-inductive

(Observation participante : apprenants au niveau du restaurant la caricature, observation de nos apprenants durant nos quatre années d'enseignement concrétisée par la pré-enquête en classe)



Empirico-inductive (comprendre)

Questionnements



Hypothético-déductive (expliquer)

Propositions de réponses (hypothèses)



Hypothético-déductive ↔ **empirico-inductive**

L'expérimentation (observation participante/grille d'observation/journal de bord/tests d'évaluation)



Hypothético-déductive

Questionnaire

<p>Schéma récapitulatif des méthodologies complémentaires adoptées</p>

Nous tenons à préciser que nous sommes tout à fait conscient qu'au final la possibilité de généraliser les résultats obtenus restent relativement faible. Le cadre (terrain) d'étude lui-même reste unique en portant en lui ses propres caractéristiques et ses données. Le reproche qui pourrait être adressé à cette méthode étant de réfuter le choix des cas particuliers, de porter des jugements sur la situation spécifique qui peut-être discutable, ou encore d'insiste sur la non-représentativité des sujets de l'expérience (enseignants et/ou apprenants), bien que nous insistions donc sur la « non généralisation » des résultats.

Nous sommes conscients de toutes ces limites, cependant, nous acceptons de tenter l'expérience et d'essayer de relever ce défi. Nous voulons prendre en main notre rôle, nous voulons dépasser le discours et l'observation non interventionniste, nous ne voulons surtout plus nous contenter d'observer le changement mais nous cherchons à le provoquer et à y participer. L'on pourra alors aborder cette étude d'un regard positif, faisant ainsi d'elle un premier pas vers le domaine de la pratique souvent redouté.

La stratégie de recueil de nos données créée à partir de notre terrain, de nos questionnements et de nos hypothèses se déclinera donc en méthodes et outils⁸. Ainsi, nous nous proposons de vérifier la justesse de nos propositions en adoptant une méthode *expérimentale* au sein même de notre terrain d'étude (classes de FLE « premières années secondaires du lycée "Abdelhak Ben Hamouda" à Djelfa »). Etant nous-mêmes chercheure et en même temps pratiquant de notre propre expérience « enseignant », c'est assurément à travers une *observation participante*, qui constitue logiquement une démarche tout aussi enrichissante que l'expérience elle-même, que nous exploiterons l'avantage principal d'observer des apprenants en train de réaliser des activités de compréhension de l'écrit ayant pour supports la caricature et /ou l'article de fait-divers. Afin de recueillir le maximum d'informations cohérentes, une série d'outils d'investigation seront appliqués parmi lesquels : *une grille d'observation* des apprenants qui s'avère incontournable, elle sera épaulée par *un journal de bord* rédigé par nous-mêmes et sur lequel seront notées nos remarques et nos appréciations.

Allant toujours dans une démarche scientifique et méthodologique, se basant sur l'objectivité de prendre en considération les acteurs principaux de l'expérience, nous avons eu recours au *questionnaire* dans la partie de la pré-enquête pour attester des différentes représentations et des idéologies des apprenants vis-à-vis de la langue française et même des supports qu'ils traitent en classe particulièrement l'article de presse « fait-divers » et exclusivement « la caricature ». Nous élaborerons également un autre questionnaire destiné uniquement aux apprenants ayant traversé l'expérience dans l'objectif de compléter, de certifier et d'appuyer peut-être les résultats auxquels nous aurons abouti. Il est évident, aussi, qu'au terme de chaque activité de compréhension de l'écrit pratiquée avec les apprenants, nous recourrons à une *évaluation* (un test d'évaluation) comme outil principal afin d'obtenir un corpus palpable et concrètement analysable, qui nous permettrait, sans doute, l'appréciation et le jugement de la valeur de nos soumissions et du degré de compréhension ainsi que l'acquisition des apprenants de la compétence visée (la compréhension de l'écrit).

Plus largement et comme aboutissement, nous allons faire appel à des procédures d'analyse adéquates à nos orientations: *une approche comparative* sillonnera notre travail (entre une classe témoin et une classe expérimentale où se déroulera l'expérience). En outre, passant de *l'analyse qualitative* à *quantitative*, en croisant nos résultats puis les renvoyant en interrogations complémentaires aux apprenants (le second questionnaire confirmatoire), nous pourrons dégager une interprétation et une synthèse finales.

⁸ Nous expliciterons et expliquerons, bien évidemment, chaque élément bien plus en détail par la suite dans la partie pratique de notre recherche. Voir partie pratique, titre : I- Méthodologie et outils d'investigation : I-2 Modalités du recueil (choix de stratégie du recueil) (page 194) choix de stratégies du recueil et outils d'investigation (page 200).

Dans cette thèse, en premier lieu, auront ainsi été présentés la problématique et les objectifs spécifiques qui sont à l'origine de la réalisation de ce travail, suivis des conditions qui ont justifié l'intérêt pour ce sujet, puis des hypothèses beaucoup plus envisagées comme des propositions et des tentatives de réponses à nos questionnements, sans omettre l'approche méthodologique « complexe » et les outils d'investigations qui seront adoptés tout au long de cette recherche.

En deuxième lieu, dans la première partie sera abordé le cadre conceptuel organisé en deux chapitres : le chapitre premier se consacrera aux documents authentiques : nos supports pédagogiques, principalement « la caricature » et « l'article de fait-divers », la justification de nos choix et l'exploitation que nous comptons en faire, à travers les préconisations des orientations modernes, en terme d'approche interlinguistique et interculturelle : dont la prise en compte des représentations et de l'acceptation de la variation en classe de FLE. Le deuxième chapitre détaillera la compétence visée « la compréhension de l'écrit », la lecture, la situation d'écrit, ainsi que l'élaboration de l'évaluation de la compétence de compréhension de l'écrit en fonction d'objectifs préalablement établis. Ces chapitres apportent ainsi les éclairages nécessaires relatifs aux notions théoriques sur lesquelles se base la proposition didactique de ce travail.

Puis, dans la deuxième partie, sera examiné le cadre pratique que nous étalerons sur trois chapitres. Le premier portant sur une pré-enquête réalisée sur le terrain durant l'année scolaire (2014-2015), cette première expérience nous aura permis de voir plus clair, de vérifier le degré de faisabilité ou pas de nos idées et de nos propositions jusqu'alors purement théoriques. Ce premier chapitre pratique introduit également le premier questionnaire auquel nous avons eu recours pour compléter nos observations, cerner les réelles pratiques linguistiques de nos apprenants et identifier leurs représentations. Le deuxième chapitre donnera lieu à nos nouvelles démarches méthodologiques et détaillera les outils d'investigation et méthodologiques mis en œuvre (grille d'observation, questionnaire n°2, journal de bord), il présente aussi les différents outils pédagogiques (fiches pédagogiques et tests d'évaluation) investis afin d'obtenir un corpus concrètement analysable. Le troisième et dernier chapitre sera consacré à l'expérimentation en elle-même durant l'année scolaire (2015-2016), la description du déroulement (contexte et milieu de l'expérience, spécificité du public visé, le recueil du corpus) et il discutera alors les résultats constatés et obtenus. Dans ce volet sera donc vérifié l'apport des supports pédagogiques proposés ainsi que leur mise en pratique effective en classe.

Enfin, dans la conclusion générale, nous présenterons le constat final auquel nos investigations auront abouti, confirmant ou bien infirmant nos propositions. D'évidence, nous préciserons les limites qui pourront être relevées, tout en ouvrant les perspectives que pourrait offrir ce travail.

Première partie :
Le cadre conceptuel

Premier chapitre

Documents authentiques : caricature et fait-divers

« *La dérision doit entrer dans la nature des choses de ce monde.*

Au même titre que la loi de gravitation »

(Andreï Makine, 1997 : 302)

Introduction

Dans ce premier chapitre nous traitons de la question des supports sous différents angles. Il en va sans dire que le choix des textes a toujours occupé une place prépondérante dans l'enseignement de la lecture pour justement développer la compétence en lecture chez les apprenants. Aujourd'hui, il est impératif de leur proposer à lire des supports variés tant par leur source, type et structure (typographie) que par leur contenu.

Dans notre choix, nous aurons opté pour travailler le support caricatural suivi par l'article de fait-divers, un choix que nous œuvrons à détailler et justifier dans cette partie. En effet, nous voulions démontrer au terme de ce chapitre que le choix pertinent des supports pédagogiques, exploitables avec les apprenants, demeure fortement dépendant de la réalité sociale qui les entoure et serait par la même occasion déterminant de la tournure que peuvent prendre les événements en classe de FLE.

A travers ce chapitre, nous justifierons donc nos choix des supports pédagogiques sur lesquels nous comptons travailler, nous verrons surtout que l'authentique support : la caricature serait un choix judicieux, puisque motivant, simple et ludique, il aiderait à faciliter l'accès à la compréhension de son écrit voire à la possibilité de le dépasser vers l'écrit journalistique, l'article de fait-divers. Alors que pour la caricature la compréhension se ferait aisée, elle rendrait plus accessible celle de l'article de fait-divers un écrit imposé et dont la compréhension est ambitionnée par le programme officiel.

I. Documents et variétés de documents:

Longtemps limités au texte et au dialogue (littéraire ou fabriqué), c'est depuis les années soixante-dix 70 que les documents authentiques s'introduisent en classe comme des supports pris à des fins d'enseignement et au service de l'activité pédagogique. En effet, selon Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005 :166) :

« La lecture littéraire n'est plus le mode dominant ; de plus, les textes fabriqués à des fins pédagogiques, qui sont censés correspondre au niveau de compétence linguistique de l'apprenant, prennent en compte la dimension textuelle des documents authentiques et tentent de reproduire des situations réelles de communication »

Sur ce point, il est surtout essentiel de préciser que la typologie des textes et des discours reste discutable (ouverte) scientifiquement parlant, puisque tous les genres varieraient sensiblement selon les époques et les cultures. Cependant, dans notre cas (la

pratique de la classe de langue), la typologie et le genre importent, car il est nécessaire de classer les documents authentiques (dont articles de journaux, émissions de radio...) pour donner aux apprenants, moins perdus, l'opportunité de mieux cerner la diversité de l'expérience discursive que nous leur proposons.

I.1 Les documents authentiques :

Les documents authentiques s'opposent à ceux du support didactique rédigé « fabriqué » en fonction d'un certain nombre de critères linguistiques et pédagogiques divers selon les besoins. Dénommés par certains didacticiens documents « bruts » et aussi « documents sociaux » en méthodologie SGAV:

« Ce sont donc des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue. Ils appartiennent ainsi à un ensemble très étendu de situation de communication et des messages écrits, oraux ou visuels, d'une richesse et d'une variété inouïes » (Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2005 :431-432)

Etant dans le domaine de la didactique des langues, nous avons automatiquement associé la caractérisation d' « authentique » au « document ». Elle désignera donc « *tout ce qui n'est pas conçu à* », les supports sur lesquels se base notre expérience de travail de recherche « caricature » et aussi « articles de fait divers » ne sont nullement conçus à un public apprenant en classe. Nous avons alors didactisé ces authentiques supports pour justement mettre les apprenants en situation où la classe est indissociable de la société.

« D'une manière générale, les documents authentiques sont particulièrement nombreux et variés dans les manuels s'adressant à des niveaux avancés et cette remarque couvre l'ensemble des méthodes encore utilisées de nos jours. Pour le niveau débutant et intermédiaire, s'ils ne sont pas réels, les documents de travail introduits sont souvent des copies adaptées de ceux que l'on trouve dans la vie courante et les activités proposées aux apprenants se rapprochent des types d'échanges qui existent dans la réalité » (Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2005 :431)

L'essentiel de notre travail étant d'exploiter des documents authentiques (production de la vie quotidienne « médiatique ») qui renvoient à un ensemble très divers de situations de communication (à mettre d'ailleurs aussi à profit).

- **Documents authentiques en classe de langues :**

Nous n'avons pas la prétention d'avoir été les premiers à songer à cette idée de faire entrer en classe de langue des documents authentiques, car depuis les années soixante-dix les documents, ont été introduits en classe. Nous ne faisons que nous joindre à ce besoin de mettre les apprenants au contact direct de la langue et de concilier l'apprentissage d'une langue à celui de la civilisation.

Nous voyons l'originalité de notre démarche, non pas à l'insertion même de documents authentiques dans le programme, mais plutôt dans la mise en place de stratégies d'exploitation qui respectent la situation de communication que véhicule chaque document et dans notre tentative de restituer (garder au mieux) l'authenticité de sa réception. Nous craignons également qu'une fois le document authentique

« didactisé », il perdrait justement de son authenticité (contexte situationnel éloigné de la réalité de sa production différée). Néanmoins, le plus important demeure que l'apprenant le perçoive comme authentique parce que nos démarches pédagogiques le soumettraient à un niveau, des besoins, des objectifs, lui gardant une *vraisemblance communicative* (Jean Pierre Cuq, 2003 :29).

Nous essayons, en effet, d'avancer dans notre travail en gardant cette optique : « *les documents authentiques, bien qu'ils aient l'inconvénient de vieillir très vite, constituent un matériel riche et varié et, par leur atouts, se situent au centre du dispositif pédagogique.* » (Jean Pierre Cuq, 2003 :29)

I.1.1 La diversité des supports authentiques :

Il est possible de distinguer plusieurs variétés de documents authentiques, cette gamme est si vaste qu'elle constitue : « *Un vaste réservoir inépuisable d'outils d'enseignement d'une variété et d'une richesse inouïes* » (Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2005 :434), parmi lesquels :

- Documents de la vie quotidienne : recette de cuisine, dépliants touristiques, horaires de train, prospectus, cartes, modes d'emploi ...
- Documents d'ordre administratif : fiches, formulaires...
- Documents oraux : interview, chansons, conversations vives et échanges spontanés...
- Documents qui allient textes et images : films, bandes dessinées, dessins animés...
- Documents uniquement iconographiques : photos, tableaux, dessins humoristiques...
- Documents médiatiques écrits, sonores ou télévisés : bulletins météorologiques, articles journalistiques, fait-divers...

« *La panoplie est quasiment infinie et peut servir de déclencheurs à de multiples activités de compréhension* » (Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2005 :434). Il est évident que les documents sur lesquels nous travaillons font partie des trois dernières catégories et l'introduction de la caricature et des articles de fait-divers dans nos classes de langue nous a offert quelques atouts et a engendré quelques inconvénients :

I.1.2 Limites des documents authentiques :

Intégrer dans une classe de langue des documents authentiques implique certains inconvénients qui limitent leur exploitation et auxquels nous n'avons pas été indifférents. Nous avons rapidement constaté pour commencer que la caricature ne pouvait constituer le support fondamental d'une leçon, ni la base unique de tout un programme (impliquant séquences et projets). Soumise à un niveau débutant et intermédiaire, il était inévitable de la faire succéder par un texte plus consistant à savoir l'article de fait-divers lui-même un document authentique. Nous allons expliquer, au fur et à mesure que notre travail avancera, qu'il ne s'agit que d'un prétexte afin d'acquérir

les caractéristiques des textes narratifs où l'énonciateur s'implique plus ou moins clairement dans la narration des faits vécus.

Et puis, nous ne considérons pas nos documents authentiques comme un remède miracle à tous les problèmes de l'enseignement d'une langue étrangère, eux-mêmes n'étant valides que dans le cadre d'un programme méthodologique et pédagogique précis :

« L'"authentique" qu'il soit ou non littéraire, ne saurait être conçu ni comme un objectif, ni comme un contenu, ni comme un moyen de l'enseignement du français langue étrangère. Il n'a de sens que pris dans un projet méthodologique qui lui donne une fonction et une place » (Coste Daniel, 1970 :90)

En outre, le choix des documents doit répondre à des impératifs généraux : catégories d'âges, pays d'origine de nos apprenants (afin d'éviter certains chocs culturels), leur niveau, leur besoin et les objectifs de nos activités, nous avons alors explicité en détail nos critères de sélection un choix où nous avons tenu compte de tous ces éléments précédents et également du vieillissement plus ou moins rapide de ces documents éphémères⁹.

Enfin, la complexité de certains documents, leur longueur ou une langue trop spécialisée concernant nos articles de fait-divers et leur double sens pour les caricatures, nous a poussé à renoncer à leur aspect « brut » dans le sens où nous les avons didactisés: *« Les documents authentiques nécessitent une fine et laborieuse analyse pré pédagogique » (Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2005 :433)*

Nous avons alors mis en place des stratégies d'enseignement appropriées. Ce qui résume en quoi consiste le vif de notre recherche : analyse pré pédagogique ¹⁰ , élaboration minutieuse des fiches pédagogiques et des tests d'évaluation ainsi qu'une programmation des séances et de l'ordre d'intégration des supports.

I.1.3 Intérêts des documents authentiques :

D'un point de vue didactique, l'intérêt de nos documents authentiques aura principalement consisté en le fait de mettre en contact direct des apprenants avec l'usage réel de la langue. La caricature et les articles de fait-divers leur auraient montré des situations qu'ils auraient réellement eu à affronter : *« Ces supports permettent donc d'unir étroitement l'enseignement de la langue et celui de la civilisation et de régler ainsi un épineux problème en didactique des langues » (Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2005 :432)*

⁹ Voir partie théorique : titre : II. Supports pédagogiques : définition, choix et analyse : II-2 Justification du choix des supports pédagogiques (page 56).

¹⁰ Voir partie théorique : titre : II.3 Analyse pré pédagogique de nos supports pédagogiques choisis (page 66).

Par ailleurs, l'intégration de nos documents authentiques nous aura notamment permis une actualisation des matériaux en usage en classe en plus de "rajeunir" des thèmes totalement absents dans le manuel mais très motivant pour nos apprenants. Nous pouvons ainsi dire que l'exploitation surtout de « la caricature » aura constitué une parenthèse brisant la monotonie des différentes étapes répétitives qui régissent strictement les différentes activités. Elle aura ainsi, rendant les apprenants nettement plus réceptifs, renforcé l'acquisition de certains points et le développement de compétences particulières :

« *En prise sur la réalité contemporaine et sur des modes de vie et de pensée, les documents authentiques sont une grande source de motivation, mais ont également une valeur de récompense, car l'apprenant peut avoir le plaisir de constater l'aboutissement de ses efforts et de son apprentissage : comprendre la langue de l'autre ! » (Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2005 :432)*

L'essentiel dans l'exploitation de tout support authentique est d'éviter de tomber dans le piège de son utilisation artificielle à des fins purement linguistiques ou pour ne traiter qu'un fait (aspect) de la langue qui ne lui est même pas spécifique : procéder à une telle exploitation serait d'un côté, évincer la situation de communication et d'un autre, dénaturer l'objectif principal de l'intégration de l'authentique qui est de comprendre avant tout le message véhiculé. Daniel Coste (1970, 89) résume ainsi ce principe de base : « *Mieux vaut à la limite introduire des textes fabriqués dans des situations authentiques de communication que d'utiliser le texte authentique comme un support et justification d'exercices parfaitement artificiels* ».

Evidemment, il serait souhaitable de travailler les textes (caricature et article de fait-divers) dans leur forme et présentation initiale, en gardant au maximum le plus d'authenticité (couleur, conditions de production) d'autant plus que les techniques actuelles de reproduction (grâce à Internet, data show, imprimante couleur...) le permettent aisément.

En effet, procéder à une « *toilette du texte* » (expression de Kuentz, 1972 cité par Gérard Vigner, 1990 [1979] : 60) où il y aurait extraction et normalisation des supports, aboutirait à faire disparaître d'indispensables composantes sémiotiques nécessaires au bon fonctionnement du texte. Il se verrait alors se conférer une étrangeté qu'il ne possédait pas à la base : « *privé de ces indicateurs sémiologiques, le texte de presse devient un continuum (contenu) linguistique amorphe, illisible, inapte à générer du sens* » (Gérard Vigner, 1990 [1979] : 61)

Ainsi, dépouiller le texte de sa charge sémiologique initiale, peut entraîner à une réaction de démotivation des apprenants dont les chances (options) de prédictions du sens seront amoindries, atrophiées voire annulées. Nous pensons avoir sérieusement tenté d'échapper à ce piège (dénaturer un document authentique) du moment où nous n'avons pas hésité à respecter les éléments des situations dans lesquelles les énoncés de nos documents ont été produits, à mettre en place des démarches pédagogiques qui maintiennent une vraisemblance communicative et à faire en sorte que nos apprenants les perçoivent comme authentiques et motivants, ce qui constitue tout de même l'essentiel d'un document authentique.

I.2 Les genres des textes :

Depuis longtemps déjà, le milieu scolaire est sensibilisé à la nécessité de proposer aux apprenants des types variés de textes. Aujourd'hui, la majorité des manuels proposent, théoriquement du moins, divers types de textes.

I.2.1 Les supports de lecture

Jocelyne Giasson (2005 : 104) entend par support de lecture (nommé aussi « *support médiatique* ») : « *tout assemblage ou dispositif portant des signes destinés à être lus* ». Le support de lecture peut donc être un livre, un dépliant publicitaire, une affiche, une carte de souhait, un journal, un écran d'ordinateur, etc. Le type de support est intimement lié au contenu sachant que, avant même de le lire, le journal quotidien contient des nouvelles, nous avons décidé de présenter à nos apprenants des « caricatures » et des « articles de presse ».

Ces multiples supports médiatiques peuvent être avantageusement placés dans les projets de recherche des apprenants puisque existant dans leur environnement et pouvant les aider à répondre aux questions qu'ils se posent : « *Il est certain que l'élève acquière une certaine quantité de vocabulaire nouveau grâce aux différentes médias* » (Jocelyne Giasson, 2007 :200)

Jean Pierre Cuq (2003 :129) pense également que « *L'intégration (l'introduction) des documents authentiques permet de familiariser les apprenants avec un discours écrit et destiné à son public de locuteurs* ». Dans notre cas, le point (côté) de la familiarisation des apprenants se trouve fortement convoité, cependant, nos documents ne sont pas destinés principalement à ce public de locuteurs natifs. En effet, notre contexte algérien avec son profil linguistique "complexe" (pour des raisons historiques, politiques, etc. Détaillé à la page 75) offre aux supports écrits produits, une diversité linguistique justement étonnante : avec la presse indépendante, développée après 1988, hormis les journaux en langue arabe, il est également possible de trouver des journaux algériens d'expression française destinés à un public francophone algérien (par exemple le journal « Liberté »). Nous avons d'une façon préméditée fait le choix d'en tirer nos supports car nous voulions confronter nos apprenants à leur société (contexte algérien) vue par des journalistes s'exprimant en langue française. C'est ce que préconise Joselyne Giasson (2005 : 104) lorsqu'elle dit : « *Vous ferez donc une large place, dans votre classe, aux diverses sources de lecture, afin de rapprocher l'enseignement en classe de la vie quotidienne et de différencier votre enseignement* ». Il s'agit alors d'éviter cette rupture entre le contexte social et le contexte scolaire.

I.2.2 Types de texte ou types de discours:

Il sera question de revenir en détail (à la page 53 de notre travail) sur le fait-divers en véritable « discours », ceci dit, il convient d'abord de préciser que la phrase n'étant certainement pas une succession aléatoire de mots, le texte n'est pas non plus donc une succession de phrases. Depuis les années 1960, les travaux sur les types de texte ont simplement mis en évidence les caractéristiques regroupant la « *grande masse verbale* »

(Jean Pierre Cuq, 2003 :24) en classifiant ainsi leur diversité, ils en permettaient une meilleure compréhension.

Nos textes répondent donc à un même ensemble de critères explicités. Nous travaillons « *les règles observables dans l'organisation des textes* » (Jean Pierre Cuq, 2003: 236). Nous suivrons ainsi les premiers travaux ayant pour cible le français et produits cependant par des enseignants étrangers de France (Danemark). Leurs études ont distingué ces trois phénomènes (Jean Pierre Cuq, 2003: 236) :

- La macrostructure textuelle : elle concerne les phénomènes interphrastiques (substitutions anaphoriques, connexions temporelles et lexicales, articulateurs phrastiques...). Justement, le support caricatural aiderait considérablement à intervenir à ce stade, puisqu'il permettrait de travailler (tel que nous le verrons plus explicitement grâce à la partie pratique de notre expérience) plus en détail ce niveau d'analyse avant de passer au travail sur le texte (l'article en soi).
- La superstructure : planification que manifestent les textes au niveau de leurs grandes masses. Selon Adam (cité par Jean Pierre Cuq, 2003 :236) ce sont ces plans de texte qui permettent de construire les typologies. A ce niveau la caricature n'interviendrait pas directement puisque les apprenants devront aborder dans leur globalité et leur planification les articles de fait-divers qui se présentent à eux.
- La macrostructure : ce qui définit et caractérise globalement un texte comme un tout sémantiquement (hyperthème) parlant et d'un point de vue pragmatique (macro acte de langage sous-jacent). Là encore la caricature interviendrait fortement pour simplifier l'accès au sens des longs articles (textes) qui la suivront, étant donné qu'elle permet de nettement travailler les deux points tant sémantiques que pragmatiques.¹¹

I.2.3 La complexité des textes :

Nous avons à maintes reprises été interrogée sur l'impossibilité d'affirmer ou pas le degré de difficulté des supports sur lesquels nous avons décidé de travailler. En effet, nous nous sommes fait remarquer (lors des ateliers et séminaires de notre formation doctorale) l'extrémisme de vouloir comparer « la caricature » à « l'article de fait-divers » par leur degré de complexité, ainsi que de voir en la caricature un support qui serait plus facile à comprendre qu'un long article de presse pour nos apprenants. Nous nous sommes focalisée sur ce point et nous nous sommes ainsi demandé, tout comme l'a fait Jocelyne Giasson (2005) avant nous, sur ce qui pourrait bien constituer la complexité des textes ou autrement dit : qu'est ce qu'un texte difficile ?

¹¹ Voir chapitre suivant : titre I-2-3.1 les compétences (page 107).

La complexité d'un texte dépendrait de plusieurs facteurs liés au texte lui-même et d'autres au lecteur qui l'aborde. Nous sommes conscient du fait qu'un même texte peut être difficile pour un élève mais pas nécessairement ardu pour un autre : « *Un contenu familier et des connaissances préalables sont des facteurs qui déterminent la difficulté du texte pour un lecteur donné* » (Jocelyne Giasson, 2005 :120).

Nous pensons avoir suffisamment relevé ce point ci-après.¹² Nous ne nous pencherons donc pas davantage sur cet angle, puisque nous continuons à croire qu'un certain nombre de critères contribueraient à rendre un texte en lui-même facile ou difficile peu importe le récepteur en face.

Pour expliciter cette idée, disons qu'il existe des indicateurs de complexité à la lumière desquels il est possible d'établir si un texte sera difficile à lire et à comprendre ou pas. Ainsi, un texte peut être difficile parce qu'il présente des caractéristiques particulières. Jocelyne Giasson (2005: 120) en mentionne plusieurs indicateurs dont:

- La longueur du texte.
- Le vocabulaire employé (discret, concret, connu, nouveau).
- La longueur des phrases
- La structure des phrases (nombre de propositions).
- La densité de l'information (le nombre de mots d'information par proposition).
- La difficulté intrinsèque du sujet.
- Le niveau de difficulté des transitions (explicites ou implicites).

Il en va sans dire que les cinq premiers critères nous permettent aisément de déterminer le niveau de difficulté des articles de fait-divers qui sera plus logiquement élevé que la caricature. Etant donné que cette dernière n'est pas longue, qu'elle emploie un vocabulaire certainement concret et connu par du vécu réel (social), qu'elle contient des phrases courtes et de structure simple (parce que ne pouvant contenir qu'une ou deux propositions illustrées par une image qui la complète), elle limiterait la densité de l'information en ne proposant qu'un nombre de mots et d'informations limitées par propositions.

Il n'est que très logique alors de voir en la caricature un support relativement *facile* à comprendre et susceptible de simplifier l'accès au sens des textes plus longs : les articles de fait-divers. Etant introduite avant les articles, la caricature atténuerait même la difficulté intrinsèque du sujet qu'aborderait l'article. Pourtant, sur ce dernier critère indicateur de complexité relatif au niveau de difficulté des transitions (beaucoup plus dans l'implicite), elle rendrait même service à l'apprenant lui accordant la possibilité d'apprécier le côté explicite dont fait preuve l'article de fait divers par rapport à toute caricature.

¹² Voir titre : I-2-2 La compréhension de l'écrit, vue de l'angle du lecteur : I-2-2.1 Ce que le lecteur est (prise en compte des connaissances antérieures) (page102).

I.2.3.1 Le niveau de difficulté du texte à lire :

Il est recommandé, selon Jocelyne Giasson (2005 : 34), une complexification progressive des textes que l'apprenant sera amené à lire puisque c'est ainsi que l'évolution en lecture se manifestera, la progression se fait comme suit :

- La longueur des textes (des textes courts « caricature » aux textes longs de « fait-divers »)
- La structure textuelle (de la simple phrase à un complexe énoncé « paragraphe imbriqué »)
- De sujets (familiers « la société algérienne » vers d'autres non (moins) familiers « d'autres contextes sociaux »)
- D'un éventail limité de textes vers une large variété de textes.

I.2.3.2 Introduire un support par un autre :

Au début des années 1970, avec le titre du numéro 73 du *Français dans le Monde*, « le Niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère », a été ouverte cette nouvelle ère de réflexion méthodologique où il était important de non seulement renforcer les connaissances déjà acquises et aussi de favoriser l'accès à une langue plus "authentique" (non fabriquée : faisant partie des conversations quotidiennes) et plus diverse. De là, intervient, déjà depuis longtemps donc, l'idée effectivement entreprise d'introduire un document par un autre texte :

« C'est pourquoi, on préconise généralement des textes filtres, c'est-à-dire fabriqués à des fins pédagogiques, pour préparer l'accès aux documents authentiques. Qu'il s'agisse de support écrit ou oral, le texte fabriqué doit présenter la même thématique que le document emprunté aux diverses sources de communication de la vie réelle et véhiculer les principales structures langagières propres à ce type de communication ; l'exploitation linguistique et le renforcement des connaissances se feront avec des textes filtres afin de permettre une exploitation plus authentique des documents non prévus pour la classe de langue » (Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2005 :429)

Il nous semble que c'est exactement en quoi a consisté notre démarche, à la différence près que nous ne nous sommes pas basée sur des textes filtres « fabriqués », mais plutôt sur un document authentique « la caricature », elle-même une entrée à un autre support authentique plus long, d'origine médiatique aussi, « l'article de fait-divers » introduit dans une deuxième étape (un deuxième moment).

Voulant les exploiter (caricatures et articles) à des fins pédagogiques nos documents résulteront logiquement d'un choix méthodologique qui les détermine selon la séquence didactique dans laquelle ils s'intégreront (la séquence, le projet) sans omettre principalement les objectifs généraux et spécifiques permettant d'aboutir à une compréhension de l'écrit. Le titre suivant explicite justement notre démarche suivie lors du recueil de nos corpus pédagogiques, il en justifie du moins le choix tout en clarifiant les types de supports pédagogiques que nous traitons.

II – Supports pédagogiques : définition, choix et analyse:

Dans ce deuxième titre, nous mettons l'accent sur un point que nous voulons éclaircir par rapport aux supports pédagogiques choisis, nous tenterons de les définir puis nous en détaillerons la source et en justifierons aussi le choix.

- **Les journaux :**

Alors que certaines caricatures ou articles de fait-divers ont été recueillis directement à partir des journaux, une source principale où il est possible de repérer ce type de supports, d'autres ont pour source Internet. Nous y faisons allusion uniquement pour préciser qu'une telle démarche s'est effectuée afin de prendre pour référence une source allant en adéquation avec l'époque des apprenants, étant des jeunes, ils s'orientent généralement tous désormais vers Internet, il demeurerait donc inconcevable de ne pas consulter cette dernière pour y sélectionner des supports à travailler avec les apprenants.

Nous nous permettons de nous focaliser davantage sur la vision que nous avons accordé au « journal », un document regroupant nos deux supports à exploiter « caricature, article de presse fait-divers » et faisant partie du quotidien de nos apprenants.

Selon Anne-Marie Chartier et al (1997), les journaux ont longtemps été interdits de séjourner en classe parce que jugés trop vulgaires pour être acceptables ou marqués par des engagements (politiques, sociaux, religieux ou même laïques) incompatibles avec le côté neutre que se doit de maintenir un lieu scolaire (la classe), il est à faire remarquer que, désormais (depuis 1976 plus précisément), ils sont tout -à-fait adoptés en classe :

« La presse a droit de citer dans l'école et chaque enseignant est maintenant libre d'utiliser tous les supports périodiques qu'il juge susceptibles de l'aider dans ses tâches d'enseignement » (Anne-Marie Chartier et al, 1997 :52)

Même dans les milieux où on lit peu, les familles possèdent généralement des journaux, sont-elles plus riches de possession que par rapport aux livres. Les apprenants ont donc naturellement une familiarité plus grande avec ceux-là (les journaux) qu'avec ceux-ci (les livres). Ils doivent bien avoir croisé un parent en feuilletter les pages, rechercher une information, commenter à voix haute les fait-divers.

Qu'ils soient en langue arabe ou en français les apprenants sont donc familiarisés et à l'aise avec ce type de documents, en faire usage en classe et les initier à un usage méthodique de ces supports médiatiques : *« C'est leur permettre en quelque sorte de faire état de leur « culture » [...], de parler de cet environnement d'images dont ils reçoivent la charge émotionnelle sans toujours bien en saisir le sens, de situer plus clairement avec eux réalité et fiction » (Anne-Marie Chartier et al, 1997 :60)*

De nos jours, le journal est donc une riche ressource exploitée en classe pour différentes raisons qui militent en faveur de son intégration. Pour commencer le journal actualise et complète les informations que peuvent contenir des supports dans les manuels, les apprenants sont mieux informés par la lecture du journal, « ce qui

contribue à en faire de meilleurs citoyens » (Jocelyne Giasson, 2005 : 112). Ensuite, le journal est motivant, il est omniprésent dans la vie quotidienne, il importe que les apprenants apprennent à le manipuler à l'école.

Enfin, le journal offre des informations générales ou spécialisées sur l'actualité portant sur la société même dans laquelle il est publié, il fait sa parution. Il est donc évident que son exploitation en classe est plus que profitable. Travailler sur les articles de fait-divers est déjà stipulé par le programme dans l'école algérienne. Nous faisons simplement appel une deuxième fois au journal (version papier ou électronique sur le net) en ajoutant le travail sur la caricature, qui facilite davantage les articles à comprendre :

*« Le journal constitue sans doute le document authentique le plus riche et plus diversifié que l'on puisse utiliser en classe de langue : variété des titres, variété des types de textes proposés en son sein, coexistence dans ses pages de plusieurs codes de communication (écrit, visuel) et de plusieurs types de messages (informatif, publicitaire...), rapport direct à l'actualité, facteur de motivation important pour les apprenants. »*¹³ (Jean Pierre Cuq, 2003 :142)

II-1 Définitions de nos supports pédagogiques :

II-1-1 La caricature, un objet d'étude (tentative de définition)

Etymologiquement parlant, le mot (terme) « caricature » vient de l'italien « *caricatura* » et du latin « *caricare* » signifiant : au propre comme au figuré : « *charger* » (Laurent Baridon, Martial Guédron, 2006 : 6) : « *au plan de l'expression, c'est-à-dire du signifiant, la caricature est étymologiquement parlant au sens propre « charge »* » (Alain Deligne, 2015 : 23)

Souvent sans distinction, le terme caricature est appliqué à la gravure de mœurs, au dessin d'humour, aux cartoons, aux gravures comiques, aux portraits de charges, autant d'expressions incertaines associées à la caricature qui lui assignent cette difficulté d'une définition précise, stable, voire stricte.

Dans leur ouvrage « *L'art et l'histoire de la caricature* », Laurent Baridon et Martial Guédron le précisent d'entrée de jeu (2006 :6) : « *La caricature qui se dérobe à tout principe et à toute définition susceptibles de la circonscrire en quelques lignes, revêt des aspects si nombreux et si différents qu'il ne saurait être question de les recenser tous ni d'en dresser un inventaire exhaustif.*»

Nous précisons d'emblée que nous n'allons pas faire de distinction entre les appellations « dessin de presse-caricature », ces deux concepts seront pris, tout au long de notre travail, pour désigner la caricature, autrement dit (conçue) comme le support pédagogique sur lequel nous allons travailler en classe. D'autant plus que certains dessins de presse sont souvent autorisés à prendre la dénomination de caricature,

¹³ C'est nous qui avons souligné l'ensemble des expressions afin de mettre l'accent sur ces idées clefs et pour rappeler simplement que ce sont ces idées que nous avons toujours défendues.

puisque : « *leur traitement graphique présente des déformations à charge* » (Sonia Benamsili, 2015 : 39)

La caricature est prise aujourd'hui comme tout dessin, écrit ou discours qui s'attaque à quelqu'un ou à quelque chose, par exagération de leurs singularités ou de leurs défauts, à des fins comiques ou satiriques, suscitant le rire ou la surprise : « *La caricature va donc de l'idéal auquel aspirent les conventions du grand art, elle transgresse ses règles tout en contribuant pourtant à le faire évoluer vers de nouveaux modes d'expression* » (Laurent Baridon et Martial Guédron, 2006 :1)

Toujours est-il que la caricature : « *prétend produire un puissant effet de vérité [...]. La caricature défend souvent une thèse sous forme de vérité satirique* » (Alain Deligne, 2015 :22). Le petit Larousse illustré (1991 : 180) illustre cette conception large de la caricature et en parle en terme de : « *Dessin, peinture, donnant de quelqu'un une image déformée de façon significative, outrée, burlesque (...) Description comique ou satirique d'une personne, d'une société* ».

Nous constatons alors une discorde quant à la possibilité de trouver une définition de la caricature, nous comprenons davantage qu'il soit difficile de s'accorder à l'unanimité sur une expression ou sur une appellation : « *Depuis l'attentat contre Charlie Hebdo et tout au long de ses répercussions, il a beaucoup été parlé de « caricature » sans que l'on s'entende exactement sur le terme et au prix de confusions avec ce qui relève plus de dessin de presse* » (Laurent Baridon et Martial Guédron, 2006: 298)

Ainsi, la caricature implique un acte comique, elle nous enseigne que l'on peut rire de tout, de la vie, de la mort, de sa situation, de sa propre misère ou de celles d'autrui : il est possible de rire de tout dans la mesure où aucun sujet n'échappe au comique :

« *Le comique est ainsi une façon de voir le monde à distance, ses manifestations physiologiques, le rire et le sourire, naissent de la perception d'un décalage ou d'un dédoublement de la conscience : c'est un moment de folie ordinaire où l'on est à la fois dans soi et hors soi* » (Aline Geysant, Nicole Guteville et al, 2000 :1)

La caricature appliquerait cette classification traditionnelle des quatre types de comique : celui des mots, des gestes, des situations et des caractères. Elle chercherait à libérer par « le rire » du tragique d'une condition. Son but étant dans la plupart du temps moral, elle est également satirique :

« *Dans sa fonction de dénonciation, la caricature se rapproche de la satire mais s'en différencie en ce qu'elle correspond à un moment descriptif qui s'apparente à la vignette, c'est une pause avec un arrêt sur une image [...], et un art véritable de la comédie humaine montrant les vices et corrigeant les mœurs* » (Aline Geysant, Nicole Guteville, et al, 2000 :43-44)

La caricature demeure donc une observation incisive, un jugement impitoyable et elle reste critique : « [...] La caricature implique un acte critique. Et au fil de la négativité propre à la critique, on pourrait dégager ainsi toute une palette d'intentions renvoyant à des actes précis comme jurer, déprécier, maltraiter, condamner, détruire, outrager, dégrader, se moquer » (Alain Deligne, 2015 : 15).

Aussi, ce ne sont pas uniquement les personnes qui sont visées de façon à être « chargées », il arrive (se peut) tout-à-fait que ce soit d'autres éléments, des situations,

des comportements, des vêtements, des attributs, des symboles, des légendes qui font objet de dérision, sans pour autant qu'ils ne soient atteints de déformations forcément (incontournablement) physiques.

Il est néanmoins possible de s'accorder que toutes les définitions de la caricature se joignent pour la présenter en la déformation, l'extravagance, l'exagération de la réalité, les fondements incontournables de cet art. Et quant à la nature de cet acte, elle cherche la manipulation pour mieux faire partager une opinion : « *La caricature fait en effet quelque chose. Et en voulant charger les choses, elle est censée commettre avant tout un acte « illocutoire »* » (Alain Deligne, 2015 : 22)

La volonté de faire changer les gens d'opinion ou d'attitude est donc l'une des fonctions de la caricature auxquelles il est possible d'ajouter l'exagération, la défiguration, l'abus, la provocation, l'amusement.

II-1-1-1 Essence et évolution de la caricature :

Nous n'avons pas jugé nécessaire de recenser et de confronter en détail les conceptions esthétiques et humaines de l'Antiquité, passant par la Renaissance et à nos jours pour comprendre l'essence de la caricature. De nombreux ouvrages présentent cet historique à commencer par « *L'art et l'histoire de la caricature* » de Laurent Baridon et Martial Guédron, « *Le guide du dessin de presse d'actualité, histoire de la caricature politique française* » de François Forcadell ¹⁴. Nous ne présentons donc dans ce titre qu'un bref aperçu sur l'histoire de la caricature.

La caricature remonte à l'Antiquité, où les arts du dessin avaient fait quelques progrès. Les sociétés grecques et romaines et même l'ancienne Egypte semblaient déjà avoir réuni les conditions nécessaires à son état embryonnaire.

Au Moyen Age, période où l'art fut riche en dessins satiriques mêlant beauté et laideur, la caricature s'exerça surtout dans les sculptures extérieures et intérieures des églises. La caricature comme genre spécifique basé sur la déformation de la figure humaine apparaît à la Renaissance en Italie avant de se propager à l'Europe toute entière, puis au-delà, à cette époque, elle n'est que jeu, considérée comme inoffensive et non encore engagée.

Depuis la Réforme, l'estampe a été un vecteur de la caricature, et la lithographie¹⁵, pendant que les nouveaux procédés de reproduction avaient démocratisés les images, jouera par la suite un rôle crucial dans l'essor de la presse satirique au XIX^{ème} siècle. Durant la seconde moitié de ce siècle d'ailleurs, la caricature a accédé au rang de « *véritable genre artistique* » (Laurent Baridon et Martial Guédron, 2006 : 177). Alors

¹⁴ Voir bibliographie.

¹⁵ Procédé par lequel on obtient sur du papier, ou moyen de la presse, l'emprunte de ce qui a été dessiné ou écrit, sur une pierre d'une espèce particulière, avec un crayon ou avec une encre d'une certaine composition.

qu'elle avait déjà ses propres théoriciens, elle comptait désormais ses connaissances, ses collectionneurs, ses critiques (dont Baudelaire). En cette période, elle fut plus que jamais une pratique artistique, pratiquée par des dessinateurs devenus plutôt des grands noms de l'histoire de l'art, ils traitaient des sujets accessibles au plus large public, susceptibles d'intéresser la société dans ses dimensions politiques et sociales. D'après ces mêmes auteurs, la caricature a cessé d'être en proie à la censure, elle jouissait alors de ces moments de liberté presque totale, bien que de courte durée.

Autour de 1900, être caricaturiste de presse signifiait souvent un engagement, la caricature était surtout le creuset de la bande dessinée et du dessin animé, étant les deux figures symboliques (représentatives) de la culture visuelle populaire. Cette assimilation à ces deux formes artistiques nous conforte davantage dans le choix de ce genre de document afin de lui attribuer une fonction didactique dans des classes justement imprégnées d'une culture populaire. Dès lors, la caricature n'a cessé d'être enrichie par d'autres techniques notamment par celle numérique, dans des médias de plus en plus variés, ouvrant à la caricature la voie de grande diffusion sans cesse accrue.

Néanmoins, à la fin du XX^{ème} siècle, il était possible de noter un amoindrissement du nombre de dessins publiés dans les journaux, comme conséquence. Ce phénomène pourrait être justifié par la place de plus en plus prépondérante de la photographie, mais aussi par cette tendance d'un glissement des médias traditionnels vers les nouveaux médias en réseau audiovisuel « *supports de diffusion* » (Laurent Bardion et Martial Guédron, 2006 : 298), pouvoir, aujourd'hui, présenter des caricatures à des apprenants en classe en est une moindre illustration :

« *En quelques secondes et cliques, une caricature publiée à n'importe quel pays, reproduite numériquement et diffusée est susceptible d'être lue sur les écrans d'ordinateurs du monde entier, le dessinateur ne s'adresse plus seulement au lectorat habituel de son journal. Son dessin peut passer devant les yeux d'une personne d'une autre culture fondée sur d'autres croyances.* »

Depuis 2015 et l'attentat de Charlie Hebdo, avec les répercussions engendrées, il est beaucoup sujet de « caricature » sans pour autant s'entendre sur le terme en confusion avec ce qui renvoie plutôt au dessin de presse. La caricature continue toujours de souffrir d'un manque d'audace : « *Depuis la disparition de Charlie Hebdo, le dessin ne s'est pas renouvelé. Peu de nouvelles signatures sont apparues, mais surtout, la caricature se contente d'être le reflet d'une classe politique qui elle-même connaît un profond malaise* » (François Forcadell, 1989 : 90)

Le changement d'une telle situation reviendrait à l'attitude des dessinateurs qui selon Wolinski qui devront cesser de se contenter de « *faire des devoirs* » et de changer davantage à donner un autre rôle au dessin de presse pour lui assurer un avenir. Dans nos classes, du moins, nous pouvons être rassurée que l'avenir de la caricature est pour le moins assuré, puisqu'elle tend, en franchissant cette frontière de la classe de FLE, à tenir un rôle didactique auquel elle n'avait pas jusqu'alors été destinée à la base.

II-1-1-2 Caractéristiques (fondements) de la caricature :

La caricature est un dessin destiné à provoquer le rire, nous comprenons donc qu'elle soit à la fois un dessin humoristique et comique du fait que le comique fait rire. Elle cherche de ce fait à cumuler les rires en produisant cet effet d'exagération, au-delà du rire provoqué par l'identification des situations vécues par le ridicule, elle reproduit des situations par des mots, des phrases typiques dans lesquelles le public se reconnaît : « *Le dessin est un moyen d'expression, au même titre que l'écriture ou la photographie. Son originalité tient aux ingrédients qu'il utilise, l'humour, la virtuosité du trait* » (François Forcadell, 1989 : 88-89).

Elle se base ainsi sur divers procédés lui permettant la transmission rapide du message qu'elle désire véhiculer tout en permettant une identification éminente (certaine) du personnage et/ou de la situation : « *La caricature se caractérise en effet par son potentiel de reconnaissance immédiate* » (Benamsili Sonia, 2015: 46). Pour permettre cette reconnaissance tout en tournant le personnage ou la situation à la dérision, elle se base sur :

- 1- L'amplification et l'exagération
- 2- Zoomorphisme
- 3- Personnification ¹⁶

- 4- L'humour :

La première fonction (visée) de la caricature est « *destinées à provoquer le sourire ou le rire* » (Cadet, Charles et Galus, 1990 : 50). Elle permet, en même temps que rire, de pointer le doigt, de dénoncer, de tourner en dérision, d'évoquer et de changer de délicates situations. La caricature fait non seulement rire, mais fait également comprendre l'enjeu de l'humour et de l'ironie, elle donne à la réflexion sur les faits sociaux et politiques. Cette multitude de fonctions en fait un pertinent support dont la réception diffère selon le public concerné, qu'en serait-il alors d'un jeune public apprenant ?

Ainsi, elle cherche à passer un message sérieux d'une façon attrayante. Une même caricature peut remplir différentes fonctions, elle peut délivrer un message, révéler des situations, faire passer ou contester des principes ou des idées, illustrer et vulgariser des situations, instruire et éduquer permettant d'enseigner, c'est en nous basant sur cette dernière fonction didactique que nous exploiterons nos caricatures en classe, d'autant plus que la caricature éduque notre œil à une observation plus pertinente et forme notre goût en matière de positionnement et de choix.

¹⁶ Nous renvoyons par exemple à notre caricature n°1 de Kif (Annexe n°3 (A) - Caricature n°1) ou l'animal (le mouton) s'est vu attribué des propriétés humaines (volonté, parole, action) ou encore à la caricature n°3 de Dilem (Annexe n°3 (A) – Caricature n°2) ou la notion religieuse (islamiste) est souvent représentée dans ces caricatures par un homme barbu portant la gandoura blanche ou encore une femme voilée portant une sombre (noire) burqa.

Le caricaturiste évoque ainsi l'actualité avec humour qui est l'un des procédés de la satire, l'enjeu de ce procédé est : « *de dénoncer justement par le sourire des comportements humains, des pratiques sociales* » (Françoise Colmez et al, 1999 : 21). Travailler la caricature avec un jeune public d'apprenant reviendrait donc à leur apprendre l'humour, à leur faire découvrir ce qu'est informer, réfléchir et s'éduquer grâce à la distraction et la dédramatisation.

C'est en fait leur permettre de faire preuve de lucidité en distinguant les différents procédés de la satire : l'ironie qui consiste à « *dire en se moquant, le contraire de ce que l'on pense ou de ce que l'on veut faire penser* » (Françoise Colmez et al, 1999 : 23), le simple humour de l'humour noir qui lui est de : « *présenter la réalité ou des faits tragiques avec un apparent détachement de façon à faire sourire* » (Françoise Colmez et al, 1999 : 21).

II-1-1-3 Caricature et réception (public visé) :

« *Depuis longtemps le dessin est utilisé pour propager ou combattre des idées. Mais, véhicule d'options particulières, il reste toutefois d'une lecture recevable par tous, c'est ce qui explique son succès et son audience* » (François Forcadell, 1989 : 6)

Le caricaturiste dessinateur est l'homme qui doit dire le plus dans le moins de place possible. Les lecteurs des journaux gardent une véritable préférence pour cette forme d'expression qui vient égayer les colonnes du journal : « *Dans l'univers de colonnes grises que sont souvent les journaux, le petit « carré de subversion », que proposent les dessinateurs, a souvent la préférence sur le texte* » (François Forcadell, 1989 : 6)

Qu'en serait-il alors pour un jeune public d'apprenants, le pouvoir d'attraction devrait être tout aussi solide. Quoique travailler la caricature avec des apprenants de classes de FLE, nécessiterait une certaine précaution du fait que l'ironie pourrait rencontrer une difficulté de réception et d'acceptation.

« *L'histoire récente de la réception de la caricature nous apprend par ailleurs que l'humour, l'ironie, la verve, la satire et la férocité réclament des références et un langage communs, ce qui est loin d'être le cas, y compris et surtout à l'ère de la mondialisation. La culture de la satire, qu'il s'agisse de textes ou d'images, n'est pas également accessible à travers le monde* » (Laurent Baridon, Martial Guéron, 2006 :298)

En effet, l'esprit de la caricature peut être difficilement partageable suscitant ainsi des réactions divergentes lorsqu'elle franchit les frontières et dépasse (vise) un public averti auquel elle est destinée. Certains peuvent la percevoir comme une « *agression* » (Laurent Baridon, Martial Guéron, 2006 :300), notamment, certaines cultures qui ne pourraient tolérer ou comprendre des dessins qui caricaturent Dieu ou ses représentants.

« *Les caricatures [...] sont en effet nourries de références culturelles et ne produisent l'effet escompté qu'auprès d'un public qui partage celle-ci avec le dessinateur* » (Laurent Baridon, Martial Guéron, 2006 :301)

Ali Moussa (2006 :33) confirme dans sa thèse que les réactions des récepteurs sont différentes : « *Le décodage de la caricature est double, puisqu'il y'a généralement une interprétation naïve, telle qu'elle nous apparait au premier degré, et, d'autre part celle de l'auteur, sous-jacente. Les*

lecteurs doivent dès lors découvrir l'idée véhiculée par les caricaturistes et dont ils possèdent les connaissances culturelles et sociopolitiques suffisantes pour décoder les intentions, et pour identifier l'intention satirique. »

La caricature véhicule avant tout une liberté d'expression, il est de rigueur de se poser la question s'il faudrait se limiter dans ses effets et ses outrances afin de ne pas heurter les diverses sensibilités trouvables sur la surface du monde ? (Laurent Baridon, Martial Guédron, 2006 :303) Au péril de la condamner à disparaître, ou s'il faudrait accepter de rire sur toutes les caricatures en acceptant que se maintienne l'espace dans lequel elles sont possibles ? Pour notre part, nous avons choisi, en fonction de notre jeune public d'apprenants, de travailler sur la caricature tout en sélectionnant celles qui conviendraient au mieux pour atteindre nos objectifs.¹⁷

II-1-1-4 La caricature et la presse algérienne :

La caricature algérienne s'est constamment développée, d'une façon ou d'une autre, en dépendant de la presse algérienne : « La caricature en Algérie accompagne l'évolution de la presse algérienne depuis les années 60 et s'en est détachée partiellement autour des années 80 et 90, grâce aux tentatives réussies de certains dessinateurs ayant publié des albums regroupant leurs dessins » (Fatimi Saad-Eddine, 2009 :16)¹⁸

Ainsi, en dehors de ces deux recueils (« *Retour d'Ahuristan* », Ed Seuil, 1997 et « *Dessin de presse* », Ed ENAG 1990) du caricaturiste SLIM, il a publié d'autres albums de recueils de Planches de BD humoristique. Nous pouvons également citer : « *Dessine moi l'humour* », Ed Chihab en 2006 recueil collectif avec Rachid KACI, Mahfoudh, Islem, Tamadna, Mohamed, Mazari, Sid Ali Melouah. « *Dessine moi le monde* » d'Ali Dilem, Ed l'Aube, 2008 et « *Nage dans ta mère* » de Hic, Ed Dalimen, 2009.

Néanmoins, ces publications sont toujours à compte d'auteur ou financé par les journaux, une situation embryonnaire du dessin de presse en Algérie, qui atteste davantage de la difficulté d'une autonomie totale du dessin par rapport au support initial « le journal ». En effet, ce sont les journaux algériens qui ont permis à certains dessinateurs de se confirmer à la fin des années 1960. L'hebdomadaire « *Algérie-Actualité* » a permis la première parution de la BD du doyen « Mohamed Aram » pionnier du genre, avant que des auteurs de talent émergent : Rachid Aït Kaci, Menouar Merbtène connu sous le pseudonyme de « *SLIM* », avec sa première bande dessinée « *Moustache et les frères Belkacem* » en 1966, puis « *Zid Ya Bouzid* » en 1969 dans le quotidien en langue française « El Moudjahid » et bien d'autres. Tel que nous le précisons plus en détail ci-dessous, un nom se révélera précurseur de la caricature en

¹⁷ Voir partie théorique, titre : II.2.3 La « caricature » en support pédagogique : II.2.3.2 La caricature un support à recueillir avec pertinence (page 62).

¹⁸ Auteur de l'article « *Algérie : Satire des mœurs et du pouvoir* », paru dans l'ouvrage de Christophe Cassiau-Haurie et al, 2009.

Algérie : Ismaël Aït Djaffar, auteur des « *Complaintes des mendiants de la Casbah* » publiant quelques dessins de presse dans la presse coloniale des années 50 (Fatimi Saad-Eddine, 2009 :16) :

« *Le dessin de presse ne pourrait être considéré comme un genre résiduel puisqu'il possède son propre public et beaucoup de journaux misent sur la caricature comme un condensé d'informations incontournable* » (Fatimi Saad-Eddine, 2009 :15)

Elizabeth Perego, animant une communication sur l'humour algérien en décembre 2014, ¹⁹ déclare d'ailleurs: « *L'humour algérien post-indépendance est un humour national (monopolisé par l'Etat : radio, TV, édition, journaux) ayant contribué à l'émergence de l'algérianité, et ce, à travers ses référents politique, culturel, sociétal... Une identité... Un moyen de créer et renforcer des groupes sociaux... Un sentiment d'appartenance à une société, une communauté(...) C'est l'émergence d'une conscience algérienne, comme dans les années 70' et 80' avec les journaux satiriques, la bande dessinée... C'est l'âge d'or de l'humour politique algérien...*».

D'ailleurs, Dalimen (2009) décrivait en ses mots le caricaturiste « Hichem » plus connu par sa signature « Hic » dans le recueil « *Le Hic, Nage dans ta mer* », les vertus du caricaturiste : « *il observe le monde et l'interprète avec une sensibilité un humour et un talent qui nous le font voir sous d'autres traits* ». Il nous donne ainsi à croire qu'aborder la caricature d'un point de vue algérien se fait essentiellement à travers la relation qu'elle entretient avec la presse. Dalimen a illustré par la suite le parcours de Hic arpente depuis 1998 à ce jour tour à tour de « *l'Authentique* », au « *Matin* » passant par le « *Jeune Indépendant* », au « *Soir d'Algérie* » avant de *jeter l'ancre* (Dalimen, 2009) à « *El-Watan*». Nous l'aurons donc compris, aborder le mouvement caricatural en Algérie doit se faire indissociablement de la presse écrite : « *Un peu partout dans le monde, bon nombre de caricaturistes et de dessinateurs sont redevables à leurs premiers géniteurs que sont les journaux* » (Fatimi Saad-Eddin, 2009 :12)

Ce mouvement aura connu deux périodes : l'avant octobre 1988 et l'après octobre (Sonia Benamsili, 2015 :49), où il a été possible de dire par les mots les véritables maux de la société: « *Il n'existe aucune recette, aucune formation spécifique permettant de faire ce métier et la plupart de ceux qui l'exercent sont autodidactes [...] la curiosité et le goût pour la vie politique, la vie de la société sont des qualités essentielles pour un dessinateur. Il est un observateur, un témoin, un voyeur du monde dans lequel il vit* » (François Focadell, 1989 : 8)

Ainsi, c'est depuis l'époque coloniale, les années cinquante notamment avec les dessins d'Ismaël Aït Djaffar dans la presse coloniale, que le dessin de presse est apparu en Algérie. Puis, à la veille du colonialisme (depuis 1962), la caricature a toujours été présente dans les journaux algériens, il est possible d'énumérer plusieurs caricaturistes parmi lesquels : Slim, Chid, Daho, Haroun, Kaci, Maz, Melouah, Alilo et beaucoup d'autres d'ailleurs avaient retracé les événements d'actualité nationale ou mondiale :

¹⁹ Communication sur l'humour algérien qui a eu lieu au centre d'étude diocésain les Glycines (Alger), le 11 décembre 2014, elle n'a rien déclaré concernant « les journaux indépendants » et portera donc, dans notre travail, toute la responsabilité de ces propos.

« Comme le texte ou la photo, le dessin de presse permet d'expliquer une impression, une opinion sur un sujet de l'actualité. Pour son auteur, il s'agit de regarder, comprendre, analyser et ensuite restituer, avec le minimum d'éléments et de façon évidente, puisque visuelle, ce qu'il veut traduire » (François Forcadell, 1989 :7).

Malgré la censure dont faisait objet l'art dont la caricature « *La Sangsure* » (Laurent Baridon, Martial Guédron, 2006 : 179), les caricaturistes du monde, entre autres, les Algériens faisaient fi de cette atteinte à leur liberté d'expression et se tournait vers d'autres stratégies, ils traitaient alors plus le domaine social que celui de la politique : « *Oui, le monde va mal. La crise est là. Tout le monde le dit. Mais elle est là depuis plus longtemps qu'on ne le pense. Et la farandole des dessins qui tourment nous le montre bien* » (SAS, 2009 : 7)²⁰

Après octobre 88, l'Algérie plus que jamais démocrate passe au multipartisme, la presse gouvernementale se voit alors autorisée la création d'une autre privée également où « *la caricature réussit ainsi à se faire une place non négligeable [...] et devient une des meilleures armes politiques* » (Sonia Benamsili, 2015 :50) : « *En 1989, l'avènement de la presse libre, lui donne de nouveau l'occasion de s'exprimer dans la presse* » (Nazim Mekbel, 2009 : 39)²¹

Une position tout-à-fait légitime du point de vue de François Forcadell (1989 :10) : « *Le dessin n'est que le reflet irrespectueux de l'actualité. Il est aussi un contre pouvoir, signe de liberté d'expression indispensable dans une démocratie* »

Il n'est pas envisageable de citer « *Charli Hebdo* » concernant la caricature et la presse française et omettre d'évoquer « *El Manchar* » son équivalent ainsi que l'égal du journal satirique français « *Le Canard Enchaîné* » en Algérie : « *La situation sécuritaire (d'octobre 88) a eu raison de l'activité florissante des talents qui ont décidé la création du journal satirique bimensuel « El Manchar » suivi par « Baroud »* » (Fatimi Saad-Eddine, 2009 :19)

En effet, ce journal fondé en 1990 par le caricaturiste Sidi Ali Melouah, n'a pas manqué de combiner textes, dessins satiriques et même bandes dessinées sociales et politiques, regroupant alors de nombreux jeunes talents, encore des noms inconnus à l'époque, avant de leur permettre de briller, parmi eux : Sour, Fathy, Aknouche, Ayoub, Dahmani, Hic, Dilem, et beaucoup d'autres encore. SAS spécifie que chacun à une époque différente a marqué le dessin de presse, quoi qu'il privilégie trois noms qui continuent à se croiser en cette époque : il commence par Slim « *le plus grand* » (SAS, 2009 :8) qui a su raconter l'Algérie de Bouzid et du socialisme, de la pensée unique et du parti unique. Puis, Dilem qui selon lui (SAS) a su raconter mieux que quiconque les années 90 : « *il a croqué une guerre sans nom, sans images, sans paroles* ». Il termine par Hic qui selon lui sait peindre et étaler des personnages fatigués mais jamais

²⁰ Sid Ahmed Simiane chroniqueur du journal « Le Matin » collègue de Hichem alias « Hic » et qui a rédigé la préface de l'ouvrage répertoriant quelques unes de ses caricatures dans le recueil « Le Hic, Nage dans ta mer ».

²¹ Nazim Mekbel est l'auteur de l'article « *SLIM, le vétéran de la caricature algérienne* » paru dans l'ouvrage de Christophe Cassiau-Haurie et al, 2009, il qualifie dans cette citation par « lui » la caricature qui a bénéficiée d'une nouvelle chance pour s'exprimer.

résignés : « *Hichem ne raconte pas la mal vie d'un peuple. C'est trop facile. Il va au-delà. Il raconte le mal être d'une société. Le mal-être d'un pays. C'est différent. C'est plus subtil. Le mal être est plus sournois que la mal-vie* » (SAS, 2009 :8).

Cette nouvelle génération de caricaturiste aura donc reflété au mieux les inquiétudes des algériens avant que la caricature ne soit de nouveau censurée et les caricaturistes contraints d'émigrer afin de sauver leur vie (proclamation de l'état d'urgence, 1991-1992 débuts de la décennie noire en un état d'urgence qui ne sera levé officiellement qu'en 2011) : « *Hic a recréé le monde à son image, chaque matin, il le façonne à son image. Il le pétrit, le réduit, le grossit, le dégrossit, le construit, le déconstruit* » (SAS, 2009 :7)

A la différence de Dilem (présenté par Plantu comme le premier caricaturiste à avoir caricaturé le président de son pays)²² que nous avons choisi pour notre travail en classe (puisque ses caricatures d'expression totalement française), Hic aurait, par exemple, tout autant pu nous intéresser dans une perspective prochaine possible, non soucieux de faire intervenir la variation (bilinguisme) dans ses dessins, puisqu'il (Hic) aborde par exemple aussi bien que Dilem le phénomène actuel qui prend de l'ampleur « *Harga=l'émigration clandestine* » : « *Bien sûr, il y a des obsessions récurrentes* » (SAS, 2009 : 7) Dans le recueil (album) « *Le Hic, Nage dans ta mer* », le personnage du Harraga revient sans cesse.²³

Depuis, la situation demeure presque inchangée, à quelques frasques près, que s'autorisent les caricaturistes, toujours limités, sous peine d'amender ou de peine de prison pour atteinte à la souveraineté nationale (dont le président de la république) avec l'amendement de 2001.

SAS s'étonne de la grandeur du talent de certains caricaturistes à pourvoir encore retracer ce quotidien névrotique et la décadence du monde dans lequel nous vivons. Il explique que dans ce pays tous les hommes nagent dans la mer, le caricaturiste ne fait pas figure d'exception lui aussi autrefois émigré, il n'échappe pas à cette règle : « *Il est lui aussi harraga, même s'il ne quitte pas sa bulle, il rame chaque jour pour traverser ses propres frontières, il se fait arrêter parfois pas les gardes côtes de la censure politique ou de la morale bigote, qu'il tente parfois de contourner, en changeant de cap* » (SAS, 2009 :8)

Jean Pierre Plantu déclame au Monde.fr, 2012 : « *Le dessin de presse se porte très bien en Algérie ; tous les quotidiens algériens ont au moins un dessinateur de presse pour leur éditions* ». Josée-Esther Me-Letourneux (2009 : 175) le certifie tout autant « *Les caricaturistes et dessinateurs*

²² Nous référons à l'article : « *Caricaturistes du monde arabe : l'Algérien Ali Dilem* » disponible sur le site : <http://www.algerie-focus.com/blog/2012/08/caricaturistes-du-monde-arabe-lalgerien-ali-dilem/#sthash.N49C5s69.dpuf>, consulté le 11/07/2014 à 18h 39.

²³ Nous supposons que nos apprenants après avoir travaillé la caricature de Dilem portant sur ce même thème, seraient en mesure de comprendre et d'interpréter ces autres caricatures (abordant le récurrent thème de Harga, certaines porteuses de variations, disponible dans l'album de Hic, voir bibliographie), d'un autre dessinateur « Hic » s'ils advenaient à les recroiser en société.

de presse africaine ont trouvé dans le web un outil efficace pour s'assurer une audience internationale et surtout, une arme de choix pour contourner la censure politique »²⁴

II-1-2 L'apport des articles (fait-divers) dans la classe:

A l'école, de façon générale, il existe plusieurs raisons de recourir à l'écrit que ce soit pour familiariser l'apprenant à la culture écrite, pour faciliter sa compréhension de différents textes (narratif, explicatif, argumentatif...), pour enrichir et structurer son vocabulaire disponible, pour lui permettre de produire progressivement d'un usage scolaire de l'écrit à un usage plus personnel. La presse à l'école a toute sa place dans cette découverte, elle peut être un précieux apport puisqu'elle permet de familiariser l'apprenant avec : « *La culture écrite et développer le goût de lire et un accès à différentes sources d'information, répondre à la curiosité des jeunes lecteurs, produire de l'écrit...* » (Francis Vernhes, 2005 :7)

En effet, divers usages sont envisageables pour la presse à commencer par répondre à la curiosité des lecteurs, les rendre informer et les faire réfléchir sur eux-mêmes et sur le monde qui les entoure : « *La presse est un moyen d'éducation particulièrement adapté aux attentes et aux possibilités des enfants* » (Francis Vernhes, 2005 : 8). La presse aide considérablement et d'une façon générale au développement de :

- 1- Le goût de lire : cette diversité des propositions participe à la rencontre de divers contenus variés : formes d'écritures divers pour chaque article (narrative, explicative, scientifique, argumentative, journalistique...) tout en permettant le traitement d'images divers : (dessin de presse, photographie, schéma...). Une diversité de formes offrent aux lecteurs (apprenants) de développer un mode de lecture différent puisqu'en lisant, il peut sélectionner des informations, des explications, l'apprenant découvre donc différentes manières de lire, indispensable, afin d'en faire un « bon lecteur ».

- 2- La compréhension du monde et de la société : travailler la presse en classe, à travers ses articles ou ses dessins de presse, laissent aux apprenants le choix d'aborder des questions (affaires) d'actualité, de société « *de nombreux journaux offrent aux enfants et aux préadolescents la possibilité d'appréhender leur environnement, de découvrir des aspects historiques culturels* » (Francis Vernhes, 2005 : 9). La presse aide donc à l'information de l'apprenant et participe à l'optimisation de leurs esprits critiques : « *favorise la mise en œuvre de projets individuels ou collectifs et devient un outil de socialisation qui participe au développement d'une citoyenneté active* » (Francis Vernhes, 2005 :9). Des atouts indispensables à l'ère où l'école algérienne s'apprête à l'adoption de la nouvelle approche actionnelle. ²⁵

²⁴ Josée-Esther Me-Letourneux est l'auteur de l'article « *Internet, une arme contre la censure* » paru dans l'ouvrage de Christophe Cassiau-Haurie et al, 2009.

²⁵ Annonce lors du dernier séminaire, le 28 Novembre 2017, assuré par l'inspecteur Mr. Chohib Samir à Djelfa.

- 3- Le développement affectif de l'enfant : abordant des sujets en forte liaison avec les centres d'intérêt et les préoccupations de l'apprenant, la presse lui procure un sentiment de confort et de sécurité tout en lui apportant, à chaque parution, la nouveauté, l'inattendu, le surprenant, importants pour le maintenir en haleine et en constante motivation, donc l'usage adéquat dont nous pourrions en faire permet sans conteste l'aboutissement aux objectifs éducatifs escomptés.

II-1-2-1 Définition du « Fait-divers »:

Le fait-divers est toujours présent dans les médias : à la télévision, dans les journaux, à la radio, sur internet...au quotidien, si bien que tout le monde sait ce qu'est un fait-divers : « *Le genre inspire d'ailleurs beaucoup de fictions : romans, films, bandes dessinées, nouvelles ou séries parues dans des journaux littéraires s'accumulant* » (Annik Dubied, 2004 :13)

Pour certains pourtant, "c'est trop", le fait-divers ne devrait pas mériter tous ces honneurs vu la futilité, l'intitulé et la déplaisance de l'information qu'il présente : « *Le fait divers n'est pas vraiment une information, il raconte des histoires sans importance* » (Annik Dubied, 2004 : 13)

Quant au rapport que le fait-divers pourrait entretenir avec d'autres thèmes d'informations, selon le sociologue Pierre Bourdieu : « *le fait-divers fait diversion* ». Ses partisans comme ses détracteurs ont du mal à le définir, Qu'est ce qu'un fait divers exactement ? Qu'est ce qui ferait que "crimes, accidents, faits insolites, étonnants, imprévus ou héroïques" puissent se réunir sous une même « *étiquette multiusages* » (Annik Dubied, 2004 : 58). Qu'est ce qui ferait le lien entre ces faits disparates pour qu'ils puissent faire du fait divers un genre las, mal connu ? Le fait-divers reste donc un phénomène médiatique intrigant : « *Le fait divers intéresse, dérange, intrigue ou passionne, mais il laisse rarement indifférent. Il constitue aussi un genre médiatique qu'une analyse du discours et des images élaborées dans la presse écrite permet de qualifier* » (Annik Dubied, 2004, 58)

« Fait divers » pouvant également être orthographié « fait-divers » ou même appelé « *les chiens écrasés* » en langage argotique,²⁶ concerne en journalisme un certain type d'évènements. Il existe ainsi un certain type d'évènements qui sont inclassables dans aucune des rubriques composants un média d'actualité habituellement (international, national, politique, économique...), ils sont ainsi regroupés dans une même rubrique nommée « fait-divers », malgré l'absence d'un lien évident qui les unisse²⁷. Jocelyne Giasson, (2005 :113) le clarifie dans sa définition du fait-divers : « *rubrique de presse*

²⁶ Connotation péjorative prise dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle afin de distinguer une actualité noble d'une autre méprisable, cette conception pourrait être expliquée par la définition qui va suivre et que donne Roland Barthes au fait divers.

²⁷ Définition du fait divers dans le petit Robert : « évènements du jour [...] sans lien entre eux, faisant l'objet d'une rubrique dans les médias ».

faisant état des évènements du jour (ce qui a trait aux accidents, aux délits, aux crimes) sans lien entre eux et de portée générale».

Généralement, les fait-divers, bien qu'ils rapportent des événements réels, sont des articles de presse qui concernent des événements insolites, inattendus et-ou tragiques (tels que les crimes et accidents...). Roland Barthes définit le fait-divers dès 1964 dans ses « Essais Critiques » comme : « *Le fait divers procéderait d'un classement de l'inclassable, il serait le rebut inorganisé des nouvelles informées... désastre, meurtres, enlèvement, agressions, accidents, vols, bizarreries, tout cela renvoie à l'homme, à son histoire, à son aliénation, à ses fantasmes, à ses rêves, à ses peurs...* »

Le Grand Larousse du XIX^{ème} siècle a pourtant bien précisé en définissant (présenté par Christine Leteinturier sur l'Encyclopédie Universalis) le fait-divers les événements dont il traite: « *les divers événements et nouvelles que regroupent les journaux pour publier ce qui tourne dans le monde : petits scandales, accidents de voitures, crimes épouvantables, suicides d'amour, personne tombant d'un cinquième étage, vol à main armée, pluie de sauterelles, naufrages, incendies, inondations, aventures cocasses, enlèvements mystérieux, exécutions à mort, cas d'hydrophobie, d'anthropophagie, de somnambulisme et de léthargie, phénomènes de la nature, etc.* »

Le fait-divers est donc là pour renseigner sur une réalité d'une société à un moment donné de son évolution. Il s'agit d'un récit d'évènements variés qui sont même considérés comme peu importants, bien que le nombre de faits-divers augmente chaque jour dans les sociétés, ils demeurent ainsi parmi les articles les plus recherchés par les lecteurs toujours plus friands de nouvelles insolites : « *En France, la part des fait-divers dans le traitement médiatique est en sensible hausse depuis l'année 2000. Une enquête de l'Institut National de l'Audiovisuel fait état d'une augmentation de 73% des faits divers dans les journaux télévisés en l'espace de 10 ans* » (Le monde.fr, du 17 juin 2013)²⁸



Dessin « *Bien raconter les faits-divers* »²⁹

²⁸ Disponible sur le site : <http://mobile-le-monde.fr/actualite-media/artcile/2003/06/17/en-dix-ans-le-nombre-de-fait-divers-dans-les-jt-a-augmente-de-73-3431764-3236.html?xtref>, consulté le 05/01/2018 à 23h53.

²⁹ Voir webographie afin de retrouver la source « site » de ce dessin de presse.

Le fait divers n'appartient donc à aucune actualité : ni politique, ni sociale, ni économique, ni culturelle tout en occupant une surface importante des journaux hebdomadaires. Il décrit ce qui semble hors du commun quotidien : (accidents, catastrophes naturelles, actes héroïques, crimes, suicides) ce qui contraste totalement avec le contenu que se propose de décrire une caricature à savoir le quotidien commun (politique, social, économique ou culturel). Un détail qui n'empêcherait aucunement que l'un des supports aide à une meilleure et plus nette compréhension d'un autre.

II-1-2-2 Le fait-divers : histoire à double fonction (narrative et explicative)

Il est possible de dire que le fait-divers est doublement « hétérogène », il tient une double fonction énonciativement et textuellement parlant (structure narrative : actions, pluralité de voix, dialogues, commentaires). Possédant incontestablement une configuration à dominante narrative, le fait-divers n'est pas dépourvu d'enjeux explicatifs et argumentatifs :

« C'est pour une grande part à l'organisation narrative, très fortement récurrente du discours de fait divers, que tient l'intuition de cette irréductible proximité des événements insolites. Car ce qui typologiquement différencie le fait divers des autres rubriques d'information, c'est bien d'abord sa qualité de récit. Le fait divers raconte des histoires plus qu'il ne commente des événements : plus exactement, les commentaires sur l'évènement ne peuvent être, dans le cadre du fait divers, que saisis dans et par l'ordre du récit » (Barillard, Brèque et Dahlet, 1986 : 93)

Ainsi le fait-divers racontant des événements anormaux et extraordinaires, le journaliste pourrait alors être tenté d'expliquer (fait divers et explication). D'un autre côté, le fait-divers pourrait refléter les modes de pensées affectives ou alors un enjeu argumentatif (fait-divers et argumentation).

Selon André Petitjean (1987 : 89), le fait en véritable « discours » possède aussi bien un « *ancrage discursif* » : (conditions de production) qu'un « *ancrage situationnel* » : (actes de production, repérage, mode d'énonciation). Le fait-divers en tant que « *texte* » remplirait une « *construction séquentielle hétérogène* » : (narrativité dominante d'un certain type d'éventualité au niveau sémantique, dialogue et description) et « *une transversalité séquentielle descriptive* » : (possédant un enjeu argumentatif ou une volonté d'explication des séries d'actions).

Parmi les travaux ayant abordé le fait-divers, l'objectif d'Elisabeth Rougemont (1993) était à la base de faire découvrir à ces apprenants un genre de discours journalistique : le fait-divers, afin de les sensibiliser au problème de l'énonciation et de leur faire découvrir la structure d'un texte (situation spacio-temporelle). Il s'agit donc d'objectifs qui se lient à la finalité de la séquence d'étude et du projet que veut atteindre le programme des premières années secondaires. Nous verrons donc s'imposer la prise en compte des définitions qu'elle a attribuées au fait-divers avec ses propres apprenants :

« Le fait divers raconte un événement, une histoire et il explique le pourquoi et le comment. Une histoire courte qui peut arriver à tout le monde. Une histoire en dehors de l'information politique, à caractère plus ou moins sensationnel. Une histoire qui s'adresse à une société, qui interpelle le lecteur sur un plan moral ou social » (Elisabeth Rougemont, 1993 :10)

Fortement caractérisé par ce côté social, le fait-divers nous a donc permis de le lier à cet autre support tout autant social « la caricature » : « [...] fait divers criminel en priorité de l'information le transforme en fait de société. Il est promu en rang de symptôme des dérèglements de la vie sociale. Et alors qu'il rencontre une ambiance générale de moralité et d'inquiétude sur l'avenir, il devient le révélateur d'une décadence » (wikipédia.fr)³⁰

Dans les deux supports (caricature et fait-divers), les acteurs parlent, expliquent ce qui leur est arrivé : « *Le fait divers est à la fois narratif et explicatif [...] Le narrateur explique le mystère, cherche des causalités, accumule des faits, les rapproche, les oppose au moyen de connecteurs* » (Elisabeth Rougemont, 1993 :10). Nombre de chroniqueurs s'accordent alors, malgré des divergences, à attribuer à l'article de fait-divers l'appartenance générique au récit. Christian Colombani du journal « Le Monde » explique : « *Un fait divers, c'est une histoire en soi : un phénomène de société concentré dans une histoire violente.* » (André Petitjean, 1987 :73)

Annik Dubied (2004 :88) le certifie également : « *Le fait divers est donc un récit [...]. Les professionnels l'affirment, les chercheurs en sciences humaines et sociales aussi, qui décrètent la prégnance du narratif dans le genre du fait divers* ». La caricature ou le fait-divers, chacun raconte donc une histoire, un événement en accomplissant divers fonctions. Les travailler d'une façon complémentaire ne pourrait qu'être nettement justifié dans le cadre de la réalisation d'un projet à visée « narrative » : projet 3 : Relater un événement en relation avec son vécu.³¹

II-1-2-3 Caractéristiques du fait-divers :

L'article de fait-divers est à la base de l'information, par sa proximité (géographique, sociale, affective et chronologique), il engage la responsabilité du journal : « *Anodin, tragique, parfois amusant, souvent étonnant, le fait divers est à distinguer de ce que l'on nomme trivialement la rubrique des chiens écrasés* » (Damien Corpetti)³²

En effet, selon Daniel Corpetti, le fait-divers s'illustre en cinq points :

- Le fait-divers aborde des événements de toute nature comme son nom l'indique.
- Le fait-divers surprend par son étrangeté (événements extraordinaires, mystérieux, etc.)
- Il dégage (ou pas) une charge émotionnelle.
- L'impact sur le lecteur est plus grand quand il se réfère à une « sphère de proximité ».
- Il peut revêtir un habillage particulier : illustrations, légendes, typographies particulières, etc.

³⁰ Voir webographie.

³¹ Projet proposé dans le manuel des premières années secondaire, voir Annexe n°2 où nous avons analysé en détail le manuel ainsi que la constitution de ce projet.

³² Auteur de l'article paru dans la revue « La Classe » : *Exploiter la presse à l'école* de Francis Vernhes (2005 :39).

1- Questions auxquelles répond un fait-divers :

L'ensemble des travaux ayant abordé le fait-divers spécifient unanimement que la caractéristique principale de ce dernier est incontournableement les questions : « Qui ? Où ? Quand ? Quoi ? Pourquoi et comment ? » auxquelles répond le fait-divers ou le journaliste qui le rapporte. L'ensemble de ces éléments qui composent le fait-divers : l'évènement, le lieu, le moment où il s'est produit peuvent justement être facilement repérables une fois devancés d'une caricature qui sensibilise de leur utilité:

Catégorie	Question	Contenu
Evènement	Qui ? Quoi ?	L'évènement proprement dit, le personnage concerné ou source
Lieu	Où ?	Le lieu où cela s'est produit
Temps	Quand ?	Le moment (date, circonstances de l'évènement)
Causes Conséquences	Pourquoi ? Comment ? Quoi ?	Objectif visé et les suites

2- Composantes d'un fait-divers :

- **Le titre:** l'un des éléments constitutifs du fait-divers demeure son titre qui doit non seulement situer l'évènement de l'article (dans le temps et le lieu) mais surtout être percutant et accrocheur. Etant paradoxalement très condensé suffisamment clair (non vague), il constituerait presque un bref résumé de l'article, cette double fonction informative (donnant l'essentiel de l'information sur le sujet « thème ») et incitative (comportant l'intrigue nécessaire pour pousser à lire l'article, devant faire le « bon choix » des mots afin d'attirer l'attention).
- **Le contenu d'un fait-divers :** l'article de fait-divers comporte des actions : ce qui s'est passé (produit) « quoi », et des circonstances : détails du temps, lieu, personnage, cause, résultats « qui, où, quand, pourquoi et quoi ? ».
- **Organisation de l'information :** le fait-divers ne présente pas une information dans un ordre forcément chronologique. le premier paragraphe ou les premières phrases peuvent être une reprise du titre et présenter l'évènement et son résultat commençant ainsi par la conséquence.
 - Le récit de l'article revient surtout sur les circonstances, il raconte en utilisant :
- La nominalisation et le passif (avec ou sans le complément d'agent selon que l'on sache ou pas qui a fait l'action)

- Le passé composé (principalement puisque les évènements racontés sont proches du moment d'énonciation)
- Des compléments circonstanciels (de lieu et de temps) et des articulateurs (connecteurs, prépositions)

L'ensemble de ces éléments pourrait constituer des points en commun avec la caricature, nous avons ainsi pris soin de choisir, en travaillant avec nos apprenants, celle qui dans son propre genre remplit les mêmes fonctions et contient les mêmes composantes, permettant ainsi de nettement faciliter le travail sur un article de fait-divers.

II-2 Justification du choix de nos supports pédagogiques:

II-2-1 Analyse du manuel des premières années secondaires :

Nous avons jugé inutile d'établir une analyse trop détaillée de l'ouvrage didactique qui nous sert à l'ordinaire de support d'enseignement, car nous contestons seulement le choix judicieux des supports pédagogiques qui s'y trouvent et nous en proposons l'intégration d'un nouveau support authentique « la caricature ».

Le défaut du manuel de première année secondaire, reproché souvent adressée à tous les manuels d'ailleurs, est de « *normaliser* » (Anne-Marie Chartier et al, 1997 :16) les situations de classe, il ne permet guère de gérer l'hétérogénéité des classes. Puisqu'il efface les variables locales, les contextes particuliers et les données singulières. Ainsi, même avec une ferme volonté de suivre scrupuleusement le manuel, cette même volonté se verra inévitablement modifiée à la longue, étant donné que l'enseignant se voit obligé de « *contextualiser* » afin de répondre aux exigences changeantes des apprenants, il est alors obligé d'introduire des « *variantes* » (Anne-Marie Chartier et al, 1997 :17).

La grande majorité des enseignants utilisent le manuel, en dépit du fait qu'on ne leur impose pas cet usage, même s'il ne constitue pas la meilleure source d'équipement à épuiser, ni la meilleure manière d'enseigner la compréhension de l'écrit, selon les objectifs qu'ils auront déterminés au préalable pour leur activité de lecture. Le manuel ayant l'avantage de donner aux jeunes enseignants une plus grande assurance face à l'enseignement de la lecture. Souvent critiqués, nos manuels ont tenté d'évoluer au fil des ans, notamment après la réforme de 2003. Nous leur reconnaissons aujourd'hui une certaine diversité et une attraction comportant plus de variétés de textes, plus d'images et de photos, plus de couleurs, etc. Ils ne tiennent, néanmoins, pas forcément compte des développements de la recherche en lecture et ne proposent pas des activités plus opérationnelles, avantageuses et intéressantes pour leur apprenants.

Les concepteurs des manuels précisent bien, à l'avant-propos du manuel de 2AS « page 4 », qu'il ne s'agit en aucun cas du seul matériel à employer : « *Aux utilisateurs, ce manuel de français destiné aux élèves de 2^{ème} AS pour toutes les filières n'est ni une méthode d'apprentissage d'une langue, ni un programme. C'est un ensemble didactique ouvert où le professeur et l'élève pourront puiser les matériaux nécessaires qui leur serviront à réaliser le programme officiel.*

Ainsi ce manuel dispensera les utilisateurs d'une recherche fastidieuse et leur offrira un grand choix quand ils auront à adapter ; en toute autonomie les enseignements/apprentissages en fonction de la réalité : niveau, besoins, et motivations » (Auteurs du manuel, 2009 :4)

Nous avons jugé ainsi inutile de faire comme la majorité des enseignants qui se sentent coupables s'ils n'adoptent pas la démarche du manuel. Nous avons alors décidé de ne pas suivre à la lettre le manuel et de ne pas réduire notre travail à un simple contrôle s'assurant que les apprenants accomplissent la tâche prescrite. Nous sommes restée convaincue de notre rôle de meneur de décision et c'est justement en nous centrant sur les apprenants (les nôtres plus précisément) que nous avons décidé d'intégrer, en proposant une réalisation adéquate à la tâche, la caricature avant l'article pour le troisième projet.

Nous nous sommes basée pour cette analyse sur une grille du dictionnaire de Jean-Pierre Cuq (2003 : 120) ³³. Les entrées de cette grille permettant l'observation de l'organisation des composantes du manuel, nous ont surtout inspirée puisque nous semblant permettre une certaine objectivation du regard sur la masse d'informations à observer. Cette analyse détaillée³⁴, nous aura confortée dans notre choix devenu plus judicieux des supports pédagogiques à travailler avec nos apprenants, elle nous aura également permis d'offrir aux enseignants de quoi tirer profit, à leur façon et pour leur propre compte, de séances réelles à réguler selon leurs propres pratiques et selon leurs différentes activités.

II-2-2 L'article de fait -divers comme support pédagogique :

L'inclusion de la presse écrite à l'école est une perspective déjà effectivement établie, à travers le texte journalistique « l'article de fait-divers », dans les programmes des premières années secondaires.³⁵ Selon nos constatations le souci demeure dans le fait que le manuel propose des articles de fait-divers où, souvent, le texte est trop long, le thème totalement dépaysant et l'écrit dans un style journalistique trop compliqué pour être abordable pour les apprenants qui, en définitive, ne s'y intéressent pas. Ce choix de support semble alors, ne plus convenir à leurs exigences et à leurs attentes.

³³ Annexe n°2 : Grille d'analyse d'un manuel et analyse du manuel des premières années : (A) - Grille d'analyse d'un manuel.

³⁴ A retrouver en Annexe n°2 Grille d'analyse d'un manuel et analyse du manuel des premières années : (B) - Analyse du manuel des premières années secondaires (Composantes du manuel: description matérielle et technique). Nous avons placé cette analyse en annexe puisqu'en dépit de son utilité et de son importance, elle ne constitue en aucun cas le vif (propre) de notre travail.

³⁵ Constat établi d'après observation et analyse sommaire du manuel scolaire de français des premières années secondaires (2011-2012) Manuel actuellement toujours en cours d'exploitation en classe. Il s'agit, dans notre cas, d'un intérêt particulièrement porté au projet 3 : « Ecrire une petite biographie romancée », Séquences 1/ 2 : Relater objectivement un événement/ S'impliquer dans la relation d'événements, s'étendant de la page 121 à la page151 dont l'objectif communicatif est de relater un événement en relation avec son vécu. Voir Annexe n°2 (B).

Le fait-divers a, sans doute, été intégré dans le programme de première année secondaire puisqu'il constitue un type de support commun au vécu réel de tous les apprenants, car quel apprenant, de quelque pays d'origine soit-il, n'aurait-il pas entendu évoquer en langue « maternelle » de catastrophes de tout genre : incendies, accidents spectaculaires, naufrage, dérapage, etc. Ces articles sur ce type de fait divers naturels ou accidents sont sûrement déjà venus à lui dans sa presse nationale. Il en est de même alors pour le support caricatural.

Tout comme nous l'avons déjà remarqué, le programme des premières années secondaires a déjà pris l'initiative d'intégrer toute une séquence portant sur la presse écrite : intitulée « Relater un événement en relation avec son vécu », l'objectif de cette séquence d'étude est de dépasser la simple initiation des apprenants à la lecture de la presse. Les objectifs sont tout autres, il s'agit de savoir lire, dégager la structure du fait-divers et sa compréhension pour pouvoir être capable à la fin de la séquence d'en produire un. Là encore, la finalité ambitionnée n'est pas simplement de se limiter à ce stade, mais plutôt de réaliser tout un projet intitulé « Ecrire une petite biographie romancée ».

En fait, travailler sur le fait-divers devient un prétexte pour s'inscrire dans une typologie relative au récit, ce qui fait de l'article de fait-divers une initiation jalonnant le parcours qui va suivre. Il est sensé donner à l'apprenant une vision plus globale du schéma narratif, ainsi lorsque ce dernier rencontre la séquence qui porte sur « la nouvelle », qu'elle soit réaliste ou fictive, il aurait déjà eu une assimilation plus accrue des caractéristiques fondamentales du « type narratif » : « Lire l'événement, c'est pénétrer dans le domaine immense du récit » (Gérard Vigner, 1990 [1979] : 84) ³⁶

De là, le manuel propose tout de même une série de textes (d'articles) de fait-divers, sans aucune initiation préalable de l'apprenant à la presse écrite ou au genre journalistique. Les apprenants n'y comprennent, par conséquent, presque rien, ils sont perdus face à ce nouveau type de textes (d'écrit), malgré sa fréquente présence dans le quotidien qui les entoure.

Ainsi, faire une initiation à ce type de documents journalistiques par le biais de la caricature, l'intégrer de façon à exploiter au maximum son image et son écrit court mais très significatif, nous a donc semblée une issue de secours et un sauf conduit pour ces apprenants, leur permettant non seulement de mieux apprivoiser le genre journalistique en classe de FLE, mais aussi de mieux comprendre l'article de fait-divers que nous leur demandons de bien comprendre pour pouvoir enfin passer au genre narratif.

³⁶ L'évènement consistant pour nous en l'objet d'article de fait-divers une entrée au récit (narration : relater un événement).

Il en allait de soi alors que l'article de fait-divers que nous allons choisir pour l'expérience ³⁷, bien que portant ses caractéristiques journalistiques qui lui sont spécifiques par rapport à un support caricatural, il toucherait logiquement à une thématique commune à la caricature sur laquelle nous allons travailler.

Une telle initiative vise à nous permettre de nous assurer que la compréhension à laquelle aboutiraient les apprenants n'est autrement que le résultat obtenu suite à la différence des supports qui présentent une information pratiquement similaire d'une façon assez distincte. Nous avons opté pour le thème de « L'Aïd » fête d'actualité pour nos apprenants puisque traversée durant l'année scolaire où s'est effectuée notre expérimentation et le sujet de « l'immigration clandestine » que nous supposons intéressant particulièrement les « jeunes » apprenants de nos jours, puisque certains rêvent de voyage ou plus précisément de quitter le pays (la Harga).

II-2-3 La caricature en support pédagogique :

En tant qu'enseignant de langues étrangères, nous certifions nous être inspirée de ce que font les enseignants en contexte français (didactiques en français langue « maternelle »). Or, nous avons pris et essayé ces méthodes et techniques en les adaptant à un enseignement selon notre contexte particulier : classe de FLE en contexte algérien. En effet, il n'était en aucun cas envisageable de faire abstraction ou d'ignorer le grand écart qui sépare les besoins des apprenants en langue étrangère et en langue « maternelle », rien que par la familiarisation aux données de différentes situations d'écrit, l'identification plus ou moins consciente (presque évidente) des types d'écrit, que peut avoir tout natif par rapport à un étranger (ignorant presque tout de la matière, de la langue et sa culture).

Nous avons pris en compte quelques travaux sur le support caricatural en France³⁸, où elle est exploitée sous un angle tout autre, sa compréhension devait être, soulignons-le, comme allant de soi, puisqu'il s'agit plus d'un contexte où le français est la langue maternelle des apprenants. Elle se trouvait donc exploitée à des fins plus consistantes que la simple compréhension de son écrit, dépassé vers un écrit plus long. Elle s'est retrouvée analysée pour s'attribuer plusieurs interprétations dont déceler les messages implicites que veut faire passer le caricaturiste et enrichir le débat sur différents sujets, ou pour rappeler des événements historiques dans des cours d'histoire, ou encore dans le but de pouvoir produire et réaliser d'autres caricatures et participer ainsi à un concours organisé par un groupe de caricaturistes « Cartooning for peace » en collaboration avec des établissements scolaires (CLEM).

³⁷ Voir Annexe n°3: Supports pédagogiques choisis : (B) - Nos articles de fait-divers n°1: « *Un mouton à 50 000 tue son propriétaire à Mscara* » et fait-divers n°2 « *Trois (03) Harraga rentrent au pays dans leur embarcation de harga* ».

³⁸ Voir Annexe n° 1 « Listes des travaux antérieurs » : (B) - « en contexte étranger »: la liste répertorient les travaux portant sur la caricature en contexte étranger (en France).

Actuellement, les nouvelles orientations de l'enseignement-apprentissage ont tendance à se diriger vers la prise en considération des besoins des apprenants. Ces derniers, se faisant de plus en plus exigeants, se refusent à se soumettre aux longs textes non attrayants. En fait, de nos jours, l'apprenant vient en classe en attendant d'être intéressé et motivé, pour accepter de se soumettre de gaieté de cœur à l'activité d'apprentissage. Il demande à avoir des images, de la couleur, il cherche la brièveté et la rapidité du message qu'on veut lui véhiculer.

Dans ce même sens, lors des séminaires ou des journées de formation organisés par les inspecteurs ou formateurs³⁹, plusieurs enseignants confirmeraient avoir entendu à maintes reprises se répéter : « *arrêtez d'ennuyer les apprenants ! Motivez-les plutôt... nous vous laissons libre choix du support d'étude, non ? Alors cessez de proposer des textes en "brique". Ramenez-leur des photos, des images qui pourront au moins l'illustrer et l'égayer...* », il s'agit en fait de proposer des textes motivants et attrayants :

« *Les tendances actuelles de l'enseignement de la lecture ont permis de mettre en valeur le rôle pédagogique de l'image. Les enseignants savent que l'image rassure l'enfant à bien des niveaux. Ils reconnaissent que l'image, en reconstruisant certains éléments du monde de l'enfance, sécurise l'enfant en lui permettant de se situer par rapport à sa propre vie* » (Hélène Giguère, 1991 :34-35)

A ce juste titre, nous tenons à signaler que *ce* texte, accompagné de l'image qui le clarifie et mieux encore qui le complète, existe déjà: c'est la Bande dessinée, c'est la caricature ! Il est de ce fait étonnant de constater qu'elle n'ait pas été jusqu'ici exploitée d'une façon pertinente et adéquate en classe, notamment dans le contexte algérien, de façon à faciliter la compréhension de supports plus consistants par la taille (la forme) et le fond.⁴⁰

Nous songeons à la caricature alors comme *entrée* possible *facilitant* l'accès à l'article de fait-divers justement puisqu'ils constituent tous deux, des supports médiatiquement diffusés, des documents de presse (journalistiques) dont la simplicité et le degré d'approche reste néanmoins relativement différent.

Pour ainsi dire, ce support est l'instrument tant recherché de façon à intéresser l'apprenant et à installer des objectifs d'apprentissage précis. C'est pourquoi nous avons porté notre choix sur ce type de support qui semble être idéal, simple et facile à

³⁹ Journée de formation avec Mr. L'inspecteur Hadji Toufik, en la date du 25 Novembre 2013, séminaire organisé au niveau du lycée « Tahiri Abderrahmane » à Djelfa. Ainsi que le séminaire du 27 Janvier 2014 en la présence du même inspecteur au niveau de l'établissement de Naïm Nouaimi à Djelfa.

⁴⁰ Nous songeons à n'importe quel type de texte compliqué à aborder (comprendre) par les apprenants car la caricature est envisagée comme un riche support allant dans tous les sens et exploitable au service d'innombrables types de textes. Néanmoins, afin de ne pas se perdre dans un large contexte typologique en différents textes, nous insistons sur l'article de fait-divers, choisi justement puisqu'il constitue tout comme la caricature, un support médiatiquement diffusé, un document de presse (journalistique) déjà intégré dans le programme des premières années secondaires.

comprendre. Puisqu'il comporte, en lui, tant l'énoncé linguistique (le texte) que le message iconique (l'image), tout en reflétant la réalité sociale commune dont l'apprenant réclame la présence au sein même de la classe depuis longtemps. Donc la caricature est un *médium* d'information suffisamment fertile : « *La caricature est un médium d'information et d'opinion assez riche pour être considérée en soi.* » (Stephanie Poisson, 2009 : 2)

A l'image de la bande dessinée que Jocelyne Giasson (2005 :110) considère comme: « (...) la bande dessinée est un genre valable en soi et peut être considérée comme un « tremplin » pour des lectures plus variées (Therriault, 1994) ». Nous avons vu en la caricature un genre, ou du moins un support suffisamment consistant et valable pour constituer un pont « tremplin » afin de passer à d'autres lectures plus variées et plus consistantes comme les articles de fait-divers. Ainsi, même pouvant être prise en considération en soi, tel un riche support pouvant constituer une base d'analyse, nous avons tout de même offert une extension possible à la caricature pour être mise à profit en classe comme moyen d'atteindre la compréhension d'autres textes.

II.2.3.1 Caricature, redondances et complémentarité (texte/image) :

« Lire, ce ne saurait donc être une simple opération de déchiffrement du code linguistique, mais l'appréhension simultanée de plusieurs codes fonctionnant de façon à la fois redondante et complémentaire, ce dispositif sémiotique complexe devant permettre à toutes les catégories de lecteurs d'accéder au sens du message » (Gérard Vigner, 1990 [1979] : 52)

Ce procédé est donc particulièrement utilisé par tous les modes de communication de masse (presse, bande dessinée, roman-photo, cinéma, art publicitaire, théâtre, système artistique, etc.) qui veulent toucher un large éventail de lecteurs (public ouvert et hétérogène). La caricature, redondante et complémentaire par son énoncé et son image semble donc en faire partie de cette masse médiatique et est particulièrement utile à la lecture : « Dans le matériel d'apprentissage de la lecture, l'illustration qui accompagne le texte joue un rôle fonctionnel spécifique très important : celui de favoriser au maximum le travail du jeune lecteur qui cherche à comprendre le texte. » (Hélène Giguère, 1991 :32)

Gérard Vigner, 1990 [1979] pensait déjà tout comme les autres théoriciens de son époque (Sophie Moirand) qu'il faut tirer profit de cette extension du champ d'investigation des textes, notamment ceux au système « *pluri-codé* » (Gérard Vigner, 1990 [1979] : 60) dont la caricature, et à introduire en classe des textes non littéraires (publicité, bande dessinée, textes de presse...) puisque dans ces textes l'information aura subi différentes sortes de traitement qui visent à :

- Conférer au texte un degré supérieur de lisibilité.
- Proposer au lecteur différentes entrées (commençant par l'image, la typographie puis le texte lui-même).

« Il serait regrettable de ne pas exploiter ces données dans une pédagogie de la lecture » (Gérard Vigner, 1990 [1979] : 60). Cet auteur précise un peu plus tard dans son ouvrage d'une manière concrète la précieuse aide qu'apporte « l'image » (le côté graphique/ représentation) aux jeunes lecteurs et concrétise la situation de nos propres apprenants avec ses propos :

« Il faut d'autre part signaler qu'avec un public d'élèves étrangers, c'est-à-dire de lecteurs pour lesquels le problème de décodage des signifiés se pose avec infiniment plus d'acuité qu'avec des lecteurs de langue maternelle, le dispositif sémiotique d'ensemble dans sa vision originale peut constituer une aide précieuse pour « entrer »⁴¹ dans le texte et aider les élèves à inférer le sens donc disposer forcément de la compétence linguistique théoriquement requise » (Gérard Vigner, 1990 [1979] : 61)

II.2.3.2 La caricature un support à recueillir avec pertinence :

Entrer en contact avec la caricature, c'est en quelque sorte, une tentative d'initier les apprenants à l'éducation aux médias, c'est découvrir une manière différente d'apprendre, de réfléchir, de s'instruire, de sourire, de comprendre et de s'informer. Recueillir les caricatures appropriées pour être analysées mises au service des textes : articles de fait-divers adéquats puis présentées aux apprenants s'annonce comme une minutieuse tâche où rien ne s'est fait sans réflexion ou à la légère.

- **Le souci de l'utilité:**

Lors du choix de la caricature sur laquelle se base notre expérience, nous n'avons pas suivi un critère de sélection pouvant être beaucoup plus un handicap et une limite à la diversité que nous cherchons. Sans nous arrêter, non plus, à une sélection par journal (selon sa politique ou son point de vue), ou par caricaturistes particuliers. Nous avons, avant tout, pris en considération le degré d'utilité « didactique » en fonction des *objectifs* à atteindre : allant en adéquation avec l'article de fait-divers à travailler avec les apprenants, de façon à le simplifier et à le mieux faire comprendre. Tout en ayant pris soin d'unifier le thème abordé entre notre support caricatural et l'article de fait-divers, comme nous l'avons préalablement mentionné, de façon à trouver une plate forme commune sur laquelle nous pourrions faire une comparaison exploitable.

En d'autres termes, le choix de notre dessin de presse abordant le sujet de « l'immigration clandestine » nous a, parallèlement, été imposé par la nécessité de travailler sur un article de fait-divers traitant du même thème. L'objectif d'une telle démarche sélective, étant de nous assurer que ce n'est pas uniquement le sujet que la caricature aborde qui permet d'intéresser l'apprenant, mais plutôt la manière dont elle le présente qui pousse l'apprenant à vouloir comprendre aussi bien l'écrit caricatural que celui de l'article.

Par conséquent, le choix de notre dessin de presse abordant les sujets de « l'Aïd » ou « l'immigration clandestine »⁴², s'est fait à la base pour prendre le support dont l'analyse permettrait, au mieux, de répondre aux *objectifs préalablement fixés* et que nous nous sommes assignés. Nous avons choisi les caricatures qui privilégient la lecture du texte accompagné de son image et dont la description et l'analyse permettrait l'acquisition de sensibilisation à la diversité linguistique, d'un lexique et de notions

⁴¹ C'est l'auteur qui souligne.

⁴² Voir Annexe n°3 Supports pédagogiques choisis : (A) - Nos caricatures : « *caricature n°1 de Kif* » : *Le sacrifice* et « *Caricature n°2 de Dilem* » : *La ministre l'a assuré... "pas de fuite pendant le bac"*.

syntaxiques ou rhétoriques spécifiques, d'émotion, d'intégration sociale et d'acceptation identitaire. D'où le choix de la caricature de Kif parce que porteuse d'une variation modérée et de celle de Dilem puisque abordant un thème socialement touchant.

Il était, dès lors, incontestable d'écarter pour commencer toute caricature ne possédant pas de texte écrit, étant donné que notre principal objectif demeure d'améliorer une habileté précise « la compréhension de l'écrit ». De ce fait, nous pensons que les caricatures constituées uniquement d'images pourraient devenir un objet d'étude orale (corpus d'étude), où l'apprenant, tentant de décrire ce qu'il observe, développerait aisément ses compétences communicatives⁴³. Nous avons, alors, pris les caricatures où il y a variation, en plus de complémentarité entre (image/ dessin), texte et même contexte. Car nous cherchions à prendre celles qui obligent les apprenants à devenir des lecteurs aguerris, en établissant un lien entre le texte, l'image et pourquoi pas le modèle représenté, qu'il soit : un personnage, une situation, un évènement ou des mœurs.

Aussi, les caricatures de Kif et de Dilem ont été mises à profit comme moyen idéal, simple et facile permettant d'atteindre la compréhension chez les apprenants, étant donné qu'elles comportent, en elles, tant l'énoncé linguistique (le texte riche en figure de style et procédés humoristiques) que le message iconique (l'image), tout en reflétant l'aspect social commun.⁴⁴ Pour les apprenants, c'était un premier contact avec des travaux de dessinateurs de presse en classe, c'était une première opportunité où ils se voyaient autorisés d'ouvrir une réflexion critique sur la société : son organisation, ses défauts, ses réalités, ses inégalités... C'était une aubaine pour faire front à l'obstacle de la langue « étrangère » et de décoder, de déchiffrer, d'interpréter, de comprendre et donc de sourire. Car c'est une *chose* que d'aboutir à ce témoignage d'une compréhension : "le sourire" de l'élève et d'oser l'interroger sur le pourquoi par la suite.

Enfin, nous avons adopté cette caricature qui nous semblait, toujours par rapport au texte de fait-divers auquel nous l'avions intimement lié, capable d'interpeller, de toucher, d'informer et d'instruire l'apprenant. Laquelle, avions-nous supposé, accrocherait son regard puis éveillerait en lui une curiosité *suffisante* pour que ce simple regard évolue et se construise en compétence de compréhension de l'écrit (en réalité celle que nous visions à atteindre dès le départ).

- **Prise en compte des tabous:**

Nous mettons l'accent sur le fait que le recueil des caricatures, qui constituent nos supports pédagogiques, s'est fait dans un cadre de respect du caractère socioculturel, des appartenances identitaires, des croyances surtout religieuses des apprenants et des

⁴³ Nous y pensons ainsi comme d'autres pistes et d'autres perspectives possibles à l'usage de ce support inépuisable.

⁴⁴ Voir partie pratique, Annexe n°7 : Fiches pédagogiques : « fiches pédagogique n°1 » et « n°3 » où les différents éléments constitutifs de la caricature (image, texte, figure de style « métaphore », procédé humoristique « ironie ») ont été bien mis à contribution lors de l'activité de compréhension de l'écrit, leur exploitation est clairement expliquée en détail.

représentations ⁴⁵qu'ils portent à l'égard de ce type de support. Nous avons également essayé de rester le maximum en adéquation avec le niveau supposé d'assimilation mentale dont les apprenants peuvent faire preuve à cet âge.

Effectivement, compte tenu des événements récents,⁴⁶ nous avons pris conscience de l'ampleur et de l'impact que peut avoir le message caricatural sur la société, voire à l'échelle mondiale. Le choix des caricatures s'envisageait comme une tâche délicate où l'on vise à la complaisance du caractère sacré et tabou des religions et des politiques.

Force est de constater que même si la caricature reste un dessin amusant, nous ne négligeons pas son rôle comme outil qui véhicule une vision. Nous cherchons aussi à mettre au profit son efficacité à faire passer le message sous son aspect attrayant. Le but n'étant surtout pas de provoquer un choc des cultures et une confrontation dont les répercussions seront négatives (faisant de notre support un obstacle aux apprentissages), mais plutôt d'en faire un outil qui favorise cette réconciliation et cette ouverture à sa propre culture, élargissant la vision de l'apprenant et son regard sur sa société.⁴⁷

- **La caricature d'actualité ou expirée :**

On s'accorde généralement à dire que la caricature a tendance à perdre de son actualité, à se *péririmer* en quelque sorte, après une courte période de sa publication. Elle serait alors bonne à jeter « *jetable après usage* » (Sophie Gosselin, 2009 : 2)⁴⁸

De ce point de vue, il serait acceptable de se débarrasser de toutes les caricatures une fois passé l'évènement qu'elles représentent ou une fois sa lecture achevée. Comme le précise Sophie Gosselin : « *Elle doit être comprise rapidement, mais elle perd tout aussi vite son mordant. Efficace sur le coup, elle devient souvent moins drôle quand on la regarde une deuxième fois. Forme d'art créée, consommée, voire consumée, souvent en moins d'une journée* » (Sophie Gosselin, 2009 : 2)

Nous sommes d'accord qu'il n'est pas toujours très évident et facile de cerner les événements d'une caricature, surtout lorsque l'apprenant (lecteur dans notre cas) est

⁴⁵ Ces représentations ont été constatées, relevées et certifiées grâce au premier questionnaire que nous avons établi lors de la pré-enquête, nous renvoyons donc à ce titre (page 162).

⁴⁶ L'attentat contre *Charlie Hebdo*, une tuerie perpétrée le mercredi 7 janvier 2015. Parmi les victimes l'assassinat des caricaturistes (dessinateurs) : Cabu, Charb, Honoré, Tignous et Wolinski au niveau de son local du journal satirique à Paris, l'attentat cherchant à venger le "prophète Mohammed" suite aux caricatures diffamatoires dont il avait fait l'objet.

⁴⁷ Voir une ouverture à la culture de l'autre, en clair nous voyons une autre perspective possible à l'exploitation que nous pourrions faire du support caricatural : usage de caricatures issues du contexte français ou étranger, la proposition aux apprenants de tels supports pourrait considérablement développer leurs ouvertures aux cultures qui les entourent, ouverture vers « l'interculturel », consulter la conclusion générale (page 291) pour plus de détail sur ce point.

⁴⁸ Expression utilisée pour désigner la caricature dans l'article : *comment lire un journal et comment lire une caricature ?*

confronté à des caricatures séparées chronologiquement ou culturellement des circonstances de production ou de leurs référents nécessaires à leur explication.

Or, s'opposant à ce point de vue et ces jugements hâtifs qu'avance Sophie Gosselin, nous avons, à travers nos choix des supports pédagogiques, fait en sorte de prendre des caricatures dont, justement les dates sont dépassées et les évènements se sont déjà déroulés.

Nous voulions pertinemment démontrer que certains thèmes traités demeurent toujours d'actualité, ils continuent d'exister, de faire parler, de faire penser et ne cessent de revenir « de se renouveler ». Nous rappelons aussi qu'une caricature, même ancienne, pourrait encore continuer à engendrer de réelles conséquences et de véritables débats entre ceux qui s'en divertissent et ceux qui s'en offensent ou offusquent.⁴⁹

Il devient clair alors que notre choix de travailler sur la caricature de "Kif" abordant le thème de « l'Aïd » n'est pas tout à fait anodin, ni aléatoire. Nous avons décidé de reprendre en classe cette caricature pourtant dépassée, et republiée en 2016 sur la page facebook du site "Kherdja.com" à l'occasion de l'Aïd de cette année là. Notre but était de faire en sorte de « faire revivre » ce thème en le traitant avec les apprenants, non pas ce jour même (l'Aïd de l'année scolaire 2015-2016 coïncidant le 27 septembre 2015), étant un jour férié, mais durant les jours qui suivent cet évènement. C'était en quelque sorte faire *renâître* l'évènement (le jour même) que porte cette caricature non pas par rapport à l'année même de sa production mais bien des années après.⁵⁰

Ce dessin abordant l'occasion de la fête religieuse de l'Aïd, où les musulmans suivant le rite du prophète « Abraham » sacrifient un mouton, pourrait ressusciter aussi longtemps que les circonstances qui l'ont engendrées, dont elle traite, restent inchangées. Parmi tant d'autres, cette caricature n'a rien perdu ni de son influence, ni de son pouvoir à toujours faire sourire, ni de sa mission à parvenir à véhiculer un message et à faire réfléchir son lecteur.

Egalement, une précision se doit d'être mentionnée, bien que parue dans le journal « Liberté » depuis le 1^{er} Juin 2014, la caricature de Dilem a traité d'un thème qui reste

⁴⁹ Nous insinuons précisément ici les thèmes universels tel que la paix, l'amour, la guerre, etc mais nous faisons également allusion aux caricatures faites sur le prophète Mohammed très marquantes et ayant de lourdes conséquences, elles ne sont jamais tombées dans l'oubli. Les récents évènements de l'incident Charlie hebdo appuient d'ailleurs ces dires et attestent de ce fait.

⁵⁰ Nous pouvons donc dire que c'est pour des raisons majeures d'organisation, des conditions incontournables de disponibilité de la classe (date de l'évènement fête religieuse de l'Aïd où les apprenants n'ont pas cours, ainsi que l'obtention de l'autorisation de la part de l'administration un peu tardive, nous n'avons pu effectuer l'expérience le 27 septembre 2015, cette leçon a dû être différée de quelques jours par rapport au jour (la date) même de l'évènement. Par conséquent à l'intervalle de quelques jours de la fête de l'Aïd, les apprenants ont traité de cette caricature. Cependant ce décalage temporel n'avait affecté en rien le principe de pouvoir situer la caricature dans un contexte temporel en quelque sorte d'actualité.

d'actualité pour les Algériens « la hargha (l'immigration clandestine) ». L'idée serait que certaines caricatures, dont celle-ci, même séparées chronologiquement, historiquement, ou socialement et culturellement du contexte de leur production, peuvent être « re-mise à jour », « re-visitées » et réinvesties. Parmi tant d'autres, cette caricature n'a rien perdu ni de son influence, ni de son pouvoir (effet) à toujours faire sourire, ni de sa mission à parvenir à véhiculer un message et à faire réfléchir son lecteur. Vu que tout dépend de l'usage dont on décide d'en faire.

Pour nous, la tâche est claire, tout en conscientisant les apprenants à la nécessité de recourir, tout de même, aux différentes circonstances de la production d'une caricature, pour aboutir à la compréhension de son message, nous saisissons l'occasion de plonger avec nos lycéens au cœur même d'un monde « redessiné » détaché de toutes formalités ou limites le contraignant à la discipline.

II-3 Analyse pré pédagogique de nos supports pédagogiques choisis :

II-3-1 L'analyse pré pédagogique des supports caricaturaux:

La compréhension de l'écrit reste une activité autonome tout en s'inscrivant dans un projet (séquence). Il est donc impératif d'aborder le texte de différentes manières en variant les questions et les aspects (niveaux), faire une lecture réactive qui enclenche la réflexion, la créativité et incite les apprenants à réagir (réfléchir). Il importe qu'ils sachent que comprendre le nécessaire suffit parfois, plutôt que de vouloir nécessairement comprendre les détails du fond et donc ne rien assimiler.

L'analyse pré-pédagogique est une façon de poser sur nos supports caricaturaux plusieurs regards pour découvrir le meilleur angle d'attaque pédagogique, la façon la plus efficace d'accéder au sens de ces caricatures. C'est aussi pouvoir utiliser la lecture afin de développer leurs compétences, pour pouvoir poser des questions qui poussent les apprenants à réfléchir et à éviter les questions dont les réponses sont automatiques, afin de mettre les apprenants dans une situation d'apprentissage où ils avancent par recherche (découverte) personnelle.

C'est la partie où nous avons essayé de tenir compte des particularités de chaque groupe d'apprenants, de leurs motivations, de leurs niveaux et de leurs besoins. Nous avons abouti ainsi à nos exemples modèles de fiches (grilles d'analyse) que nous avons appliquées. Nous précisons que même si nous tenons pour objectif principal d'aboutir à la compréhension des articles de fait-divers, nous ne les avons pas soumis à une analyse pré pédagogique, puisqu'il existe déjà plusieurs modèles de grilles d'analyse pré pédagogiques destinés et applicables aux articles de presse (ouvrage de Sophie Moirand, 1979) et ils seront précédés, lors de notre travail justement, par des supports caricaturaux, qui eux constitueront en quelque sorte une entrée détaillée et préparatoire pour ces longs articles. Aussi, c'est ce passage préalable par un support caricatural qui constitue la nouveauté que nous nous proposons d'amener notamment en contexte algérien, et c'est la raison pour laquelle nous mettons l'accent sur cette analyse

prépédagogique d'un authentique document médiatique « la caricature » désormais scolarisée.

II-3-2 De l'analyse à la pédagogie :

Lors de notre démarche : analyse prépédagogique, élaboration des fiches pédagogiques ou même la pratique, c'est-à-dire la réalisation concrète avec les apprenants, nous avons essayé de rester vigilante quant aux dangers qu'une telle analyse pourrait apporter. Nous énumérerons ci-dessous ceux déjà cités par Sophie Moirand (1979 :91) :

En premier lieu, nous ne voulons pas confondre analyse théorique du discours (ou linguistique/ textuel) et analyse prépédagogique à laquelle nous soumettons nos supports caricaturaux. Notre idée (objectif) de base étant de ne surtout pas la subordonner à une théorie linguistique unique. En effet, il nous est tout à fait possible de comprendre cette tentation légitime de voir en une étude qui intègre la caricature dans ses démarches faire appel à une approche « sémiotique » ou « sémiologique », par exemple, pour traiter les contenus qu'intègre son discours (texte/énoncé). Il se peut également qu'en tant qu'enseignant nous ayons ce profond désarroi de vouloir appliquer ce que nous avons appris des théoriciens, n'en demeure pas moins que nous restons conscient que notre terrain est principalement une classe de groupes d'apprenants en FLE, et qu'une activité pédagogique ne doit pas devenir un champ d'application trop spécialisé par rapport aux apprenants « non linguistes à la base ».

En deuxième lieu, comme danger étroitement lié à ce précédent point, nous ne voulons certainement pas contraindre les apprenants à travailler sur une terminologie complexe, les noyer dans des notions spécialisées. Il n'était pas forcément nécessaire de leur parler dans notre cas, par exemple, de figures de rhétoriques (métaphores, animalisation, comparaison, polysémie) ou de procédés humoristiques (ironie) ou encore de la force illocutoire des termes ou de sens explicite et implicite (connotation) ou de transfert des connaissances de la langue première « l'arabe » à la langue étrangère « le français ». Nous avons privilégié la simplification et avons fait travailler nos apprenants indirectement et en détail sur ces notions précédemment citées, tout en nous exprimant le plus simplement possible.

En dernier lieu, nous insistons sur cet écart que nous avons volontairement tenu vis-à-vis des stratégies d'enseignement. Nous voulons éviter de confondre notre analyse et les stratégies d'enseignement, car il n'est pas question pour nous de refaire devant les apprenants une analyse que nous avons réalisée nous-mêmes, et tomber ainsi dans le piège d'une explication des textes. Une démarche non directe implique que nous essayons de répondre aux besoins, demandes et exigences de compréhension des apprenants, sans faire en sorte de leur imposer des stratégies de compréhension qui viendraient les déstabiliser, parce que se heurtant à leurs propres stratégies d'apprentissage individuelles, notre rôle se limiterait donc à uniquement les guider.

Nous ne nions pas non plus que notre analyse pré-pédagogique a déterminé nos propres stratégies et notre façon de procéder. Comme le précise Sophie Moirand (1979 :165) : « *Tout est affaire de dosage, de proportion, d'adaptation, par rapport aux objectifs d'apprentissage préalablement décrits ; car si chaque groupe d'apprenants peut se caractériser par ses besoins particuliers, il n'existe pas cependant une multitude de démarches pédagogiques* »

II-3-3 Elaboration de notre grille d'analyse pré-pédagogique :

Lors de l'élaboration de notre grille, nous avons préféré intégrer des éléments d'analyse d'un support caricatural élaboré par un apprenant en France ⁵¹. Ce choix relativement audacieux de référence, ne favorisant pas de grands noms dans le domaine de l'analyse textuelle et choisissant plutôt celle d'un apprenant, n'est pas moins motivé par le côté plus ou moins intéressant de cette globalité qu'offre la grille de l'apprenant. Aussi, nous pensons que d'un apprenant à un autre, il y aurait une certaine fluidité et une appropriation plus facile, une acceptation plus simple de la notion (grille) proposée.

La grille d'analyse pré-pédagogique que propose Sophie Moirand (1979 :86-88)⁵² est, selon ses propres dires, loin de prétendre à l'exhaustivité. Bien que consistant en un schéma de base permettant d'analyser un bon nombre d'authentiques textes écrits, il serait préférable, selon elle, de la compléter, de la transformer et de la modifier en fonction des besoins et objectifs de chaque enseignant, il nous semble que c'est ce que nous avons essayé de reproduire.

Nous avons également appliqué la grille adaptée suivante, inspirée de deux grilles que nous avons combinées: grille de lecture et d'analyse d'un dessin de presse/ lire et comprendre une caricature,⁵³ élaborées par un élève en L3 (classe de seconde Lettre), ayant pour pseudo « RDM » et publiées sur le site Intellego.fr, depuis le 26 mars 2009. Nous avons opté pour ces grilles, uniquement, pour leur aspect et contenu simple, global et surtout pratique. Etant celle d'un élève, nous pensons qu'elle serait d'autant plus efficace pour donner lieu à une analyse beaucoup plus proche du niveau de nos apprenants, elle saurait donc les toucher et répondre à leur besoin.

En outre, nous avons décidé de placer l'analyse de nos supports pédagogiques dans notre volet théorique, étant donné qu'elle ne constitue pas le corpus⁵⁴ essentiel de notre travail, c'est-à-dire qu'il s'agit uniquement d'un élément facilitateur, nous permettant de

⁵¹ Voir références ci-dessus : partie théorique : II.3.3.1 Notre grille d'analyse pré-pédagogique des caricatures (page 69).

⁵² Voir Annexe n°4.

⁵³ Voir Annexe n°5.

⁵⁴ Nous tenons à préciser que nous avons affaire à deux corpus à distinguer clairement : le corpus pédagogique c'est-à-dire « l'ensemble de nos caricatures et articles de fait-divers », et corpus méthodologique consistant en « l'ensemble des copies des apprenants en réponses aux tests d'évaluations et aux questionnaires », voir la partie pratique, titre : II – Préparation, déroulement et résultats de l'expérimentation : II –1 Corpus : (assemblage des observables) (page 215).

travailler plus à notre aise lors de l'application sur le terrain de cette analyse avec les apprenants ou au moment de l'élaboration de nos fiches pédagogiques. En effet, ce sont ces dernières qui constituent notre principale partie méthodologique et non pas cette analyse relevant beaucoup plus du domaine de la sociolinguistique. Ainsi, la sociolinguistique se propose au service de la didactique, une inévitable interdisciplinarité entre ces deux champs connexes.

II-3-3-1 Notre grille d'analyse pré pédagogique des caricatures:

Nous sommes ainsi parvenue à obtenir cette grille d'analyse pré pédagogique, l'appliquer à nos caricatures a permis d'aboutir à une analyse détaillée de la caricature n°1 de Kif et de la caricature n°2 de Dilem à retrouver en (Annexe n°6) où nous l'avons placée afin de faire en sorte qu'elle soit à proximité des caricatures (Annexe n°3) auxquelles elle s'est appliquées.

<p>1/ Présentation la caricature (approche sociolinguistique)</p>	<p>a- L'auteur de la caricature (signature) « qui » ? (statut de l'émetteur) b- Le public visé « à qui » ? (statut du récepteur) c- Le support dans lequel elle a été publiée « comment » ? (journal, site...). En quelles langues ? d- La date et le lieu de publication « quand ? » et « où ? » e- Le but de sa production « pourquoi ? » f- Le thème abordé par la caricature « quoi ? » « de quoi ? »</p>				
<p>2/ Analyse la caricature « Décrire » <i>Dénotation</i> « le sens explicite, ce qu'on voit » (Approche logico-syntaxique)</p>	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="395 483 520 1021"> <p>2.1 / Etudier l'image (le message iconique)</p> </td> <td data-bbox="520 483 1417 1021"> <p>a- <u>Etudiez le sujet (personne) :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Le(s) personnage(s) :</u> nombre/âge et genre/costume/expression /attitudes/gestes (actions) <p>b- <u>Etudiez la composition et l'organisation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Les objets :</u> énumérer/citer - <u>Le décor :</u> inexistant/extérieur/intérieur - <u>Les techniques :</u> les couleurs/les lumières/les positions </td> </tr> <tr> <td data-bbox="395 1021 520 1402"> <p>2.2/Etudier l'énoncé (le message linguistique « textuel »)</p> </td> <td data-bbox="520 1021 1417 1402"> <p>a- <u>Etudier l'écrit :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Titre et bulles :</u> phrases, paroles, onomatopées (repérage des formes et des types de phrases/ repérage des substituts et des procédés diaphoniques/repérage des relations temporelles) - Mots (importances/sens/registres/langue) </td> </tr> </table>	<p>2.1 / Etudier l'image (le message iconique)</p>	<p>a- <u>Etudiez le sujet (personne) :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Le(s) personnage(s) :</u> nombre/âge et genre/costume/expression /attitudes/gestes (actions) <p>b- <u>Etudiez la composition et l'organisation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Les objets :</u> énumérer/citer - <u>Le décor :</u> inexistant/extérieur/intérieur - <u>Les techniques :</u> les couleurs/les lumières/les positions 	<p>2.2/Etudier l'énoncé (le message linguistique « textuel »)</p>	<p>a- <u>Etudier l'écrit :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Titre et bulles :</u> phrases, paroles, onomatopées (repérage des formes et des types de phrases/ repérage des substituts et des procédés diaphoniques/repérage des relations temporelles) - Mots (importances/sens/registres/langue)
<p>2.1 / Etudier l'image (le message iconique)</p>	<p>a- <u>Etudiez le sujet (personne) :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Le(s) personnage(s) :</u> nombre/âge et genre/costume/expression /attitudes/gestes (actions) <p>b- <u>Etudiez la composition et l'organisation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Les objets :</u> énumérer/citer - <u>Le décor :</u> inexistant/extérieur/intérieur - <u>Les techniques :</u> les couleurs/les lumières/les positions 				
<p>2.2/Etudier l'énoncé (le message linguistique « textuel »)</p>	<p>a- <u>Etudier l'écrit :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Titre et bulles :</u> phrases, paroles, onomatopées (repérage des formes et des types de phrases/ repérage des substituts et des procédés diaphoniques/repérage des relations temporelles) - Mots (importances/sens/registres/langue) 				
<p>3/ Interprétation de la caricature <i>Connotation</i> « ce qu'on comprend, ce que veut dire la caricature »</p>	<p>a- <u>Etudier la relation image/ écrit (texte)/contexte :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Repérer les figures de style (de rhétorique) utilisées par l'auteur pour exprimer (transmettre) son opinion : comparaison/métaphore/ jeu de mots/ polysémie - Repérer les procédés humoristiques : humour/ paradoxe/ ironie/ animalisation/ caricature, - Repérage de la signification de la caricature dans son contexte (message ou la vision de la société « actes de parole : niveau illocutoire et perlocutoire », actes directs et indirects) 				

III- L'apport de la caricature pour l'amélioration de l'activité de compréhension de l'écrit :

III-1 La caricature et la motivation :

La motivation s'est toujours appropriée une place très importante et un grand rôle dans le domaine de l'apprentissage, rien de plus admissible puisqu'elle permet : « *la mise en route, la vigueur, l'orientation, les conduites ou des activités cognitives et fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement* » (Jean Pierre Cuq, 2003 :171). Le désir pousse l'apprenant à attribuer du sens à ce qu'il apprend ce qui augmente sa motivation.

A chaque fois que l'enjeu consiste en la compréhension d'un texte écrit, et même en dehors de toute situation concrète de lecture, l'apprenant peut éprouver une attirance ou une indifférence envers cette tâche de lecture. Les apprenants font intervenir cette attitude dès qu'ils sont confrontés à cette activité de lecture, ils appellent ces structures affectives qui comprennent comme le clarifie Jocelyne Giasson, (2007 :15) : « *l'attitude générale à la lecture et intérêts développés par le lecteur* » puisque les intérêts spécifiques de chaque personne peuvent être développés en dehors de la lecture par exemple : la musique, la photographie..., la caricature peut donc constituer un facteur qui accroît cet intérêt en classe, qui constituera un facteur à prendre en compte devant les textes spécifiques (articles de fait-divers). Une fois préparés au thème par la caricature, les apprenants seront plus intéressés à travailler les articles de fait-divers : « *Selon le degré d'affinité entre le thème du texte et les intérêts spécifiques du lecteur, ce dernier sera vivement, peu ou pas du tout intéressé par le texte* » (Jocelyne Giasson, 2007 :15)

Ainsi, il est indispensable de faire en sorte que cette motivation soit maintenue, pour ce faire, elle doit être reconnue et entretenue à court terme constamment et particulièrement dans l'apprentissage des langues : « *la perception que l'apprenant a de soit et celle qu'il se fait de la situation d'apprentissage sont des facteurs importants.* » (Jean Pierre Cuq, 2003 :171).

La motivation joue un rôle stimulant dans le processus d'acquisition, c'est à elle seule que nous attribuerons le mérite et le rendement positif que nous obtenons avec nos apprenants, car récompenses et encouragements ne sont en aucun cas suffisants pour déclencher « *l'irrésistible envie d'apprendre* ».

A travers l'ouvrage de Jean Pierre Cuq, (2003 :171), notre attention a également été attirée vers cette notion de « *rentabilité* » qui est déterminante. Il serait de coutume que l'apprenant élabore un processus d'évaluation d'utilité des activités à entreprendre (ce qui se présente à lui).

L'apprenant met donc en place des moments de bilan permettant d'attribuer ses résultats à ses facteurs contrôlables : connaître à court terme l'utilité d'une activité, pouvoir mesurer ses efforts, évaluer la difficulté de la tâche et compter ses chances. Si cette activité ne lui est pas profitable, l'apprenant s'abstiendra tout simplement de

continuer ou de saisir et traiter l'information. L'intégration de la caricature en classe est un facteur de motivation faisant en sorte que les apprenants s'acharnent à suivre l'activité jusqu'à terme puisque jugée intéressante, motivante et surtout rentable en société.

En quelque sorte, nous sommes partie du principe de Jean Jacques Rousseau dans son ouvrage l'Emile où il insiste: « *donner à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode sera bonne* ». A travers le recours à la « caricature » nous voulions simplement donner son sens à la création en classe, nous cherchions à éveiller des réactions favorables à l'apprentissage, tous des facteurs que recouvre la notion de « motivation » de nos jours.

Or, s'il est évident que la matière à enseigner, n'est, en elle-même, certainement, pas motivante, il est clair aussi que les moyens captivants (humour, charme, accroche) demeurent à eux seuls aussi insuffisants pour mettre l'apprenant disposé et favorable quant à l'activité à entreprendre.

Autrement dit, il n'existe pas de recettes secrètes propres à motiver et à permettre de résoudre la notion de « motivation » en se disant, c'est infaillible : à tout moment et n'importe comment « la caricature » est une motivation en soi toujours et relativement suffisante. Nous l'avons, néanmoins, intégrée car elle nous a paru l'une des solutions rentables répondant à ce besoin évident de s'épanouir. Nous nous inscrivons ainsi dans les courants des pédagogues rogeriens (Carl Rogers, cité par Jean Pierre Cuq, 2003:171) qui estiment justement que « *la motivation réside (se trouve) dans les besoins intrinsèques de l'individu* ». Grâce à la « caricature » nous aurons pris en compte et encouragé les besoins intrinsèques de nos apprenants. Nous en aurons fait naître d'autres : puisqu'ils réclamaient à la fin de l'expérience de produire leur propre caricature, de créer un journal pour l'école et d'avoir de vrais journaux en classe. Nous aurons aussi amené nos apprenants à découvrir leurs propres motivations.

Si « motiver » est « *faire croire l'intérêt pour tout projet à valeur effective qui maintient la motivation initiale amplifiée* » (Jean Pierre Cuq, 2003:171) c'est ce que la caricature aura purement exaucée. En effet, nous attribuons à « la caricature » un caractère *ludique* pour le plaisir qu'elle procure tout au long de la pratique de nos activités. Tout en permettant d'atteindre un objectif d'apprentissage, elle permet aux apprenants d'utiliser de façon créative l'ensemble des connaissances qu'ils peuvent en retirer.

Nous avons donc intégré le support caricatural car justement il motive les apprenants. Il permet d'agir comme élément déclencheur de l'apprentissage "motivation externe", le support caricatural permettra aussi de travailler sur la "motivation interne" plus solide puisqu'elle agit sur le plaisir d'apprendre, éveiller la curiosité et la créativité.

Nous faisons naturellement le lien entre « la caricature » et la motivation puisque cette dernière est le résultat de l'interaction entre *des facteurs extérieurs* (les éléments de l'environnement qui tiennent un rôle stimulant ou bloquant: milieu familial, société) des éléments qui figurent fortement dans un support caricatural ramené en classe. La

motivation dépend également de *l'état interne* des apprenants dans notre cas (leur besoin et les intérêts qui pourraient maintenir l'attention et l'esprit bien éveillé en dépit des difficultés cognitives qui surgissent). Là encore, la caricature offre cet état d'esprit nécessaire et engendre cette atmosphère positive nécessaire à l'apprentissage de la compétence (objectif) visée.

Nous pouvons ainsi dire que nous exploitons de prime à bord la fonction ludique qu'offre la caricature, notamment celle porteuse de variation, puisqu'elle joue justement des langues (qu'elle met en contact) : « *Jouer avec les mots est une activité humaine pratiquée dans le monde ; dans les sociétés alphabétisées, elle investie principalement la langue écrite [...], mais l'altération de sons (omissions, ajouts, substitution, transposition, répétition) est aussi très fréquente* » (Madelena, De Carlo, 1995 : 78)

Effectivement, nos apprenants majoritairement adolescents affichent, comme tous les jeunes de leur âge, une curiosité apparente pour les mots argotiques, les expressions imagées et même les « gros mots » en langues étrangères, car en dehors de cette possibilité de transgresser l'interdit qui explique cet intérêt, ils expriment davantage une volonté de s'éloigner d'une conception « scolaire » de la langue (Madelena, De Carlo, 1995 : 83)

Le jeu de mots que contient la caricature bi-plurilingue ou en langue française permet, tout comme le fait la maîtrise des expressions supra, aux apprenants de se procurer ce pouvoir d'appartenance à un groupe de pairs, la parole et le rire demeurant une « *qualité unique de l'homme* » (Madelena, De Carlo, 1995 : 83) Et bien que « *les formes du rire sont innombrables et dépendent des époques, des cultures, des modes* » (Madelena, De Carlo, 1995 : 83) le fait d'introduire en classe, lors des activités d'enseignement-apprentissage, ce support porteur d'expressions permettant d'aboutir au rire, est un moyen de réduire le sentiment d'éloignement vis-à-vis de la langue et de la culture de l'autre.

C'est d'ailleurs dans l'optique de ce voyant que nous songeons à la nécessité de travailler (plus tard en tant que perspective possible) des caricatures de culture française, c'est-à-dire de caricaturistes français, car nous cherchons à offrir aux élèves une expérience agréable et satisfaisante, leur procurer les moyens de « *rire au même moment que les autres* ⁵⁵ et jouir ainsi du privilège, accordé uniquement aux initiés d'appartenir à part entière à une nouvelle communauté » (Madelena, De Carlo, 1995 : 83)

Finalement, nous comptons énormément sur ce facteur motivant que détient la caricature car « *la motivation sert de support à l'attention et la mise en mémoire de connaissances nouvelles* » (Jean Pierre Cuq, 2003 :171). Il suffit de comparer pour

⁵⁵ Parce que songeant encore une fois à la situation souvent récurrente où dans une salle de cinéma, par exemple à l'étranger, il est possible de se retrouver décontenancé fixant les autres tantôt avec envie, tantôt avec embarras, quand tous rigolent à gorge déployée alors qu'il nous est impossible de partager leur amusement.

cela, l'écart dans les attitudes et comportements des deux classes (témoin et expérimentale) où les activités pourtant similaires se sont déroulées très différemment.⁵⁶

III-2 Caricature, culture, représentations et identité :

III-2-1 Multiculturalisme et interculturalisme :

Notions devenues centrales de nos jours en didactiques des langues à tel point que certains didacticiens, notamment Robert Galisson ajoutent toujours « des cultures » à didactique des langues, nous partageons clairement cette idée puisque nous pensons être sans intérêt et sans doute « *contre productif* » (Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2005 :59) d'envisager d'enseigner une langue sans y intégrer ses paramètres culturels :

« En effet, il n'est plus possible d'ignorer ce que les sociolinguistes appellent la fonction identitaire de la langue, c'est-à-dire le fait de participer à une communauté linguistique implique plus ou moins consciemment un positionnement culturel » (Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2005 :61)

Justement, nous repérons clairement cette posture d'apprentissage chez nos apprenants pouvant être positive ou négative. Dans notre contexte spécifique où le français vacille entre la position de langue « seconde » ou « étrangère », la posture de nos apprenants est négative puisqu'ils portent des représentations négatives quant à la langue française :⁵⁷

« Les relations entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage sont parfois, notamment en situation de langue seconde, polluées par les représentations plus ou moins positives qu'il se fait de celui-ci. Les représentations déterminent ce qu'on peut appeler la posture d'apprentissage » (Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2005 :142)

De plus, tel que le précise très bien Robert Galisson (1994 :17) la culture est revisitée au jour d'aujourd'hui. Elle aurait en fait simplement retrouvé sa place de choix que lui attribuaient déjà les méthodologies traditionnelles, bien que les temps et le monde aient changé (évolué) puisque l'enseignement des langues ne s'adresse plus, naturellement, aux mêmes publics ni aux mêmes finalités :

« Alors que les méthodologies traditionnelles (qui étaient traductives, rappelons-le) pratiquement la culture savante (littéraire surtout), l'approche interculturelle (en FLM, en FLE, en LE) et l'approche communicative ciblant prioritairement un autre type de culture, celui qui sert à vivre dans le quotidien, à se comporter banalement comme tout le monde dans l'échange grégaire. Ce type de culture ordinaire, contrairement à l'autre, le savant, ne relève pas de l'apppris (à l'école), mais de l'acquis (à la maison, dans la rue...) »

⁵⁶ Voir troisième chapitre de la partie pratique, titres : I-1 Déroulement de l'expérience, observation via « journal de bord » (page 222). I-2 Déroulement de l'expérience, observation via « grille d'observation » (page 243).

⁵⁷ Voir résultats du premier questionnaire au premier chapitre de la partie pratique : I-2-2 Dépouillement, analyse et commentaire des résultats du questionnaire n°1 (page 169). I-2-3 Résultats (synthèse) du questionnaire (page 182).

C'est à cette culture revisitée, cette culture ordinaire, celle du quotidien de l'apprenant, celle de sa société réelle que nous nous intéressons justement à travers le support caricatural disponible en société et que nous rapportons à l'école.

Travailler donc avec nos apprenants un support riche culturellement parlant « la caricature » en langue étrangère, qu'ils n'affectionnent pas forcément, impliquerait pour nous, la mise au point d'une stratégie agissant en quelque sorte sur leur représentation, elle se résumerait ainsi en la « caricature porteuse de variation » comme entrée (introduction) au support caricatural puis à l'article de fait-divers.

En outre, la prise en compte de la multidimensionnalité de l'élève, à condition de toujours la décliner dans toutes ses dimensions, ne pourrait être réalisée qu'au terme d'une centration sur l'apprenant :

« Chaque élève agit et réagit face à l'enseignant et aux autres élèves non comme un simple apprenant (de telle ou telle langue étrangère) mais comme un être multidimensionnel : individu avec sa propre personnalité, élève dans un contexte institutionnel, adolescent face à un adulte, membre d'un groupe (classe scolaire, famille, groupe de pairs, quartier, classe sociale, communauté...). Ce qui fait que dans la pratique, l'enseignant est amené à passer constamment, au cours d'une même heure de classe, d'une centration sur une dimension de l'élève à une centration sur une autre dimension » (Christian Puren, 1995 : 136)

Ainsi, notre choix des documents caricaturaux et notre organisation des activités s'est fait, dans la mesure du possible, en tenant compte des besoins des apprenants puisqu'ils les suscitent (du moins les expriment). Comme l'entend la tâche de tout enseignant, nous tenons à faire de nos apprenants des êtres autonomes, responsables, nous tentons de maintenir leur motivation afin de développer leur personnalité et de faciliter leur intégration (en société) comme des êtres sociaux.

III.2.1.1 Contexte linguistique complexe en Algérie

A l'unanimité les travaux donnant un aperçu de la situation sociolinguistique spécifique en Algérie, s'accordent sur le « complexe » qui caractérise le paysage linguistique algérien. Louise Dabène (1994, 8-9), dans son ouvrage « *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues* », avait déjà fait état du caractère approximatif des notions « langue maternelle », « langue seconde » et « langue étrangère ». En effet, le moins que l'on puisse dire, la singulière situation de l'Algérie est une bonne illustration de la diversité des contextes plurilingues, puisqu'il s'agit d'un pays plurilingue où l'arabe classique ou standard y est la première langue à avoir été nommée langue officielle, les autres variétés de l'arabe algérien (algérois, tlemcénien, oranien, djelfaoui, etc) ne jouissent d'aucun statut ni officiel ni national, et la langue amazigh ou berbère est une langue nationale depuis 2002 et a pu accéder au statut de langue officielle en 2016. Le français, tout comme l'anglais, l'espagnol et l'allemand ont un statut officiel de langues étrangères. Néanmoins, pour des raisons historiques (héritages de 132 ans de colonialisme, sa présence dans le quotidien social de certaines prestigieuses sphères de la population, son usage dans certaines administrations et spécialités universitaires, etc.), le français acquiert une situation politique et sociale assez spéciale et se trouve parfois communément qualifié de langue seconde.

Effectivement, un énorme écart reste creusé entre les textes officiels et les réelles pratiques sociales en matière d'usage des langues. Alors que nous assistons à « *un plurilinguisme de fait* » (Asselah-Rahal, Méfidène, Zaboot, 2007 :11) qui se manifeste par l'usage de trois langues : l'arabe, le berbère et le français, nous nous permettons donc de négocier la complexité de la position ambiguë du français ainsi que de son statut.

Particularité de la mise en œuvre de la politique d'arabisation en 1970, l'usage de la langue française a régressé, après s'être étendu à la veille de l'indépendance, notamment dans le système scolaire. Etant essentiellement intéressé par l'identification des représentations quant au français dans une classe, nous nous limitons à décrire l'usage des langues, mais surtout de la langue française et de son ancrage, dans le système scolaire algérien.

- **Contexte scolaire en Algérie :**

Dans le domaine de l'enseignement, alors que la langue amazigh reste encore très peu enseignée, c'est l'arabe standard qui domine majoritairement la langue d'enseignement, les variétés de l'arabe algérien sont alors, également, utilisées pour les échanges quotidiens selon les régions et la partie de la population concernée. L'anglais demeure la seconde langue étrangère à enseigner et le français, comme nous l'avons mentionné supra, continue à entretenir une position plus ou moins particulière puisque son statut diffère d'une classe à une autre. Autrement dit, devant constituer la première langue étrangère à enseigner, politiquement parlant, en fonction du programme officiel : « *la prégnance de cette langue dans la société civile algérienne varie considérablement d'une région à une autre d'un locuteur à un autre* » (Asselah-Rahal, Méfidène, Zaboot, 2007:11), le statut du français est variable d'une région à une autre en Algérie. Ces positions concordent plutôt bien avec notre vision concernant les pluralités régionales (Afaf Boudebia-baala, 2010: 104). Alors que très présent au Nord et donc naturellement perçu comme une langue seconde dans une classe à Alger centre :

« présent dans le quotidien d'une partie importante de la population, utilisé comme langue de travail dans l'administration et de nombreux secteurs professionnels à l'écrit, il reste un vecteur informatif documentaire, publicitaire mais aussi à l'oral, le plus souvent dans des formes très alternées avec les variétés d'arabe ou de berbère [...] on considère qu'un algérien sur deux utilise le français dans un certain nombre de situation de communication » (Claude Cortier, Abdelkrim Kaabab, 2010 : 55).

Le français diffère par son statut et sa situation dans d'autres régions (d'autres wilayas algériennes), car le milieu social y est non favorable, le manque d'intérêt pour cette langue de la part des élèves et de leur entourage social pourrait nous permettre de la qualifier de langue « *rare* ». Rare aussi bien dans les échanges que dans l'usage quotidien, nous pouvons confirmer son statut de « langue étrangère » aux apprenants d'une classe située au centre de l'Algérie.⁵⁸ Selon Afaf Boudebia-Baala

⁵⁸ Voir cas de nos classes « apprenants de Djelfa » et nos résultats obtenus pour le premier questionnaire (pages 169 et 182) qui interrogent les pratiques langagières et les représentations des apprenants quant à la langue française.

(2010 :113), d'après son enquête menée auprès d'enseignants à l'Oued : « *la situation de la langue française est la même dans tout le Sud algérien* ».

La majorité des apprenants dans ces régions révèlent l'usage peu fréquent de la langue française dans leur milieu extrascolaire, ils dévoilent ainsi leurs attitudes de rejet relatif à cette langue lui attribuant une valeur épistémique de « *langue difficile à apprendre* » ou valeur effective de « *langue du colonisateur* »⁵⁹

Nous sommes pour ainsi dire, tout à fait conscients de qualifier, tout au long de notre travail, nos classes de secondaire de « *classe de FLE* », où le français tient effectivement cette posture qui n'est plus tellement si approximative.

III.2.1.2 Pédagogie en contexte

S'interroger sur les contextes en didactique des langues, revient à développer une didactique contextualisée. En effet, il est évident que chaque élément est indissociable de sa conception en contexte, la classe de langue également fait partie de la société dans laquelle elle se trouve : « *La classe de langue fait partie de la société langagière et celle-ci fait partie de la classe de langue, de façon indissociable* » (Philippe Blanchet, Safia Asselah Rahal, 2009 :10)

Alexandra Poulet (2008 : 42) avait déjà mis l'accent sur l'appartenance de la classe à la société : « *La classe est un lieu qui intègre dans son fonctionnement tout ce qui lui est extérieur, du pollen qui vole au bagage linguistique de chacun des acteurs. Les représentations sociales et/ou individuelles et les pratiques langagières ne s'accrochent pas au porte manteau avant l'entrée en classe, elles entrent avec ceux qui en sont porteurs et s'accrochent à chaque attitude d'interaction* »

Ainsi l'enquête menée en Algérie, par Philippe Blanchet, Safia Asselah Rahal (2009 :14) a abouti au fait que : « *Dans le contexte éducatif algérien, il apparaît que la dimension plurilingue et pluriculturelle dans l'apprentissage des langues, que le contexte sociolinguistique et socioculturel local, national et international, ont été, jusqu'à cette période, mis à l'écart, créant ainsi une sorte de contradiction voire de double contrainte pour les acteurs concernés (élèves, enseignants, inspecteurs, formateurs d'enseignants, auteurs de manuels, parents, agents du ministère...)* »

Il est donc grand temps, en tant qu'enseignant, d'accorder aux enjeux sociaux une place prépondérante au sein de la classe : « *On va donc devoir désormais pour préparer les élèves à l'action sociale, privilégier en classe des actions sociales. Le modèle d'enseignement-apprentissage correspondant est connu et disponible depuis déjà longtemps, c'est la dite « pédagogie du projet », à laquelle on peut donc prédire un bel avenir dans l'enseignement des langues* » (Christian Puren, 2006 :39)

Allant ainsi dans le même sens que ce constat et des nouvelles orientations du programme depuis 2003, nous avons essayé de répondre à toutes ces recommandations de contextualisation :

« *D'où la conviction qu'une décontextualisation empêche la compréhension et conduit à des propositions erronées parce que frappées de myopie, de rétrécissement du champ de vision, de déshumanisation et de désocialisation tant des « objets » étudiés que des perspectives ouvertes par la connaissance produite. À l'inverse, une contextualisation permettrait une meilleure compréhension, plus*

⁵⁹ Deux critères de Louise Dabène (1997 :20-23) déterminant l'image d'une langue dans la société.

approfondie, plus fine, plus globale, par un jeu de focales qui cherchent à identifier les intrications entre le micro et le macro, les parties et le tout » (Philippe Blanchet, Safia Asselah Rahal, 2009 :10)

Au court de nos lectures, nous avons également croisé cette notion de *pédagogie en contexte*, il nous avait fortement semblé que notre travail de recherche s’y inscrit en quelque sorte. Effectivement, la pédagogie en contexte définie comme étant : « *Une pratique pédagogique qui s’appuie sur l’environnement humain et géographique du sujet apprenant pour l’exposition à la langue cible, l’accès au sens et l’émergence d’une attitude émotionnelle positive par rapport aux locuteurs de cette langue, donc par rapport à cette langue* » (Jean Pierre Cuq, 2003 :191).

Nous avons dès le départ, voulu exploiter le caractère de plus en plus multiculturel complexe de notre société, nous avons voulu ramener, grâce à la caricature, le contexte réel et solliciter le vécu des apprenants en classe pour leur procurer ce sentiment d’aisance et de sécurité, un environnement propice à l’apprentissage d’une langue française de plus en plus présente et parlée par des locuteurs qu’ils pourraient côtoyer et pourtant une langue pour laquelle ils sont chargés de représentations négatives.

Selon le « *concept des entrées intelligibles de Krashen* » (Cité par Jean Pierre Cuq, 2003 : 191), le fait de retrouver et d’être exposé à des supports (production d’un locuteur autochtone du même contexte), qui partagent un nombre considérable de conditions spatio-temporelles et culturelles avec l’apprenant, rend plus facile la compréhension et l’accès au sens, puisque cette exposition active chez ce dernier des attitudes de prédiction et de perception globale, surtout que l’activité de compréhension porte sur une situation de son vécu actuel, c’est : « *Prendre en compte le contexte, non pas pour s’y soumettre mais pour en tirer profit et en valorisant l’aspect social de l’apprenant* » (Jean Pierre Cuq, 2003 :192).

La « caricature » est, un authentique support social, qui repose donc à l’apprenant un contexte présent autour de lui. Elle peut le soutenir, renforcer et éveiller chez lui une attitude positive par rapport à la langue cible, faciliter l’appropriation davantage effective qu’intellectuelle du lexique dont la mémorisation ne peut qu’être favorisée, car valorisant l’aspect social de l’apprenant.

III.2.1.3 Quelle variété enseigner ?

Il faudrait incontournablelement préciser ce que nous entendons en abordant les concepts clefs *variété* et *variation*, ces deux notions vont de pairs, puisque « *la variabilité peut être observée sous deux points de vue complémentaires : variation et variété* » (Philippe Blanchet, 2012 :139) :

« *Le changement linguistique, l’innovation, l’évolution des langues, l’apparition de nouvelles variétés émergent de la variation. Variété et variation doivent toujours être pensées conjointement : il n’y a jamais l’un sans l’autre.* » (Philippe Blanchet, 2012 :143)

Afin d’introduire et d’explicitier au mieux la conception que nous comptons entretenir quant à la pluralité et l’acceptation de la variation en classe, nous cédon la parole à Véronique Castelloti et Danièle Moore (2011) qui ont bien synthétisé la conception que

nous nous faisons d'adopter en classe de FLE une démarche plurilingue, voire (et donc forcément) par extension pluriculturelle :

« Cela conduit à adopter une posture consistant à ne plus (seulement) apprendre chaque langue en elle-même et pour elle-même, ni même d'effectuer de simples comparaisons, mais d'apprendre à apprendre dans et par la pluralité, de façon articulée, en insérant des éléments nouveaux dans le réseau des ressources disponibles et en s'appuyant sur cette évolution constante pour développer les nouveaux apprentissages » (Véronique Castellotti, Danièle Moore, 2011 : 250)

Ainsi, dans cette perspective plurilingue et pluriculturelle, une de ces directions déterminantes paraît considérablement correspondre à la vision que nous cherchons à atteindre d'un enseignement du français dans notre classe, à savoir, avoir « *conscience du rôle de la diversité* » (Véronique Castellotti, Danièle Moore, 2011 : 250) dans les démarches d'apprentissage, c'est-à-dire adopter des approches contextualisées variables selon le parcours, les représentations et les différentes traditions (linguistico-culturelles) de nos apprenants.

Il est de nos jours bien établi que la langue française, comme toutes les autres langues d'ailleurs, n'est pas à considérer tel un ensemble totalement unitaire. Ne serait ce que par sa grande dispersion géographique et historiquement conçue, le français est soumis à la variation, qui ne correspond pas forcément à l'image que ses locuteurs ou apprenants s'en font.

En tant qu'enseignant de FLE, nous sommes tout à fait conscient que le français que nous enseignons n'est qu'une représentation que nous nous faisons de sa *norme*.⁶⁰ Nous avons donc été davantage soucieux de la modernité du parler (aspect social) oral du français que par l'écrit et par la littérature, au moment où nous avons délibérément choisi d'introduire une caricature justement porteuse de variation à la demande même de nos apprenants: « *On pourra ne pas trouver mauvais maître [...]. Mais, il devrait introduire, le plus rapidement possible, des variantes linguistiques répertoriées en fonction des situations de communication courantes et prévisibles* » (Jean Pierre Cuq, 1996 : 66-67)

Nous avons ainsi jugé particulièrement rentable et efficace, notamment, de travailler sur les représentations négatives de nos apprenants, de faire appel à la caricature porteuse de variation, d'autant plus que le français avec sa situation quelque peu particulière en Algérie : pouvant aussi être envisagé en FLS (langue seconde), fait acquérir à ses variétés locales une certaine légitimité, Jean Pierre Cuq (1996 :67) partage également ce point de vue : « *Aussi, quoi que ce point de vue soit loin d'être partagé par beaucoup, on pourrait trouver opportun de réhabiliter les variétés locales de français pour les faire entrer à l'école dès le début des apprentissages et faciliter ainsi la prise d'une posture d'apprentissage positive* »

Evidemment, nous ne nous contentons certainement pas de cette variété, nous lui accordons, sous strict contrôle, une certaine valeur didactique pour la dépasser outre

⁶⁰ Cette notion sera envisagée, par nous, comme Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005 : 82) l'expliquent : « *image construite et déformée par idéalisation des usages linguistiques des groupes dominants (...) est par essence impossible à atteindre par quelque locuteur que ce soit* ».

vers l'apprentissage d'un français « normé » et atteindre nos légitimes objectifs. Louise Dabène et al, (1990 :21) dans leur ouvrage « *Variation et rituels en classe de langue* », exigeaient presque cette prise en compte didactique de la variation :

« *La diversité de ces modes de passage que représentent les situations d'apprentissage exige que la didactique des langues donne un statut à la variation, non simplement pour la mentionner comme une sorte d'inévitable épiphénomène mais pour la placer au centre de son univers épistémologique [...]. C'est en fait en édifiant peu à peu une didactique variationniste qu'on réalisera effectivement la trop fameuse et rarement réalisée centration sur l'apprenant.*»

- **La variation en classe pour mieux apprendre :**

Attika Kara Abbès (2010 : 17) précise que dans la politique linguistique du système éducatif algérien, c'est la norme « standard » qui est ancrée et valorisée pour l'enseignement de l'arabe ou des langues étrangères. En effet, il n'y a pas de prise en compte du statut des langues et des pratiques langagières réelles des apprenants, c'est ce qui, selon cet auteur et nous partageons aussi sa vision, complexifie l'enseignement-apprentissage.

Les pratiques langagières des Algériens se posent en continuum où plusieurs variétés s'enchevêtrent, la posture idéale serait justement de ne pas intervenir : « *C'est dans ce contexte méthodologique que la variation peut être installée comme pratique incontournable de l'enseignement/apprentissage des langues en Algérie* » (Attika Kara Abbès 2010 : 80)

Safia Asselah-Rahal et Philippe Blanchet, (2007 : 171) ⁶¹ le soulignent clairement : « *ce plurilinguisme est inévitablement présent dans la classe, même dans un contexte qui lui est défavorable et qu'il apparait donc plus judicieux de le prendre en compte de manière raisonnée, d'en faire un levier efficace, de le didactiser plutôt que de l'ignorer* »

C'est exactement dans ce sens que nous nous sommes autorisée l'intégration d'un support didactique plurilingue, justement, inévitablement présent aussi bien dans le contexte social de nos apprenants que dans leur classe désormais : « *La prise en compte indéniable, bien que nécessaire, de la dimension plurilingue dans la réflexion didactique actuelle [...]. La didactique des langues semble bien ouvrir sa porte, encore très modestement il est vrai, au dépassement d'une conception monolingue de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, vers une acception plurielle* » (Alexandra Poulet, 2008: 40).

Il est ainsi judicieux d'accepter ce plurilinguisme et de prendre en considération la variation, d'une manière raisonnée, d'en faire un efficace « levier » plutôt que de l'ignorer. ⁶²« *Les dispositifs à mettre en place doivent être suivis, dans le contexte de l'enseignement, d'opérations didactiques qui viseraient à changer les attitudes et représentations des apprenants et des enseignants car leur impact n'est plus à démontrer* » (Attika Kara Abbès, 2010 : 82)

⁶¹ C'est nous qui soulignons cette citation, elle apparait à la page 48 du compte rendu d'Alexandra Poulet, Le français en Algérie : quel rôle didactique dans l'apprentissage d'une nouvelle langue ? Disponible sur le site : www.cebip.com/download.asp?file=/elementi/www/esp025_06_poulet.pdf, consulté le 28 novembre 2017, 22h25. Voir webographie.

⁶² Il suffit de se référer à notre titre de la partie théorique : III-3-1 Langue maternelle, rôle dans une classe en contexte algérien (page 86), afin d'avoir plus ample détail quant aux avantages d'intégrer et d'accepter le plurilinguisme en classe.

Pour D. Hymes (cité par Attika Kara Abbès, 2010 :82-83) : « *la compétence de communication marque l'inscription du langage dans le social [...] C'est dans cette perspective qu'un élargissement du concept de « genre de discours » serait pertinente dans l'enseignement/apprentissage des langues en Algérie* » ⁶³

Autrement dit, c'est l'acceptation et la reconnaissance pour genres à part entière du théâtre populaire, du rap ⁶⁴ ou pour notre cas de la « caricature » par l'institution, qui serait la voie ouverte à *la didactique de la variation* (Attika Kara Abbès, 2010 : 83), à la communication langagière.

Ainsi, pour palier les difficultés relatives au sentiment d'insécurité linguistique de ses étudiants, Attika Kara Abbès (2010) a eu recours à cette proposition didactique d'introduire des discours oraux ou écrits issus des pratiques langagières réelles « *comme facilitateurs vers une compétence langagière normée* » (Attika Kara Abbès, 2010: 88). C'est une démarche pédagogique que nous avons nous-mêmes suivie en tenant compte du quotidien de nos apprenants en choisissant la caricature comme support d'étude, la caricature porteuse de variation comportant (l'arabe « darija » translittéré en français et le français (avec l'accent algérien) menés et tournés volontairement à des fins humoristiques). Il s'agit d'une proposition mettant en avant la variation sociolinguistique comme source de richesse afin de mener l'apprenant à une langue normée, permettant d'éviter de la considérer comme un handicap dans le déroulement pédagogique :

« *Redonner aux langues en contact dans le contexte algérien la place qui leur revient et s'adapter à la réalité linguistique des apprenants peuvent enrayer le sentiment de culpabilité qu'ils ont envers tel parler ou telle langue. Les étudiants pensent souvent que la norme exigée est inaccessible et donc, partir de leur bagage linguistique, de leur langue quotidienne permettrait de les encourager à se perfectionner* » (Attika Kara Abbès, 2010: 84)

Si les apprenants sont bien sensibles au fait que le perfectionnement linguistique est une façon d'élargir les connaissances et non un rejet de leur langue quotidienne, ils seraient alors « plus disposés » à travailler l'accès à la norme : « *C'est ce type d'activités que l'école algérienne devrait proposer en mettant en place des dispositifs éducatifs novateurs de valorisation du patrimoine linguistique (blagues, chansons, contes, théâtre populaire...) afin de favoriser les rapprochements et le métissage inter-linguistique* » (Attika Kara Abbès, 2010: 84)

En fait, sur un modèle monolingue, les langues sont donc enseignées isolément les unes des autres, en cherchant une "maîtrise" des langues qui s'approche le plus de celles des locuteurs natifs. Toujours est-il que conscients ou pas des acquis antérieurs, elles sont présentes, d'une façon certes variable selon chaque apprenant et son parcours de

⁶³ C'est nous qui soulignons.

⁶⁴ Il s'agit d'une vision qui va dans le même sens que les propos d'Asselah Rahal Safia qui avait déjà mentionné la possibilité de travailler (agir) sur les représentations ainsi que l'utilité et le grand rôle que peut tenir un genre tel que le rap algérien dans son article: *Chanson rap et brassage linguistique*, Histoire de vie n°4, Presses Universitaires de Rennes, 2003.

contact aux langues, mais aussi elles demeurent là. C'est pourquoi, l'enseignement-apprentissage des langues, subit aujourd'hui cette sérieuse remise en cause en cherchant à prendre en compte la compétence plurilingue et donc à élaborer *une didactique du plurilinguisme* (Alexandra Poulet, 2008 :48). Malika Bensekat (2016), spécifie favoriser à la notion de « plurilinguisme » celle de « pluralité linguistique » car *plus ouverte*, elle aussi préconise cette reconnaissance de la *pluralité linguistique* en contexte d'enseignement comme un facteur important: « *Reconnaitre (la) pluralité linguistique comme une donnée importante des contextes dans lesquels on enseigne les langues, voire comme une richesse pouvait bouleverser quelques perspectives didactiques* » Malika Bensekat (2016 : 126)

III-2-2 Représentations et identité :

- **Les représentations**

L'importance de tenir compte des représentations a toujours été marquée en didactique des langues-cultures et didactique du FLE. Il n'en sera donc que très naturel de les prendre et de les considérer dans notre étude puisque nous nous inscrivons dans une démarche sociodidactique.

L'approche cognitive ayant pour principale caractéristique la prise en considération du « sujet apprenant » mis au cœur du processus d'apprentissage, il est indéniable de considérer tout autant son activité mentale et de ne surtout pas envisager l'apprenant comme un sac vide. Loin d'être vierge de toute connaissance « *enfant neuf* » (Gérard Vigner, 1990 [1979] :66), il véhicule ainsi des préjugés, des croyances, des préconceptions, des connaissances fragmentaires, des images implicites et des attentes tous liés à la langue qu'il va apprendre et même à la façon d'apprendre elle-même. Selon les situations, ses différentes représentations peuvent l'aider dans son apprentissage comme elles peuvent constituer un véritable obstacle.

« *On enseigne les langues comme si à chaque nouvel apprentissage les apprenants étaient vierges de toute compétence communicative ou culturelle.* » (Alexandra Poulet, 2008 : 48)

Delà, nous avons accordé une certaine importance à la façon dont nos apprenants aperçoivent, catégorisent et attribuent des valeurs et des significations aux langues (pratiques linguistiques) dans leur société, puisqu'ils demeurent des acteurs sociaux après tout. Nous aurons recouru à cette démarche car nous avons vite compris que si nous voulions travailler les supports authentiques, il faudrait d'abord comprendre leur vie sociolinguistique dans leur environnement, avec leurs yeux. Nous avons essayé de déterminer ces représentations afin d'aboutir à la compétence visée :

« *L'idée que tout humain a toujours une forme de connaissance de tout ce avec quoi il entre en contact, qu'il n'a jamais un esprit vierge parce qu'il se construit toujours une représentation mentale de tout ce qu'il rencontre. Et donc qu'apprendre, ce n'est pas « écrire sur une page blanche » ou « combler un vide », c'est transformer une représentation en une autre, un savoir en un savoir différent, plus efficace, plus satisfaisant, voire plus élaboré* » (Philippe Blanchet, 2012 : 166)

De la notion de représentation, nous en retenons alors cette définition puisque nous semble-t-elle élémentaire : « On appelle représentation l'image que l'on se fait d'un domaine, d'une notion ou d'une activité, et qui oriente la pratique sociale ou intellectuelle. » (Michèle Pendants, 1998 :11)

Afaf Boudebia-Baala, (2010 : 105) certifie cette même vision: « Les représentations des langues se manifestent soit par des comportements langagiers (par exemple le choix d'une langue à apprendre plutôt qu'une autre ou dans les contextes plurilingues où plusieurs langues sont en contact par l'utilisation de telle ou telle langue), soit dans le discours sur les langues qui sont porteuses des images que les locuteurs se font de ces langues, de leurs caractéristiques, de leurs statuts, de leurs usages, de leurs apprentissages [...] les langues sont donc à la fois, objets et porteuses de représentation » (Afaf Boudebia-Baala, 2010 : 105)

Ainsi, accorder une place à ces représentations et une sérieuse prise en considération lors de la conception de toute activité d'apprentissage devient donc une nécessité. Plusieurs types de représentations peuvent justement influencer l'activité de l'apprenant :

- Les premières concernent la langue étrangère (le français dans notre cas) et l'univers étranger, elles sont variables selon les pays, les époques, les régimes politiques et les groupes sociaux. En tant qu'enseignant, il nous est impossible d'avoir une prise directe sur ces représentations mais dans la mesure où elles conditionnent fortement l'attitude de nos apprenants, nous avons tout intérêt à les connaître et à les prendre en considération comme point de départ.
- Les deuxièmes reflètent la manière dont les apprenants conçoivent l'apprentissage, elles tiennent aux attentes de ces derniers et varient donc selon leur âge et la maturité. Cet autre type de représentations détermine en quelque sorte leur attitude (de sécurité ou d'insécurité) face à l'apprentissage. Nous en avons tenu compte en intégrant un support caricatural notamment une caricature porteuse de variation. Le dernier type de représentations concerne l'image que se fait l'apprenant de la langue étrangère elle-même selon sa culture et sa maturité.

Evolutives, les représentations se modifient au cours de l'apprentissage où d'une façon naturelle ou parce que l'enseignant a choisi d'intervenir directement sur elles, c'est pourquoi nous avons personnellement recouru à une pré-enquête et nous avons agi en conséquence au cours de notre expérience.

« L'hétérogénéité des représentations et des comportements humains et sociaux est primordiale, à un tel degré que tous sont situés et ne sont compréhensibles que dans les situations, dans les contextes donc, où ils se développent y compris de façon apparemment paradoxale ou chaotique. » (Philippe Blanchet, Safia Assellah Rahal, 2009 : 10)

Depuis toujours, le désir d'apprendre les langues, la réussite et/ou l'échec même de cet apprentissage, reste fortement lié aux attitudes et aux représentations que se font les apprenants vis-à-vis des langues en vigueur. Les nombreux travaux concernant les représentations des langues et de leur apprentissage (Voir Zarate 1993, Candelier et

hermann Brennecke 1993, Cain et De Pietro 1997, Berger 1998, Muller 1998, Matthay 1997, Paganini 1998), sont unanimes quant au rôle crucial que détient l'image que se font les apprenants de leurs propres langues à apprendre :

« Ces images, très fortement stéréotypes, recèlent un pouvoir valorisant ou, contrario, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même. [...] Les représentations entretiennent des liens forts avec les processus d'apprentissage qu'elles contribuent à fortifier ou à ralentir » (Véronique Castellotti, Danièle Moore, 2002 : 10)

Notre intérêt porté à ce volet, s'inscrit donc naturellement dans l'optique d'élucidation puis d'analyser des représentations de nos apprenants, dans une éventuelle perspective de proposition et de mise en place d'une suggestion (repositionnement) d'actions didactiques adéquates facilitatrices de l'apprentissage, via un authentique support plus favorable « la caricature porteuse de variation »⁶⁵

« Les représentations sont en effet le plus souvent élaborées à partir d'un processus où le déjà connu, le familier, le rassurant sert de point d'évaluation et de comparaison » (Véronique Castellotti, Danièle Moore, 2002 : 12)⁶⁶

Ainsi le rôle de la langue première est indispensable « perçu le plus souvent comme prédominant, dans l'accès à d'autres langues » (Véronique Castellotti, Danièle Moore, 2002 :16). Pendant que le rapport à cette première langue demeure assez problématique, puisque perçu comme un obstacle par certains, il devient davantage connu actuellement d'en faire « une bouée d'apprentissage » (Véronique Castellotti, Danièle Moore, 2002 :16) où la compétence en langue étrangère est étroitement associée au degré de "maîtrise" supposé de cette langue.

Nous avons alors pris en compte les représentations d'une part dans l'observation des situations d'enseignement-apprentissage (les représentations qu'ont les apprenants de la langue elle-même) qui ont semblé peser lourdement sur la mise en œuvre et le déroulement des activités d'apprentissage, et d'autre part, nous avons en quelque sorte pris part dans la démarche intellectuelle, que prônent H. Besse, R. Gallisson, L. Porcher et G. Zarate et bien d'autres (Cités par Jean Pierre Cuq, 2003 :216), et qui implique la prise en considération sérieuse (élaboration d'un premier questionnaire) et le traitement pédagogique adéquat (l'intégration d'une caricature bi-plurilingue porteuse de variation). Nous voulions ainsi éviter que les représentations négatives des apprenants quant à la langue française et peut-être au support caricatural en soi ne constituent un obstacle. Nous voyons donc dans cette dernière initiative un traitement envisageable des obstacles à une perception interculturelle correcte des stéréotypes (représentations figées, fossilisées) que portent nos apprenants et leur société vis-à-vis du français.

« Il reste indéniable que la connaissance qu'a l'apprenant de sa langue et les représentations qu'il se forge de la distance entre son propre système linguistique et le système cible influencent la façon dont il

⁶⁵ Nous le pensons et tentons de le vérifier.

⁶⁶ Le familier pour nous consiste en la langue « maternelle » la « daridja » et le contexte social abordé.

saisit les données linguistiques et apprend la nouvelle langue, et notamment la manière dont il traite les zones d'opacité et de transparence, entre les langues en contact (Kellerman, 1979; Véronique, 1990 ; Dabène, 1996) » (Danièle Moore, 2001 : 72)

Ainsi, cette exposition à des fonctionnements linguistiques variés, via la caricature bi-plurilingue, mènent au passage par la L1, permettant dans notre cas de mieux comprendre la L2 puisqu'elle a constitué un appui afin d'accéder au fonctionnement des systèmes de la langue cible (par exemple : le pluriel des noms, la conjugaison d'un verbe avec la première personne du pluriel, etc).

« L'enjeu de l'alternance raisonnée des langues repose ainsi sur la mise en œuvre d'activités susceptibles de favoriser le passage vers la conceptualisation de savoirs qui sont déjà-là chez l'apprenant, de les sortir de l'ombre en les rendant objet de la réflexion, et éventuellement apprendre à s'appuyer sur eux pour l'appréhension d'autres contextes linguistiques » (Danièle Moore, 2001 : 75)

Notre alternative d'intégrer la variation vise à encourager les apprentissages, c'est prouver à l'apprenant qu'alterner deux langues (sa langue première et la langue étrangère « français ») permet de mieux apprendre, c'est valoriser ses intuitions, les tester et lui permettre de les transférer, c'est surtout lui présenter en classe une opportunité de jongler entre deux langues puisqu'en reconnaissant la sienne, nous lui permettons de mieux tolérer, comprendre et apprendre l'autre.

Nous estimons ainsi avoir tenté d'agir, quant aux représentations, en essayant de constamment garder à l'esprit que : *« Les représentations ne sont ni justes, ni fausses, ni définitives, elles sont à considérer comme une donnée intrinsèque de l'apprentissage » (Véronique Castellotti, Danièle Moore, 2002 :21)*

- **L'identité :**

Il est évident que nos apprenants entretiennent un rapport très particulier vis-à-vis de la langue que nous leur proposons d'étudier (le français). L'apprentissage des langues ayant souvent lieu dans un contexte où se trouvent les rapports « *majorité/minorité* » (Jean Pierre Cuq, 2003 : 123), nos apprenants y voient en ce rapport de force, si l'on peut dire, une contrainte voire une obligation se traduisant chez eux en « complexe ». Le statut de la langue cible (le français) et le prestige des groupes qui la parlent jouant habituellement le rôle d'un stimulant incitant à vouloir apprendre cette langue, dans notre cas, il se traduit plutôt en un ensemble de représentations négatives quant à la langue française.⁶⁷

L'identité culturelle et sociale, les comportements à l'égard d'une langue et les représentations que l'on peut en avoir influent énormément sur le bon déroulement ou pas des activités d'enseignement-apprentissage de cette même langue. Jean Pierre Cuq (2003 : 123) appuie l'idée et invite même à une prise en compte ainsi qu'une prévention utile :

⁶⁷ Voir résultats du questionnaire n°1 : I-2-3 Résultats (synthèse) du questionnaire (page 182).

« Les attitudes et les comportements à l'égard d'une langue étrangère ou seconde peuvent ainsi être influencés par le statut de la langue et du groupe qui la parle. D'où la nécessité de concevoir et d'utiliser des outils méthodologiques ⁶⁸ assurant la prise en compte du contexte sociolinguistique dans lequel évoluent les usagers de cette langue étrangère ou seconde. »

Ce passage vient donc appuyer notre idée d'intégrer un support caricatural porteur de variation permettant justement de prendre en considération le contexte sociolinguistique spécifique dans lequel s'est déroulée notre expérience. Nous pensons à travers ce passage avoir aussi nettement justifié notre recours à cet authentique support porteur de variation.

III-3 La caricature porteuse de variation et le transfert de connaissances :

III-3-1 Langue maternelle, rôle dans une classe en contexte algérien :

Voulant marquer une rupture avec l'ancienne tradition de l'enseignant par la traduction, aucune des différentes méthodologies constituées à l'époque moderne de la didactique n'intègre la langue « maternelle » dans les cas pratiques proposés. Il est à supposer que chez tout apprenant de langue étrangère un sentiment se forgerait, selon lequel la "maîtrise" de la langue étrangère requière impérativement que la langue « maternelle » « première » soit exclue de l'apprentissage. Il s'agit, néanmoins, d'un banal constat puisque la langue première reste fortement présente dans une classe de langue, tel que le certifie l'expérience vécue aussi bien de l'apprenant que de l'enseignant. Reste à déterminer les cas selon lesquels cette présence est mal vécue ou au contraire tolérée.

Prendre en compte les connaissances antérieures des apprenants n'a bien évidemment pas été omis de notre travail, nous avons essayé au mieux de les faire travailler en langue première L1 pour exploiter ce transfert possible de leurs différentes connaissances préalables : (l'approche de situation de communication, les connaissances de l'organisation des discours, la terminologie « interférence, alternances ou même emprunts », typologie) en la langue étrangère L2. Etant donné qu'à travers les supports (caricatural porteur de variation : « Le sacrifice » et le fait-divers abordant le thème de « l'immigration clandestine » par des termes tel que : « Haraga »), il était inconcevable de passer à côté de l'analogie identifiable entre les deux apprentissages que reçoivent les apprenants dans les deux langues « première » et « étrangère ». Sophie Moirand (1979 :166) vient appuyer cette idée: *« Ce serait une aberration méthodologique de ne pas tenir compte, si l'on enseigne une langue étrangère, de l'expérience antérieure acquise en langue maternelle. »*

Plusieurs chercheurs (Coste, 1993 ; Dabène, 1992 ; Hawkins, 1985 ; Roulet, 1980, 1995 et bien d'autres) ont déjà mentionné les méfaits de séparer l'enseignement des langues étrangères et de celui de la langue maternelle. Il s'agit essentiellement de s'appuyer sur le répertoire des apprenants pour faciliter des passages d'une langue à une culture. Il est impératif qu'il y'est ce continuum évitant toute rupture brutale entre les langues.

68 C'est nous qui soulignons.

- **La langue maternelle : comment la caricature plurilingue offre une assise grammaticale**

Louise Dabène (1996 : 397) précise que l'impact de la langue maternelle est plus prenant que la simple influence lexico-syntaxique: « *l'influence de la langue maternelle ne se limite pas à permettre aux sujets de prendre appui sur un certain nombre d'ancrages lexicaux, elle les dote d'un certain nombre d'outils heuristiques à caractère métalinguistique utilisables tout au long du parcours de déchiffrage* ». En raison de cette familiarité à percevoir avec la langue première, nous introduisons donc la caricature bi-plurilingue.

« *Il s'agit d'amener l'apprenant à porter un regard nouveau sur sa langue première, de lui permettre de tâtonner librement à la recherche de rapprochements lexicaux tout en lui proposant de vérifier ses hypothèses de sens par le biais de la traduction et de croiser les indices linguistiques avec tout autre indice culturel ou extra linguistique pour atteindre l'aspect sémantique* » (Attika Kara Abbès, 2010 :84)

Il est indéniable donc de porter un intérêt particulier aux acquis et aux langues de départ des apprenants puisqu'elles permettent d'enrichir leurs connaissances et de parvenir à la norme visée.

Nous pensons que l'analyse, avec les apprenants des textes qui font appel à leur propre langue maternelle, leur faciliterait le transfert de leurs propres connaissances ou même leurs acquis sur les supports étrangers, plutôt que de devoir recourir à de nouvelles :

« Pour les défenseurs du recours à la langue maternelle, les deux langues sont non seulement prises en compte, mais elles servent de voûte ⁶⁹ dans la construction des nouvelles compétences. » (Daniel Moore, 2001 : 71)

Nous insistons sur notre avantage de bien connaître les habitudes d'apprentissage de nos apprenants, puisque nous travaillons avec eux depuis le début de l'année scolaire. Nous sommes plus que conscient que nous n'avons pas affaire à des pages vierges, nous tenons compte ne serait ce que préalablement de leurs connaissances, leurs expériences du monde et du langage, leurs « cultures » sociolinguistiques, de l'image qu'ils se font de leur langue et qu'ils accordent à celle des autres dont (parmi lesquelles la langue française). Nous avons tenté, dans la mesure du possible, d'entreprendre cette recherche selon une démarche pédagogique le plus en adéquation avec ces données. Notre ambition de base était d'éviter de se heurter à leur résistance habituellement inévitable lorsqu'il s'agit de l'apprentissage de la langue française.

⁶⁹ C'est nous qui soulignons.

III-3-2 Le transfert de connaissances :

Nous partons du postulat de base que nos apprenants savent lire dans leur langue (l'arabe dit classique), nous ne les considérons donc pas comme des apprenants qui n'ont jamais appris à lire, nous avons fait en sorte de leur faire simplement prendre conscience de leurs stratégies (connaissances) en matière de compréhension en langue « première » de façon à les faire passer, d'où un *transfert de connaissances*, en langue étrangère.

La caricature porteuse de variation est intervenue à ce stade justement pour jouer un rôle chef et permettre ce passage. Ainsi, sans s'en rendre forcément compte, développant peut être une "résistance bien qu'inconsciente", nos apprenants emprunteront ce pont « caricature porteuse de variation », pour le dépasser vers des supports strictement en français.

Ainsi, la mise en place en classe de la caricature porteuse de variation, ne s'est pas fait dans l'objectif de traduire les énoncés ou d'inciter les apprenants à parler en langue arabe, loin de là, la caricature porteuse de variation invite les apprenants à la *restitution* de leurs connaissances et leurs habilités en langue « première » afin de les mobiliser pour une meilleure compréhension de l'écrit caricatural en français puis de l'écrit des articles de fait-divers.

« *Les recherches sur l'acquisition des langues étrangères et sur le bilinguisme ont abouti à des modèles dans lesquels la langue maternelle joue des rôles variables (transferts, interférences, séparation complète des deux systèmes ou coordination, système associant langue maternelle et langue étrangère ou composé)* » (Jean Pierre Cuq, 2003 :12)

La caricature ayant recours, sans exagération, à la langue « première » et la caricature en langue française sont une initiation au repérage plus facile des unités significatives (repérage mémorisation) du lexique, organisation textuelle (articulateurs) afin d'accéder au sens de ses mêmes supports et textes (articles de fait-divers) qui leur succèdent.

Nous précisons que la caricature porteuse de variation, choisie dans notre étude, contient certes la langue « première » des apprenants, mais il est question de parler de dialecte. En effet, selon Jean Pierre Cuq (2003 : 69) : « *on appelle dialecte une variété régionale ou sociale d'une langue donnée* ».

Ainsi, étant à Djelfa les apprenants étaient curieux d'être confrontés (grâce à la caricature n°1) aux caractéristiques phonétiques, lexicales et même morphosyntaxiques du parler « dialecte » (algérois : du Nord d'Algérie) et se sont amusés à l'imiter puis à déformer la phrase en dialecte (Djelfaoui). ⁷⁰

⁷⁰ Pour avoir un exemple, nous renvoyons à l'analyse de la caricature n°1, voir Annexe n°6 : Grille d'analyse pré-pédagogique appliquée à nos caricatures : (A) - Lecture, analyse et interprétation du support caricatural n°1.

La caricature vient remplir l'effort de mettre l'apprenant face à un support développant chez lui des connaissances concernant la langue et la culture, c'est une *sensibilisation*. En effet, la caricature bi-plurilingue ou totalement en français est introduite pour une mise en place d'une « *perspective (dispositif) comparatif des fonctionnements de divers systèmes linguistiques et divers pratiques culturelles* » (Jean Pierre Cuq, 2003 :220)

Quoi qu'il en soit, en didactique du français, tenir compte de la variation est préconisé bien qu' « *elle soulève la question de la norme à enseigner* » (Jean Pierre Cuq, 2003 : 245). Combien de fois n'avons-nous pas entendu des remarques sur la possibilité de considérer (ou d'intégrer) la variation en classe, et les risques qu'elle engendrerait éventuellement sur la norme visée. Nous avons toujours pensé qu'il est nécessaire d'admettre la multiplicité des variations à laquelle est de plus en plus soumise la langue française en France et hors de France, il est donc tout à fait admissible que soient diversifiées les conditions de sa transmission.

Longtemps dévalorisée, la variation a toujours été éloignée des classes de langue à l'école algérienne, ce n'est qu'à travers quelques recherches récemment entretenues que nous essayons de faire reconnaître les vertus –il y en a certainement bien quelques unes à citer- de la variation tolérée.

Conclusion

Nous ne prétendons pas tirer une pédagogie d'un type discursif, nous avons cependant réfléchi à un certain ordre de présentation des textes (documents) aux apprenants. Nous aurons envisagé une progression partant des rapports fortement contextualisés, c'est-à-dire le support caricatural où il est facile d'inférer un sens à partir des indices spatio-temporels et de la connaissance des éléments paratextuels (interlocuteurs, source), pour aboutir à des textes plus consistants, nous n'irons pas jusqu'à les qualifier de « décontextualisés », nous dirons plutôt des textes « articles de fait-divers » où l'activité de nos apprenants est maximale. Evaluant de façon plus libre, dans un terrain d'interprétation de plus en plus vaste (la tolérance de la variation en classe), sans tomber dans une exploitation désordonnée et aléatoire, les apprenants fourniraient ainsi un effet progressif ce qui est susceptible de constamment les aider à développer des stratégies de lecture de plus en plus complexes.

En somme, il est impératif de varier les textes offerts aux apprenants, nous aurons donc veillé à prendre en compte ce point tout en attribuant son importance à la qualité des supports que nous avons présentés à nos apprenants. Nous avons également fait en sorte de leur offrir des supports au niveau de difficulté approprié. Nous avons effectivement vérifié que le choix adéquat des supports n'étant pas négligé contribuerait non seulement à enrichir les stratégies de compréhension chez les apprenants mais aussi à renforcer leur motivation à lire.

Dans le chapitre suivant, nous abordons donc la notion de lecture et de compréhension de l'écrit, nous tenterons de la définir, avant d'explicitement clairement comment l'intégration de ces authentiques supports « caricature » puis « article de fait-divers » contribuerait à la perfectionner.

**Deuxième chapitre Lecture
et compréhension de l'écrit**

« La vraie forme de l'intelligence, c'est de comprendre qu'on n'a pas encore compris
et de faire le nécessaire pour comprendre quand même »

(Albert Jacquard)

Introduction

Nous avons constitué ce chapitre, suivant notre désir, devenu rapidement une nécessité de nous informer sur les recherches basiques et actuelles en domaine de la compréhension de l'écrit. En outre, il nous a été impossible de négliger la lecture en elle-même, nous avons donc répertorié les différentes définitions des spécialistes de l'acte de lire et de la construction du sens « la compréhension d'un écrit ». Nous ne prendrons cependant que celles qui serviront le mieux notre partie pratique, notre finalité étant d'exploiter ce bagage théorique lors de notre élaboration de nos fiches pédagogiques des cours ainsi que de nos tests d'évaluation.

Nous abordons ici essentiellement les données fondamentales des réflexions sur le domaine de la compréhension de l'écrit, car elles seront comme nous l'avons déjà précisé, la base des propositions méthodologiques citées dans nos chapitres pratiques. Nous essayerons ainsi d'apporter, c'est ce que nous cherchons, autant que faire se peut, à atteindre, un renouvellement méthodologique pratique, ne serait-ce que moindre, dans les situations de compréhension de l'écrit en classe de FLE.

I- Lecture et compréhension de l'écrit :

Nous avons jugé utile de reprendre une partie des théories actuelles sur la lecture, étant donné qu'elles concernent majoritairement l'apprentissage de la langue maternelle, il demeurerait incontournable de les adapter à nos besoins. Nous avons aussi pris toute définition actuelle ou plus ancienne du moment qu'elle illustre clairement notre démarche et qu'elle s'approche le plus de ce qu'exige la partie pratique de notre travail de recherche. Il semblera alors à la lecture de l'ensemble des définitions que nous aurons répertoriées, que nous faisons un balayage diachronique présentant ainsi l'évolution dans le temps de la notion de lecture et/ou compréhension de l'écrit.

Nous nous permettons, entre autres, de faire, avant même d'entamer nos définitions et notre travail sur la compréhension, une pause nous focaliser sur un point crucial. Nous soulignons que Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005), dans leur ouvrage : « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », l'un des plus récents ouvrages ayant abordé la compréhension de l'écrit dans le domaine de la didactique des langues étrangères et secondes, reprennent "grosso modo" les différentes stratégies que propose

Sophie Moirand dans ses ouvrages, notamment son ouvrage clef : « *Situation d'écrit : compréhension/production en français langue étrangère* » (1979). Les auteurs ont d'ailleurs souvent fait référence à Sophie Moirand pour consultation ou pour accéder à l'essentiel en ce domaine de « compréhension de l'écrit » dont l'écrit de presse. Il n'en sera alors que très logique, naturel et tout-à-fait justifié que nous nous y basions principalement, en dépit de l'ancienneté de son ouvrage, lors de la construction de notre assise théorique concernant la compréhension de l'écrit et surtout l'écrit de presse.

Nous précisons tout de même qu'une dizaine d'années plus tard, l'ouvrage de « *Lectures interactives* » (1991), vient démontrer et renforcer l'importance des démarches fondées par l'approche globale des textes (développées par Sophie Moirand), ce livre de Francine Cicurel appuie ainsi l'influence que cette approche a exercée et exerce encore dans la didactique de l'enseignement de la lecture en FLE. Une influence qui marquera d'ailleurs les ouvrages et les articles récents, nous venons de remarquer, ci-haut, l'impact de concepts et de démarches présentées par « *Situations d'écrits* » (1979) et « *Lectures interactives* » (1991), par exemple, sur l'ouvrage de Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005).

I.1 Définition de la lecture:

Dans notre société, la lecture, en langue française, n'est plus une activité au goût de tous, pour ainsi dire, nous pensons qu'elle ne fait plus partie pour la majorité des personnes des moyens de distraction du moins. Nous abordons la lecture, non plus pour faire comprendre aux apprenants qu'elle permettrait l'obtention d'une certaine reconnaissance sociale (si cette dernière advenait à exister), mais surtout pour la définir de façon à bien la cerner et pouvoir transmettre par la suite l'idée que si l'on ne possède pas de connaissances (l'information), il est difficile d'aboutir à ses objectifs sociaux:

« *La lecture est nécessaire non pour être meilleur que les autres mais pour « être », tout simplement* » (Jocelyne Giasson, 2005 :6). C'est pourquoi, la lecture a toujours constitué et constituera pour longtemps encore une préoccupation majeure, d'abord pour nous en tant que simple citoyen puis en tant qu'enseignant parmi tant d'autres.

- **La pédagogie de la lecture à travers l'histoire :**

Dans les années 1970-1980, la pédagogie de la lecture a assisté à une refonte (réorganisation) complexe des discours qui visent tous à son innovation méthodologique. Ainsi les partisans de la « *méthode naturelle* » (méthode analytique à départ global), s'opposent aux maîtres qui favorisent la « *méthode mixte* » (méthode syllabique précédée de quelques leçons où l'on fait mémoriser des mots entiers) (Anne-Marie Chartier et al, 1997 :11). Quand la linguistique devient un savoir de référence dans le domaine scolaire, les pratiques en classe se voient modifiées: plutôt que grammaire c'est l'analyse syntaxique, plutôt que vocabulaire c'est l'analyse lexicale, la phonologie aurait tendance à bouleverser les approches traditionnelles et la distinction entre analyse de l'oral et de l'écrit dénoncerait les confusions entre lettre et son. En même temps, d'autres domaines de recherche interviennent (sémiologie, psychologie et

sociolinguistique) transforment l'idée même conçue sur la lecture, son apprentissage et le rapport entre lire et écrire.

Dans les années 1980-1990, de nouvelles recherches se sont centrées sur la lecture, le renouveau de ces recherches vient ajouter des données sur : les représentations de l'écrit chez l'apprenant, la question du code, les mouvements oculaires, les phénomènes de mise en mémoire et de traitement d'information (Anne-Marie Chartier et al, 1997 :14)⁷¹. C'est ainsi que le regard sur l'apprentissage, dont celui porté sur la lecture, change constamment entre recherche innovante en problématiques scientifiques en plein essor (où l'on doit toujours créer des situations contrôlables expérimentalement et reproductibles) et démarche pratique (où l'enseignant, au lieu de s'en tenir au protocole préétabli, doit modifier en permanence ses stratégies en fonction de la classe).

I.1.1 Qu'est ce que lire ?

Pendant des siècles, la conception de la lecture est restée la même, elle a longtemps été perçue comme étant uniquement : « *un processus visuel par lequel un lecteur déchiffre des mots présentés sous une forme écrite* » (Jocelyne Giasson, 2005 :6). Evidemment, nous sommes loin de nous contenter de cette vision classique, notre appréhension de la lecture se focalisant sur un niveau nettement plus supérieur que le simple déchiffrement des lettres ou des mots. En effet, nous inscrivons notre définition de la lecture dans les nouvelles conceptions fondamentalement différentes des points de vue traditionnels. Nous suivons ainsi logiquement les propositions des précurseurs ayant présenté des conceptions plus novatrices : « *Dans ces nouvelles perspectives, la lecture est perçue plus comme un processus cognitif que visuel, comme un processus actif et interactif, comme un processus de construction de sens et de communication* » (Jocelyne Giasson, 2005: 6)

I.1.1.1 Lecture comme processus actif :

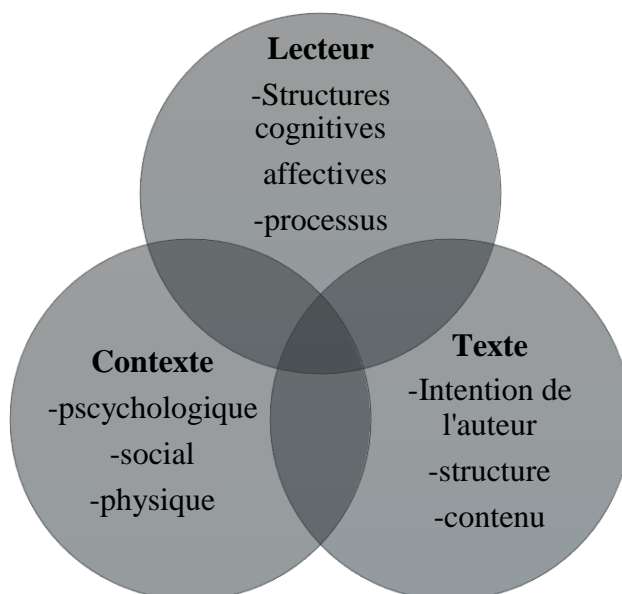
Traditionnellement, on voyait en la lecture un processus passif et écrire un processus actif, désormais, *la lecture est éminemment active* (Jocelyne Giasson, 2005 :6). Le lecteur tiendra donc un rôle plus consistant que le simple fait d'emmagasiner passivement les mots les uns après les autres, il traitera le texte, il construit le sens du texte, en élaborant des hypothèses et en tentant de les vérifier au fur et à mesure que sa lecture s'effectue.

I.1.1.2 Lecture comme processus interactif :

Il importe d'ajouter que l'interaction, en plus de se faire entre les connaissances du lecteur et le texte, elle se produit aussi entre le lecteur, le texte et le contexte. D'emblée la lecture pourrait basiquement être perçue comme : « *une interaction entre le texte et son lecteur* » (Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2014 :166)

⁷¹ Voir les notes de bas de page des ces auteurs où ils proposent plusieurs références détaillées sur ces différents volets (données).

Jocelyne Giasson (2005 :18) propose de ce fait ce modèle interactif de compréhension en lecture :



Modèle interactif de la compréhension en lecture

I.1.1.3 Lecture comme processus de construction de sens :

« La conception de la lecture comme processus de construction de sens ressort, entre autres, d'études qui ont montré que la compréhension d'un texte est fortement reliée aux connaissances que le lecteur possède sur le contenu de ce texte » (Jocelyne Giasson, 2005 :13)

Pour bâtir le sens d'un texte, le lecteur doit donc créer le lien entre le texte (nouveau) qui se présente à lui et son connu (connaissances antérieures). La construction du sens d'un texte se fait chez le lecteur à partir de ses connaissances préalables. Il ne peut y avoir de compréhension si le lecteur n'a rien qu'il puisse rattacher à la nouvelle information fournie par le texte : « La quantité et la qualité des connaissances qu'un lecteur possède en relation avec le texte à lire influent donc sur la compréhension qu'il aura de celui-ci » (Jocelyne Giasson, 2005 :13)

La caricature constitue dans notre cas ce *pont* entre le nouveau texte « article de fait-divers » et les connaissances déjà-là des apprenants, étant donné qu'elle contribue à en enrichir la quantité et à en déterminer la qualité. Le regard sur la lecture insiste sur l'activité du lecteur dans la construction du sens et redéfinit l'acte de lire : « Lire, ce n'est pas découvrir le sens du texte grâce à la maîtrise du code, c'est construire un sens pour tel texte, grâce à des savoirs antérieurs (dont le code), grâce au contexte de réception, aux éléments d'information sélectionnés, etc. » (Anne-Marie Chartier et al, 1997 :12)

Cette nouvelle définition nous a accordé, ainsi qu'à plusieurs chercheurs et pédagogues à la recherche de solutions contre l'échec en lecture, la possibilité de travailler la lecture-compréhension en nous focalisant sur la compréhension, l'incapacité à construire le sens du texte plutôt que d'en surveiller davantage le déchiffrement. Ainsi, les instructions françaises de 1978, soucieuses de la construction du

sens, sont intransigeantes sur les techniques de déchiffrement et proposent pour « *rénovation de l'enseignement du français* » (Anne-Marie Chartier et al, 1997 :12) de s'appuyer sur les nouveaux modèles théoriques où les exercices techniques programmés à priori doivent laisser la place à des activités complexes, ouvertes privilégiant des écrits authentiques, c'est-à-dire puisés hors manuels scolaires.

I.1.2 Les voies d'approche de la lecture :

En didactique des langues (selon les conceptions les plus actuelles en didactique des langues), la lecture est généralement abordable, selon Jean Pierre Cuq (2003 :153), par trois voies différentes : le choix des textes à lire, la nature des activités pédagogiques et l'accès au sens des messages écrits. Nous pensons être directement inscrits dans le premier et le dernier volet, nous allons alors les expliciter :

- Concernant le **choix des textes à lire**,⁷² nous savons à travers nos lectures, il y a longtemps que par tradition, le corpus des textes à lire avec l'aide du maître s'est limité à des passages regroupés des mêmes ouvrages littéraires à lire et à relire, il est arrivé que l'on aborde le travail ainsi : la même heure, la même activité, sur le même texte.

Les textes étaient parfois modifiés selon les besoins de la pédagogie, c'est le cas des documents fabriqués donc totalement décontextualisés. Il était aussi possible de lire des textes non-littéraires, c'est-à-dire des textes de vulgarisation scientifique, historique, etc. Selon l'époque et les pays, les programmes reflétaient leurs penchants ou leurs obligations et délimitaient le choix des textes à lire.

Progressivement et d'une façon générale, le champ de vision des textes, envisagés comme étant convenables et utiles, s'élargit et de nouveaux types de textes sont tolérés comme support à des activités pédagogiques, selon les exigences des apprenants : tout comme les formations en langues qui utilisent un choix de textes spécialisés à des professionnels exigeants. C'est surtout le cas des journaux longtemps considérés comme ayant une « *langue médiocre et donc indigne de pénétrer dans les classes* » (Jean Pierre Cuq, 2003 :154), ils servent désormais et par excellence de support à l'apprentissage comme *tout* texte d'ailleurs aujourd'hui accepté ou presque :

« La lecture littéraire n'est plus le mode dominant ; de plus, les textes fabriqués à des fins pédagogiques, qui sont censés correspondre au niveau de compétence linguistique de l'apprenant, prennent en compte la dimension textuelle des documents authentiques et tentent de reproduire des situations réelles de communication » (Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2005 :166)

⁷² Un volet que nous avons détaillé explicitement lors du premier chapitre.

- Pour le deuxième volet **les activités pédagogiques**, nous précisons que travaillant sur des activités de compréhension de l'écrit qui visent essentiellement le développement de la connaissance de la langue « étrangère » le français, nos supports « caricature et articles de fait-divers » sont pris comme « *des réservoirs de formes et donc comme base d'observation du fonctionnement de base de la langue* » (Jean Pierre Cuq, 2003 :154). Ils ne sont pas là, comme autrefois pour la méthodologie traditionnelle, pour faire de l'explication littérale des mots, pour faire de la traduction, pour de la mémorisation puis de la récitation à haute voix comme points d'appui pour s'entraîner à la prononciation. Nos textes, exploités par une approche plus moderne l'APC « approche par compétences », sont davantage des prétextes à exercice de langue pour faire objet d'initiation, seul les mots clefs comptent pour aboutir au sens, ils sont envisagés comme élément de découverte de civilisation puisqu'ils constitueront une façon incontournable de prise en compte de la dimension culturelle :

« L'approche par compétence qui s'avère être l'aboutissement des trois approches précédentes (communicative, pédagogie par objectif et pédagogie du projet) dont elle perpétue les grands axes, ne se veut plus être basée sur une langue mais plutôt structurée sur la base de compétences à installer. La grammaire est abordée de par son aspect sémantique et est désormais conçue comme outil à mettre au service de la compréhension du texte » (El Habitri Rachid, 2009 :55)

- En outre, c'est travailler la compréhension de l'écrit, par la voie de **l'accès au sens des messages écrits** auquel nous portons un intérêt particulier. Cette question de la construction du sens d'un texte par le lecteur, est devenue centrale chez les didacticiens des années 1970-1980.

Longtemps, on se demandait s'il fallait préférer la conception *ascendante* (bas-haut) (Jean Pierre Cuq, 2003 :154) c'est-à-dire : « *l'élaboration du sens s'effectuerait d'abord par une perception des traces écrites puis par un rapprochement de ces traces avec unités déjà mises en mémoire* » ou la conception *descendante* (haut-bas) où : « *des éléments écrits seraient dès leur perception initiale sous la dépendance des connaissances stockées par le lecteur* » (Jean Pierre Cuq, 2003 :154), autrement dit en émettant des hypothèses de sens vérifiables par exploitation des connaissances que le lecteur a du monde qui l'entoure.

Ce débat, concernant la conception *ascendante* ou *descendante* de la lecture, a eu des répercussions sur les stratégies pédagogiques à mettre en œuvre. En plus du choix de textes adéquats pour tel ou tel usage, il est impératif de trouver les meilleures façons de développer les compétences de compréhension :

- Construction progressive du sens d'un texte par repérage d'unités significatives en allant des plus petites unités vers les plus grandes (morphologie, lexicale, syntaxe, phrases), ou à l'inverse.

- Construction du sens par confrontation progressive d'hypothèses, celles que le lecteur se fait du contenu d'un texte en question.

Dans notre travail, tel que nous le préciserons prochainement en abordant la notion de compréhension et appuyée par les travaux pionniers de Sophie Moirand, nous travaillerons selon les modèles interactifs qui ont combiné et unifié ces différentes orientations avec l'idée que « *la compréhension d'un texte est un double processus d'intégration d'informations avec les connaissances générales du lecteur* » (Jean-Pierre Cuq, 2003 :154). L'accès au sens d'un texte dépendrait donc, pour nous, autant de sa cohérence que de sa plausibilité par rapport au vécu du lecteur et de son expérience préalable du sujet abordé (l'ensemble de ses acquis antérieurs). D'ailleurs, Daniel Coste (1975 :12) avait déjà précisé: « *l'acte de lire s'inscrit dans un processus d'énonciation où le sujet lisant à ses propres intentions de communication qui contribuent de façon non négligeable à prêter son sens au texte* ».

Nous sommes, alors, déterminée à proposer à l'apprenant des textes où leur expérience antérieure interviendrait d'une façon non négligeable : la caricature semble donc jouer un rôle considérable dans la mobilisation de l'apprenant, de son expérience de certaines communications écrites qu'il croise dans son vécu réel, enfin sollicitées dans sa classe. Il s'agit, d'une manière ou d'une autre, de prendre en considération les suggestions, loin d'être identiques, que les apprenants peuvent faire quant aux différentes possibilités qu'un texte ou un autre peut proposer.

I.1.3 Types de lectures:

Nous précisons, sans grande innovation non plus, qu'il existe autant de types de lectures que de situations de lecture pouvant les engendrer et auxquelles le lecteur pourrait être confronté. Dans le cadre de notre travail, nous ne prêterons pas d'intérêt à la *lecture détente* où la lecture se fait pour le plaisir (lecture loisir),⁷³ étant donné que nos apprenants n'auraient pas décidé de lire par eux-mêmes. N'ayant pas pour raison fondamentale, une lecture forcément voulue et désirée, puisque imposée par l'environnement institutionnel (scolaire), elle serait néanmoins consciente. En effet, ils devraient être déjà conscients qu'ils lisent pour s'informer, pour chercher l'information. C'est à ce type de lecture que nous comptons nous intéresser et sur lequel nous comptons nous investir.

Distinguant la *lecture captive* de la lecture *aléatoire*, nous envisageons, néanmoins, la caricature ou même l'article de fait-divers comme des supports, pouvant être croisés en société dans un journal sur lequel l'apprenant pourrait tomber par hasard dans le métro, à la maison, dans une salle d'attente, en naviguant sur Internet ou dans la rue, et dont la lecture pourrait devenir volontaire, à condition qu'il cherche une information précise. Puisqu'on lit son journal quotidien, dans une intention autre que de faire de la lecture

⁷³ Bien que le support caricatural pourrait aisément s'inscrire dans ce volet ci, pouvant offrir une certaine détente et un plaisir à être lu.

plaisir, ce doit être dans le but de chercher des nouvelles, des précisions sur un événement. La caricature nous paraît permettre de joindre les deux types de lectures. Elle allierait, justement, à elle seule le loisir motivant au bénéfice d'obtenir de l'information exploitable ultérieurement, une fois entamé le travail sur l'article de fait-divers.

Notre support d'étude choisi « la caricature » est facilement retrouvable en dehors de l'école dans la vie quotidienne des apprenants. Elle permet, donc, de joindre l'utile à l'agréable car offrant à l'apprenant l'avantage de suivre une *lecture détente* et l'impression de *lire pour le plaisir*, mais tout en accomplissant son acte de *lecture obligatoire* pour apprendre.

Toujours est-il que par plaisir ou dans un but lucratif, il conviendrait de décider préalablement le "pourquoi" de l'acte de lire, étant donné qu'il demeure trop insuffisant de dire qu'on lit pour chercher de l'information. C'est en raison d'objectifs spécifiques, et en véritables fonctions, bien définis, que l'apprenant devrait concevoir son acte de lecture.⁷⁴

En fonction de ses besoins, de ses intérêts, des intentions et des types de textes, le lecteur averti passe inconsciemment d'un type de lecture à un autre. En classe de langue étrangère, il convient évidemment de ne pas se limiter à une lecture globale. C'est pourquoi, nous visons à amener nos lecteurs (apprenants) à entretenir des lectures sélectives, orientées vers la recherche d'éléments pertinents. La caricature semble, donc, une de ces aides non négligeables pour favoriser une connivence entre le texte et l'apprenant le menant ainsi vers une compréhension plus approfondie et plus fine.

I.2 Définition de la compréhension de l'écrit:

L'avènement de « l'audio-visuel » inévitablement intégré en classe a fait que l'enseignement-apprentissage s'est focalisé sur la communication elle-même, réservée principalement à l'oral, et l'écrit continuait à être travaillé en dernière position. Longtemps abandonné au plus grand intérêt de l'oral, dans le domaine des langues étrangères, l'écrit réussit de nos jours à reconquérir, totalement réhabilité, il attire, désormais, tout autant l'attention, étant éventuellement plus élaboré, plus réfléchi et surtout plus clair puisque consistant principalement en un message différé : « *produit en l'absence, du moins effective, du récepteur* » (Sophie Moirand, 1979 :8). Il est clair, alors, que le décalage des circonstances (époque et contexte) oblige d'aborder l'enseignement de l'écrit différemment de la période des cours de langues (avant l'intégration des nouveaux moyens audiovisuels et des nouvelles orientations).

⁷⁴ L'apprenant serait dans une optique où il se demanderait consciemment ou pas : « *je lis certes, mais pourquoi faire exactement* ».

En effet, le domaine de la didactique a vécu une sérieuse prise de conscience notamment par rapport aux préconisations visant à orienter l'enseignement-apprentissage de l'écrit vers une correspondance de ses contenus et démarches selon les besoins spécifiques motivés par les apprenants, en fonction de leurs propres intérêts.

Aussi, étant quelque peu "révoltée" contre l'enseignement de l'écrit comme "à la traditionnelle", nous avons alors essayé de nous écarter des tentatives d'enseignement de l'écrit en situation de FLE qui se limitaient, jusqu'à ces derniers temps, à faire réfléchir les apprenants sur le fonctionnement de l'écrit comme simple *code, langue*. Concrètement, pendant que l'écrit continue à être travaillé en dernier recours comme une base accordant le retour à la norme : à la grammaire, à la syntaxe, à l'orthographe dans le sens strict du domaine *codique*, notre finalité tient à tenir compte d'un écrit enfin « *en contexte* »⁷⁵ plutôt que de vouloir arriver à la compréhension, puis sans doute à la fin des projets à la production, des énoncés « *hors contexte* » obéissant surtout aux normes orthographiques, syntaxiques et grammaticales formellement reconnues "conformes".

- **Lire, c'est comprendre :**

La compréhension est toujours une activité, elle peut être si immédiate que l'activité qu'elle exige, elle ne « *coûte* » rien et semble instantanée (Anne-Marie Chartier et al, 1997 :160). S'en est donc qu'une difficile tâche que de faire sentir aux apprenants que la compréhension n'est pas pour autant pure réceptivité et que la lecture, qu'ils suivent, ne doit pas les induire à une attitude d'attente passive.

Nous nous sommes servie comme tous les enseignants d'outil (consistant pour nous en l'objet du support caricatural), exploité afin d'amener nos apprenants lecteurs à mobiliser utilement leur savoir, à provoquer la remémorisation d'importantes informations ou d'attirer explicitement l'attention sur ces dernières : « *Si l'acte de lire est le processus sur lequel un lecteur conserve et combine des informations trouvées successivement brisant mentalement la linéarité du texte, comprendre c'est bien « tenir ensemble » ce qui était séparé. La compréhension d'un texte dépend de la façon dont il a été mis en mémoire* » (Anne-Marie Chartier et al, 1997 :154). Importe-t-il alors de définir convenablement la notion de compréhension de l'écrit :

I.2.1 Qu'est ce que la compréhension de l'écrit ?

La compréhension de l'écrit est définie comme « *l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il lit* » (Jean Pierre Cuq, 2003 :49). De ce fait, convient-il, avant d'explicitement théoriquement notre démarche et nos intentions, de définir la compréhension de l'écrit :

⁷⁵ Voir titre : III-2-1 Multiculturalisme et interculturalité : III-2-1-2 pédagogie en contexte (page 77).

D'un point de vue *didactique*, il est nécessaire de prendre en compte les aspects psycholinguistiques, cognitifs et pragmatiques de la compréhension (Jean Pierre Cuq, 2003 :50). L'aspect psycholinguistique, puisque : « *associant, à son étude des comportements langagiers, les modèles de l'activité mentale, (...) elle a pour objet d'étude les processus cognitifs qui conduisent à l'appropriation d'une langue* » (Jean Pierre Cuq, 2003 :208), n'est pas forcément le plus proche de notre appréhension de la compréhension de l'écrit, cette dernière sera donc explicitée à travers les deux autres orientations (aspects):

I.2.1.1 La compréhension de l'écrit, du point de vue processus cognitifs :

Comme nous l'avons vu un peu plus haut, la compréhension de l'écrit, du point de vue des *processus cognitifs*, peut être décrite de deux processus : *sémasiologique* (bas-haut) et *onomatologique* (haut-bas) (Jean Pierre Cuq, 2003 :50), nous avons de fortes raisons de voir en « la caricature », l'écrit "modèle" qui intègre les deux processus, ce qui réconcilie les chercheurs de nos jours. En effet, l'apprenant (lecteur dans notre cas) utiliserait essentiellement le processus onomatologique en formulant des hypothèses « *prévisions hypothétiques de contenu et de forme* » (Jean-Pierre Cuq, 2003 :50) et en cherchant des indices dans le texte (la caricature) pour les vérifier. Etant donné que l'apprenant, pour faire ses prévisions, doit se baser sur des connaissances de différents ordres : référentielles, sociolinguistiques, socio-psychologiques, linguistiques et socioculturelles, la caricature, assez riche en ces éléments, serait le support authentique qui lui permettrait de facilement repérer ses connaissances pour construire le sens du texte (article de fait-divers) à partir de ses hypothèses.

Par ailleurs, lorsque le premier processus devient inefficace, l'apprenant ferait alors appel au processus sémasiologique, toujours plus aisément convocable grâce au support caricatural, puisqu'il discrimine les formes du support pour interpréter son sens à partir de ses segments. Là encore, riche de formes, de couleurs, de dessins, de courtes phrases (mots), la caricature permettrait à l'apprenant de travailler le détail plus facilement, à travers ce processus très dépendant de la discrimination des formes, pour aboutir au sens.

I.2.1.2 La compréhension de l'écrit, du point de vue pragmatique:

D'un angle *pragmatique*, selon (Jean Pierre Cuq, 2003 :50) : « *la compréhension constitue un évènement ancré dans une situation communicative* ». D'ailleurs, Sophie Moirand (1979) l'avait déjà mentionné. Par conséquent, la compréhension se caractérise par plusieurs éléments dont : le lecteur et le scripteur, chacun ayant son propre passé, sa personnalité, son style cognitif, son objectif de lecture ou d'écriture, tous dans un état momentané.

Travailler donc la compréhension de l'écrit, d'un point de vue *pragmatique*, à travers notre support pédagogique authentique « la caricature », reviendrait à envisager l'écrit en un ensemble plus ou moins hétérogène puisque perçu principalement selon les différentes situations responsables de sa création. En effet, chaque jour, différents types d'écrits peuvent être produits et plus souvent interprétés. La caricature est l'écrit

sur lequel nous nous focalisons car, nous semble-t-il, un support mettant le plus l'apprenant « en contexte » proche de son quotidien. Il est plus adéquat donc d'étudier le « produit » écrit dans sa spécificité propre (Sophie Moirand, 1979 : 9). Autrement dit, nous envisageons de le travailler selon sa situation de communication, il est question de le considérer à travers les différentes circonstances responsables de sa réalisation, pour aboutir à sa *compréhension* (qu'il s'agisse de la caricature et/ou de l'article de fait-divers).

I.2.2 La compréhension de l'écrit, vue sous l'angle du lecteur :

I.2.2.1 Ce que le lecteur "est" : (prise en compte des connaissances antérieures)

A l'instar de ce que nous avons déjà mentionné supra (I.1 Définition de la lecture page 93), l'influence des structures cognitives du lecteur, particulièrement les connaissances qu'il possède sur le monde, sur sa compréhension des écrits est aujourd'hui indiscutable. Le rôle des connaissances antérieures du lecteur (faisant partie de ses structures cognitives et affectives qui correspondent finalement à ce qu'il est) dans la compréhension est omniprésent :

« Ainsi, il a été démontré que les élèves possédant des connaissances plus avancées sur un sujet comprenaient mieux l'information contenue dans un texte sur ce sujet, la retenait mieux et étaient plus aptes à faire des inférences à partir du texte (Holmes, 1983; Johnson, 1984 ; Marr et Gormley, 1982) » (Jocelyne Giasson, 2007 :170)

Selon Daniel Dubois (1976) (cité par Gérard Vigner (1979 [1990] :37), la définition du phénomène de compréhension pose depuis toujours un problème, il proposait la définition suivante :

« En première approximation, nous définirons la compréhension comme l'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations reçues en terme de classes d'équivalences fonctionnelles, c'est-à-dire l'ensemble des activités de mise en relation d'informations nouvelles avec des données entièrement acquises et stockées en mémoire à long terme »

Incontournable donc, de cette définition de Dubois, nous avons retenu que la prise en considération des représentations et du bagage socioculturel de l'apprenant (son histoire, son passé, ses idéologies, ses croyances, sa famille, sa société) est inévitable lors d'une planification, élaboration et même réalisation de l'activité de compréhension de l'écrit.

Toute activité de compréhension implique un savoir qui est une somme d'expériences préalables que le récepteur (apprenant) intègre sous forme de représentations abstraites à un niveau profond (la mémoire à long terme) qui constituent un dispositif d'accueil pour les informations nouvelles recueillies lors de la lecture.

« Les connaissances que l'enfant a développé sur le monde qui l'entoure constituent un élément crucial dans la compréhension des textes qu'il aura à lire. En effet, en lecture, la compréhension ne peut se produire s'il n'y a rien auquel le lecteur puisse rattacher la nouvelle information fournie par le texte. » (Jocelyne Giasson, 2007 :11-12)

Il est clair que l'apprenant fait intervenir ses connaissances et idéologies préalablement installées « son déjà-là » afin de s'y baser lors de sa construction des possibilités, perçues par nous comme hypothèses de départ, quant au sens que peut porter le texte qui se présente à lui.

« Ce qui est déterminant dans un apprentissage c'est, paradoxalement, le déjà là, ou, plus précisément les points d'appui auxquels, dans et par le sujet qui apprend, viennent s'articuler des savoirs et des savoir-faire nouveaux [...]. Apprendre est une opération curieuse où la mobilisation des acquis permet leur enrichissement » (Philippe Meirieu, 1987:93)

Il en va de soi que la proposition d'un questionnaire⁷⁶ au préalable pour déterminer ce stock passif acquis des apprenants, puis le recours à un travail sur un support caricatural, porteur de variation ou pas, était une assez intéressante initiative. Dans la mesure où nous nous sommes rapprochée d'une exploitation plus judicieuse des indices d'un support caricatural, pour largement favoriser le travail sur la compréhension de l'écrit de supports plus longs (articles de fait-divers), où il a été question d'activités s'éloignant d'une lecture purement linéaire (sans hiérarchisation des informations), nous dirons à la suite de Jocelyne Giasson (2007 :197) :

« Les connaissances du lecteur jouent un rôle prépondérant dans la compréhension en lecture. Pour aider les élèves à établir un pont entre leurs connaissances et le contenu du texte, l'enseignant peut stimuler leurs connaissances sur des concepts essentiels et favoriser chez eux l'organisation de ces connaissances. Ce type de stratégie pédagogique est indispensable en classe quelque soit le niveau des lecteurs. »

Justement, nos apprenants possèdent peu de connaissances générales (voir résultats du premier questionnaire page 182). Sensibles donc à l'importance d'établir le lien entre ce que nos apprenants savent déjà et ce qu'ils rencontreront dans les supports que nous leur proposerons, nous avons intégré à cet effet « la caricature » en classe afin d' : « [...] agrandir l'éventail des connaissances des élèves. Il va sans dire que le rôle d'aider les élèves à se construire des connaissances générales n'appartient pas seulement à l'école, mais il faut toujours se rappeler que de prendre le temps d'élargir les connaissances des élèves constitue une bonne façon de les préparer à mieux comprendre les textes » (Jocelyne Giasson, 2007 :175)

La caricature, étant un support médiatique et social, serait l'idéal pour faire de l'école la partie intégrante de la société, elle va stimuler voire élargir les connaissances générales des apprenants, et éviter cette rupture entre le monde social et le monde scolaire : « Pour comprendre le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (ses connaissances antérieures) [...] Ainsi plus les élèves ont acquis de connaissances, plus grandes seront leur chances de succès en lecture. » (Jocelyne Giasson, 2007 :11-12)

Nous sommes enclins à penser que dans notre cas c'est la caricature qui contribue clairement à développer justement les connaissances acquises des apprenants déployant ainsi leur chance de compréhension des textes plus consistants (articles de fait-divers) qui suivent.

⁷⁶ Voir questionnaire n°1 : I-2 Le questionnaire n°1 : (dans le cadre de la pré-enquête) (page 162).

- **Connaissances antérieures et mémorisation**

- **La compréhension et la mémoire de l'écrit :**

Si lire c'est bien comprendre comme nous l'aurons expliqué supra, il n'y a pas d'opposition entre comprendre et mémoriser. Puisque si l'on peut, dans certains cas, mémoriser sans comprendre, on ne peut comprendre sans avoir mémorisé : « *Lire consiste à reconnaître en quelques secondes une suite de signes graphiques auxquels le lecteur donne un sens à partir des connotations tenues en mémoire* » (Ali Derbala, 2014 :18)

Nous accordons son importance à ce point car toute pédagogie de la compréhension doit prêter attention, aussi bien, aux modalités de mise en mémoire (comment le texte est traité quand il est reçu pour la première fois), qu'à celle de rappel (comment le texte est cité ou convoqué ultérieurement, dans quel autre contexte et à quelles autres fins). Notre démarche consiste à introduire un texte (article de fait-divers) par un support (caricature) pour une certaine mémorisation re-exploitable (rappel d'inférence). « *La fixation en mémoire est décisive pour faire progresser en compréhension* » (Anne-Marie Chartier et al, 1997 :155). C'est en quelque sorte mettre en place des activités assez efficaces pour que, pendant la lecture, soit mémorisé le contenu (de la caricature) et puisse ainsi être transféré à d'autres cas (à l'article de fait-divers).

- **La compréhension et l'interprétation de données (une démarche interprétative) :**

« Comprendre, c'est toujours de donner des représentations mentales de la situation proposée, enrichir et stabiliser progressivement ces représentations, en interprétant les données nouvelles en fonction de schémas déjà mis en mémoire. » (Anne-Marie Chartier et al, 1997 :132)

Il semble presque inutile de rappeler combien la caricature entraîne cette démarche interprétative : elle aide l'apprenant dans la construction concrète d'une image mentale, puis emmagasiner (mémoriser) un mot ou une information et à abandonner une ancienne piste pour une autre, avec l'arrivée de données nouvelles (deuxième sens). Nous entretenons une telle réflexion quant à la caricature puisque, d'une certaine façon, elle reste adaptée aux attentes des apprenants : « *elliptique en son expression et redondante dans son information* » (Anne-Marie Chartier et al, 1997 :139).

I.2.2.2 Ce que le lecteur fait : (les processus de la compréhension) :

Les processus correspondent à ce que fait le lecteur durant sa lecture, c'est-à-dire les habiletés qu'il met en jeu. Selon Jocelyne Giasson (2007 :36), il existe des grandes familles de processus nécessaires à la compréhension d'un écrit : les microprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs. Nous avons de fortes raisons de lier le travail sur la caricature au développement de ces processus notamment les plus primaires d'entre eux : les microprocessus ; les processus d'intégration et les macroprocessus.

- **Les microprocessus** : permettant de comprendre l'information contenue dans une phrase, les microprocessus auraient pu être assimilés à la reconnaissance de mots. Néanmoins, il est tout aussi important pour un lecteur (l'apprenant) d'avoir l'habileté à regrouper les mots et de sélectionner les unités (éléments) importants à retenir dans une phrase « *la microsélection* » (Jocelyne Giasson, 2007 :37)

« *Il est en effet impossible d'accéder à la signification d'un texte sans identifier au moins une partie des mots qu'il comporte. Il ne saurait donc exister de bons lecteurs qui soient inhabiles à reconnaître les mots. Si la reconnaissance correcte des mots écrits est nécessaire, elle n'apparaît cependant pas suffisante et ne conditionne pas à elle seule l'activité de lecture dont la finalité reste la compréhension de ce qui est lu* » (Démont Elisabeth, Gombert Jean-Emile, 2004 : 246)

Le support caricatural, tel que nous le montrerons en détail dans notre partie pratique (lors de la réalisation de notre expérimentation) constitue un intermédiaire intéressant vers d'abord 1/ la reconnaissance des mots clefs, puis 2/ une lecture par groupe de mots où l'apprenant saura utiliser les indices syntaxiques indispensables à l'identification des éléments reliés par le sens dans la phrase et amener ainsi le lecteur à décider quelle information il devra retenir dans une phrase et enfin 3/ la microsélection qui correspond à la détermination de l'idée principale dans la phrase. Ce processus est extrêmement important car il améliore chez nos apprenants l'habileté de ne retenir que l'essentiel qu'il recroisera à travers l'article de fait-divers suivant la caricature et de ne pas essayer de tout retenir, au risque d'avoir un rapide blocage au niveau du traitement de l'information des textes (longs articles).

- Les microprocessus étant des processus de base en lecture, puisque responsables de la compréhension de la phrase, il était impératif de les développer chez nos lecteurs apprenants à travers la caricature. Aussi important soient-ils, ils doivent être accompagnés par d'autres **processus d'intégration** qui font le lien entre les propositions ou entre les phrases. Ainsi de la caricature à l'article de fait-divers, les apprenants prendront conscience des deux principaux types d'indices de cohésion : les référents et les connecteurs puis l'inférence. Concrètement, la caricature interviendrait au moment du développement des processus d'intégration puisqu'ils consistent selon Jocelyne Giasson (2007 : 52) à :

- « *comprendre les indices explicites entre les propositions ou les phrases, soit référents soit les connecteurs* ». Dans notre cas, à titre d'exemple nous citons le fait de faciliter le travail sur le connecteur logique « alors » pour exprimer la conséquence, sans oublier les référents : moutons = nous = animal / propriétaire=victime (caricature et fait-divers n°1)/ jeune élève (en image dans la caricature n°2) = jeunes haraga (dans le fait-divers n°2).⁷⁷

⁷⁷ Voir caricature et fait-divers en Annexe n° 3, ainsi que la fiche pédagogique en Annexe n°7.

- Inférer les relations implicites entre les phrases en se fondant soit sur le texte soit sur les connaissances du lecteur éveillées donc toujours à travers les caricatures qui devancent les articles de fait-divers. En effet, il existe des inférences reliées aux textes et des inférences reliées aux connaissances ou schémas des lecteurs (inférences logiques et inférences pragmatiques). Actuellement, les travaux sur la compréhension de textes portent sur les inférences logiques (reliées aux textes) et nombreux concernent les inférences reliées aux schémas des lecteurs que la caricature enrichie considérablement.
- **Les macroprocessus** : orientés vers la compréhension du texte, dans notre cas articles de fait-divers, ces macroprocessus comprennent aussi l'identification des idées principales où nous pensons que la caricature intervient considérablement :
- L'idée principale : c'est quoi une information importante ?

Nous sommes tout à fait d'accord sur le fait que ce qui est important dans un texte varie d'un lecteur à un autre dans une telle situation ou autre. Or, il existe deux types d'informations importantes : l'information « *textuellement importante* » et l'information « *contextuellement importante* » (Jocelyne Giasson : 2007, 74) :

1/ l'information textuellement importante peut être essentielle parce que justement l'auteur la présente comme telle.

2/ l'information contextuellement importante l'est parce que le lecteur la considère comme telle en fonction de son intention de lecture.

« *Plusieurs études rapportent que les jeunes lecteurs et les lecteurs moins habiles éprouvent de la difficulté à identifier l'information que l'auteur considère comme importante dans un texte* » (Jocelyne Giasson, 2007 :75)

Nous sommes certains que la caricature peut palier cette difficulté car sensibilisant l'apprenant à ce qu'il va croiser dans l'article de fait-divers. Il est évident qu'elle le met sur le chemin le conscientisant au fait que l'importance d'une idée qui l'intéresse personnellement n'est pas forcément celle que l'auteur vise comme idée centrale ou essentielle (le sens implicite). Ainsi, ne se focalisant plus davantage sur l'information contextuellement importante, les apprenants agiraient plus en lecteurs habiles, c'est-à-dire que plus flexibles dans la recherche d'informations importantes, ils comprendront mieux les indices placés par l'auteur (travaillés en détail à travers la caricature), ils se serviront alors à la fois de ces derniers et de leur intention de lecture pour déterminer l'importance de l'information dans l'article de fait-divers qui se présentera par la suite.

I.2.3 Compréhension de l'écrit et mise à profit des compétences :

Nous ne pouvons passer à côté de la définition qu'attribue Sophie Moirand (1979 :22) à la compétence de lecture elle y voit : « *La capacité de trouver dans un texte une information que l'on y cherche, capacité d'interroger un écrit et d'y repérer des réponses, capacité de comprendre et d'interpréter les documents de manière autonome.* »

Nous considérons cette définition liée directement aux finalités que nous nous sommes fixées tout au long de la partie pédagogique de notre travail. En plus, nous partageons fortement la pertinence qu'apportent ses propos, voyant que la compétence de lecture se base nécessairement sur une triple compétence :

- Une compétence linguistique touchant au modèle syntactico-sémantique.
- Une compétence discursive basée sur la maîtrise des types d'écrits, de leur organisation rhétorique et de leur dimension pragmatique (situations d'écrit/contexte).
- Une connaissance des références extra-linguistiques selon l'expérience vécue, les *savoir-faire*, le bagage socio-culturel et la vision que le lecteur se fait du monde.

Selon Sophie Moirand (1979 :22) la compétence de lecture en langue étrangère fait intervenir simultanément ces trois compétences. C'est pourquoi, nous voyons aussi en la caricature le support renforçant et perfectionnant la "maîtrise" de ces trois compétences et par extension la compétence de lecture.

I.2.3.1 Les compétences :

Nous avons entrepris notre travail dans l'optique stipulant que le choix judicieux d'un support pédagogique adéquat, notamment la « caricature » antéposant dans le déroulement pédagogique « l'article de fait-divers », permettrait d'améliorer la compétence de compréhension chez les apprenants. Nous considérons, tout comme dans l'ouvrage de Jean Pierre Cuq, (2003 :48), le terme de compétence comme recouvrant trois formes de capacités cognitives et comportementales : compétences linguistique, communicative et socioculturelle. Tout utilisateur du langage posséderait ces diverses compétences qu'il mettrait en œuvre pour établir le sens d'une énonciation :

- A la base, avoir une *compétence linguistique* reviendrait à "maîtriser" une langue : sa prononciation, son lexique, sa syntaxe, etc. Ainsi, Chomsky (cité par Jean Pierre Cuq, 2003 :48) entend par compétence linguistique : « *les connaissances intuitives des règles grammaticales qu'un locuteur natif idéal a de sa langue et qui le rendent capable de produire et de reconnaître les phrases correctes* ». Nous introduisons donc la caricature pour travailler ces connaissances concernant les « unités », les structures et le fonctionnement du code interne de la langue (phonologie, morphologie et syntaxe), néanmoins, nous les travaillerons avec des "locuteurs

non natifs", rappelons le, nos apprenants qui considèrent la langue française comme une langue étrangère.⁷⁸

- Afin de contrecarrer ce réductionnisme, Hymes (cité par Jean Pierre Cuq, 2003 :48) a proposé alors la notion de *compétence communicative* qui adopte le discours pour être produit et interprété convenablement à la situation de communication, qui prend en compte les facteurs exogènes qui le conditionnent : le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leurs relations et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leurs adéquations aux normes sociales, etc. Safia Asselah Rahal (2004) a d'ailleurs développé cette compétence de communication, elle explique ainsi que définit comme « *un énoncé linguistiquement approprié dans une situation donnée* » (Safia Asselah Rahal, 2004 : 113), il faudrait, pour observer et décrire toute situation de communication, se servir de point de départ consistant en ses différentes composantes :

« Par rapport à cette notion de compétence de communication, il convient de dégager ses composantes, qui, de surcroît peuvent être appliquées dans une étude sociolinguistique. Celle-ci, qui se recoupe sous l'acronyme « Speaking » ; concernant particulièrement, le contexte, le cadre, la situation (Setting), les participants (Participants), les objectifs ou les buts à atteindre (Ends) ; les séquences d'actes de langage (Acts) ; les tonalités (key) ; les instruments (Instruments) ; les normes d'interaction (Norms) ; et enfin, les genres (Genres). C'est ainsi que ce modèle peut être appliqué à l'étude de tout phénomène de communication » (Safia Asselah Rahal, 2004 : 115)

La caricature nous a tout de suite semblée comme le support le plus adéquat pour travailler et mettre en exergue l'ensemble de ces éléments externes caractérisant la situation de communication, qui devient donc plus facilement identifiable et analysable.

- De plus, ne dissociant pas une langue de sa culture puisque « *la langue est appréhendée comme le guide symbolique de la culture* » (Jean Pierre Cuq, 2003 :49), nous prenons particulièrement en considération la culture étant « *tout ce qu'il faut savoir ou croire pour se comporter de façon appropriée aux yeux des membres d'un groupe* » (Jean Pierre Cuq, 2003 :49).

Les concepts précédents (compétences linguistiques et communicatives) seront pris en compte comme des sous-parties d'une *compétence socioculturelle* que l'apprenant se doit d'avoir pour accéder au sens. Cette vision anthropologique appuie les approches didactiques interculturelles (où l'apprentissage intègre des langues et des matières non-linguistiques) et explique l'insistance de certains didacticiens sur l'expression « *didactique de langues et cultures étrangères* ».

⁷⁸ Voir résultat des trois premières questions du premier questionnaire : I-2-2 Dépouillement, analyse et commentaire des résultats du questionnaire n°1 (page 169). I-2-3 Résultats (synthèse) du questionnaire (page 182).

Elle justifiera surtout pour nous l'intérêt d'intégrer notre travail dans une optique « *sociodidactique* » où la société est partie prenante du domaine didactique. La caricature, étant issue purement de la société des apprenants et abordant des sujets qu'ils croisent au quotidien et desquels ils leur est impossible de tout ignorer, favoriserait donc le recours à cette compétence. Riche en figures de style (rhétorique) et porteuse d'ironie (humour), la caricature contribuerait certainement au développement (à l'amélioration) de cette dernière compétence.

Même si toutes les compétences citées ci-dessus varient bien évidemment d'un individu à un autre, dès lors que l'apprenant emmêle et additionne ces différentes compétences, il obtient le sens souhaité. Il n'est qu'impératif d'insister sur l'utilité que revêt le support caricatural par rapport à ce point, car généralement le caricaturiste (notre énonciateur) laisse aux lecteurs (les apprenants dans notre cas) le soin de poursuivre cette expérience mentale, tout en imaginant des variantes à cette situation et en déduisant le (ou les) sens émergent(s).

I.2.3.2 L'évolution de la compétence de compréhension (vers l'acquisition) :

Les compétences à lire sont envisagées sous l'angle de la continuité, c'est-à-dire se classifiant tout au long du parcours d'un individu (scolaire dans le cas de nos apprenants). Cette évolution de la compétence de lire chez les apprenants dépend justement d'un certain nombre de facteurs reliés aux textes, aux activités proposées et au degré d'autonomie de l'élève lui-même en lecteur aguerri ou pas.

Lorsque nous parlons d'acquisition lors de notre travail, nous l'envisagerons davantage, tel qu'il est cité dans l'ouvrage de Jean Pierre Cuq (2003 :12) : « *le processus de traitement de l'information et de mémorisation qui aboutit à une augmentation des savoirs et savoir-faire langagiers et communicatifs d'un apprenant* ». En effet, tout comme l'ensemble des psychologues et des didacticiens, nous ne distinguerons pas l'acquisition de tout ce qui est apprentissage puisque nous pensons que le support caricatural est susceptible de permettre un traitement plus aisé de l'information ainsi qu'une mémorisation facile (nous l'avons déjà expliqué), ce qui permet ainsi à l'apprenant d'aboutir à une augmentation de son savoir et même de son savoir-faire en passant aux textes plus longs (articles de fait-divers), il s'agirait peut-être d'une continuité tendant à la longue (fin du parcours scolaire) à une éventuelle acquisition.

« *L'acquisition de la compréhension écrite en langue étrangère est un processus complexe qui résulte à la fois du transfert des connaissances en langue maternelle, (car, ne l'oublions pas, l'apprenant de français langue étrangère sait généralement lire dans sa langue maternelle), et du développement de compétences lexicales et textuelles propres à la langue étrangère ; à ces compétences linguistiques et discursives s'ajoutent les connaissances antérieures du lecteur, son expérience du monde et son bagage socioculturel* » (Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2005 :166)

Acquérir est alors découvrir les informations, d'abord pas le biais de la caricature (porteuse de variation ou pas) dans notre cas, les organiser et les stocker en mémoire tout en les reliant aux connaissances déjà existantes, un processus encore une fois

facilité par la caricature qui fait principalement resurgir des données sociales et culturelles déjà connues par les apprenants. Il est dès lors question d'utiliser ces nouvelles connaissances dans les aptitudes (capacités) visées dans notre cas la compréhension de l'écrit. L'utilisation de ces connaissances pour travailler le support de fait-divers nécessite un grand contrôle des savoirs et savoir-faire visés, progressivement d'ailleurs l'apprenant serait amené à utiliser des processus de plus en plus automatisés, il nous serait possible de prétendre à une acquisition de savoir-faire atteinte grâce à la caricature.

I.3 Indices nécessaires à la compréhension :

Nous pensons que les apprenants, en situation d'enseignement de l'écrit (séance de compréhension de l'écrit dans une classe de FLE) pour identifier les composantes de base de la situation d'écrit, se focaliseraient inévitablement sur le repérage d'indices linguistiques ou psychosociologiques des écrits qui se présentent à eux (caricatures ou articles de fait-divers). Ils travailleraient plus aisément ces éléments, car plus facilement identifiables, sur le support caricatural, ils se découvriraient, peut-être, plus à l'aise pour *comprendre* ce type d'écrit. Ils seraient peut-être aussi dans la même aisance d'appliquer la même procédure à l'article de fait-divers plus long, comportant pratiquement les mêmes éléments présentés différemment.

I.3.1 Les indices textuels d'une situation d'énonciation :

Dans le cas où l'analyse de tout texte écrit induirait à prendre en compte le « cadre formel » dans lequel s'effectue son énonciation (sa situation d'énonciation), il conviendrait de dépasser ceux qui témoignent de la présence des énonciateurs ou des éléments référentiels, que contient le texte, à des doses plus ou moins importantes de repérage plus pertinent des traces (indices) attestant d'opérations énonciatives complémentaires. En d'autres termes, vers :

- Relations inter-sujets : rapports que cherche à entretenir l'auteur (scripteur) avec ses lecteurs, ou son énoncé (c'est-à-dire intervention ou pas de son discours et avec quelle fréquence ?)
- Relation avec l'environnement extra-linguistique de l'action de communication ou les rapports qu'il entretient et noue avec les éléments qu'il aborde ou les personnes mentionnées (dont il parle).

I.3.1.1 Les marques formelles de l'énonciation :

Le repérage des marques formelles de l'énonciation dans notre cas de figure, revient à chercher dans nos supports écrits, à commencer par les caricatures puis passant aux articles fait-divers, un ensemble de marques un certain nombre d'éléments linguistiques (personnelles et/ou spatio-temporelles). Souvent, ces indicateurs se font discrets, ils apparaissent indirectement (d'une manière implicite) ou sont difficilement repérables dans un écrit trop long. C'est ce qui nous a amené à faire du support caricatural, un document facilitateur, ayant pour rôle d'éveiller chez les apprenants la capacité de

discerner ces indices. Aussi, ils ne seront que plus *entraînés* à retrouver ces indices dans un texte plus opaque consistant en l'objet de l'article de fait-divers. Il s'agirait, en fait, de trouver:

- La présence dans le discours de l'auteur qui peut se manifester grâce aux marques personnelles de "la première personne" ou celles renvoyant aux lecteurs "la deuxième personne" impliquant ces allocutaires. A travers ces marques, il serait possible de relever, d'identifier et de comprendre si le scripteur prend en charge son énoncé (la responsabilité). Bien que plus précisément les documents auxquels nous nous intéressons, l'auteur (caricaturiste ou journaliste) préfère, comme nous le verrons plus loin dans notre travail, citer des événements sans s'engager, il prend du recul sur ses paroles et les attribue à des tierces personnes en favorisant "les pronoms de la troisième personne".⁷⁹
- Le moment de l'énonciation, il serait également question de relever dans cette partie du travail avec les apprenants, le moment précis où le texte est produit, à distinguer d'ailleurs du temps de l'énoncé. Il est question aussi du lieu de l'énonciation, c'est-à-dire l'endroit dans lequel le texte est émis (lieu du discours). L'identification de ces éléments linguistiques, les indicateurs spatio-temporels employés dans une caricature ou un article, permet de donner une signification par rapport au moment de la production du texte (période ou époque relative à sa production) apportant ainsi un ensemble d'indices référentiels utiles à la compréhension. C'est aussi comprendre le lieu, l'endroit ou plus précisément la société, que sous-entend le scripteur par rapport à sa prise de parole (sa production de l'écrit).

Il s'agit de faire prendre conscience aux apprenants de la nécessité de démarrer à partir d'un contexte bien déterminé et identifié pour parvenir à une interprétation satisfaisante du support étudié. Cela reviendrait à pousser l'apprenant à considérer ce qu'il doit savoir, de cet ensemble de données incontournables, préalablement afin de parvenir à la compréhension de l'écrit.

Pour résumer, le repérage de ces trois éléments linguistiques sous entendrait à retrouver dans les supports écrits des indices qui correspondraient, ne serait ce qu'en partie, aux questions existentielles portant sur *la situation de l'écrit*, mentionnée ci-dessus. Il s'agit en fait d'une étape nous aidant car nous débiterons, par le biais de ces questions, chacune de nos activités de compréhension de l'écrit : *la phase d'observation* des éléments périphériques (paratextuels) du texte. En effet nous invitons toujours nos apprenants à répondre aux questions : qui ? A qui ? Quoi ? Où ? Et quand ? Car nous

⁷⁹ Voir Annexes n°6 : Notre analyse pré-pédagogique des textes caricaturaux.

prenons ce point comme appuie (départ) pour en tirer par la suite certaines dimensions pragmatiques du support étudié.⁸⁰

I.3.1.2 Les modalités :

Emile Benveniste (1974) ayant déjà prévu la nécessité de relever dans les supports écrits, toujours dans un cadre formel les « modalités d'énonciation », les fonctions grammaticales : l'assertion, l'interrogation et l'injonction, nous tenons tout autant à aborder ce point. Nous nous référons plutôt ici à Sophie Moirand (1979 :14) pour qui il paraît insuffisant de chercher l'ensemble des « traces » dans le texte répondant au « pourquoi » (la cause) et au « pour quoi faire » (la finalité) de la situation de communication, c'est-à-dire la fonction du message (l'objectif).

Nous nous intéressons davantage et d'une façon plus suffisante aux rapports « scripteur/lecteur /énoncé » ou « scripteur/énoncé/extra-linguistique » et les répercussions que peuvent apporter de telles relations dans la compréhension d'un texte écrit. Ainsi dans le même sens que la proposition faite par Antoine Meunier (1974) et reprise par Dominique Mainguenu (1976), ainsi cités par Sophie Moirand (1979 :14) puisqu'elle y voyait un certain angle opérateur applicable à la didactique de l'écrit, nous allons la suivre dans son délicat classement (tel qu'elle-même le décrit) des différents types de *modalités d'énonciation*. Passant donc par ces éléments linguistiques qui indiquent dans les textes que nous allons étudier les différents rapports que fait entrer le scripteur avec son énoncé, nous prendrons la distinction suivante de Sophie Moirand (1979 :14) :

- Les modalités « appréciatives » : relever l'opinion, donnée (proposée), le jugement porté sur les appréciations exprimées par l'auteur du support.
- Les modalités « logiques » : attester du degré de certitude ou d'incertitude, de probabilité ou d'improbabilité, de nécessité ou pas et d'éventualité ou non que l'auteur situe dans son texte.

C'est à travers différents types de verbes, d'adjectifs, de substantifs, d'adverbes et de moyens (effets) typographiques que nous relèverons ces modalités qu'il ne serait pas étonnant ou exagéré de classer dans le domaine de la pragmatique.

Nous nous intéressons ainsi particulièrement à ses composantes, modalités rendant compte prioritairement des rapports scripteur/ lecteur (caricaturiste/ apprenants) parce que nous voulons jouer sur *le commun* qui peut être présent entre certains énoncés (supports). Nous œuvrons justement pour parvenir à faire comprendre aux apprenants que même formulée de différentes manières, donc prenant différents aspects "support caricatural ou articles de fait divers", il est possible d'aboutir à la compréhension de

⁸⁰ Voir titre : III.2.2 Pour pratiquer la lecture des textes « longs » (page 139), où nous explicitons suffisamment ce point.

cette *même intention de communiquer* (à propos du même contenu (thème)). En invitant nos apprenants à se focaliser et à analyser le fait commun entre les supports et à favoriser (privilégier) ces relations, ces rapports qu'entretient l'auteur avec ses lecteurs (interlocuteurs), nous profiterons au mieux de ce que peut apporter ces plusieurs formulations linguistiques et cette même typographique (aspect organisationnel) d'un même *acte de parole* Sophie Moirand (1979 :15) pour parvenir à la compréhension.

I.3.1.3 Les actes de parole (de langage) :

Généralement, différentes formulations linguistiques intimement établies de près selon des composantes non linguistiques et situations de communication (situation de l'écrit) peuvent traduire le même *acte de parole*. En effet, tout auteur veut produire un effet sur ses lecteurs ou leur faire produire un effet (inciter à agir) pour parvenir à son objectif et que son message (énoncé/texte) produise l'effet recherché faisant passer son intention, il peut ainsi avoir recours à différentes formulations linguistiques.

De là, nous voulons faire prendre conscience aux apprenants de cette subjectivité d'un *acte de parole*, très déployée dans la caricature pour arriver à la compréhension du fait-divers. Car, c'est en quelque sorte, en passant par les différentes possibilités de *variations linguistiques* d'un même *acte de parole** dont font preuve (que reflètent) nos supports que nous comptons arriver à la compétence de compréhension de l'écrit *visée* :

*« *La notion d'acte de parole, malgré toute la subjectivité dont elle est empreinte, paraît donc actuellement fondamentale en didactique des langues, car c'est justement sur les possibilités de variations linguistiques d'un même acte que jouent la communication et l'intercommunication* » (Sophie Moirand, 1979 :15)

Il est évident d'exploiter cette relation inter-sujet communément privilégiées par nos types de supports écrits choisis, l'article de fait-divers et d'une façon plus accentuée « la caricature », étant donné que nous pouvons considérer qu'ils relèvent de *l'illocutoire*, par exemple, les mots : « haraga » ou « moutons » dans son sens arabe ⁸¹:

« *Les actes de langage ont bien une valeur significative, d'où l'intérêt de s'attarder précisément sur la force illocutoire de l'alternance codique ; en outre, nous pouvons parfois jouer avec les langues, et ce dans le but de viser un certain nombre d'effets tels que l'humour, l'ironie. En d'autres termes, l'acte de prendre la parole et de passer d'une langue à une autre en situation, ne peuvent être que motivés et ne peuvent que viser un objectif ou une intention.* » (Safia Asselah Rahal, 2004 :116)

Effectivement, il nous semble que *la caricature* est le type de texte à porter aussi bien une *fonction didactique* puisque le caricaturiste semble recommander des *actes illocutoires*, il favorise ainsi les modalités pragmatiques, qu'une *fonction critique* car s'appliquant à rendre compte de son opinion et de ses attitudes, il fait donc également appel aux modalités appréciatives.

⁸¹ « La force illocutoire » empruntée aux sciences du langage, cette notion paraît dans notre travail et à travers les titres à suivre, fondamentale en didactique des langues.

I.3.2 Le sens :

Nous n'omettons pas de cacher que notre initiative de soumettre des caricatures à la bonne interprétation d'apprenants, perçus comme des lecteurs nos aguerris, n'a pas manqué de gêner plusieurs, selon eux, il était inconcevable, voire irréalisable, de demander à des apprenants « débutants » de tenter d'accéder au sens d'une caricature du moment que cette dernière renferme un *sens implicite* ou plus encore qu'elle comporte *plusieurs sens*. Nous ne partageons pas forcément cette vision radicale et pessimiste, c'est pourquoi nous avons entamé une pré-enquête une première expérience qui accorde la possibilité de vérifier la faisabilité ou pas de nos idées. Nous avons en plus été plus convaincue grâce à nos lectures puisque nous avons compris que, c'est à l'énonciateur (le caricaturiste dans notre cas) qui tient le privilège de choisir les énoncés qu'il va utiliser, d'en déterminer le sens et que par conséquent c'est à lui de se faire comprendre. En effet, c'est à l'énonciateur (le caricaturiste) de mettre suffisamment d'éléments pour s'assurer que son destinataire a les moyens de reconstituer le sens qu'il veut transmettre.

« Lire, ce sera formuler **une hypothèse** de signification, redéfinie constamment tout au long de la lecture, l'accès au sens étant totalement réalisé lorsque l'hypothèse de recherche, par réaménagements successifs, déterminés par l'apport de données nouvelles prélevées dans le texte, coïncide totalement avec le projet de l'auteur » (Gérard Vigner, 1979 [1990]: 33)

Plus clairement dit, la tâche du destinataire (justement nos apprenants) ne consiste pas à résoudre au hasard des devinettes : la caricature n'étant pas une devinette en soi. Selon Gérard Vigner (1979 :12) : « Lire un texte écrit consistera à s'interroger sur le sens exact du message que l'on reçoit, sur les intentions de son auteur »

C'est une vision fautive que de voir comme une évidence l'accès au sens dans un énoncé ou une suite d'énoncés. Le sens est le terme (la somme) d'une série très complexe d'opérations intellectuelles où il se pourrait bien que l'aspect linguistique y tient un rôle secondaire. Evidemment, il ne pourrait y avoir appréhension du sens sans connaissances de la langue qui véhicule le message, cependant, la connaissance des significations linguistiques seule ne permettrait en aucun cas de comprendre un écrit. Une gamme de connaissances non verbales est tout aussi nécessaire.

« Il paraît qu'en définitive, l'aspect proprement linguistique dans la compréhension reste somme toute secondaire. Lire mobilise chez le sujet un nombre important d'opérations de type cognitifs, fait intervenir ce que les psychologues appellent sa connaissance du monde, faisant ainsi passer au second plan les facteurs de reconnaissances linguistiques qui sont pourtant traditionnellement privilégiées. » (Gérard Vigner, 1979 [1990] :41)

Généralement, les destinataires tirent des énoncés plus d'informations (de sens) qu'il n'en figure *explicitement* des mots. Rien d'explicite n'est signalé dans certains actes, pourtant le destinataire exprime une diversité de réactions, et la plupart du temps l'auteur de l'énoncé initial ne sera pas surpris de telles réactions, puisqu'il prévoyait la façon dont son énonciation serait reçue. C'est principalement le cas du support caricatural où le caricaturiste émet son message en s'attendant à une multitude

d'interprétations possibles sans pour autant être surpris ou tendre à les considérer comme étant fausses ou erronées.

« Aujourd'hui, on conçoit plutôt que le lecteur crée le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecture. Ce principe rend souvent les enseignants mal à l'aise. En effet, ils craignent que le fait de mettre l'accent sur le lecteur ne laisse trop de liberté à l'interprétation : ils veulent que les élèves comprennent ce que « l'auteur a écrit » (Chase et Hynd, 1987). Il faut cependant bien saisir que créer le sens du texte ne veut pas dire que le texte peut signifier n'importe quoi. » (Jocelyne Giasson, 2007 : 5-6)

En fait, lors de sa tentative de compréhension d'un écrit quelconque, le lecteur, une fois qu'il aura effectué sa perception très globale « lecture balayage », ferait d'abord appel à ses connaissances antérieures, aux données de son expérience du monde et de son vécu quotidien « social », puis il mettrait en scène ses connaissances des modèles syntactico-sémantiques de la langue dans laquelle l'écrit lui est soumis (le français). Nous voyons en la caricature le support qui pourrait renforcer chez les apprenants la construction du sens d'un texte, car le « sens » d'un écrit serait perceptible (atteint) à travers son organisation linguistique (articulateurs, mots clefs, etc) que la caricature permet de travailler longuement, d'une façon plus à l'aise, constituant ainsi des *repères du contexte linguistique* (Sophie Moirand, 1979: 23) sur lesquels viennent se greffer, tout en les clarifiant davantage, *les connaissances extralinguistiques* (à noter les savoirs antérieurs que possède le lecteur du monde qui l'entoure), des connaissances vivement sollicitées par le support caricatural imprégné et émergé du contexte purement social des apprenants.

- **Les composantes de base du sens :**

Il convient donc de revenir plus en détail sur les différentes composantes du sens, il nous suffira de le concevoir dans une acception très large :

- *Le sens conventionnel des mots* : ce qui est décrit dans les dictionnaires et la combinaison attribuant un sens globale à la phrase à partir de celui des mots.
- *La référence* et les problèmes qu'elle pose : rapports entre les énoncées et leurs éléments d'un côté et les constituants de la réalité d'un autre côté.
- *Le sens posé* qui équivaut à peu près le sens conventionnel (contenu des mots) mais aussi *le sens présupposé*, qui contrairement au sens posé, n'est pas modifié quand l'énoncé prend une forme négative ou interrogative. C'est dans cette paire que s'ajoute *l'implicite* ou en terme plus imagé le *non-dit*. La terminologie n'étant pas fixée, il est question par exemple aussi de *sous-entendu* ou *d'inférence*.
- *La force illocutoire* loin de là toujours signifiée expressément par un mot ou une expression.

I.3.3 Caricature, article de fait divers et la force illocutoire des mots :

John Austin, en affirmant la conception de « *performatif* », distingue trois aspects d'actes de langage : « *illocutoire* » ou « *illocution* » simple fait de produire des signes vocaux en fonction du code d'une langue, « *l'acte perlocutoire* » consistant en le fait de produire des effets ou des conséquences sur les interlocuteurs (mouvements, tristesse, rire...) et l'acte « *illocutoire* » :

« L'« *illocution* », consiste à accomplir par le fait de dire un acte autre que le simple fait d'énoncer un contenu et notamment en disant explicitement (mais pas toujours) comment la « *locution* » doit être interprétée dans le contexte de son énonciation.» (Philippe Blanchet, 1995 : 32)

Toute énonciation fait donc toujours intervenir ces trois aspects à des degrés nuancés. La caricature ferait principalement appel à « *l'illocution* » davantage perçue par John Austin comme « *valeur* » ou « *force* » puisqu'elle vise principalement par sa « *force illocutoire* » comme tout énoncé à produire des effets.

De plus, tout énoncé du fait de sa force illocutoire, produit des effets exerçant ainsi son aspect « *perlocutoire* ». Néanmoins, la limite entre « *illocution* » et « *perlocution* » étant loin d'être nette (Phillippe Blanchet, 1995 : 33), la caricature et l'article de fait-divers peuvent revêtir, comme ils peuvent ne pas le faire, un aspect « *perlocutoire* », la « *perlocution* » étant difficilement contrôlable par l'émetteur puisque davantage située du côté de la réception (dans l'interprétation que ce dernier effectue).

Nous estimons alors que, dépassant la simple description du réel, « *les actes illocutoires* » permettraient d'accomplir plusieurs actions, en français et encore plus fortement perceptibles en arabe pour nos apprenants « lecteurs arabophones ». De la caricature à l'article de fait-divers, nos apprenants seront réceptifs à une description claire « haraga plutôt qu'immigration clandestine », à l'ordre « Alors moutons ! », au fait de certifier « la ministre l'a assuré : « aucune fuite pendant le bac » », au blâme « Ya lkhawa habouna nmoutou ! », à l'insulte ironique dans la caricature « la fuite c'est après le bac ». La notion d'acte illocutoire aura été envisagée pour nous comme étant assez proche de celle du *sens*, dans la mesure où nous ne l'avons pas strictement conçue. En effet, le *sens* devant englober (contenir) aussi bien le « contenu », c'est-à-dire le mot imagé (le sens d'un mot), mais aussi la force illocutoire de tout l'énoncé puisqu'un seul énoncé peut avoir des forces illocutoires différentes selon les énonciations. Nous avons donc toutes nos raisons de voir en la caricature (porteuse de variation : portant plusieurs énonciations (lectures) possibles d'un même énoncé « plusieurs interprétations », voir en Annexe n°6 l'analyse de la caricature n°1 : deux lectures possibles= deux interprétations= deux sens « force illocutoire des mots »)

D'ailleurs, certains actes nécessitent forcément le recours au langage, ils sont toujours « illocutoires » tel que « la promesse » difficile à émettre autrement que par l'usage des mots. Nous citons l'exemple de la caricature n°2 où le caricaturiste Dilem n'a pas pu exprimer la promesse de la ministre Benghebrit autrement que par le recours aux mots

et pas seulement par le dessin, il a introduit un discours indirect libre comme titre de la caricature : La ministre l'a assuré : « pas de fuite pendant le bac ». Pour d'autres actes, en revanche, il est tout à fait possible d'avoir le choix, et comme il est possible de recourir au langage pour dire « bonjour », « salut », il est tout aussi faisable en accomplissant un « acte illocutoire » de transmettre ce message en faisant un geste, une action : embrasser, faire un coucou, serrer la main, retirer son chapeau...).

Le support caricatural illustre parfaitement la légitimité du rapprochement entre langage et action, elle recourt à la formule et au geste. Ainsi, dans la caricature n°1 de Kif, le caricaturiste fait appel au langage avec toute la « force illocutoire » que peuvent apporter les mots en langue arabe dialectal : la rébellion, l'ordre, la soumission, l'appel.

« Nous revenons donc une fois de plus sur l'impact de la situation dans toute énonciation. Il convient de s'entendre plus particulièrement sur cet acte de langage vu l'importance de la force illocutoire de l'alternance codique, sachant que tout énoncé est illocutoirement marqué, que cet énoncé soit produit en français, en arabe ou en Kabyle. Le fait de donner un ordre en arabe plutôt qu'en français serait l'expression d'une certaine force illocutoire » (Safia Asselah Rahal, 2004 : 129)

Kif n'a pas, non plus, omis l'action et le geste puisque son dessin illustre : un mouton chef sur un piédestal (une plate forme en position haute et supérieure) et ses gestes (les sabots agités pour exprimer le vif de l'action).

Egalement, pour la caricature n°3 de Dilem⁸², en plus des énoncés qui expliquent clairement la situation d'énonciation, le caricaturiste rajoute au dessin des détails cruciaux qui ont simplifié aux apprenants l'accès aux sens. Comme nous avons pu le constater lors des résultats obtenus au test d'évaluation n°3 et où nous leur avons demandé de relever des signes dans l'image qui expliquent le langage. Puisque la gandoura, le chèche et la barbe ont parfaitement illustré l'imam, les ulémas aux yeux de Dilem et des apprenants, ainsi que les gouttes de salive et le sourire hébété de l'imam expliquant sa mauvaise foi, sa gourmandise et ses intentions de ne surtout pas attendre la fin du mois sacré pour rompre son jeûne.

Par cette double fonction qu'elle porte, *la caricature* paraît, à travers la richesse des indices textuels, des actes langagiers, des modalités qu'elle englobe et traite, un support de base globale, une plate forme solide sur laquelle le travail d'analyse de l'article de fait-divers, où l'auteur cherche simplement à *définir, présenter, exemplifier, au travers d'opérations discursives* (Sophie Moirand, 1979 : 16), pourra être simplifié.

Bien évidemment, nous soulignons notre conscience de la rareté des textes qui portent une seule et unique fonction. C'est pourquoi, pour parvenir à la compréhension et à l'interprétation d'un écrit, nous comptons entrainer nos apprenants à chercher le type d'actes mis en jeu : actes à valeur illocutoire et actes rendant compte d'opérations discursives. Précisons tout de même que nous les prenons en lecteurs étrangers, compte tenu de leur statut de non-natifs pour qui le nom de l'auteur, le type de support, le nom de la revue ou de la collection apporterait une moindre signification. Autrement dit, ils

⁸² Voir Annexe n°8 : Test d'évaluation n°3, portant justement sur cette caricature n°3 de Dilem.

œuvreront à trouver la fonction dominante selon laquelle ils pourraient classer l'écrit qu'ils lisent dans une typologie (informative, explicative, critique, didactique et/ou vulgarisation) ou selon la valeur illocutoire prépondérante (une caricature, une ironie, une recommandation, une déclaration, un ordre) qui faciliterait alors nettement leur compréhension.

Sur ces quelques bases citées, nous asseyons nos propositions (pistes) méthodologiques (pratiques). En fait, en admettant que dans tout support écrit se pratique le repérage des éléments linguistiques renvoyant à la situation d'énonciation, puis s'effectue le passage aux éléments non-linguistiques constituant les composantes de base de toute situation d'écrit, nous axons notre travail sur la sensibilisation des apprenants à l'importance de *la dimension situationnelle*. Il s'agit d'un premier pas obligatoire, bien que non totalement suffisant, où au travers du repérage linguistique établi sur nos supports récemment intégrés (l'authentique support caricatural dont l'écrit de communication reste fortement croisé au quotidien social), nous pensons être profitable aux activités de compréhension de l'écrit journalistique (l'article de fait - divers).

II. Préparation de l'activité de compréhension de l'écrit :

II.1 Stratégies pédagogiques et stratégies d'apprentissage :

Nous précisons d'emblée que, nous ne travaillons aucunement ni sur les stratégies enseignantes ni celles apprenantes, notre travail touche surtout au bon choix du support pédagogique adéquat et bénéfique ou encore à l'usage de supports authentiques innovants, ludiques, attrayants et à notre connaissance non encore expérimenté en contexte algérien, à savoir le produit caricatural. Cependant, notre recherche reste étroitement enchevêtrée de tous les éléments précédents pour mener à bien nos activités de compréhension de l'écrit.

II.1.1 Stratégie « traduction » :

Pour la plupart de nos apprenants, encore débutants puisque en classe FLE et bien que probablement considérés comme étant au niveau de première année secondaire, comprendre un texte écrit reste pouvoir traduire son contenu en la langue « première » (l'arabe), après avoir dépassé l'obstacle de la lecture-déchiffrage. Cette conviction est renforcée davantage par l'absence d'objectifs fixés, en effet, les enseignants et les apprenants avancent souvent à l'aveuglette sans aucun objectif de lecture préalablement déterminé à leur compréhension de l'écrit en FLE. Ils sont alors sans doute loin de s'imaginer qu'une bonne traduction exige une très bonne connaissance des deux langues dont il est question, même s'ils en possèdent en langue arabe, ils demeurent toujours loin d'y parvenir en français (la langue étrangère dans notre cas).

Comme nous le savons, il est clair que préalablement même une compréhension mot à mot d'un contenu textuel ne mènerait pas forcément à sa totale « bonne » compréhension. Il devient donc impossible d'avoir recours, ni permettre aux apprenants

d'y avoir recours, à cette stratégie « traduction » comme stratégie d'apprentissage de la lecture du sens, puisqu'elle ne peut ni faire parvenir, ni permettre d'accéder au sens d'un texte écrit.

Lors de notre recherche, nous ne prenons en aucun cas la caricature, notamment celle porteuse de variation bi-plurilingue, dans un intérêt de traduire en arabe les mots français dans le texte « articles de fait-divers » pour que le sens soit enfin accessible. Nous faisons de la caricature un prétexte pour utiliser l'arabe, en faire un pont afin d'arriver à un sens en langue française, ainsi que pour montrer à nos apprenants que nous pouvons comprendre un texte avec différentes manières sans passer obligatoirement par chaque détail ou traduire chaque mot. Par notre démarche, nous leur faisons prendre conscience des stratégies de compréhension (y compris celles qu'ils déploient en langue première) pour qu'ils puissent s'apercevoir par eux-mêmes que leurs stratégies peuvent parfois être envisageables et transférables en langue étrangère (transfert des connaissances).⁸³

A la lumière de ce que nous allons dénoncer ci-après, nos activités de compréhension de l'écrit en cours de langue étrangère, se verront réalisées aux travers d'objectifs de lecture bien déterminés. Ainsi, pour notre première stratégie enseignante (pédagogique) nous établirons un projet de lecture commun (avec les apprenants), ils sauront que l'étude des supports caricaturaux sera faite selon des objectifs précis.⁸⁴

De là, nous pensons que l'expérience que nous allons entreprendre mérite d'être tentée, nous visons ne serait-ce que de rendre les apprenants plus réceptifs aux stratégies pédagogiques que nous leur proposons à leur propre stratégies d'apprentissage qu'ils possèdent (à fortiori, l'image qu'ils se font de l'apprentissage d'une langue et l'idée sur ce qu'est la compréhension de l'écrit en langue première ou en langue étrangère).

Allant dans l'optique précédemment citée⁸⁵, où le sujet apprenant fait appel à ses connaissances préalables pour les lier aux contenus du texte qui lui est présenté et aboutir à sa compréhension, les activités de lecture prennent, tout de suite pour nous, l'allure d'activités ayant pour fonction la *restauration* des stratégies de lecture automatique en langue première, chez le lecteur (apprenant) déconcerté par la méconnaissance de la langue étrangère des textes qui viennent se présenter à lui.

Parler de transfert de connaissances revient à mobiliser, au profit de la compréhension des textes reçus en langue étrangère, les capacités d'inférence du lecteur et ses habitudes de localisation d'unités significatives (typographie « paragraphes, colonnes, bulles », organisations textuelles « articulateurs logiques, plan du texte :

⁸³ Voir le premier chapitre : III.3.2 Le transfert de connaissances (page 88). :

⁸⁴ Voir objectifs fixés dans les fiches pédagogiques préétablies en Annexe n°7.

⁸⁵ Le titre : I-2-2 La compréhension de l'écrit, vue sous l'angle du lecteur : Ce que le lecteur "est" (prise en compte des connaissances antérieures) (page 102).

introduction/développement/conclusion », lexique « mémorisation, repérage, calquer les expressions ou les mots de la langue « première » vers la langue « étrangère » et compréhension de divers mots », données grammaticales « conjugaison, syntaxe de la phrase », ainsi que sa capacité à développer des formes de lectures différentes en fonction du type des textes et de ses intentions (objectifs de lecture : sélective, survol, rapide, approfondie, etc.). En somme, toute procédure permettant la compréhension de textes particuliers d'où le développement de la capacité à lire-comprendre de nouveaux textes qui est clairement valorisée.

L'intégration du support caricatural semble effectivement l'une des meilleures procédures à entreprendre pour justement insinuer ou suggérer aux apprenants cette possibilité de mettre en œuvre et à profit toutes leur connaissance, capacité et stratégie qui favorisent la compréhension.

II.1.2 les stratégies d'apprentissages individuelles : (variable maintenue)

Lucide du fait que nos approches appliquées ne sont pas forcément en totale conformité avec celles (**les stratégies d'apprentissage**) individuelles de chaque apprenant et qu'elles sont parfois en totale contradiction, elles seront, néanmoins, un moyen pour parvenir à une compréhension possible (et dans les cas les plus ambitieux, si le niveau de l'apprenant le permet parvenir à une certaine *compétence de lecture autonome* (Sophie Moirand, 1979 :53). Nous laissons, en tous les cas, aux apprenants la liberté d'appliquer nos soumissions stratégiques à leurs stratégies propres (individuelles ou personnelles).

Nous nous y intéressons alors, afin d'explicitier la manière avec laquelle nous comptons nous y prendre avec nos apprenants et de détailler ce que nous envisageons de soumettre comme stratégies (méthodes) aux apprenants. Car, il faut rester logique, nous n'allons pas exploiter nos supports et réaliser des séances (activités de compréhension de l'écrit/ lecture) sans recourir à aucune des stratégies pédagogiques ou sans prendre en considération des stratégies d'apprentissage de nos apprenants. Ainsi, nous en parlons pour dire que, dans nos tentatives de réduire au maximum les variables entre les deux classes, nous avons fait en sorte que ce point (les stratégies) ne soit pas vu comme une différence, étant donné que nous l'avons pris en considération lors de l'élaboration théorique des fiches pédagogiques et de l'élaboration pratique (la réalisation) de nos activités en classe avec nos apprenants.

Nous avons essayé de procéder de la manière la plus similaire qui soit dans nos stratégies pédagogiques et nous admettons par honnêteté scientifique que nous ne pouvons avoir aucun contrôle total sur les stratégies d'apprentissage individuelles des apprenants, nous explicitons dans ce titre même : comment nous avons toujours tenté d'envisager la situation et de prendre optimalement notre rôle de guide. Nous l'avons ainsi orienté, pour réduire tout écart possible (réduire les variables conditions de l'expérience) hormis celui des différences individuelles des apprenants et des supports changeants.

Une démarche non directe implique que nous essayons de répondre aux besoins, demandes et exigences de compréhension des apprenants sans prendre le risque de leur proposer, voire imposer, des stratégies de compréhension qui viendraient les déstabiliser, parce que se heurtant à leur propres stratégies d'apprentissage individuelles, notre rôle se limiterait donc à uniquement les guider.

II. 2 Objectifs de l'activité de compréhension de l'écrit :

II.2.1 Lecture selon des objectifs⁸⁶ :

Avant de passer au « *comment lire* », faudrait-il souligner, que souvent en situation institutionnelle (à l'école, en classe), l'apprenant ne croise jamais autant de lectures que dans sa réalité, le choix des lectures n'étant pas aussi diversifié en classe que dehors. Il se trouve soumis à des textes qu'il n'aura même pas choisi de lire par lui-même. Effectivement, souvent les séances de compréhension de l'écrit se déroulent dans un climat tel où l'acte de lire se fait en lui-même et pour lui-même, les apprenants ne voient aucun objectif de leur exercice de lecture. Sans savoir pourquoi ils lisent exactement, ils le font tout de même.

En fait, notre choix de supports pédagogiques à exploiter lors de nos cours de compréhension écrite s'est élaboré en fonction de nos intentions (objectifs) à vouloir démontrer que le support caricatural, présentant une information selon sa propre façon ludique, aiderait efficacement à aboutir à une meilleure compréhension des articles de fait-divers traitant principalement du même type d'informations (même thème). Ainsi, nous pourrions dire que c'est le « pour quoi faire », dans quel but, qui a conditionné le plus souvent le choix de nos propres supports de lectures (que proposer aux apprenants à lire). Nous partageons, donc, clairement la vision de Sophie Moirand (1979 :19) : « *Seuls des objectifs de lectures bien définis pourront déterminer ce que l'on va lire (le choix des textes et comment le lire (les stratégies de lecture) ».*

C'est pourquoi, nous avons tenté de fixer des objectifs à nos activités de lecture, afin d'éviter qu'elles ne continuent à ne représenter qu'une activité d'explication de textes, ou qu'elles ne soient qu'un prétexte permettant de glisser quelques règles de syntaxe (cours de grammaire), ou alors qu'elles ne soient une activité de débat oral d'un sujet. Notre initiative de déterminer des objectifs bien clairs à nos activités de compréhension de l'écrit s'est effectuée dans l'intention d'épargner à nos apprenants ce sentiment de malaise et de flou, où ils ne savent même pas pourquoi lisent-ils ? Comment lire ces textes qui s'imposent à eux, car rappelons le encore, ils ne les ont même pas choisis.

C'est ce que nous préconisons, et ce dont le support caricatural paraît pouvoir nous permettre de réaliser. Etant là avant d'aborder le long texte de fait-divers, les supports caricaturaux que nous aborderons en classe, en premier, devraient constituer un *avant-*

⁸⁶ Les objectifs mentionnés dans ce titre sont une reprise de nos propres prises de notes lors d'un séminaire organisé par l'inspection générale, direction de l'Education de la wilaya de Djelfa, Journée de formation des enseignants, organisée le 15 décembre 2015, animée par Monsieur l'Inspecteur Amroune.

propos pour les apprenants. Ils leur annoncent en quelque sorte les grandes lignes qu'ils auraient à travailler plus en détail par la suite à travers des articles. C'est une mise en garde, une mise en situation si l'on peut dire, qui déterminerait pour eux l'essentiel à retenir et le « pour quoi » de la lecture qu'ils auront à entreprendre par la suite.

En activité de compréhension de l'écrit, l'exploitation des supports se fait dans la perspective de faire acquérir des connaissances académiques aux apprenants afin d'enrichir leur bagage linguistique, car dans notre système éducatif algérien, l'étude des textes est avant tout axée sur l'acquisition de la langue (française bien entendu).

Les objectifs de cette activité, qui vise, de prime abord, à aider l'apprenant dans la découverte et la reconstruction du sens d'un document (texte), se résument alors dans l'installation de certaines capacités dont :

- 1- Savoir se positionner en tant que lecteur
- 2- Anticiper et (re)construire le sens d'un texte
- 3- Retrouver les niveaux d'organisation d'un texte et élaborer des significations
- 4- Réagir face à un texte

L'objectif spécifique de la compréhension de l'écrit consiste donc à appréhender un texte à travers ses quatre aspects fondamentaux : typographiques, thématiques, syntaxiques et discursifs. La séance étant orientée selon un déroulement précis de moments (phases). Nous pensons que la caricature serait plus efficace pour l'installation de ces différentes compétences et permettrait alors d'aboutir plus facilement et plus rapidement aux objectifs fixés (ces quatre aspects fondamentaux). Nous avons, par conséquent, construit nos fiches pédagogiques ⁸⁷ suivant ces moments et critères théoriques préalablement élaborés.

II.22 Pédagogie par objectif :

Nous restons totalement conscient que le nouveau programme de français, inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif mise en application en septembre 2005 au niveau du secondaire, vise l'application de l'APC « approche par compétences » qui cherche à doter l'apprenant de savoirs, savoirs faire et de savoir être. Nous parlons donc de « pédagogie par objectif », dans ce titre, davantage en termes de besoins et d'objectifs à atteindre qui constituent une pièce maitresse dans l'élaboration de nos fiches pédagogiques ainsi que de nos tests d'évaluation :

II.2.2.1 Besoins et objectifs :

L'une des conséquences de la centration sur l'apprenant, que nous favorisons, est l'importante attention accordée aux besoins et objectifs de ce dernier par la didactique. Qu'il lui soit explicité ou pas, l'apprenant détermine toujours l'objectif de l'activité à

⁸⁷ Voir en Annexe n°7 : Nos fiches pédagogiques préétablies, où le déroulement envisagé de la séance de compréhension et des étapes qui la régissent, tel que nous nous y attendions, sont clairement expliqués et fixés.

laquelle il s'inscrit (s'engage). En effet, la notion d'objectif est intimement liée à celle de besoin : « *Les besoins sont question, les objectifs sont réponse, qui doit être adéquate* », telle que le précise donc Daniel Coste ⁸⁸ . C'est pourquoi, nous avons identifié les besoins par enquête pour mieux définir nos objectifs. Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005 :142) précisent :

« *Cette opération doit donc certes consister à recueillir des renseignements mais aussi : servir évidemment d'étape dans la détermination des objectifs :*

- *Etre un instrument de prise de conscience et de négociation*
- *Etre un moyen de sensibilisation aux nouveaux problèmes pédagogiques et didactiques.*
- *Devenir pour l'apprenant un moyen supplémentaire d'apprendre la langue, et pour l'enseignant, de l'enseigner »*

C'est exactement ce que semble nous avoir pertinemment accordée nos cinq années d'enseignement et la pré-enquête que nous avons menées, la mise en place de l'ensemble de nos objectifs permettant de guider l'expérience dans notre travail de recherche.

Nous avons de ce fait élaboré nos fiches pédagogiques de façon à en faire un des moyens appropriés pour tenter de parvenir aux résultats de compréhension de l'écrit des supports proposés en classe que nous cherchons à atteindre.

La notion d'objectif a d'ailleurs toujours été très liée aux moyens mobilisés pour la réalisation des activités de compréhension. Dans notre travail de recherche, nous nous sommes focalisée sur les activités pédagogiques précisément basées sur les contenus d'enseignement « fiches pédagogiques » élaborées sur d'authentiques supports finement choisis.

Il existe généralement deux types d'objectifs : *objectifs globaux* se résumant en la réalisation d'un projet final dans les programmes de première année secondaire et les *sous-objectifs* séquentiels : des séquences consistant en un ensemble d'activités à accomplir pour réaliser à la fin l'objectif global (principal). Concrètement, le programme des premières années secondaires intègre toute une séquence portant sur la presse écrite : intitulée « Relater un événement en relation avec son vécu », l'objectif de cette séquence d'étude est de dépasser la simple initiation des apprenants à la lecture de la presse. Les objectifs sont tout autre, il s'agit de savoir lire, dégager la structure du fait-divers et sa compréhension pour pouvoir être capable à la fin de la séquence d'en produire un. Là encore, la finalité ambitionnée n'est pas simplement de se limiter à ce stade, mais plutôt de réaliser tout un projet intitulé : Projet 3 : « Ecrire une petite biographie romancée ».

Bien qu'inscrivant notre recherche dans ce cadre de projet final à réaliser à travers des séquences déterminées par le programme des premières années secondaires, pour

⁸⁸ Coste Daniel, «l'analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes : à propos de quelques enquêtes et de quelques programmes didactiques», *Etudes de linguistique appliquée*, n°27, 57-77.

justement lui donner une assise solide, une légitimité et une position en faisant une proposition effectivement réalisable en contexte algérien, il importe de préciser que nous ne sommes pas allée au terme du projet n°3, de façon à le réaliser dans sa globalité. Effectivement faute de temps et à ne pas vouloir changer inutilement notre travail de recherche l'éloignant justement de son objectif principal, nous nous sommes focalisée sur une seule compétence à étudier, et nous en avons fait notre objectif global : atteindre et développer la compréhension de l'écrit (des supports que nous avons intégrés en classe « caricature et articles de fait-divers »). Nos sous-objectifs ne seront pas une réalisation de toute une séquence mais seulement des objectifs spécifiques, pour chaque séance de compréhension de l'écrit à base d'un support différent (voir en Annexe n°7 nos fiches et les objectifs qui y sont inscrits). Certifiant une fois encore qu'atteindre ces objectifs mènerait normalement et logiquement à aboutir aux objectifs globaux (réalisation du projet pédagogique), si jamais était advenue la volonté de s'étendre et de mener à terme tout le projet pédagogique.⁸⁹

II.2.3 Elaboration des fiches et de l'évaluation selon les objectifs:

Du moment que nous nous sommes donc assignée des objectifs, il nous a évidemment été inévitable de nous fixer par la même occasion « *des modalités de mesure du degré d'atteinte de ses objectifs* » (Jean Pierre Cuq, 2003 :180) à savoir l'élaboration de nos fiches et de nos tests d'évaluation.

II.2.3.1 Elaboration des fiches selon les objectifs

Nos questions formulées dans nos fiches pédagogiques sont destinées à solliciter des comportements d'apprentissage et donc parfois assimilées à des « *demande de faire* » (Jean Pierre Cuq, 2003 :210), c'est-à-dire des consignes (relever, choisir, encadrer).

En fait, la majorité des questions posées par ces fiches sont de *fausses questions* (Jean Pierre Cuq, 2003 :210), car nous en connaissions en tant qu'enseignant la réponse, elles ont été proposées comme moyen de faire produire une telle réponse ou un tel comportement profitable (questions pour apprendre à apprendre). Il faut croire que nous aurons agit simplement tel que le dicte les caractéristiques du discours pédagogique.

Bien évidemment, nos interrogations, cherchant à obtenir une information que nous possédons déjà, n'étaient pas de "mauvaise foi", loin de là nous voulions utiliser nos questions comme instrument de recherche, donnant l'air d'une conduite de classe procédant par essai-erreur. Aussi, dans une optique d'adopter une véritable pédagogie de lecture, nous avons surtout essayé d'amener nos apprenants à faire comme lorsqu'ils

⁸⁹ Nous nous sommes limitée à la seule activité de « compréhension de l'écrit », étant la compétence visée au terme de notre recherche, réaliser la totalité d'un projet pédagogique, impliquerait l'intégration d'autres activités : « compréhension de l'oral », « production orale » et « production écrite » cela toucherait donc à toutes les compétences à installer et prendrait nettement plus de temps pour la planification puis l'application.

se retrouvent seuls face à un texte. Ainsi, nous pouvons dire avoir avancé par une pédagogie par objectif où nous aurons lié : « *objectif fixé à son mode opératoire et aux moyens⁹⁰ de sa réalisation* » (Jean Pierre Cuq, 2003 : 192)

II.2.3.2 Elaboration de l'évaluation selon les objectifs :

- **L'évaluation en lecture**

Louis Porcher (1994 :6) définit l'évaluation comme : « *un ensemble de processus par lesquels on mesure les effets des actions menées sur un public déterminé. En d'autres termes, on vise à mesurer la distance entre les intentions pratiques d'un sujet apprenant et les résultats obtenus à l'égard des objectifs fixés* »

Nous avons déterminé l'objectif de notre évaluation en nous demandant tout simplement ce que nous voulions évaluer chez des groupes d'apprenants. Notre objectif d'évaluation se situe sur une échelle allant des objectifs généraux aux spécifiques puisque nous les avons préalablement déterminés.

- Objectifs généraux (finalités de la lecture)

Les objectifs les plus généraux, ceux qui concernent l'utilisation de la lecture dans ses diverses finalités et correspondant donc aux objectifs à long terme d'un programme lecture nécessitent une évaluation qui répond aux questions, telles que formulées par Jocelyne Giasson (2005 :351) :

- Jusqu'à quel point l'élève utilise-t-il la lecture :
 - Pour avoir du plaisir ?
 - Pour apprendre de nouvelles informations ?
 - Pour participer à la lecture de la société ?
 - Pour penser de façon critique ?

Nous avons alors déterminé les objectifs des réponses à ces questions puis nous avons élaboré nos tests d'évaluation de façon donc à vérifier ces points (questions) :

- Compétence à lire :

La deuxième catégorie d'objectifs déterminant notre évaluation concerne plus particulièrement la compétence à lire, autrement dit, l'intégration et l'application de plusieurs stratégies. Là encore, nous avons mis l'accent sur le processus plutôt que sur l'acquisition de stratégies spécifiques, nous avons orienté les questions de nos tests d'évaluation de manière à répondre aux questions :

- Jusqu'à quel point l'élève réussit-il à vérifier sa compréhension ?

⁹⁰ C'est nous qui soulignons afin de préciser que nous entendons par « moyens » : supports pédagogiques adéquats « caricature » puis « article de fait-divers » ainsi que fiches pédagogiques conçues à cet effet. Voir Annexes n°3, Annexe n°6 et Annexe n°7.

- Jusqu'à quel point comprend-il l'information importante d'un texte ? (Voir Annexe n°8 : tests n°1 et n°2 questions sur le thème et le message de l'auteur)

- Stratégies spécifiques :

La dernière catégorie d'objectifs concerne les stratégies spécifiques qui sous-tendent la lecture. Ces dernières devant être évaluées dans des tâches significatives. Nous nous sommes demandée (avons tenté de répondre aux questions), comme Jocelyne Giasson (2005 :352) :

- Jusqu'à quel point l'élève est-il capable d'utiliser le déchiffrage pour se dépanner devant un mot ?
- Jusqu'à quel point est-il capable d'utiliser la morphologie du mot pour en trouver le sens ? (En Annexe n°8 : tests d'évaluation n°1 et n°2 : le mot mouton, fuite)

Cependant, nous restons entièrement lucide au fait qu'aucun instrument ne peut, à lui seul, mesurer d'une façon adéquate la compétence de lecture d'un apprenant, puisque la lecture implique comme nous l'avions précédemment précisé des interactions complexes entre : lecteur, texte et contexte : « *Il faut se rappeler qu'un test formel de lecture n'est pas autre chose qu'un échantillon du comportement de l'élève : il donne un portrait partiel du lecteur et non un portrait complet* » (Jocelyne Giasson, 2005 :352)

C'est pourquoi nous aurons complété notre démarche (évaluation par le biais de questions aux tests) en nous aidant d'autres outils et en faisant appel au second questionnaire et à la grille d'observation : « *Une des meilleures façons de savoir où en est l'élève dans sa compétence à lire consiste à l'observer pendant une tâche de lecture* » (Jocelyne Giasson, 2005 :354)

Il est évident que des questions ont guidé notre observation sans essayer de répondre à trop de questions à la fois. En plus de notre grille d'observation inspirée de Bales, nous avons gardé en tête ces quelques questions proposées par Jocelyne Giasson (2005 :354) pouvant justement aider à délimiter l'observation des comportements de lecture de nos apprenants, dont :

- L'apprenant porte-t-il attention à l'écrit ou aux images ?
- Semble-t-il intéressé par la lecture ?
- Lit-il pour comprendre et s'il ne comprend pas que fait-il ?
- Semble-t-il avoir une bonne attitude envers la lecture ?

L'évaluation des attitudes, liées au rendement en lecture aura été fait par observation spontanée et compilée dans une grille (voir grille d'observation page 202) ainsi que par questionnaire destiné aux apprenants permettant de recueillir rapidement des informations sur l'attitude de tous.

- **Elaboration des tests d'évaluation :**

L'évaluation dépend généralement de la tradition d'enseignement propre à chaque pays, elle demeure, néanmoins, dépendante d'un support central. Instaurée entre des objectifs clairement énoncés dès le départ (selon le programme ou les connaissances « compétences » à acquérir, tel que nous les avons clairement détaillées ci-haut et dans nos fiches pédagogiques) et les acquisitions dont il faut faire preuve ou les aptitudes finales à déterminer.

En dépit de ces différents types (sommativ, formative, perspective ou pronostique, interne ou continue, directe ou indirecte, etc.), et que ce soit en étape initiale, continue ou finale « nos tests d'évaluation n°1, n°2 et n°3 », l'évaluation n'a pas de véritable sens que par rapport aux objectifs d'apprentissage définis, selon les besoins, à l'aube de toute activité d'apprentissage, tout objectif ne pouvant être cohérent que s'il inclut ses modes d'évaluation :

« L'analyse par objectifs, [...], a beaucoup apporté également à l'évaluation. Que ce soit pour la fiabilité de l'évaluation ou la validité du test, le principe de rigueur est un principe clé. La décomposition ou la démultiplication d'un objectif général, qui structure de manière intrinsèque l'enseignement, en objectifs spécifiques facilite l'évaluation » (Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2005 : 214)

Effectivement, lors de l'élaboration de nos tests d'évaluation, nous avons tout au long de la construction de nos questions, pris largement en compte nos objectifs généraux démultipliés en objectifs spécifiques à atteindre, ce qui a considérablement facilité notre tâche.

Il convient de préciser que c'est l'approche communicative qui a énormément contribué à concevoir de nouveaux outils de l'évaluation plus adaptés aux objectifs qu'elle a actualisés. Dans la pratique, les instruments méthodologiques ont donc connu une grande diversification, la nouveauté réside surtout en la mise en place d'activités « fermées » consistant à mettre un signe (une croix dans une case correspondant à la réponse attendue) ce qui implique l'obtention sans ambiguïté d'une seule réponse.

Les tests d'évaluation que nous avons élaborés sont donc particulièrement mesurables et adaptés aux niveaux inférieurs (connaissance et compréhension) établis par Bloomfield (Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2005 :215)⁹¹

Sur ce dernier point, nous précisons avoir opté pour ce mode d'évaluation (questions fermées, où il est question de cocher « vrai » ou « faux », qui appellent à un éventail réduit de réponses parce qu'« elles ne supposent pas une réponse en langue

⁹¹ « La taxonomie de Bloomfield et de ses collaborateurs, publiée en 1956, bien que souvent contestée, reste une source d'inspiration et une référence capitale. » (Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2005 :212). Nous certifions ce constat établi par Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, notamment dans le domaine de l'éducation en Algérie, car nous avons été appelée en tant qu'enseignante à mettre en place des tests d'évaluation sur différents types de textes, en nous basant uniquement sur la grille de Bloomfield (à retrouver en Annexe n°10) qui nous a été proposée par monsieur l'inspecteur Mr. Chohib Samir lors de notre dernier séminaire en la date du 18 Avril 2017.

cible» (Jean Pierre Cuq, 2003 : 210) et donc elles seraient utiles pour vérifier la compréhension.

Néanmoins, lors des ateliers de notre formation doctorale, on avait, dès le départ, attiré notre attention sur ces types de questions qui risqueraient d'être biaisées par le fait qu'elles ne seraient pas significatives de la vraie compréhension de l'apprenant, qui pourrait tâtonner au hasard. Nous sommes donc restée tout-à-fait consciente des limites que revêt notre instrument et pour bien l'utiliser, nous avons rajouté une demande de justification (à partir du support à travailler), nos tests n'appellent donc pas à la mise en ouvrage d'un bagage linguistique trop difficile par une réponse trop longue pour l'apprenant. Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005 :216) expliquent en abordant les instruments d'évaluation tels que questionnaire à choix multiple, questions fermées, questionnaires à réponses ouvertes :

« Ces outils peuvent connaître de grandes variantes qui permettent, d'une part, de mieux appréhender le ou les documents supports et, d'autre part, de cerner avec plus de précisions les compétences et les performances à évaluer ainsi que les savoir-faire requis. Ils autorisent l'évaluation de divers domaines et s'adaptent particulièrement à l'évaluation de la compréhension de l'oral, de la compréhension des écrits et certains englobent l'expression écrite. »

C'est pourquoi, nous avons aussi fait appel à un troisième test d'évaluation, pour être sûre du degré d'atteinte de nos objectifs, combinant tout type de questions fermées (« vrai » ou « faux », « oui » ou « non », case à cocher (choix multiple), classer) et questions ouvertes ou guidées (tableau à compléter, repérage, justification, élucidation, etc.)

Ainsi, nous avons établi nos grilles d'évaluation en fonction des tâches que nous avons demandé de réaliser à nos apprenants lors des activités de compréhension de l'écrit et en fonction des objectifs pédagogiques et/ou institutionnels prédéfinis. Nous avons diversifié les compétences linguistiques, socioculturelles relatives aux supports travaillés (morphosyntaxe «degré d'élaboration du discours : articulateurs logiques, verbes, noms, indices temporels », éléments introducteurs pertinents, richesse du lexique « aptitude à varier l'expression, thèmes abordés », etc.). Nous avons donc détaillé chaque rubrique afin d'affiner notre évaluation qui nous a permis de mesurer la compréhension de l'écrit caricatural puis de l'article de fait-divers.

En définitive, comme nous l'avons expliqué (ci-dessus) en supra, notre travail a consisté avant tout à fixer un objectif global qui est décomposé en sous-objectifs qui concourent tous à sa réalisation. Nous avons alors, sans contraindre le programme, élaboré un ensemble d'activités pédagogiques ciblées pour atteindre chaque sous-objectifs et au final atteindre l'objectif global, nous avons également mis en place l'évaluation permettant simplement de mesurer combien ces objectifs sont atteints.

III. Projet de lecture et étapes de la compréhension de l'écrit :

III.1 L'intégration de la caricature au service de la compréhension de l'écrit :

Allant sur les pas de Sophie Moirand (1979 :24), nous énumérons les différentes phases par lesquelles nous comptons procéder lors de notre démarche pédagogique. Autrement dit, nous démontrerons le rôle que nous octroyons à la caricature et l'usage que nous envisageons d'en faire, la faisant intervenir en amenant l'apprenant (lecteur) à procéder selon ces différentes phases, afin de réduire graduellement le degré d'opacité des articles à aborder plus tard.

La caricature choisie, étant au début porteuse de variation, se doit de comporter des données extralinguistiques en principe connues pour les apprenants, elle viendrait ainsi les conforter dans leur démarche, en réduisant considérablement ce voile dû à la méconnaissance totale du code linguistique que véhiculent les textes qui leur sont proposés. Les phases de notre approche sont donc envisagées comme suit :

- Nous démarrerons essentiellement (toujours grâce au support caricatural) de la perception des signes marquants. Nous tenons prioritairement compte des signifiants « de l'image (la fonction iconique)» des supports que nous travaillons. La caricature serait une sensibilisation (familiarisation) par ses dessins, sa disposition (titres, bulles, phrases, signatures du caricaturiste) qui permettrait de passer plus aisément de l'identification des titres des articles de fait-divers à leurs effets typographiques (colonnes et paragraphes) et à leur source « journaliste, reporter ».⁹²
- Nous procéderons par la suite, à travers l'exploitation de la caricature, au repérage des mots clefs et des points forts, nous les travaillons grâce à des questions clefs que nous adresserons aux apprenants, nous estimons qu'ainsi travaillés, ces éléments seraient bien assimilés et mémorisés en passant par la caricature ludique qui facilite le repérage d'éléments *formellement* ou *sémantiquement* (Sophie Moirand, 1979 :24) proches et présents qui seront traités par extension dans les articles de fait-divers.
- Nous ferons, certainement, intervenir l'ensemble des données sociologiques et culturelles, richement présents dans la caricature, pour préciser et clarifier la signification de l'organisation des textes travaillés, ainsi que les relations sémantiques entre leurs éléments pertinents.

III.1.1 L'apport du support caricatural en "lecture-compréhension de l'écrit" :

⁹² Voir titre : III-2 L'approche globale des textes écrits: III-2-1 L'approche des images du texte (page 136), qui détaille ce point.

La communication épistolaire, dont le texte caricatural et l'article de fait-divers pour notre cas, semble permettre de repérer rapidement et efficacement les éléments pertinents de la *situation d'écriture*, c'est-à-dire qui ? À qui ? Où ? Quand ? Et pourquoi faire ? Ceci en raison de « *la valeur illocutoire* » de ce type bien déterminé d'écrit. La caricature serait énormément efficace, voire pratique au sens propre du terme, afin de sensibiliser l'apprenant concernant la compréhension de l'intention communicative de l'auteur (ce qu'il cherche à me dire, me faire plaisir et/ou ce qu'il me demande, attend de moi). Car les articles journalistiques et les caricatures font partie de ces types d'écrit croisés sans être forcément voulus.

Selon ce à quoi nous l'envisageons, le support caricatural semble, à travers la lecture *linéaire et intégrale* dont peut facilement s'occuper l'apprenant, permettre d'accéder à la compréhension du sens. L'élève passerait par une *reconstruction* à partir d'unités sémantiques larges issues de différentes perceptions globales et de données antérieurement mémorisées, donc il s'appuierait en partie sur la mémoire à long terme. (Sophie Moirand, 1979 :20-21).

Nous avons de fortes raisons d'avoir une telle perception, d'autant plus que le court écrit caricatural ne comporte qu'un nombre limité de phrases, il permettrait de perfectionner le passage de phrases courtes à des phrases « unités de sens » plus larges une fois dans le cas de textes plus longs. Pour clarifier davantage les propos de Sophie Moirand ci-dessus, allant toujours dans le même sens que cette dernière, nous nous proposons de détailler les étapes intervenant dans le processus de compréhension. Ainsi nos apprenants lecteurs certainement non passifs, comme nous l'avions précisé auparavant, feraient intervenir lors du processus de lecture différents types d'hypothèses qu'ils formuleraient :

En premier lieu, dans le cadre d'un projet dans lequel nos lecteurs seraient inscrits, nos apprenants seraient amenés à formuler des hypothèses que nous considérerions comme étant *globales* sur le contenu du texte. Nous insisterons sur :

- la forme du document et de son support (sa source).
- le titre
- les illustrations
- les graphiques, image, etc.

Car ce sont des éléments richement présents dans le support caricatural, facilement identifiables dans ce dernier et permettant de renforcer ces hypothèses.

En deuxième lieu, plus nos lecteurs avanceraient, plus ils procéderaient à affiner ces hypothèses préalablement formulées, et d'autres hypothèses d'ordre sémantique (plus élaborées) viendraient se greffer pour aider à reconstruire le sens du texte. Au fur et à mesure que nos apprenants poursuivraient leur lecture, ils confirmeraient ou pas ces hypothèses antérieures, ce qui les conduirait éventuellement à en formuler de nouvelles.

Enfin, nos apprenants se focaliseraient sur les hypothèses d'ordre sémantique, ils feraient intervenir des *prévisions* (Sophie Morand, 1979 :21) émanant des modèles syntactico-sémantiques et des schémas d'organisation textuelle de la langue du texte (dans notre cas le français).

Nous supposons, qu'après être passés par la caricature, les apprenants n'auraient plus qu'à focaliser toute *leur concentration* sur ce dernier point de *prévision*, une fois qu'ils auraient à travailler l'article de fait-divers. Nous tenons cette supposition du fait qu'ils auraient déjà "suffisamment", et c'est le moins que l'on puisse dire, travaillé la formulation d'hypothèses globales et d'hypothèses d'ordre sémantique. La caricature aiderait, normalement, à la "fine" identification et construction d'unités sémantiques, elle permettrait à l'aboutissement à ces dernières hypothèses d'ordre formelles, distinguées par Sophie Moirand des précédentes lorsqu'elle les qualifie de *prévisions*. La caricature accorderait, donc, l'occasion de travailler plus minutieusement et de construire plus facilement le sens d'un texte plus long intervenant par la suite (l'article de fait-divers).

En outre, nous ne négligeons pas non plus le côté considérable de la sensibilisation qu'apporte la caricature à l'apprenant, en lui faisant prendre conscience que parfois, et surtout en langue étrangère FLE, il ne suffit pas d'arriver à la compréhension de chaque phrase du texte isolément, de la sorte, il demeure impossible d'aboutir à la compréhension du sens général. Travailler sur la caricature conscientiserait l'apprenant au fait que sans l'attribution d'une interprétation d'ensemble au texte, support caricatural ou autre, sans être capable de lui donner une interprétation globale, il lui serait impossible d'aboutir à sa compréhension : « *La compréhension d'un texte ne surgit pas d'une simple concaténation de lectures effectuées sur chaque phrase isolée.* » (Sophie Moirand, 1979:21)

D'un autre côté, il demeure très insuffisant de simplement avoir une bonne connaissance d'une langue, pour bien en comprendre tous les textes. En effet, il aurait encore fallu avoir en sa possession un ensemble de *connaissances extra-linguistiques*. Autrement dit, avoir une idée sur son domaine de référence, sur sa dimension pragmatique, les habitudes et les fréquences (chances) de pouvoir croiser le même type de textes. La caricature semble renforcer notre postulat de base, elle éveillerait chez nos jeunes lecteurs (apprenants) la possibilité de mettre en avant leur expérience antérieure qu'ils déploient lors de leur tentative de compréhension. C'est-à-dire que la caricature viendrait accorder aux apprenants l'occasion d'apprendre à lire, même sélectivement, avec plus d'efficacité, en faisant appel à l'expérience qu'ils possèdent du type (modèle) du texte qui se présente à eux ainsi que de son domaine de référence (le thème) qu'il traite.

Par ailleurs, en admettant l'enseignement-apprentissage de l'écrit comme étant enseigner et/ou apprendre à produire et à interpréter différents écrits croisés, il conviendrait alors d'aborder la notion d'énonciation (situation d'énonciation) qui vient

fortement s'initier. Cette dernière imposerait l'intégration de données linguistiques et psycho-sociologiques adeptes de toucher une situation d'écrit.

Ainsi, en situation de lecture (situation d'enseignement de l'écrit) lors de séances de compréhension de l'écrit dans une classe de FLE, les apprenants se focaliseraient inévitablement sur le repérage des indices linguistiques ou psycho-sociologiques des textes (caricatures ou article de fait-divers) à étudier, pour identifier les composantes de base de la situation d'écrit. Travaillant plus aisément ces éléments, car plus facilement identifiables, sur les supports caricaturaux, ils se découvriront *mieux exercés* pour *comprendre* ce type d'écrit pour pouvoir appliquer la même procédure à l'article de fait-divers, bien que comportant pratiquement les mêmes éléments (thèmes, idées, termes communs, style journalistiques) différemment. C'est en fait, passer par l'exploitation de ces éléments textuels pour accéder à la compréhension de l'écrit puis, éventuellement, tel qu'il est généralement préconisé d'arriver à la production écrite à la fin de la séquence pédagogique.

III.1.2 De la compréhension des caricatures à la compréhension des articles de fait-divers :

Nous voyons en la caricature le support permettant de faire gagner considérablement du temps, car en raison d'un niveau de français insuffisant, les apprenants finissent par ne pas voir l'intégralité des textes (articles) qui leur sont présentés. Introduits par un support caricatural, le travail sur ces textes devrait être nettement plus suffisant :

III.1.2.1 Appréhension des titres et des photos :

Nous présentons d'abord les supports caricaturaux où les images se distinguent clairement des titres, nous procédons ensuite à l'étude des articles de fait-divers correspondant et dont le thème et même le titre a largement été explicité par les caricatures précédentes.

Nos questions seront bien orientées, nous les qualifions peut-être même de questions clefs, nous commencerons donc logiquement par des interrogations fondamentales : qui ? quoi ? où ? quand ? pourquoi ? et comment ? Nous aurons ainsi repris celles que se pose le journaliste (et/ou la caricaturiste) lorsqu'il réalise sa caricature.

Nous avons dirigé nos questions de façon à rendre plus performants les apprenants à faire le lien entre ce qu'ils ont travaillé dans la caricature : les mots qui leur sont apparus clairs, compris et mémorisés et ce qu'ils voient dans les articles de fait-divers, c'est-à-dire tout ce qui leur rappelle ce qui s'est passé dans la caricature (*fuir, fuite, haraga =émigration, embarcation=barque, mouton(s)=dessin...*)⁹³. Il s'agit de la

⁹³ Nous avons d'ailleurs remarqué lors et après la relation de notre expérimentation que les apprenants font presque automatiquement ce lien, ils soulignaient effectivement tout ce qui était relatif à ce qu'ils avaient déjà vu pour se faire aider.

proposition de consignes et non de *questions brutes*, car nous cherchons à éviter les questionnaires de compréhension habituelles où l'apprenant ne peut répondre que s'il a effectivement déjà *compris*. C'est un travail de guide où nous essayons *d'aider nos apprenants à comprendre* plutôt que de les faire comprendre (Sophie Moirand, 1979 :49).

III.1.2.2 Appréhension de l'article d'un journal :

Sophie Moirand (1979), toujours dans son ouvrage : « *Situations d'écrit : compréhension/ production en français langue étrangère* », avait donc déjà envisagé d'abord la nécessité d'introduire un article de journal par l'unique travail en prime à bord sur photo et le titre correspondant. En effet, lors de son travail avec un groupe d'étudiants étrangers (où tout comme dans notre cas le français est une langue étrangère), cette dernière avait proposé de décoder surtout la situation de communication (l'essentiel de l'information : qui, quoi, où et quand), de deux textes composés uniquement de photos explicitant les titres correspondants, pour passer ensuite à un article plus long abordant également le même événement et conforme aux règles de la rédaction de fait-divers.

Il est nécessaire de mentionner la précision de Sophie Moirand : elle préconise clairement que ce sera selon *le niveau des apprenants, leurs besoins et motivations en lecture*⁹⁴ qu'elle choisit et prend la décision de s'arrêter aux seuls deux premiers textes, à savoir des photos accompagnées seulement de titres (sans l'article lui-même). Elle explique que ces facteurs détermineront, si, éventuellement, elle passerait par la suite, à un ensemble de textes (articles en entier cette fois) sur la même catastrophe, ou bien s'il serait possible d'en rajouter d'autres (si les apprenants semblent capables, à l'aise et motivés). Cependant, elle clarifie qu'il est préférable de changer de thème « catastrophe » pour ce dernier cas sans doute pour éviter que les apprenants ne se lassent : « *Bien entendu, suivant le niveau des étudiants, leurs besoins et motivations en lectures (ainsi que leur langue maternelle), on choisira de s'arrêter par exemple aux seuls texte A et B ou bien de donner l'ensemble des textes cités ici ou bien d'en ajouter d'autres...* » (Sophie Moirand, 1979 :32)

Nous insistons sur ce détail pour dire qu'il aurait été possible relativement au niveau, besoin et motivation assez faibles de nos propres apprenants⁹⁵ de nous contenter de travailler l'écrit caricatural déjà considéré comme étant lourdement riche en informations pour eux. Néanmoins, pour des raisons de suffisance, il est quelque peu insatisfaisant de travailler la compétence de compréhension écrite sur l'écrit caricatural seul (brute), se résumant en quelques phrases bien qu'à double sens. Afin de rattacher le contenu de notre thèse au contenu du programme de première année secondaire, tout en

⁹⁴ C'est nous qui soulignons.

⁹⁵ Ce sont nos propres apprenants, nous avons longuement travaillé avec eux, voir les résultats du questionnaire n°1 : I-2-3 Résultats (synthèse) du questionnaire (page 182).

lui donnant ainsi une certaine dimension d'utilité de pertinence et de rentabilité, nous avons orienté notre travail sur la caricature de façon à la rendre au service du fait-divers donc bénéfique aux apprenants qui semblent souffrir de cet écart creusé entre leur niveau, leurs besoins réels et les contenus qui leur sont proposés en classe.

Nous avons envisagé de faire presque la même procédure, à la différence près que, dans notre travail, nous avons proposé plutôt à nos élèves des caricatures qui ont permis de détailler (décoder) l'image et le texte caricatural (titre et bulle) afin de faire ressortir l'essentiel de l'information (qui, quoi, où et quand...), puis nous leur avons proposé de passer graduellement à des articles de fait-divers toujours plus *longs* et où le journaliste développe et cherche à expliquer les événements (faits : pourquoi, comment, conséquences...) autrement que par l'image, par le biais de phrases dont l'organisation est également conforme aux règles de la rédaction d'un article de presse.

Ainsi, les apprenants devraient s'apercevoir qu'ils n'ont plus de problèmes particuliers de compréhension pour ces articles (que suivent les caricatures), étant donné qu'ils reprennent différemment les principaux éléments et répondent aux questions envisagées d'une façon plus détaillée et complémentaire. Il est clair qu'en travaillant ces textes plus en bloc, le repérage du « pourquoi » et du « comment » est un peu plus difficile, nous procédons alors en recherchant les *repères formels et sémantiques* à travers des questions bien orientées sur le texte tout en tenant compte de *l'expérience vécue* (connaissances antérieures) des élèves par rapport aux événements traités (abordés).

Pour pallier les difficultés de compréhension pouvant intervenir par manque de connaissances des situations évoquées ainsi que de culture des supports d'écriture concernés (pour nous il s'agit d'articles), Anne-Marie Carthier et al (1997), dans leur ouvrage, ont également choisi de présenter d'abord une séquence sur la lecture des affiches : « *Le type même de l'écrit fonctionnel, dont la maîtrise serait d'autant plus aisée que le texte en est bref et qu'il est généralement accompagné d'une illustration qui redouble le message ou le renforce* » (Anne-Marie Chartier et al, 1997 :128)

Tout comme ces auteurs, nous avons vu en la caricature le type d'écrit particulièrement abondant dans l'environnement de nos apprenants. Or, nous sommes vigilant au fait qu'il ne s'agit pas forcément du cas de nos apprenants en classe. Nous avons alors établi une véritable progression pédagogique (Voir fiches en Annexe n°7 puis déroulement de l'expérience) afin d'éviter de les conduire à des lectures aberrantes, où ils se contenteraient justement d'une compréhension si approximative qu'elle ne dépasserait pas celle du premier degré (sens explicite) de l'écrit.

« *Le premier contact entre le lecteur et son texte est très rarement un contact spontané, direct, fortuit [...] la décision de lire était dans bien des cas le dernier terme d'une série d'opérations et d'actes qui faisaient à la fois intervenir un déjà-lu⁹⁶ (c'est-à-dire le savoir du lecteur sur l'auteur ou sur le texte déjà produits sur ce thème) ainsi que des lectures auxiliaires.* » (Gérard Vigner, 1979 [1990], 109)

⁹⁶ C'est l'auteur qui souligne « déjà-lu », il constitue alors dans notre conception « la caricature ».

Il conviendrait que les apprenants partagent des savoirs de références pour qu'ils puissent accéder au sens, car nul ne peut comprendre des situations évoquées si elles leur sont tout-à-fait étrangères, notamment par rapport à leur expérience et leur savoir ou si elles sont trop extérieures à leur environnement. C'est pourquoi, il a été si important pour nous de multiplier les supports en classe et d'introduire « la caricature » qui offre l'occasion d'intégrer concrètement leur cadre de vie : quartier, société, famille, action, vie quotidienne : « *Pour comprendre un texte, il faut disposer de connaissances concernant à la fois son contenu et son mode de communication [...] C'est pourquoi aussi il est nécessaire de les familiariser avec les « modes de paroles (chansons, contes...) qui sont souvent accompagnés de musique et d'images* » (Anne-Marie Chartier et al, 1997 :127)

Nous avons de fortes chances de penser qu'appréhender les articles de fait-divers parallèlement aux caricatures (préalablement proposées sur le même thème et facilement décodées par les apprenants) ⁹⁷ faciliterait la compréhension globale des apprenants.

III.2 L'approche globale des textes écrits :

En partant des recherches menées en didactique de l'écrit et tirant profit des apports de l'approche cognitive, qui a mis en exergue l'importance des connaissances préalables de l'apprenant ainsi que sa perception du monde dans sa *quête du sens* (Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2005 :167), une démarche particulièrement opératoire « lecture globale » a effectivement été mise en place en didactique du FLE : « *Il s'agit de la lecture globale qui vise à transférer en langue étrangère des habitudes et des stratégies que le lecteur possède dans sa langue maternelle : perception globale des mots et des phrases, construction du sens grâce au repérage de l'architecture du texte et au savoir extra-linguistique, intentions de lecture, etc.* »

Travailler d'abord la caricature puis intégrer les articles de fait-divers, analysés selon cette démarche, se décomposerait donc en deux phases qui se déroulent ainsi :

- 1- Repérage de la vision iconique (l'image du texte), perception de son ensemble : titre, sous titre, images, majuscules, gras, italique, etc. en phase d'observation permettent à l'apprenant de se familiariser avec le texte et de reconnaître son genre.
- 2- Lecture orientée avec repérage des éléments pertinents à la compréhension: repérage des mots clefs, déceler l'organisation (l'architecture) du texte, déictiques spatio-temporels, éléments anaphoriques, etc. recherche d'éléments d'ordre énonciatif « qui écrit ? » et « pour qui ? », marques de discours « discours directs », « relation de paroles ».

Permet, selon Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005 :168), de conduire l'apprenant lecteur à construire un sens global sans pour autant passer par une lecture linéaire ou

⁹⁷ C'est ce qui nous a semblé lors de la réalisation de l'expérience, voir Troisième chapitre de la partie pratique : I - Déroulement de l'expérimentation (page 219) et II- Résultats de l'expérience aux tests d'évaluation (page 249).

déchiffrage, il développe ainsi tout un savoir-faire. En effet, il est inévitable qu'il fasse appel à ses propres stratégies de compréhension en langue « première », à ses connaissances antérieures créant ainsi une certaine complicité entre le texte et l'apprenant.

En mettant en place cette technique avec des documents authentiques divers, nous offrons à l'apprenant des outils d'analyse qu'il aura l'occasion de réinvestir par la suite de façon, que nous espérons être, autonome.

Nous avons proposé à nos apprenants des démarches pédagogiques d'accès au sens qui prennent en compte la globalité de nos documents. Il s'agit de proposer des démarches qui aillent du connu à l'inconnu : « *Cela signifie du point de vue pédagogique que les éléments connus au préalable pourront servir de point de départ pour l'accès au sens* » (Michèle Pendanx, 1998 :98)

Autrement dit, pour avancer dans la recherche du sens, seront utilisés les éléments découverts au fur et à mesure dans le texte. Ainsi, la caricature, traitant de sujets familiers, est intervenue pour créer chez nos apprenants le sentiment que quelque chose de leur univers de connaissances se trouve déjà dans le document.

« *N'oublions pas que les procédures à activer demandant de l'effort à l'apprenant : avoir recours au connu est une manière de le stimuler et lui donner confiance* » (Michèle Pendanx, 1998 :98)

Il conviendrait donc d'entraîner le plus tôt possible les apprenants à rencontrer des supports qui demandent à dépasser leur simple connaissance linguistique et qui exigent ainsi leur capacité de compréhension globale : « *quitte à choisir au départ, des textes dont la familiarité avec le domaine référentiel du support est plus grande* » (Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2005 :169).

Nous pensons (en toute modestie) que c'est en effet la stratégie que nous tentons d'adopter et de défendre tout au long de notre travail, elle est du moins préconisée et utilisée puisqu'elle constitue un précieux apport pour la pédagogie de la lecture et qu'elle inspire un bon nombre d'activités.

III.2.1 L'approche des images du texte :

Comme il est immédiatement possible de s'en apercevoir en observant un enfant qui ne sait pas encore lire, le texte demeure à la base une image. Par les différentes formes organisationnelles que peut prendre un article de presse (en colonne, précédé d'un chapeau) plusieurs lecteurs (des journaux quotidiens, de la publicité) y voient presque d'une manière évidente une image.

En didactique des langues, l'image a toujours occupé une place importante, il a toujours été intéressant d'y faire recours pour une meilleure exploitation de la valeur sémiotique et culturelle des apprenants : « *elle (l'image) n'a cessé d'être l'une des auxiliaires de l'apprentissage des langues.* » (Jean Pierre Cuq, 2003 :125)

La caricature est un support alliant justement son texte à une image (dessin) fixe permettant de servir plusieurs de nos objectifs. Nous avons à maintes reprises répété que la caricature facilite l'accès à la compréhension de son écrit ainsi que celle d'un écrit plus long (celui de l'article de fait-divers), car son image permet de simplifier l'écrit et de travailler plus aisément la situation de communication. Elle concrétise le contexte où se déroule cette communication (échange). Les dires de Jean Pierre Cuq (2003 : 125) viennent verbaliser concrètement cette idée que nous avons émis :

« L'image peut par exemple illustrer un référent du signe linguistique et permettre ainsi la présentation et la compréhension directe de celui-ci sans passer par du métalangage [...]. Des dessins plus riches ou des photos serviront de leur côté à faciliter l'accès à une situation de communication et à la compréhension des échanges langagiers qui s'y déroulent »

Le moins que l'on puisse dire est que la caricature consiste en elle-même en une image complémentaire du texte qui l'accompagne. Celle-ci semblerait comme un appui avantageux (permettant la formulation d'hypothèses à confirmer ou à infirmer pour éventuellement en formuler d'autres) nous épargnant l'effort de faire correspondre une image à un texte. Il semble de plus en plus fréquent de recourir à « l'image » ou à « l'image du texte » pour arriver à approcher son sens et le faire accepter des apprenants de FLE: « D'autre part, dans les cours de langues étrangères on semble s'appuyer de plus en plus sur « l'image du texte » pour approcher le sens d'un document et le faire appréhender par les apprenants » (Sophie Moirand, 1979 :40)

Cependant, sortant du sens strict que peut revêtir le terme « image » nous précisons clairement que nous comptons dépasser le simple « dessin caricatural » pour prendre en compte, toujours comme étant « une image », l'image globale du texte (sa forme en général, sa structure, sa langue, sa typographie, ses alinéas et ses colonnes). Nous dirons simplement que la forme globale de tout document est fortement prégnante, qu'en serait-il alors dans notre cas du document caricatural " richement imagé " (dans le sens de riche en image).

- **L'image d'un article de presse :**

Dans un article de presse, la fonction iconique ne se manifeste pas d'une manière si subtile : généralement pour nos apprenants ni le nom de l'auteur, ni la source ne leur parlent, ils prennent vite conscience que s'ils veulent comprendre de quoi traite le texte, ils devront s'attaquer au titre ou faire une lecture balayage pour posséder donc une *image globale* de l'article (Sophie Moirand, 1979 :48). Puis, pour avoir plus amples détails, il faudra certainement alors lire attentivement, au moins la première phrase (souvent pleine de signification) (sous-image) ou devraient-ils par précaution voire par nécessité procéder aux deux tâches simultanément.

Selon les lecteurs, chacun est attiré par le début qui le touche le plus selon sa perception individuelle, son degré de fréquentation de ce type d'écrit et ses propres connotations, de nouvelles images du texte caricatural ou du document écrit émergent et amènent avec elles logiquement d'autres interprétations : « *d'autres lecteurs y verront*

sans doute d'autres images y aurait-il donc autant d'images que de lecteurs » (Sophie Moirand, 1979 :43)

Cependant, dans notre cas, il nous est paru possible d'éviter de trouver tant de lecteurs, car avant de nous lancer dans notre expérience, ou d'envisager une pédagogie de la compréhension de l'écrit, nous espérons avoir suffisamment pris en compte un certain nombre de paramètres à savoir :

- Le degré de connaissances "quasi nul" de nos apprenants en langue française.⁹⁸
- Les habitudes de lecture (lecture « vague », une vraie lecture balayage de surface, ou habitude non installées presque inexistantes) puisque toujours trop las et démotivés par les supports qui leur sont généralement proposés).
- Leurs expériences antérieures des types d'écrits (caricaturaux et articles) dont il est question: (expérience presque aussi inexistante, car la majorité de nos apprenants ne lisent pas les journaux surtout en français).⁹⁹
- Le degré de leur familiarisation avec le domaine et leurs appartenances idéologiques : c'est ce dernier point que nous avons le plus pris en considération, cherchant à exploiter au mieux ces deux critères fortement tributaires du choix de nos supports (caricatures et articles) et des thèmes qu'ils comportent, en effet, nous avons tenté de choisir nos supports de façon à ce qu'ils soient en correspondance avec les besoins de nos apprenants, afin d'exploiter ce point (aspects socioculturels des apprenants « une part de leur société en classe ») détail crucial à *une motivation durable* dans le temps, ce même temps nécessaire à la gestion des différentes étapes préalablement précitées, pour une meilleure compréhension des écrits lors des cours de compréhension de l'écrit.¹⁰⁰

En quelque sorte, nous éveillons chez les apprenants le sens de l'observation, ils sauront qu'un texte même sans image ou illustration, même « opaque » où le titre et les paragraphes ne sont pas clairement identifiables, il y aura, néanmoins, une fonction iconique possible à relever au niveau de ses signes linguistiques (mots) par leurs signifiants ou même signifiés, au niveau des relations formelles ou sémantiques. Puisque plus la langue du texte que nous lisons nous est étrangère, plus cet écrit prendra pour nous les lecteurs la forme de prime abord d'une image.

⁹⁸ Voir résultats obtenus à la question n°4 « portant sur le rapport des apprenants avec la langue française, leur parcours écolier » du questionnaire n°1 (page 169).

⁹⁹ Voir résultats au questionnaire n°1 concernant les lectures de nos apprenants des journaux en langue française) : I-2-2 Dépouillement, analyse et commentaire des résultats du questionnaire n°1 (page 169) et I-2-3 Résultats (synthèses) du questionnaire (page 182).

¹⁰⁰ Voir titre : III.1 La caricature et la motivation (page 171).

Il devient intéressant de se baser lors de l'activité de compréhension sur l'identification des données iconiques du texte, ces dernières s'avérant considérablement facilitatrices, selon le niveau des apprenants et leur expérience vécue. D'ailleurs, ayant une idée du niveau de nos apprenants, ainsi que de leur contexte socioculturel (les représentations qu'ils se font de la langue française), nous savons pertinemment qu'il est encourageant pour eux de travailler une activité de lecture sur un document principalement iconique, c'est-à-dire image clairement explicite : personnages, couleurs, un écrit où la typologie, l'illustration et la mise en page tiennent une position considérable. Sophie Moirand (1979 :50) fait référence aux annonces publicitaires, prospectus, tracts, textes de presse illustrés. Nous joignons simplement ce dernier exemple, puisque le support caricatural peut appuyer et illustrer un article de presse, à partir de repères iconiques, il oriente progressivement la découverte du sens tout en installant chez les apprenants des habitudes de lecture sélective en langue étrangère.

III.2.2 Pour pratiquer la lecture des textes « longs » :

Le reproche qui aurait pu être fait à l'égard de l'usage de la caricature comme unique support pédagogique lors de cours de langues aurait certainement été justifié, dans la mesure où d'une part, l'écrit caricatural ne saurait constituer à lui seul une matière suffisante pour une réalisation complète de toute une séance de compréhension de l'écrit. D'autre part, dans son contexte réel, au quotidien, l'apprenant (perçu en acteur social) serait sans doute confronté à des textes d'un calibre relativement volumineux, dans lesquels il est appelé à chercher des informations. D'ailleurs, même en classe les apprenants se voient contraints de travailler sur des textes qui au minimum ne dépassent pas une demi-page (textes proposés généralement dans les manuels).

Afin d'éviter cette contrainte d'exclusivité habituant les apprenants à un volume certain, il devient impératif alors, d'entraîner les apprenants à lire des textes que Sophie Moirand (1979 :51), faute de mieux comme elle le précise, qualifie de « *longs* » et que nous appellerons « *volumineux* », puisqu'à observer l'attitude des apprenants, durant nos cinq années d'expérience dans le domaine de l'enseignement, généralement, tout est question de « taille du texte » à leurs yeux. Là encore, en cours de français langue étrangère, il n'est pas certain que les apprenants, les nôtres du moins, soient suffisamment tentés de vouloir tout comprendre d'un texte, même celui de seulement une vingtaine de lignes et même en passant par l'explication détaillée de l'enseignant ou par une traduction mot à mot.

En plus, tout à fait conscient du fait que travailler uniquement un écrit « court » (texte caricatural) pousse l'apprenant à entraîner l'enseignant à l'explication mot à mot, ou au passage à une stricte leçon de lexique ou de syntaxe, bien que les caractéristiques de la caricature empêchent largement cette exhaustivité radicale, car elle porte (comporte) : un sens direct « explicite » et un deuxième sens « implicite » qui appelle à l'ouverture d'esprit et à l'agencement d'un ensemble d'éléments un « tout » pour parvenir à une compréhension-interprétation. C'est ainsi que nous avons été amenée à proposer des

textes relativement longs (les articles de fait-divers), pour essayer de voir si les apprenants seraient plus découragés de devoir comprendre d'emblé « l'intégralité » du texte, que s'ils ne l'avaient croisé après avoir d'abord travaillé une caricature.¹⁰¹

C'est la raison pour laquelle nous intervenons pour les apprenants de façon à leur éviter « *ce piétinement* » et à ne pas les laisser « *patauger* » (Sophie Moirand, 1979 :53) ayant pour seule méthode (stratégie) un déchiffrement mot à mot ou une traduction.¹⁰² Ainsi, nous avons tenté de proposer aux apprenants, des activités d'approche de la lecture basées sur la caricature et auxquels ils n'auraient pas forcément pensé avant, en l'occurrence rendre utile le repérage de l'image du texte, de ses éléments paratextuels, une approche globale (en procédant par sélection des mots clefs) avant de passer à une lecture plus analytique en se posant les questions clefs « qui, où, quand, comment, pourquoi, de quoi et conséquence ».

III.2.2.1 Emettre des hypothèses

Nous envisageons de recourir à l'approche globale, suivant les parties de nos fiches pédagogiques, dans l'optique de Sophie Moirand (1979 : 53), qui cherche à briser *la linéarité du discours*, en poussant les apprenants à repérer *les indices textuels* pertinents dans un texte. A l'aide de la caricature ces indices sont susceptibles de les amener à, d'abord, produire des *précisions* (suppositions) sur la forme du texte et à formuler des hypothèses de sens, ils apprendront, ensuite, à les vérifier dans le texte même caricatural dans un premier temps puis, dans un deuxième temps, dans l'article de fait-divers.

En effet, selon Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005,166): « *Lire n'est pas un décodage de signes ou d'unités graphiques, mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de signification, de l'exploitation du texte : l'accès au sens se réalise par tâtonnement, par réaménagements successifs qui autorisent de nouvelles anticipations plus précises avant sa construction définitive* ».

¹⁰¹ C'est ce que nous avons constaté chez les apprenants de la classe témoin qui, sans la présence préalable d'un travail sur la caricature, semblaient perdus et désorientés, n'ayant aucun « mot clef » pour les guider, ils procédaient surtout à une pratique de lecture enfantine où ils s'attaquaient à une lecture de « tout », une lecture linéaire. N'ayant pas d'autres alternatives, ils se basaient sur le déchiffrement mot à mot ou procédaient, à tort et à travers, d'une incomplète traduction impossible à mener avec succès, stupéfaits, au bout de quelques minutes d'essai, par l'ampleur du travail que cela exige pour appréhender la totalité du texte, ils ont fini par abandonner l'activité de lecture. Voir les résultats de notre expérience : Partie pratique: Troisième chapitre (page 218).

¹⁰² Nous précisons avoir apprécié l'aide que nous a apporté la caricature dans la classe expérimentale, nous ayant permis d'éviter plus aisément aux apprenants l'ennui, nous offrant surtout des mots et des images, devenus des *repères* voire guides, marquant suffisamment les esprits des apprenants pour les remettre rapidement sur les *railles* du texte et donc pour qu'ils se ré-intéressent à nouveau en cas où ils s'y seraient perdus. Pour la classe témoin, nos efforts nous sont parus plus vains, car nous semblions ne disposer d'aucun élément d'aide. Nous étions concentrés sur le repérage de l'image du texte lui-même et des consignes des plus claires que possible. Ainsi, même si nous nous sommes appuyée sur les mêmes fiches pédagogiques n°2 et n°4 pour les deux classes, nous avons obtenu des résultats totalement paradoxaux. Voir les résultats comparatifs des deux classes : Partie pratique, chapitre 3 : II-1 Dépouillement et analyse des copies des tests d'évaluation (page 249).

Il se pourrait simplement que la caricature constitue effectivement l'élément nécessaire à cette sensibilisation puisqu'elle encourage l'apprenant à effectuer des prédictions à partir d'indices subtiles qu'elle lui offre.

« *Etant donné que les lecteurs efficaces effectuent différentes prédictions au cours de leur lecture, les élèves moins habiles devraient être sensibilisés à ce processus d'élaboration qui pourrait les rendre plus actifs dans leur compréhension des textes* » (Jocelyne Giasson, 2007 :139)

Selon le type du texte travaillé (de la caricature à l'article volumineux), ils se rendront compte que parfois une lecture globale suffit et que dans certains autres cas, une appréhension plus fine, plus détaillée et plus linéaire devient nécessaire sur certains passages (phrases) du texte pour atteindre une satisfaisante compréhension. Cette approche plus en détail intervient uniquement comme stratégie de vérification de la compréhension, pour confirmation ou pas de quelques hypothèses « plus improbables/congrues » sur le sens du texte et toujours effectuée par les apprenants eux-mêmes.

Les apprenants verront par eux-mêmes que la taille d'un support n'est pas forcément le facteur le plus déterminant de son sens ou que le sens d'un texte plus *long* ne sera pas forcément le plus *ardu* à atteindre. Nous pensons au caractère ambigu du double sens que revêtent certaines caricatures malgré la taille réduite de leurs contenus : double sens, nécessité de situer les éléments dans leur contexte socioculturel, ouverture d'esprit nécessaires parfois pour aboutir à un sens et aux interprétations possibles du message.

Les apprenants verront la différence dans le fait que plus le texte est volumineux, plus les indices textuels indispensables à l'aboutissement de son sens et de sa logique organisationnelle seront camouflés, clairsemés et difficiles donc à démêler ou à découvrir. Ils verront surtout qu'il devient possible d'y parvenir en adoptant les *pratiques de repérage* adéquates. Ce sont les raisons pour lesquelles nous illustrerons dans le titre à suivre en quoi a consisté concrètement notre pratique de l'expérience.

La caricature apprendrait aux apprenants que lors *des lectures balayages successives* (Sophie Moirand, 1979 :54), ils pourront vérifier les premières hypothèses globales pour en produire d'autres plus précises, pertinentes et plus proches du sens exact. Ils sauront que c'est ainsi : peu à peu avec l'agencement d'un ensemble d'éléments (repères) qu'ils pourraient reconstruire (reconstituer) la logique et le sens du texte.

III.2.2.2 Passage d'une approche globale à une analyse plus fine des textes longs :

Nous avons été tout-à-fait conscient que la lecture des textes longs nécessite une analyse bien plus fine que globale. C'est pourquoi nous ne les avons fait intervenir qu'après une première approche se basant sur le repérage des indices formels, thématiques et iconiques des supports caricaturaux puis aussi de ces mêmes textes (articles de fait-divers) visés. En effet, lorsqu'il s'agit d'apprenants pour qui le français est une langue étrangère, procéder d'abord par une analyse plus en détail des intentions de l'auteur, sa position, son opinion, déceler les phénomènes énonciatifs à travers les

modalités appréciatives (par exemple, pour l'article n°2 : *la force illocutoire* du mot « haraga », la subjectivité de l'auteur par emploi de l'adjectif mélioratif « valeureux », voir la fiche pédagogique en Annexe n°7 détaillant son analyse) paraîtrait nettement plus productif puisque ces détails ne mesurent pas forcément la même puissance évocatrice pour un natif « français ». Bien évidemment, pour être plus rentable, cette deuxième lecture a été entreprise d'une façon bien plus analytique, elle est donc intervenue en second plan : « *mais cette lecture du texte [...] à propos des textes « longs », nous paraît bien plus analytique que globale. C'est pour cette raison qu'elle intervient plutôt dans un second temps* » (Sophie Moirand, 1979 :39).

III.2.2.3 Les pratiques de repérage: De la caricature à l'article de fait-divers

Nous supposons que la caricature serait le *tremplin* permettant le passage à des documents (articles plus longs), puisqu'en travaillant la caricature, il s'agit de faire rechercher d'une façon un peu plus claire que pour des textes (articles compacts) des indices d'ordre formel, thématique ou énonciatif. Il serait plus judicieux de clarifier ce que nous entendons par indices formels, thématiques et énonciatifs et à quoi et à comment nous envisageons de faire intervenir le support caricatural.

1- Repérage des indices formels :

Tout comme l'entend Sophie Moirand (1979 :54), nous insinuons par indices formels toutes données strictement iconiques (images, typographie, alinéas et/ou même schémas, etc.) mais aussi tous les modèles syntaxico-sémantiques délivrant l'architecture du texte (articulateurs rhétoriques, éléments anaphoriques...), c'est à ce niveau que la caricature intervient le plus à l'avantage des articles.

En effet, grâce à ces données formelles riches dont l'image, elle permet de fournir des indices considérables sur son propre écrit. Son titre et ses phrases, devenus facilement analysables, constituaient justement des modèles syntaxico-sémantiques clairement établis puisqu'ils permettent de s'étaler sur l'analyse. L'agencement de l'ensemble de ces éléments (indices) rend compte alors de l'architecture, bien que distincte, des articles de fait-divers intervenus plus tard. John Gumperz (1989 [2001]: 212) spécifie d'ailleurs que toute : « contextualisation repose sur des indices qui agissent essentiellement aux niveaux de langue : la prosodie, le choix du code et le choix des expressions métaphoriques ». Afin de mieux expliciter notre idée, nous illustrons à travers cet exemple : ¹⁰³

Cas n°1 : caricature n°1 (porteuse de variation) « Kif » le sacrifice de l'Aïd El Ada et l'article n°1 « Un mouton à 5000 DA tue son propriétaire à Mascara »

¹⁰³ Avant de passer à l'exploitation des deux supports en complémentarité, la pratique de l'expérimentation.

Nous avons déjà précisé que le choix de ces deux supports « abordant un tel thème » s'était établi en raison de l'intérêt qu'il pouvait susciter chez nos apprenants par rapport à la période où nous l'avions introduit ¹⁰⁴

Ainsi un simple coup d'œil au support caricatural n°1, l'image et le titre fournie déjà à nos apprenants deux pistes de recherche:

- Autour des moutons (dessiné+ Khawa) (le mot mouton(s))
- Et le mot sacrifice (thème l'Aïd)

Compte tenu de ces deux indices relativement explicités pour l'instant pour ce qui est de l'image (mouton), reste à comprendre le mot (sacrifice) après le repérage de l'évènement (l'Aïd El Adha) d'ailleurs (sacrifice = adha en langue arabe), les apprenants parviennent très rapidement à comprendre de quel évènement parle la caricature. Ainsi, ils peuvent rapidement répondre aux questions : qui, où, quand, quoi, etc.

En voyant ensuite des expressions l'une en arabe et l'autre en français dans la bulle, les apprenants peuvent déjà commencer à chercher le double sens marqué dans ce support par l'articulateur « alors ». Ainsi, ils classeront en deux sous-ensembles :

- L'articulateur « alors » quand la lecture de la caricature est réalisée en arabe, suivi par le terme (moutons= nmotou) dans son sens arabe.
- L'articulateur « alors » lorsque la caricature est prise par son sens français, suivi par le même mot (moutons= les animaux) dans son sens français.

Les apprenants prennent alors conscience du caractère « *double sémantique* » (à double sens) de l'articulateur «alors » pouvant exprimer « l'indignation » ou « la conséquence ».

Il est de rigueur de souvent rappeler aux apprenants que nous sommes en cours de langue française et qu'il est possible d'identifier la conséquence d'un élément grâce au repérage de l'articulateur logique « alors » dans un texte. Nous supposons également que le terme (moutons), largement repris (clarifié) par le dessin et par le mot « Khawa », est clair. Grâce à ces éléments anaphoriques ¹⁰⁵ les apprenants parviendront désormais à l'identifier et le repérer et le comprendre dans n'importe quel autre document (texte) peu importe sa longueur.

¹⁰⁴ Voir le premier chapitre de cette même partie : II.2 Justification du choix de nos supports pédagogiques (page 56).

¹⁰⁵ Procédé fondamental, participant à la cohérence d'un texte, l'anaphore consiste en la reprise d'un mot afin d'éviter la répétition ou même de produire une phrase susceptible de revêtir plusieurs interprétations (dans notre cas de la caricature par exemple).

Effectivement, une fois l'article de fait-divers n°1 proposé aux apprenants, le repérage du mot clef (mouton) dans le titre ou dans toutes les parties du support, semblait s'établir comme par évidence. Ils ont également, facilement, répondu aux questions (qui, où, quand, comment) puisqu'ils y étaient familiarisés cette fois, il suffisait de leur demander de trouver (encadrer, encercler ou souligner) un articulatoire dans l'article. La majorité des apprenants avaient repéré l'articulatoire « alors » à la fin du texte. Répondre ainsi à la quatrième question portant sur le résultat d'un événement « conséquence » semblait ne plus constituer une difficulté.

Les apprenants étaient très marqués par la démonstration préalable de la caricature avec son caractère organisationnel (image, icône, bulles, cadre pour le titre...), ils s'y attachaient lors de la « description » de ce même document et également lors de l'analyse de l'article plus long. Ils cherchaient, par là, un moyen de confirmation de leurs premières hypothèses.

Il nous a paru évident alors que le repérage des seuls indices formels ne suffit pas pour accéder à la compréhension d'un texte. Comme il y paraît en citant l'exemple ci-dessus : les apprenants dépassent automatiquement cette étape de repérage des indices thématiques pour comprendre de quoi il s'agit. Il est clair même aux yeux des apprenants que la combinaison de différents indices énonciatifs, thématiques et formels permettrait d'aboutir à la compréhension et d'atteindre une interprétation du (des) sens des supports.

2- Repérage des indices thématiques :

Les indices thématiques sont d'une importance majeure pour parvenir à la reconstruction du sens. Dans un fait-divers (article de presse), comme nous l'avons déjà abordé précédemment (titre approche d'un fait-divers), les indices thématiques s'organisent autour de quatre questions : qui ? où ? quand ? Et quoi ? L'apprenant doit être en mesure de répondre à : de quoi parle le support ? Question destinée à repérer les données thématiques du texte. Cependant, là encore, il n'est pas seulement question de repérer ces indications thématiques, faudrait-il, savoir les classer, les regrouper et les *restructurer en fonction des références extra-linguistiques* du texte (Sophie Moirand, 1979 :58).

Dans notre premier « cas n°1 » par exemple, grâce à un repérage du contenu (du thème), l'apprenant se voit suggérer le principal personnage concerné (le propriétaire du mouton). Puis, grâce au repérage d'indices thématiques renvoyant à ce thème nos apprenants peuvent facilement retrouver dans le corps de l'article différentes parties le concernant, ils recherchent ainsi les éléments lexicaux y renvoyant: citoyen/victime, l'animal. Parfois encore, ces repérages sont suffisants pour qu'ils arrivent à atteindre la fonction de l'article (ou du support), une fonction dépendante des conditions particulières de production. Les apprenants doivent donc compléter leur interprétation personnelle par le prélèvement des indices énonciatifs.

3- Repérage des indices énonciatifs :

A première vue, les articles de presse quotidienne sont certainement moins marqués par des indices énonciatifs (leur conditions de production/leur dimension pragmatique) que les publicités, les tracts ou les caricatures. Ce qui n'empêche pas qu'il est tout aussi nécessaire à l'apprenant d'identifier un certain nombre d'informations sur les conditions de production d'un texte quelconque, s'il veut pouvoir le lire et l'interpréter. Il faudra pouvoir chercher :

- Celui qui produit le texte et quelle position occupe t-il « qui écrit » ?
- A quelle fin ou à quelle personne destine-t-il et adresse-t-il son écrit « pour qui écrit-il » ? Ce point pouvant être repéré à partir du type même (nature ou fonction) du document.
- Dans quel type de support diffuse-t-il son écrit ou écrit-il ? Et à quel moment, chronologiquement parlant relativement aux évènements marquants (reflétés dans le texte) « quand écrit-il ? »
- Et enfin, « dans quels objectifs produit-il son écrit ? »

Il se trouve que par rapport à tout lecteur natif, il est tout à fait logique qu'un lecteur étranger, cas de nos apprenants, se retrouvent beaucoup plus démunis « handicapés » lorsqu'il s'agit de travailler sur l'ensemble de ces données socioculturelles : l'auteur, le support en soi, la chronologie des événements peuvent ne pas provoquer chez lui les mêmes références (dans le cas où il en aurait). Il finira souvent par s'appuyer uniquement sur les données textuelles ou toutes traces des opérations énonciatives effectivement opérables sur l'énoncé, avec la distance que fait l'énonciateur lui-même et son énoncé ou celle qu'il cherche à entretenir avec ses lecteurs. Un apprenant étranger aura donc intérêt à commencer par repérer les marques personnelles (indices énonciatifs). Il importe de préciser en quoi (comment) leur repérage *des indices énonciatifs* est indispensable pour parvenir à la compréhension de l'écrit en langue étrangère.

Reprenons l'exemple du premier cas cité : si nos apprenants voulaient connaître l'énoncé du caricaturiste : « ce qu'il dit de faire à son personnage le mouton », ils devraient recourir au repérage des *modalités pragmatiques* présentes dans le discours attribué au « mouton chef » et qui les aideraient à trouver (comprendre) les actions (réactions) que le caricaturiste préconise : « alors...moutons ! », « mouton » étant dans ce cas de vigueur pris dans son sens en langue arabe. D'ailleurs, comme un verbe d'action appelant à la « mort », le changement d'angle de perception de cette même proposition et prendre en compte le mot « moutons » dans son sens en langue française, permettrait d'aboutir à l'opinion que veut transmettre le caricaturiste et de comprendre ce qu'il pense de ce que font ou de ce que devront faire les « moutons » : lutter et se rebeller contre le sacrifice. Les apprenants auraient, en quelque sorte, procédé à ce repérage des modalités appréciatives « habouna ». C'est bien sûr la combinaison de tous ces indices avec les précédents (indices formels, indices thématiques) qui aiderait au bout du compte à comprendre le sens de la caricature, puis finalement à réserver le même traitement de repérage (prévision, un peu plus sûre dans ce cas) d'un texte plus long.

Le travail sur cette caricature constituerait, ainsi, un avant-propos facilitant la compréhension du sens de l'article de fait-divers proposé par la suite, puisqu'il abordera une thématique et une vision commune « les moutons de l'Aïd » en pleine rébellion.

De même, il était possible de détailler le cas n°2 : la caricature n°2 de Dilem (non porteuse de variation) et l'article de fait-divers n°2 touchant au thème de l'immigration clandestine (Harga) et la fuite des cerveaux. Nous estimons, cependant, inutile de nous attarder sur un second exemple, puisque notre idée ainsi que cette façon de procéder semble suffisamment illustrée et claire. En effet, notre travail montre, que le fait d'introduire préalablement au texte (article de fait-divers) un support caricatural, était dans l'intention d'aider les apprenants dans leurs repérages et leurs prévisions. Nous leur aurons permis de comprendre le fonctionnement du texte : comment fonctionne le texte, quelles sont les données qui facilitent leur vérification et, finalement, tout simplement leur compréhension. Or, avant de ne pouvoir introduire une telle démarche à la base d'un tel authentique support, avant même que nos cours ne débutent, il fallait que, nous-mêmes ayant bien cerné l'ensemble de ces éléments, nous ayons en général procédé à l'analyse préalable des supports choisis en question. Il s'agit de *l'analyse pré-pédagogique* (Sophie Moirand, 1979 :67) que nous avons réservée à nos supports caricaturaux. ¹⁰⁶

III.3 Vers une lecture interactive de nos textes :

Francine Cicurel (1991 : 129) préconisait, déjà, que l'enseignant prenne quelques précautions, à savoir :

- Donner au lecteur « apprenant » les éléments manquant pour mieux interpréter le texte qui se présente à lui (ses propres connaissances n'étant pas forcément suffisantes dans la culture étrangère).
- Proposer des textes et des activités en relation avec la compétence du lecteur.

Travailler la compréhension de nos textes (caricatures puis articles de fait-divers), suivant l'ensemble des étapes détaillées ci-dessus, nous permet de constater que nous avons effectivement offert à nos apprenants ces éléments nécessaires leur offrant la possibilité de mener à bien leur tâche.

En effet, le repérage des signaux visuels, très présents dans la caricature ou dans la presse d'une façon générale, leur permettrait d'anticiper le sens global du texte et d'aboutir à la compréhension en comblant les zones inconnues :

« Une autre manière d'entrer dans un texte est à travers ses mots, notamment les mots connus. Selon Francine Cicurel il faut encourager les lecteurs à s'appuyer sur les mots connus et leurs contextes pour trouver le sens des mots ou des phrases inconnus. Il faut apprendre à se servir du propre texte pour faire surgir le sens. C'est par l'interaction entre les mots connus et les mots inconnus que va se construire le sens » (Daniela Lindenmeyer Kunze, 2012 :18)

¹⁰⁶Voir le premier chapitre: II.3 Analyse pré-pédagogique de nos supports pédagogiques choisis (page 66).

Nous suivions, ainsi, cette « *méthodologie de découverte progressive du sens* » proposée par Francine Cicurel (1991) pour repérer le sens de nos écrits, puisque nous avons fait en sorte que nos apprenants partent du connu pour élargir progressivement leur compréhension. Nous leur permettons, grâce à la caricature, une entrée dans le texte par le connu, puis une consolidation de l'interaction entre leurs connaissances.

La compréhension des textes (articles de fait-divers) résiderait dans la combinaison de cette reconnaissance d'éléments linguistiques et des connaissances du lecteur « apprenant », dans cette interaction de ces deux connaissances : « la compétence linguistique » et « la compétence culturelle ».

Profondément marquée par les contributions didactiques apportées par l'approche globale et la lecture interactive, nous avons tenté de concevoir une démarche nouvelle autour de documents écrits : « caricature » suivie d' « articles de presse », cherchant simplement à atténuer une partie des difficultés rencontrées en classe, grâce à ses propositions contenues dans l'ensemble des ouvrages précédemment cités.

Conclusion :

Lors de ce chapitre, nous avons exposé le premier pas d'une démarche où la *caricature est vue comme entrée pour un texte*. Se focaliser sur l'importance que revêt l'aspect iconique de tout support avec ou sans images a naturellement constitué notre priorité à cette étape. Cependant, nous savons aussi que prétendre à la compréhension de l'écrit implique la prise en considération d'autres facteurs qu'ils soient de nature linguistiques ou sociolinguistiques.

Pour conclure ce chapitre, nous préférons terminer sur les paroles de Sophie Moirand (1979 :164), car elle aura compris et préconisé, depuis déjà longtemps, ce dont il est question pour nous, actuellement, en matière d'enseignement-apprentissage :

« L'idéal, dans ce cas, serait de concevoir des programmes dont le déroulement dépendrait étroitement de la chronologie des situations de communications réelles : ainsi trouver un appartement à louer suppose que l'on sache lire les petites annonces, téléphoner et prendre des notes, repérer des adresses sur un plan, discuter et poser des questions, lire et signer un bail, comprendre un inventaire, etc. Mais outre qu'il est impossible de prévoir toutes les situations de communication de la vie quotidienne et/ou professionnelle, on ne peut non plus imposer à tous les apprenants les mêmes contenus d'apprentissage. »

Illustrant ses propos d'un exemple renvoyant à la nécessité de savoir lire de petites annonces pour trouver un appartement et à le louer, elle nous a fait ainsi songer à notre intention d'intégrer des supports authentiques (caricatures et articles de fait-divers) issus du quotidien social des apprenants. Notre recherche s'inscrirait parmi celles qui cherchent à répondre aux besoins clairs et précis des apprenants -futurs adultes- de trouver une part de leur vécu dans la classe, d'apprendre en s'amusant et peut être, pourquoi pas, d'accéder à la compréhension d'un écrit plaisant à leur sortie de la classe.

Outre le fait qu'il nous est impossible de prévoir ou de deviner toutes les situations de communication pouvant intervenir dans la vie quotidienne de nos apprenants, et qu'ils seraient susceptibles de croiser à l'avenir, nous leur proposons de travailler un support caricatural, amusant et ludique, puis un article de fait-divers riche en événements. Ainsi, à chaque fois qu'ils liront une caricature ou un article dans un journal, à chaque rire, à chaque événement faisant écho socialement (sujet de discussion sociale) qu'ils croiseront et comprendront, ils pourront entretenir une pensée, aussi minime soit-elle, à ce qu'ils avaient un jour préalablement croisé en classe.

Dans la prochaine partie pratique, nous tenterons de comprendre la réalité du terrain avant de tester nos propositions et de voir le degré de la faisabilité ou pas, ainsi que de la possibilité d'appliquer ou pas l'ensemble de ces idées théoriques que nous avons traitées précédemment.

Deuxième partie pratique:

Le cadre méthodologique

Premier chapitre

La pré-enquête

Introduction :

Dans ce chapitre, nous abordons notre pré-enquête, à l'aube d'une telle démarche (tenter une ébauche d'expérience), nous voulions y voir plus clair et déterminer le degré de faisabilité de nos idées, intentions et propositions jusqu'alors purement théoriques, trop abstraites et relativement nouvelles.

Ainsi, nous ne voyions en cette première expérience, qu'une ébauche, un début nous permettant de comprendre la réalité du terrain sur lequel nous allions exercer. C'était également l'occasion de tester, comme nous l'avons précisé supra, nos propositions et de voir les différentes possibilités d'appliquer ou pas nos idées.

I- Réalisation de la pré-enquête :

I-1 Ebauche d'expérience :

Lors de cette première expérimentation, notre observation était directe et libre, elle était basée sur l'observation d'une enseignante et apprenants lors d'activités de compréhension de l'écrit. Le processus en lui-même était assez simple à effectuer car le nombre de nos témoins n'était pas trop élevé. Nous avons donc pu obtenir des informations et des constats très riches sur la situation étudiée : un cours de compréhension de l'écrit ayant pour support tantôt une caricature, tantôt un article de fait-divers.

Partant de zéro et dans un état d'esprit d'entreprendre une observation *brute*, nous avons intégré notre terrain. Ainsi, c'est au niveau de l'établissement « Abdelhak Ben Hamouda », situé à Djelfa¹⁰⁷, où nous enseignons depuis plus de trois années, que nous avons entrepris notre premier essai. Nous soulignons que les apprenants de ce lycée, au centre de la ville, sont issus de différents milieux sociaux. Nous pouvions ainsi y trouver ceux de milieux familiaux aisés, moyens et une plus grande majorité de milieux assez défavorables. Une telle variété, pouvant fortement refléter la majorité des écoles algériennes, ne pouvait qu'être bénéfique à notre travail où nous cherchions une certaine hétérogénéité permettant d'attester le caractère objectif de nos résultats et donc leur validité scientifique.

Nous évitons de répéter que le déroulement envisagé de la séance de compréhension et des étapes qui la régissent, tel que nous nous y attendions, sont clairement expliquées et fixées par les différentes fiches pédagogiques préparées et planifiées à l'avance.¹⁰⁸

¹⁰⁷ Une wilaya de l'intérieur de l'Algérie. Il convient d'ailleurs d'insister sur le contact extrêmement limité de cette région avec la langue française d'un point de vue scolaire et social (au milieu des modestes familles). Les réponses au premier questionnaire (page 169) et les résultats obtenus témoignent largement de cette situation.

¹⁰⁸ Voir en Annexe n°13: (A)- Les fiches pédagogiques n°0, numérotées ainsi puisque nous ne les avons pas encore modifiées selon les nouveaux objectifs, le contexte spécifique et les nouvelles orientations qu'à pris notre problématique suite à cette pré-enquête.

C'est à travers nos remarques prélevées sur place, en tant qu'observateur uniquement, que nous comptons revenir sur le déroulement de cette première expérience, considérée après recul et réflexion, comme une pré-enquête nous ayant fournie les fondements de base qui vont articuler notre recherche.

Le concours des circonstances a fait que n'ayant pas réussi à obtenir deux classes,¹⁰⁹ l'une témoin et l'autre expérimentale, nous avons travaillé les deux supports avec le même groupe d'apprenants. Bien que notre idée de base consistait en l'application du texte caricatural pour un groupe d'élèves dans une classe et la mise en place, en parallèle, de l'article de fait-divers avec une toute autre classe, puis comparer le déroulement des activités et les résultats obtenus.

Nous avons tenté la totalité de l'expérience avec la classe 1AS3 (première année secondaire 3), l'unique classe de première année secondaire nous étant attribuée depuis le début de l'année scolaire (2014-2015). L'effectif total des apprenants étant normalement de « 22 apprenants » inscrits, nous avons assuré l'expérience avec uniquement « 18 élèves » dont 8 filles et 10 garçons car quatre apprenants se faisaient absents durant toute l'année scolaire, inscrits mais ne s'étant jamais manifestés. Par conséquent, ils n'entrent pas en considération lors de l'élaboration de nos statistiques (résultats) puisqu'ils n'auront pas du tout participé à l'expérience.

Tout naturellement, nous mentionnons que les apprenants étaient habitués à nous voir, ayant assuré ensemble le premier trimestre. Ils étaient tous aussi familiarisés avec l'enseignante qui leur a fait partager l'expérience puisqu'ils avaient également travaillé ensemble pendant tout le deuxième trimestre.

Durant et même après nos séances d'observation, nous avons pris le temps, en plus de filmer les apprenants¹¹⁰, de décrire toutes les impressions que nous avons relevées surtout celles qui nous avaient le plus marquée et surprise car susceptibles d'aider à envisager et organiser davantage notre démarche de travail prochainement.

En outre, un *test d'évaluation*¹¹¹ d'une demi-heure a été proposé aux apprenants à la fin de chaque activité de compréhension de l'écrit, regroupait une dizaine de propositions (énoncés ou questions) permettant d'évaluer la compréhension des différents types de supports travaillés en classe avec les apprenants. Ces derniers étaient

¹⁰⁹ Nous avons rencontré, à l'époque (l'année scolaire 2014/2015), d'énormes difficultés pour obtenir une autorisation ainsi que des difficultés de pouvoir retenir les apprenants pour des séances supplémentaires, notre expérience ayant été entamée uniquement au troisième trimestre (le plus court de l'année) et pour la durée d'une semaine a dû être écourtée. En effet, nous devions l'interrompre pour poursuivre notre formation en tant que doctorant et respecter le volume horaire des devoirs et des examens des élèves.

¹¹⁰ Voir les vidéos copiées sur CD rom.

¹¹¹ Voir Annexe n°13 : (B)- « Tests d'évaluation » : « Test d'évaluation du support caricatural » et « Test d'évaluation du fait-divers » et le corrigé type.

tenus de répondre par « vrai » ou « faux » puis de justifier chacune de leur réponse par le mot, le dessin dans la caricature (représenté) ou l'expression (phrase) du support qui l'indique. Cette requête (de justification) et cette précaution (de ne prendre en considération lors du dépouillement du corpus que les bonnes réponses et uniquement celles où la justification de l'apprenant serait correcte), visaient à nous éviter le manque de rigueur scientifique en prenant le risque de répertorier des réponses correctes à la base d'un tâtonnement au hasard de la part de l'apprenant.

De plus, aucun problème n'est à soulever concernant l'éthique de tout travail de recherche, étant donné que, dans notre cas, nous allons garantir l'anonymat aux apprenants en leur attribuant une lettre de l'Alphabet comme identifiant. Ainsi nous retrouverons lors de notre analyse des copies non pas des noms et prénoms, mais des identifiants tels que : Apprenant « A », Apprenant « B », etc. Nous estimons que le respect de l'anonymat des apprenants est de ce fait assuré.

I-1-1 Déroulement de l'expérience, premiers résultats de l'observation :

Première séance :

Le dimanche 26 avril 2015, lors de la première séance de compréhension de l'écrit se basant sur le support caricatural et s'étendant de 8h à 9h et de 11h à midi, nous avons noté ces quelques observations et remarques :

Premier moment : Eveil de l'intérêt

Après « l'éveil de l'intérêt » suivant les détails (étapes) de la fiche pédagogique, les apprenants, sachant qu'ils allaient travailler sur « la caricature » et que toute la séance allait porter sur ce support, avaient pour première réaction un enthousiasme modéré bien que général et des répliques particulières se faisaient entendre : (l'apprenant « I » qui prenait la parole : c'est *un* cours ?, c'est *le* cours ?, c'est la leçon d'aujourd'hui ? Rarement intéressé par un cours cet apprenant semblait étonné et spécialement attentif à cette activité, ses résultats extrêmement paradoxaux: le meilleur travail au test d'évaluation sur la caricature face à un effort minime pour l'évaluation du fait-divers (voir tableau récapitulatif des résultats) ont tout de suite reflété tout l'intérêt que se voit « d'être » notre recherche.

Remarque particulière : Cette attitude laissait entrevoir que ce type de document, trouvé dans un journal et qui n'est généralement pas intégré en classe, était perçu par les apprenants comme source d'amusement. D'ailleurs, c'est l'apprenant « I », qui était habituellement très peu enclin à participer, qui s'est proposé, de lui-même, d'écrire le titre de la leçon « la caricature » au tableau.

Deuxième moment : Phases d'observation et de lecture analytique

Une fois les feuilles (support caricatural) distribuées (La Une du journal « Liberté » et la dernière page comportant le dessin de presse de Dilem), les apprenants ont immédiatement témoigné d'un grand intérêt porté à l'image de la caricature. Sans même

attendre les instructions de l'enseignante, ils s'étaient tous mis à observer attentivement l'image et à essayer de la décrire.

- **Remarque particulière :** L'image semble donc intéresser fortement les apprenants et aider énormément à attribuer au cours une fluidité et une malléabilité avantageuses. (Les apprenants « G » et « L » avaient entrepris de dessiner le drapeau de France pour justifier leur réponse à la première question du test d'évaluation. Une première question à laquelle tous les apprenants avaient d'ailleurs répondu correctement).

Nous avons pu identifier le fait que les apprenants avaient, tout de suite, commencé à parler du drapeau de la France différent de celui de l'Italie par ses couleurs, ou encore du fait que certains Algériens aiment partir en France. L'enseignante les menait donc très facilement à d'autres types de connaissances plus pertinentes et nécessaires à la bonne compréhension du sens de la caricature (par exemple : les paroles de la Ministre). Là encore, ce sont les apprenants, grâce à leurs compétences socioculturelles, qui ont trouvé par eux-mêmes, qu'il s'agissait de la Ministre de l'éducation Benghebrit.

- **Remarque particulière :** Les apprenants ont, par conséquent, instantanément, fait appel à leurs connaissances préalables et antérieures sur le sujet. La caricature semblait donc développer leurs compétences référentielles et socioculturelles.

Les apprenants paraissent apprécier le fait d'étudier uniquement quelques phrases, ils avaient l'air à l'aise de pouvoir analyser, en même temps, plusieurs aspects de la langue (temps verbaux, types de phrases et leur forme, les discours rapportés directs et indirects, les indicateurs spatio-temporels) tout leur semblait contextualisé et a été donc très bien exploité.

- **Remarque particulière :** Les apprenants sont arrivés à mieux cerner le support sans qu'ils ne se sentent perdus ou surchargés d'un grand taux d'informations à retenir.

Les élèves ont aisément pris conscience du lexique qui anime la caricature, ils ont remarqué le terme répété et ont même relevé les sens différents (polysémie) qu'il porte selon son contexte phrastique changeant. L'enseignante a alors exploité l'image (elle répétait souvent les phrases : « *regardez l'image, observez que fait le personnage, etc.* ») pour arriver à l'un des sens du terme et pour verbaliser explicitement l'existence de « la polysémie », jusqu'alors repérée et exploitée indirectement (spontanément) par les apprenants. La même remarque a été relevée pour « la métaphore » que comportait la caricature, les apprenants la devinant facilement, ils s'y basaient pour accéder au sens implicite (l'immigration clandestine dépassée vers l'immigration des cerveaux), sans pouvoir pour autant nommer ce procédé qui les aidait, le rôle de l'enseignante se limitait à l'explicitier. Quoique, nous devons préciser que les figures de style : la métaphore, la comparaison, la polysémie, que nous avons travaillées en nous inspirant de (Laurence Caillaud-Roboam, 2011), n'étaient pas une fin (un objectif) en soi que nous cherchions

à atteindre. Nous visions à en faire des outils au service de la compréhension de l'écrit caricatural (le texte) et à aboutir par conséquent aux deux niveaux de sens : l'explicite et l'implicite, pour cerner l'humour de la caricature et relever les différents thèmes qu'elle traite.

- **Remarque particulière :** Grâce à son aspect organisationnel et typographique, le support caricatural semblait alors, effectivement, facile à travailler et à expliquer pour l'enseignante et aisément analysable et compréhensible pour les apprenants.

La majorité des apprenants ont abouti à tous les thèmes abordés par la caricature (à l'explicite comme à l'implicite). Après avoir additionné tous les éléments travaillés, c'est au bout de la 35^{ème} minute que l'enseignante obtient un large et franc rire et un amusement général, prouvant que l'humour de la caricature avait opéré et que l'ironie était cernée.

La caricature, en plus d'amuser, a permis un gain très important de temps puisqu'une séance prévue en deux heures a été achevée en une seule.

Troisième moment : synthèse

Lors de la deuxième heure, les apprenants ont fait le choix de dessiner la caricature sur leur cahier plutôt que de la couper et de la coller. De plus, ils s'étaient proposés de passer au tableau pour écrire eux-mêmes les composantes et les idées qu'ils avaient retenues de la caricature, différents apprenants avaient tous participé à ce qu'ils ont appelé « jeu de flèches », parmi eux deux apprenants « F » et « J » n'étaient jusqu'alors jamais passés au tableau par désintérêt, timidité ou parce qu'ils avaient généralement fait preuve de non compréhension du cours.

- **Remarque particulière :** Jusqu'à la fin du cours, la majorité des apprenants n'ont donc témoigné aucun signe d'ennui, ne s'étant pas lassés, ils débattaient même le sujet les uns avec les autres. Bien qu'en langue maternelle, ils semblaient bien exploiter les indices énonciatifs richement présents dans ce type de support. Ils riaient ensemble et posaient des questions. Leur participation était vive, active et spontanée.

Test d'évaluation : A la fin de l'activité, pour une durée d'une demi-heure (le même jour de 14h à 14h30), les apprenants ont pu passer le test d'évaluation portant sur la caricature. Concentrés dans leur tentative de réponses, les copies ont été récupérées sur le champ.

Deuxième séance :

Le mercredi 29 avril 2015, lors de la deuxième séance de compréhension de l'écrit se basant sur l'article de fait-divers et s'étendant de 8h à 9h et de 10h à 11h, nous avons noté ces quelques observations et remarques :

Premier moment : Eveil de l'intérêt et observation du texte :

Suite à « l'éveil de l'intérêt » les apprenants ont compris qu'ils allaient, pour cette séance, travailler sur un article de fait-divers, un type de texte qu'ils avaient déjà abordé, il convient de le souligner, durant les quelques séances qui précédaient (la semaine d'avant), une attitude neutre rappelant la routine était visible. Après l'observation globale du texte, les élèves démontraient un grand automatisme à repérer les éléments périphériques du texte. Machinalement, ils énuméraient le titre, le journaliste, la typographie en colonnes de l'article, la source et la date.

Ainsi, pour travailler l'article du fait-divers, les apprenants semblaient jusque-là (en commençant par les éléments paratextuels) de bonne volonté d'entamer ce cours malgré leur déception de revoir un texte ordinaire.

Deuxième moment : phase de lecture analytique:

Après dix minutes du début de l'activité didactique, les apprenants avaient parfaitement repéré le thème abordé par l'article (la force illocutoire du mot « harga » présent dans le titre de l'article, étant en arabe dialectal, ayant encore aidé pour beaucoup). Cependant, les apprenants semblaient commencer à se désintéresser et ne laisser paraître aucune volonté de comprendre le reste du texte, ni même de le lire. A la 35^{ème} minute, l'enseignante faisait déjà des remarques tel que : *vous ne suivez pas mademoiselle* (cette dernière n'ayant pas su à quel paragraphe sa camarade s'était arrêtée pour pouvoir continuer la lecture).

- **Remarque particulière :** La longueur du texte, la présence de trop de mots et l'impossibilité de s'arrêter et de travailler chaque détail, ont fait que les apprenants montraient des signes d'incompréhension. Perdus, sans être guidés par la compréhension et l'analyse des mots clefs qui pouvaient énormément aider, (l'apprenant « I » préférait chahuter ou même bailler et dormir sur la table alors que lors de la séance précédente, il se montrait exceptionnellement actif).

L'article de fait-divers constitue un texte qui par sa taille demande énormément de temps, car les deux heures déjà écoulées, le texte n'a pas été fait dans sa totalité et n'a pas été entièrement analysé. D'ailleurs, rien n'a pu être marqué au tableau et aucune trace écrite n'a été gardée par les apprenants sur leurs cahiers. (Le troisième moment de la séance : « la synthèse » a alors été reportée pour l'après midi de 14h à 14h30).

- **Remarque particulière :** Par sa taille, l'article de fait-divers a constitué un support qui a demandé un temps d'analyse considérable, un grand effort d'explication et d'interprétation ainsi qu'un grand investissement de la part de l'enseignante et des apprenants.

Pourtant, s'agissant d'un texte abondant le même thème et renfermant le même champ lexical que la caricature travaillée durant la séance précédente, certains apprenants, n'ayant pas compris la totalité du texte, avaient deviné qu'ils s'agissait du même sujet et des mêmes informations présentés différemment, ils commençaient à

établir le lien et à faire référence à la caricature (par des phrases tel que : Apprenant « E » : *comme la caricature madame !*), ils témoignaient même de la compréhension d'un certain lexique commun aux deux supports (par exemple : Apprenant « G » : *fuir c'est fuite madame, embarcation c'est la barque comme l'image*). Ils avaient donc fait preuve d'intelligence et de besoin (nécessité) de faire appel à ce qu'ils avaient acquis grâce à la caricature et ils l'avaient réinvesti et re-exploité pour comprendre le fait-divers.

- **Remarque particulière :** La caricature s'est alors dévoilée comme étant réellement au service de la compréhension de l'écrit, si possible à formuler « des écrits » : pas uniquement son propre écrit caricatural mais également celui de l'article de fait-divers.

Test d'évaluation :

A la fin de l'activité, pour une durée d'une demi-heure (le même jour de 14h30 à 15h), les apprenants ont passé le test d'évaluation portant sur le fait-divers. Concentrés, tant bien que mal, dans leur tentative de réponses, les copies ont été récupérées sur le champ.

- **Remarques générales :**
 - Ainsi, en réalisant notre observation, concernant les deux séances, nous avons clairement pu constater que notre présence en temps que simple observateur était assez gênante, aussi bien pour l'enseignante que pour les apprenants. Malgré le fait qu'il s'agissait de nos propres apprenants. Nous précisons également que ce malaise se faisait sentir malgré la discrétion dont nous avons essayé de faire preuve en restant au fond de la classe et sans faire de grands mouvements.¹¹²
 - Nous avons également remarqué que l'enseignante, en dépit de ses longues années d'expérience ne parvenait pas à suivre les différentes étapes des fiches pédagogiques que nous lui avons proposées. Nous laissant croire qu'elle n'avait pas cerné l'objectif principal de notre expérience.¹¹³

¹¹² Il convient de souligner que cette attitude légèrement artificielle qu'ont pris les apprenants était palpable parce qu'ils se sentaient observés, ils n'agissaient plus en tout épanouissement ou très naturellement.

¹¹³ A titre indicateur les figures de style, par exemple, n'étaient pas un objectif que nous cherchions à atteindre, tel que l'enseignante l'avait entrepris. Nous visions à en faire des outils au service de la compréhension de l'écrit caricatural (le texte). Nous ne remettons en cause et d'aucune façon la manière de procéder de l'enseignante car du haut de sa longue expérience dans le domaine de l'enseignement-apprentissage, elle a réussi à atteindre la majorité des objectifs que nous nous étions fixés à l'aube des activités proposées. Nous insisterons principalement sur l'atteinte de la compréhension du message écrit par les apprenants, un détail considérable et presque inenvisageable.

- Nous avons eu une sérieuse prise de conscience que ce n'était nullement les pratiques enseignantes qui nous intéressaient et qu'il fallait observer, mais que c'était plutôt le fait de suivre, suffisamment dans l'ordre et avec rigueur, les étapes proposées par nos fiches pédagogiques « noyau de notre travail ». Il s'agit là d'un détail crucial et nécessaire pour le bon déroulement de l'expérience et pour la possibilité donc de valider ou d'invalider nos propositions.

I-1-2 Résultats de l'expérience (test d'évaluation):

Le dépouillement de notre corpus, consistant plus concrètement cette fois en l'ensemble des copies des apprenants ayant répondu au test d'évaluation, ¹¹⁴ nous a permis d'aboutir au tableau, récapitulatif des résultats obtenus par chaque apprenant, suivant :

Apprenants	Réponses correctes « test : caricature » /10 propositions	Réponses correctes « test : fait divers » /10 propositions	Remarques particulières
Apprenant « A »	7	4	Majorité des bonnes réponses (correctement justifiées) au test de la caricature face à peu de bonnes réponses au test du fait-divers (surtout des justifications erronées)
Apprenant « B »	7	5	⋄ ¹¹⁵
Apprenant « C »	7	4	⋄
Apprenant « D »	8	3	⋄
Apprenant « E »	7	7	Egalité au nombre de bonnes réponses (correctement justifiées) au test de la caricature et celui du fait-divers. Cet apprenant s'était basé sur ce qu'il a retenu en travaillant la caricature pour re-exploiter cet acquis dans son appréhension du fait-divers

¹¹⁴ Voir Annexes n°14, où nous avons scanné quelques copies du test d'évaluation des apprenants qui sont les plus significatives quant aux résultats obtenues. Nous avons pris les mesures nécessaires afin de garder l'anonymat aux apprenants. Nous avons donc codifié les copies en effaçant les noms et prénoms de chaque élève et en les remplaçant par un identifiant (une lettre alphabétique).

¹¹⁵ Nous utilisons ce symbole (⋄) afin d'éviter la répétition puisqu'il précise qu'il s'agit de la même remarque relevée que dans la colonne qui précède.

Apprenant « F »	6	3	Majorité des bonnes réponses (correctement justifiées) au test de la caricature face à peu de bonnes réponses au test du fait-divers (surtout des justifications erronées)
Apprenant « H »	8	5	,
Apprenant « I »	9	3	Majorité des bonnes réponses (correctement justifiées) au test de la caricature « meilleur résultat » face à très peu de bonnes réponses au test du fait divers. Cet apprenant n'a fourni aucune justification pour ses réponses au test de fait-divers, alors qu'il s'est pleinement impliqué en travaillant la caricature.
Apprenant « J »	4	3	Presque aucune justification pour la plupart des réponses aux deux tests sur la caricature et l'article de fait-divers
Apprenant « K », « L », « M »	4	2	,
Apprenant « N »	0	0	Aucune réponse correcte malgré l'effort de justifications (cependant toutes erronées)
Apprenant « O », « P », « Q », « R »			Aucune justification pour toutes les réponses aux deux tests.

Tableau récapitulatif des résultats obtenus par apprenant

I-1-3 Analyse et interprétation (commentaire) des résultats :

L'observation des résultats obtenus sur ce tableau ainsi que des remarques particulières par rapport à chaque apprenant, nous accordent la possibilité de relever ce qu'il en suit:

- Pour la suite de l'analyse, il en va de soi que les réponses correctement justifiées sont le témoignage d'une **compréhension**, tandis que les mauvaises réponses ou celles maladroitement justifiées sont l'attestation d'une **incompréhension** ou d'un ennui donc délaissement de l'activité.
- D'après le tableau ci-dessus, nous remarquons que **70%** des apprenants, soit « 13 apprenants » sur un total de « 18 apprenants » ayant effectivement participé à l'expérience, ont obtenu de meilleurs résultats pour le test d'évaluation concernant le support caricatural par rapport à l'article de fait-divers. Puisqu'ils ont fourni *quatre réponses et plus* correctement justifiées, concernant le test d'évaluation relatif au support caricatural, contre de bonnes réponses *inférieures à quatre* concernant le test pour l'article de fait-divers.

Les quatre apprenants « O », « P », « Q » et « R » ayant constitué l'exception, en ne proposant **aucune justification** pour toutes leurs réponses aux deux tests sur la caricature et l'article de fait-divers, ont été exclus logiquement d'une prise en considération particulière lors des commentaires et analyses de nos résultats.¹¹⁶

- L'apprenant « N », malgré ses efforts de répondre avec justification à toutes les propositions, n'a proposé aucune bonne réponse, il a donc obtenu (0 bonne réponse) sur 10 aux deux tests d'évaluation. Nous précisons que cet apprenant a toujours témoigné d'un rythme assez lent dans sa tentative de compréhension, il a souvent fait preuve de difficultés particulières dans ses apprentissages et a longtemps nécessité une attention particulière (des explications à plusieurs reprises) pour pouvoir suivre la cadence générale de la classe. Nous l'excluons presque, également, d'une prise en compte importante lors des commentaires et analyses de nos résultats.
- Les cinq apprenants « I », « J », « K », « L » et « M » n'ont fourni **presque aucune justification** pour les questions du test d'évaluation concernant le fait divers. Nous commentons ce refus et/ou cette impossibilité de justifier leurs réponses par un manque d'intérêt porté aux activités, voire une **non compréhension** du texte.

¹¹⁶ Nous clarifions que depuis toujours ces quatre élèves refusaient catégoriquement toute participation ou intérêt aux activités scolaires. Souvent inclus dans des cas de violence scolaire, ils ont d'ailleurs été exclus définitivement du parcours scolaire durant l'année suivante (2015-2016).

- Le reste des apprenants (au nombre de 13 allant de l'apprenant « A » à l'apprenant « M ») ont **tous** répondu correctement à « la quatrième 4^{ème} question » des deux tests d'évaluation (sur la caricature et sur le fait divers). Ils l'ont justifié d'une manière correcte en employant le *même* mot (justificatif) : « fuite = fuir » qui atteste de leur **compréhension** du mot « s'évader=fuir » lors du travail sur la caricature (détaillant et insistant sur ce terme « fuite » répété à deux reprises « la polysémie ») et du fait qu'ils l'aient retenus pour le **re-exploiter** dans leur appréhension du fait-divers. Nous soulignons ce point qui prend une dimension particulièrement marquante, dès lors que même les apprenants précédemment cités « I », « J », « K », « L » et « M » n'ayant fourni aucune justification pour le test du fait-divers, ont, exceptionnellement, répondu à cette même question et de la justifier exactement de la même façon que le reste des apprenants.

- Pareillement, tous les apprenants, excepté « G », « H » et « K », ont répondu correctement à « la cinquième 5^{ème} question » pour les deux tests d'évaluation (concernant la caricature et l'article de fait-divers). Ils l'ont justifié d'une manière tout aussi correcte en employant toujours le *même* terme (justificatif) : « la mer » **observée** (à partir du **dessin** de Dilem) et travaillé lors de l'activité de compréhension portant sur le support caricatural. Il convient de mettre l'accent, encore une fois, sur les apprenants « I », « J », « L » et « M » qui ont refusé de justifier leurs réponses au test sur le fait-divers, du moment qu'ils ont, là encore, justifié correctement cette proposition en recourant au même mot « mer ». Nous insistons aussi sur l'apprenant « E » qui lors de nos observations avait précisé sa réponse oralement par la phrase : *par barque, embarcation, la mer comme la caricature madame !*). Ainsi que l'apprenant « G » qui s'est beaucoup **basé sur l'image** (le dessin) de la caricature afin de justifier correctement ses réponses au test portant sur ce support. Un coup d'œil à sa copie affiche clairement le drapeau de France dessiné pour justifier sa première réponse ou encore l'emploi des mots tel que : canot (bateau), la mer et visage fatigué, dessin.

- Nous expliquons et justifions les deux derniers points (résultats obtenus pour les « quatrièmes 4èmes et cinquièmes 5èmes questions » des deux tests d'évaluation) par le fait qu'elles aient été formulées exactement de la même manière (même énonciation) et qu'elles aient été proposées dans le même ordre. Ainsi les apprenants avaient-ils *fait le lien* et ont-ils judicieusement exploité ce qu'ils avaient compris et retenu du premier support caricatural :
 - ✓ Mots « s'évader = fuite » sur lesquels ils s'étaient pleinement étalés lors de la première activité de compréhension, voir Annexe

n°13 : fiches pédagogique n°0 et tests d'évaluation de la pré enquête.

- ✓ Ainsi que « la mer ≠ la terre » notions représentées par le dessin de Dilem, non pas seulement énoncées, mais surtout observées par les apprenants.

pour le mettre au service de la compréhension des questions (propositions) concernant l'article de fait-divers trop « long » et « compact » pour être compris et travaillé mot-à-mot. Il s'agit d'une initiative, dont le moins qu'on puisse dire « intelligente », de *transférer des connaissances* comprises et retenues (acquises) préalablement lors de la séance précédente (sur la caricature) et d'y avoir recours pour l'activité suivante (sur le fait-divers) jugée par les apprenants plus compliquée.

I-2 Le questionnaire n°1 : (dans le cadre de la pré-enquête)

Lors de notre première expérience, il s'agissait d'une phase où en tant que simple observateur, nous voulions construire une idée plus précise du terrain sur lequel nous allions intervenir. Durant cette étape, suite à la confrontation entre l'expérimentation telle que nous l'avions envisagée et l'expérimentation telle qu'elle s'est réellement déroulée, entre notre planification et sa réalisation concrète, nous avons affermi notre connaissance du milieu scolaire (de la classe), nous avons surtout compris la nécessité de recourir à *un questionnaire* qui s'est imposé dans la perspective d'une pré-enquête. Là encore, nous avons utilisé, soulignons-le, cet outil de recueil d'une manière ajustée aux spécificités de notre recherche.

En fait, les méthodes étaient simplifiées de façon à les adapter à l'objectif central de cette étape. En effet, à travers ce questionnaire, nous cherchions à dévoiler d'une façon palpable, les représentations constatées que se font les apprenants par rapport à la langue française et au support caricatural (d'expression arabe ou française). Cette décision intervient suite au constat lors de l'expérience que certains apprenants n'avaient pas tout à fait adhéré à la caricature en langue française, ils disaient ne pas l'avoir très bien compris car ils étaient habitués à lire ce support en langue arabe.¹¹⁷

Etant donné que, dans une démarche interprétative, nous n'avons pu prévoir à l'avance, vers où les discours et les attitudes des apprenants pouvaient nous mener, nous avons pris conscience de la présence d'une toute autre "dimension nouvelle" de notre problématique ¹¹⁸ De plus, nous nous sommes réellement rendue compte de

¹¹⁷ Nous faisons allusion à l'apprenant « G » qui même très actif lors de la réalisation de l'expérience à base du support caricatural, puisqu'il se focalisait beaucoup sur l'image, déclarait ouvertement : « *Moi, la caricature en arabe encore ça va ! J'arrive à la comprendre, mais comment vais-je faire pour celle en français ?* ».

¹¹⁸ Voir le titre : II- Résultat final de la pré-enquête (page 184), où nous avons clairement expliqué en quoi consiste exactement cette nouvelle orientation.

l'authenticité des indices rapportés à notre contexte particulier : une classe de FLE¹¹⁹ dans un contexte algérien (non en France) où s'entremêlent les réticences des apprenants, quant à la langue française et aux types de supports qui leur sont proposés (la caricature et l'article de fait-divers). Le recours à un questionnaire s'imposait afin de confirmer le degré de tolérance, d'acceptation et d'adhésion que peuvent avoir les apprenants à travailler sur la langue française par le biais de la caricature en arabe ou en français.

Notre premier questionnaire de pré-enquête était lui-même devancé par des préalables : notre assez bonne connaissance du contexte global et notre observation de la première expérience. Il a donc pu être fondé sur des questions préétablies à partir d'indices recueillis sur le terrain : des constatations prélevées en contexte scolaire et social et non uniquement de notre imagination ou de nos propres représentations idéologiques. Il s'agit d'un détail essentiel attestant de *l'atténuation des « biais »* (Philippe Blanchet, 2012 : 53)

Destiné uniquement aux apprenants, nous avons donc bâti notre questionnaire de façon à obtenir, dès le départ, plus amples renseignements quant à notre terrain d'étude et ainsi construire une stratégie adéquate dans le milieu dans lequel nous allions intervenir. Il ne serait pas exagéré de mentionner, qu'à la base, une partie non négligeable de notre travail nous est apparue grâce à ce questionnaire préétabli. Une fois avoir interrogé les apprenants pour recueillir, explicitement et ouvertement, des réponses écrites sur leurs différentes représentations, plusieurs pistes (nous insinuons précisément le volet avec la variation prise en compte en classe, à travers la caricature bilingue) se sont imposées comme étant incontournables.

I-2-1 Déroulement du questionnaire et public visé :

Nous recourons à ce questionnaire afin de compléter nos observations ainsi que les résultats obtenus lors de notre ébauche (première) expérience. Il nous permettra surtout de cerner les réelles pratiques linguistiques de nos apprenants, de mettre la main sur les représentations qu'ils se font sur la langue française et les documents qui les entourent (journaux dont articles et caricatures). Nous pourrions ainsi comprendre, bien qu'indirectement, s'ils seraient plus enclins ou pas de tenter de participer à notre prochaine expérience, qui intégrera le support caricatural en classe. Nous avons donc distribué ce même questionnaire premier aux apprenants de la classe, avec laquelle nous

¹¹⁹ Cette notion de FLE peut être « discutable » du fait qu'une classe en contexte algérien peut être envisagée en classe où le français est une langue « seconde », néanmoins, à l'issue de ce questionnaire nous verrons que la langue française pour ce contexte spécifique où nous réalisons notre expérience demeure une langue étrangère pour les apprenants. D'ailleurs il suffit aussi de prendre en compte l'appellation commune du système scolaire et où le français est la « la première langue étrangère », que ce soit pour des raisons politiques ou autres, pour nous ces deux détails légitiment clairement notre intention de dénommer et d'envisager notre classe comme une classe de FLE.

avons pratiqué l'expérience en question, et également aux apprenants des classes témoin et expérimentale, avec lesquelles nous envisagions de tenter notre expérimentation à venir.

Ainsi, nous avons pu recueillir nos informations auprès d'un grand nombre d'apprenants ne se limitant pas forcément aux classes témoin ou expérimentale. Même constituant un échantillon réduit, nous pouvons donc dire que notre public visé était en même temps représentatif de la population apprenante interrogée.

C'est toujours au niveau du même établissement « Abdelhak Ben Hamouda » que nous avons alors distribué notre questionnaire, à un public plus large cette fois que l'unique classe de 1As 3 afin d'avoir le maximum de significativité concernant les représentations et l'opinion que peuvent se faire les apprenants quant à la langue française et aux supports caricaturaux ou articles.

Nous pouvons dire que notre questionnaire nous a permis d'obtenir des données quantitatives (des statistiques). Puisque c'est le nombre d'éléments de l'ensemble qui assure sa validité, nous avons cru donc plus pertinent de faire en sorte que le nombre de nos apprenants questionnés soit assez élevé « 64 apprenants » de première année secondaire. D'où l'intérêt d'avoir près de trois classes, nous avons questionné la première concernant les apprenants ayant vécu la première expérience propre à cette pré-enquête durant l'année scolaire 2014-2015, puis en 2015-2016 nous avons travaillé ce même questionnaire avec les deux autres classes, il s'agissait des apprenants avec lesquels nous envisagions de pratiquer l'expérience (la classe témoin et expérimentale), bien entendu avant d'avoir entamé l'expérience avec ces derniers.

Notre questionnaire administré individuellement par nous-mêmes en tant qu'enquêteur a été distribué en situation de face à face « en classe ». Cette façon de procéder nous a semblée intéressante pour s'assurer de l'obtention d'un nombre considérable de réponses et de la possibilité de récupérer la totalité des questionnaires. En effet, nous confirmons la récupération de la totalité des questionnaires distribués soit « 64 questionnaires » tous intégralement complétés de la part de nos « 64 apprenants » interrogés.¹²⁰

- **Description du questionnaire n°1 :**

A travers notre questionnaire, nous avons tenté de confirmer et de prendre en considération les perceptions que se font les apprenants de leur quotidien en classe de FLE, pour pouvoir identifier les problèmes qu'ils traversent et pouvoir donc y remédier dans le reste de notre travail.

¹²⁰ Nous avons jugé inutile de mettre en annexe l'ensemble des questionnaires récupérés étant trop nombreux pour être tous exposés dans notre travail. Nous nous contenterons donc des résultats que nous avons pu en tirer.

Le questionnaire imposant souvent la nécessité d'être adapté au milieu dans lequel l'étude est pratiquée, pour éviter qu'il ne reste sans réponses, nous nous sommes vue dans l'obligation d'essayer de l'adapter au niveau culturel des apprenants, notamment ceux qui rencontrent des difficultés à s'exprimer par écrit en langue française. Nous avons alors adopté le principe généralement entrepris par tout sociologue, s'interrogeant sur la langue à utiliser dans un protocole de recherche concernant l'interaction entre enquêteurs et enquêtés, et nous avons utilisé la langue que parlent nos locuteurs. Suivant donc le guide de l'enquêteur élaboré par le département des sciences du langage de l'Université Paul Valéry, Montpellier III, qui stipule clairement : « *La langue dans laquelle se déroule l'enquête doit être celle de l'enquêté (c'est à l'enquêté de faire l'effort et pas l'inverse.* » (Dalila Morsly, 2009 :11)

Nous avons donc traduit en arabe le questionnaire pour dépasser l'obstacle de la langue et afin de nous assurer de la bonne compréhension des questions par les apprenants et obtenir plus sûrement des données authentiques. Notre intention étant d'obtenir des informations et des réponses aussi crédibles et aussi proches que possible de l'idée à relever.¹²¹

Nous avons construit notre questionnaire à base de questions fermées, parce que cette définition préalable des réponses est une simplification apportée aux apprenants qui pourront répondre plus rapidement. Le questionnaire a également comporté des questions semi-fermées, c'est-à-dire que nous ne les avons pas toutes prédéterminées à l'avance, pour que les apprenants n'aient qu'un choix limité de répondre par « oui » ou « non » mais aussi par « autre ». Ce dernier volet a été rajouté pour le cas où les apprenants souhaiteraient exprimer une précision. Sans omettre quelques questions ouvertes où les apprenants étaient tenus de justifier leur choix en répondant au « pourquoi » de la question ou d'exprimer ouvertement leur opinion.

Par ces types de questions, nous voulions éviter aux apprenants la nécessité de formuler tout un énoncé et de se retrouver, donc, dans une situation de production écrite qu'ils maîtrisent très peu et qui risquerait de les décourager, de les pousser à hésiter et à abandonner de répondre ou de remplir le questionnaire. Voici le questionnaire administré aux apprenants ainsi que la justification de chacune de ses questions:

¹²¹ Cette même initiative de devoir traduire le questionnaire en langue arabe (voir Annexe n°12), pour que les apprenants puissent le comprendre et acceptent donc difficilement de le remplir, atteste déjà suffisamment de la situation et témoigne de la spécificité du contexte, où le recours à la langue arabe n'est pas juste une délicate intention mais plutôt une obligation. A travers cette démarche (déjà révélatrice) nous anticipons déjà largement sur les résultats que nous allons obtenir: puisqu'il n'était même pas possible d'assurer le questionnaire uniquement en langue française, qu'en serait-il des résultats que nous relèverons dans cette classe de FLE lui ayant demandé en quelle langue voudrait-elle travailler ses textes!

- **Questionnaire n°1 et justification du choix des questions:**

Nous avons jugé inutile de mettre à la tête de notre questionnaire des questions portant sur les informations ethno-sociolinguistiques des apprenants. Notre public étant bien spécifique (ciblé), nous savions à qui nous avons affaire. De plus, nous jugeons qu'aucun de ce type d'informations, (âge, sexe, lieu de résidence « Djelfa sans doute », profession des parents « étant fortement hétérogènes » ou nombre de frères et sœurs), ne pourrait apporter de pertinentes données susceptibles d'influencer ou d'établir une quelconque corrélation avec les réponses obtenues. Nous précisons, tout de même, l'âge de nos apprenants s'étendant de 15 à 17 ans, l'âge officiel de la scolarisation en première année secondaire, qu'ils soient redoublants ou pas. Nous notons, néanmoins, avoir des classes comprenant plus de filles que de garçons avec un effectif, que nous avons pu établir à partir des listes de chacune des classes concernées, de 36 filles et de 28 garçons.

Lors de la rédaction des questionnaires, nous n'avons pas pris soin de classer les questions par ordre typologique, c'est-à-dire en allant des questions fermées à celles ouvertes ou inversement. Nous les avons plutôt ordonnées suivant un ordre thématique, autrement dit, selon l'information qu'elles apportaient, l'objectif étant d'obtenir des réponses regroupables lors de l'analyse, sans pour autant perturber le récepteur. Ainsi nous obtenons:

Questionnaire n°1 :	Justifications du choix des questions
<p>Dans le cadre d'une pré-enquête pour un travail de recherche, nous vous soumettons ce questionnaire auquel nous vous prions de répondre librement et spontanément, puisqu'il est inutile de préciser votre nom et prénom. Nous vous remercions pour votre collaboration.</p>	

<p>-Question n°1 : Quelle langue préférez-vous ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi ? <p>-Question n°2 : En quelles langues communiquez-vous le plus souvent :</p> <ul style="list-style-type: none"> - A la maison ? - En classe ? - En d'autres lieux (précisez svp) <p>-Question n°3 : Que pensez-vous de la langue française ?</p>	<p>Ces questions n°1, 2 et 3 nous permettaient de repérer les représentations que se font les apprenants concernant surtout les langues « arabe » et « français », puisqu'elles allaient dans un sens leur offrant la possibilité d'exprimer leur préférence pour une langue ou une autre, leur opinion sur la langue française et enfin la langue qu'ils utilisent le plus dans différents contextes (avec leur entourage) : maison, classe ou autres lieux, ce qui pourrait s'avérer utile dans notre affirmation que les apprenants préfèrent la langue arabe.</p>
<p>-Question n°4 : Pourquoi étudiez-vous la langue française ? (vous pouvez choisir plus d'une seule réponse) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour découvrir la culture française - Par intérêt à la langue française (par amour au prestige de la langue : la mode, les films, etc.) - Pour visiter les pays francophones et la France - Pour réussir dans vos études supérieures en français (branches scientifiques et techniques) - Pour réussir dans votre carrière (travail plus tard) - Pour avoir un certain niveau en français (un diplôme) - Pour accéder au savoir mondial (sur internet : recherches documentaires, communiquer sur les réseaux sociaux, etc.) - Autres (précisez svp) 	<p>A été mentionnée afin de détecter les raisons qui poussent les apprenants à étudier la langue française, pour comprendre leur motivation, les objectifs qui les poussent à vouloir étudier cette langue.</p>

<p>- Question n°5 : Dans quelles situations avez-vous l'intention ¹²² d'utiliser la langue française ? (vous pouvez choisir plus d'une seule réponse)</p> <ul style="list-style-type: none"> - En société (avec les voisins, dans des associations, des clubs, les magasins, etc.) - En famille (à la maison) - En classe (avec les enseignants, les élèves, etc.) - A l'étranger (dans des pays étrangers : en France par exemple) - Au travail (plus tard) - A travers les médias (suivre les programmes télévisés, vidéos, magazines, livres, journaux, etc.) - Autres (précisez svp) 	<p>Cherchait à nous permettre de repérer dans quelles situations (circonstances) les apprenants envisageaient-ils d'utiliser la langue française, c'était une façon de voir comment ils appréhendaient cette langue, comment comptaient-ils en faire usage, ou dans quelles intentions ils cherchaient à l'exploiter. Nous justifions le recours à cette question, par la possibilité de prouver que d'un côté le recours à l'usage de la langue française, afin d'avoir accès aux médias dont les journaux, serait une motivation non des moindres. D'un autre côté, si les résultats advenaient à démontrer que les apprenants manqueraient d'avoir recours à cette langue ou qu'ils ne se projetteraient pas à vouloir l'utiliser, il serait alors possible d'avoir une preuve supplémentaire du manque de motivation qui les pousse à suivre leur cours, ainsi qu'une justification (bien qu'indirectement) des représentations négatives qu'ils pourraient porter à l'égard de cette langue.</p>
<p>-Question n°6 : Avez-vous étudié régulièrement la langue française durant vos années de scolarisation précédentes (au primaire, CEM) ?</p> <p style="text-align: center;">Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/></p>	<p>Nous a permis une confirmation, en quelque sorte, des constats de nos observations lors de la première expérience où nous avons pu identifier les représentations négatives que se font les apprenants vis-à-vis de la langue française. Cette question nous donne l'opportunité de vérifier si les apprenants auraient suivi un cursus régulier lors de leurs études : primaire ou moyen, ce qui représente « la base » de la langue française, les réponses données seraient un éclaircissement sur cette relation qu'ils entretiennent avec la langue française et</p>

¹²² Dirigée et conseillée par notre directrice de thèse, nous étions sensée supprimer de cette question le terme « intention », puisque trop abstrait pour les apprenants, nous supposons qu'ils risquaient de ne pas y répondre. Malheureusement, la passation du questionnaire était déjà faite cette année là, nous l'avions récupéré et nous nous apprêtions à entamer son analyse. Néanmoins, ayant également passé une version arabe du questionnaire, nous avons pu éviter ce léger souci car la traduction de cette expression en arabe donnée plus pour sens à la question : dans quelles situations *allez-vous recourir à l'usage de* la langue française ? La majorité des apprenants ayant répondu en arabe, nous n'avions donc pas rencontré de problèmes particuliers par rapport à cette question.

	que nous supposons négatives d'après nos constats et nos données (observations) lors de la première expérience.
<p>-Question n°7 :Comprenez-vous les textes (écrits) que vous étudiez lors des séances de compréhension de l'écrit ?</p> <p>Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/></p> <p>- Pourquoi ?</p>	<p>Nous a renseignée sur l'idée que se font déjà les apprenants sur les séances mêmes de compréhension de l'écrit, s'ils arrivaient à comprendre ou pas les textes qui sont proposés en classe et les raisons de blocage (s'il a lieu d'être).</p>
<p>-Question n°8 : lisez-vous les journaux ?</p> <p>Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/></p> <p>Si «oui»:</p> <p>- Lesquels ? - En quelle langue sont-ils ?</p> <p>-Question n°9 :Lisez-vous les caricatures (dessins de presse)</p> <p>Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/></p> <p>- Pourquoi ? - En quelle langue sont-elles ?</p>	<p>Les questions n°8 et 9 nous ont offert des informations sur les lectures des apprenants, pour voir s'ils croisaient ou pas le type de documents que nous allions leur proposer en classe dans leur milieu social. Il était également question de prouver si les apprenants lisent uniquement en langue arabe, tel que nous a laissé entendre l'apprenant « G » lors de la première expérience. La réponse à cette question nous a donc apporté tout l'intérêt de recourir d'abord à la caricature porteuse de variation.</p>
<p>-Question n°10 : Aimeriez-vous étudier des caricatures en classe ?</p> <p>Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/></p>	<p>Nous assurait alors la possibilité de vérifier si les apprenants seraient ouverts ou enclins à l'idée de tenter l'expérience et s'ils voulaient voir la caricature en classe. Nous visions surtout par cette question les deux classes dans lesquelles nous allions entreprendre l'expérience à venir pour voir si nous pourrions en faire notre terrain de recherche.</p>

I-2-2 Dépouillement, analyse et commentaire des résultats du questionnaire n°1 :

Après la récupération de nos questionnaires, tâche relativement facile, puisque nous étions sur place, et après nous être assurée qu'ils étaient tous remplis car traduits en arabe, il nous a fallu procéder au dépouillement et à l'analyse des réponses des apprenants après les avoir traduits en français bien sûr.

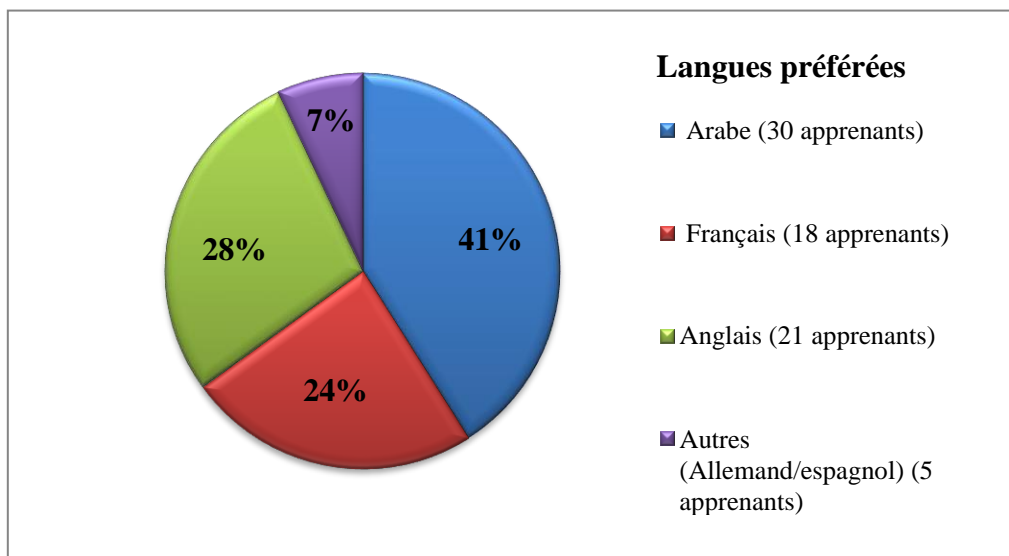
Nous avons décidé d'analyser toutes les premières questions de tous les questionnaires, avant de passer à toutes les deuxièmes questions encore de tous les questionnaires, et ainsi de suite, cette idée nous est apparue comme celle nous

permettant de faire ressortir toutes les ressemblances ou dissemblances décelées dans les réponses, pour arriver à un pourcentage et discerner ce qui est seyant, comparable et regroupable, car en relation avec le tout, de ce qui ne l'est pas. Nous avons aussi, parfois, eu recours à une organisation des résultats obtenus sous la forme d'un tableau afin d'y voir plus clair et d'en sortir les données (thématiques) récurrentes regroupables (dans le cas des questions ouvertes).

Lors du dépouillement de nos questionnaires, une première constatation déjà amplement révélatrice et significative, nous est apparue. En fait, (58 apprenants) sur (64) avaient tous préféré remplir les questionnaires en langue arabe contre donc uniquement (6 élèves) qui avaient répondu en français. Avec ce pourcentage relativement significatif de « 91% » des apprenants favorisant la langue arabe, nous avons déjà une idée suffisamment claire sur les représentations que porte la majorité des apprenants quant-à la langue française.

Question n°1 :

Aussi, après une analyse profonde des réponses, nous observons d'après la première question « quelle langue préférez-vous ? » que sur (64 apprenants) la majorité avec (30 apprenants) soit « 41% » préfèrent la langue arabe, vient en deuxième position l'anglais avec (21 apprenants) donc « 28% », puis (18) des apprenants « 24% » placent la langue française en troisième position et enfin (5 apprenants) soit « 7% » optent pour deux autres langues l'espagnol et l'allemand. Chaque apprenant pouvant choisir plus d'une langue selon ses préférences, le diagramme suivant présente le nombre d'apprenants par réponses accompagnées des pourcentages relatifs à chaque langue :



Pourcentages des langues préférées par les apprenants

La question ouverte accompagnant directement cette première question le « pourquoi ? », nous avons répertorié les justifications des apprenants de façon à les regrouper selon une thématique commune. Nous avons obtenu les résultats suivants :

Langues préférées	Nombre d'apprenants justifiant leur réponse	opinions regroupées selon thématiques communes	
Arabe	22	13	La langue du coran de l'islam
		5	La langue maternelle
		4	La langue la plus utilisée
Français	10	La langue du « prestige », « belle », « amusante », « une des langues mondiales », « par amour »	
Anglais	19	La première langue mondiale, langue « facile », « intéressante », « par amour »	
Autres (Espagnole/Allemand)	5	Langues « faciles » à prononcer l'accent, « intéressantes », « par amour du pays »	

Ainsi, la plupart (22 apprenants) voient en la langue arabe la langue du coran, le symbole de l'islam des phrases telles que : « *parce qu'on est arabes musulmans bien sûr et la langue arabe c'est notre langue « maternelle »* », « *parce que le coran est en arabe* ». Certains confondent même la langue arabe et "la matière des sciences islamiques" puisqu'ils répondent « *je préfère les sciences islamiques* ».

En plus de l'amour qu'ils disent porter à la langue arabe, il nous semble alors évident que les apprenants préfèrent l'arabe au français puisque (10 apprenants) uniquement la qualifient de « *belle* », « *mignonne dans sa prononciation* », « *langue de prestige* », l'un des apprenants précise « *je veux la parler pour acquérir une valeur sociale* ».

Ils ont aussi un fort penchant vers la langue anglaise, en effet, (19 apprenants) y voient une langue « *facile* », « *intéressante* », « *la première langue mondiale* » et tel que l'un d'eux déclare : « *elle est plus importante que le français car c'est la première langue mondiale* ».

Le peu d'apprenants restants (5 élèves) affirment avoir un penchant personnel pour l'espagnole et l'allemand : « *j'aime l'allemand par amour de l'accent et du pays* », « *j'aime les chansons espagnoles* ». Ce qui demeure, selon nous, assez rassurant, puisque témoignant d'une certaine ouverture d'esprit « *dimension interculturelle* » normalement exploitable.

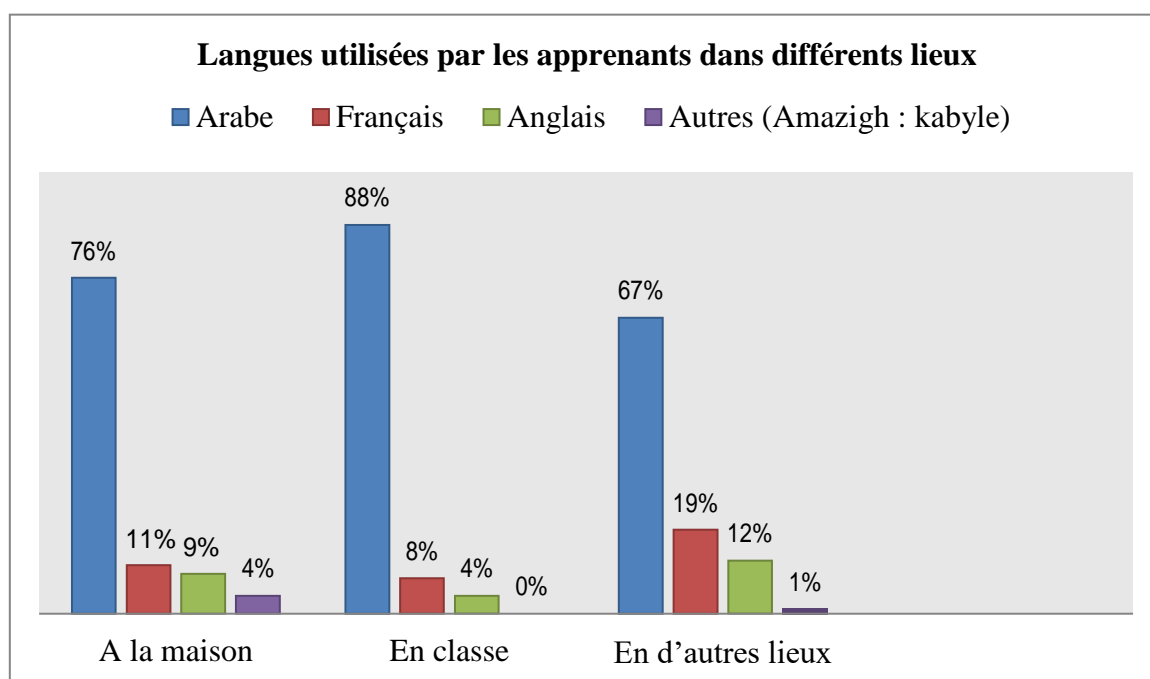
Question n°2 :

Les chiffres obtenus lors des réponses pour la première question sont nettement appuyés par les résultats de la deuxième question : « *en quelle langue communiquez-vous le plus souvent ?* », puisqu'elle nous a permis de comprendre les utilisations que

font les apprenants de ces langues dans différents contextes, voici le tableau résumant le nombre d'apprenants par réponses :

Lieux Langues utilisées par les apprenants	A la maison	En classe	En d'autres lieux
Arabe	53 apprenants	56	42
Français	8	5	12
Anglais	6	3	8
Autres (Amazigh : kabyle)	3		1

L'histogramme suivant traduit ces mêmes résultats en pourcentages relatifs à l'usage de chaque langue dans différents lieux:



Pourcentages des langues utilisées par les apprenants dans différents lieux

Ainsi, il apparaît qu'à la maison, les apprenants utilisent majoritairement avec « 76 % » la langue arabe, 17 d'entre eux précisent d'ailleurs que c'est l'arabe (dialectal) « la daridja » comme ils l'écrivent. Quelques autres apprenants précisent que c'est en français « 11% » et en anglais « 9% » ou en kabyle « 4% » qu'ils communiquent chez-

eux. Cependant, ils insistent tous que c'est uniquement avec « la maman », « la sœur » ou « les cousins » qu'ils le font et seulement « peu » ou « parfois ».

En classe, « 88% » des apprenants affirment avoir recours à la langue arabe dont (10 apprenants) qui précisent encore une fois qu'il s'agit de l'arabe (dialectal) « la daridja », seulement (2) d'entre eux disent que c'est à l'arabe (classique) qu'ils font appel. Ils utilisent alors peu la langue française et l'anglais, puisque les « 8% » des apprenants recourant au français affirment que l'usage dont ils en font demeure « peu », « parfois » et « rarement », tels sont les mots (adverbes) qu'ils emploient. Les « 4% » d'apprenants utilisant l'anglais spécifient qu'ils ont recours à cette langue avec leur professeur d'anglais.

Concernant les autres lieux, l'arabe prime à « 67% » toujours dans « la rue » (la société) : aux cafés, avec les cousins et les tantes, etc. Les apprenants font usage du français à « 19% » et de l'anglais à « 12% » exclusivement pour avoir accès à Internet (réseaux sociaux « facebook, skype »). Seulement, « 1% » des apprenants précise utiliser la langue amazigh « Kabyle » avec les cousins.

Question n°3 :

Afin d'être fixée sur l'opinion que portent les apprenants sur la langue française, nous avons posé comme troisième question : « que pensez-vous de la langue française ? ». Nous voulions en quelque sorte comprendre ce refus qu'ils ont vis-à-vis de cette langue, en leur demandant tout simplement d'explicitier et de verbaliser leurs avis.

Aussi, nous avons répertorié les réponses relativement variées des apprenants selon des groupes ou plutôt selon des thématiques communes et récurrentes, allant du plus positif avis à la plus négative opinion. Ce qui nous a considérablement offert la possibilité de nous construire une idée suffisamment claire sur les représentations que se font les apprenants sur la langue française. Le tableau suivant démontre les résultats obtenus :

Opinions répertoriées	Nombre d'apprenants	Pourcentages
Langue « facile », « excellente », « je l'aime », « géniale », « spéciale », « la meilleure », « belle », « amusante », « attirante », « langue des empereurs », « langue de culture ».	27	35%
Langue « prestigieuse », « possédant une position mondiale importante ».	5	6%
Langue « normale », « parmi tant d'autres ».	6	8%
Langue « difficile », « ennuyeuse », « compliquée », « étourdissante », « incompréhensible ». « je ne l'aime pas ».	32	41%
Langue « non importante », « langue du colonisateur », « pas mondiale existant juste dans quelques pays »	10	10%

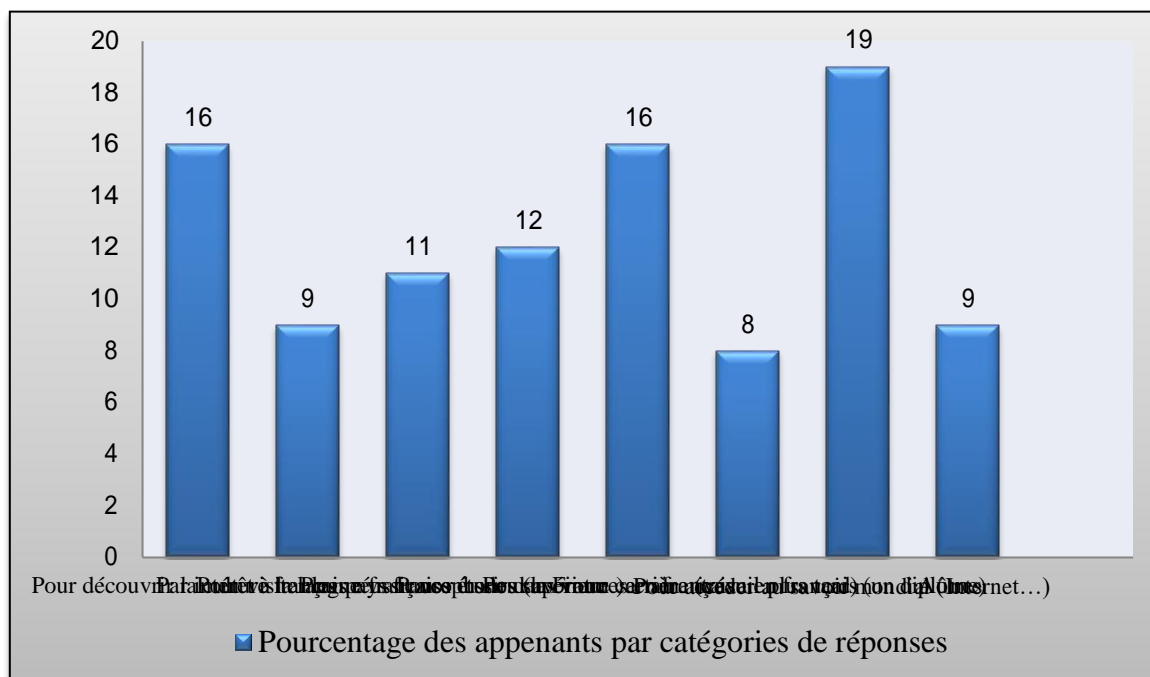
Ainsi, en observant de plus près les pourcentages des opinions positives et en les additionnant à partir du tableau, nous obtenons « 41% » des apprenants qui voient en la langue française une « *belle* » langue, « *spéciale* », « *attirante* », « *géniale* », « *facile* », « *amusante* », « *langue de culture* », « *de prestige* » « *ayant une position mondiale* » donc une langue importante. « 8% » des apprenants sont complètement indifférents vis-à-vis de cette langue puisqu'ils la qualifient de langue « *normale* » c'est-à-dire que pour eux c'est « *une langue parmi tant d'autres* ». Les pourcentages des opinions négatives sont un peu plus élevés puisque « 51% » des apprenants affirment « ne pas aimer la langue française », ils insistent avec des phrases telles que « *je ne l'aime pas* », « *je ne veux pas l'étudier* », « *elle ne me plait pas* », « *elle ne me plait pas et je ne la comprends pas* », « *je déteste le français et la France parce que c'est un état qui a colonisé l'Algérie* », « *je déteste la France car c'est un pays qui nous a colonisé, donc je n'aime pas le français plus que tout, mais je l'étudie et je parle avec malgré moi !* ». En plus d'y voir la langue du colonisateur, ils clarifient ne pas la comprendre et « *ne pas la maîtriser (parler)* » en précisant aussi la trouver « *difficile* », « *ennuyeuse* », « *compliquée* », « *étourdissante* » et « *incompréhensible* ». Pour eux, c'est une langue « *non importante* » parmi les réponses obtenues certains déclarent : « *l'anglais est la première langue, le français est inutile, ce n'est même pas une langue mondiale, elle existe juste dans quelques pays* ».

Question n°4 :

A travers la quatrième question, nous avons voulu mieux comprendre les raisons et les objectifs qui poussent les apprenants à vouloir apprendre cette langue française : « pourquoi étudiez-vous la langue française ? ». Nous avons alors orienté les réponses des apprenants vers (7 réponses), tout en leur laissant une ouverture possible avec la rubrique (catégorie) « Autres » où ils avaient l'occasion d'exprimer, s'il y a lieu d'être, d'autres motivations « raisons » existantes. Nous n'omettons pas d'admettre que nous cherchions à repérer avant tout, si l'usage des supports authentiques (caricatures et articles des journaux ou sur Internet) allait constituer un éventuel objectif ou un élément de motivation poussant (encourageant) les apprenants à vouloir étudier des textes en langue française. Voici le nombre d'apprenants selon les différentes catégories de réponses proposées :

Catégories de réponses proposées	Nombres d'apprenants
Pour découvrir la culture française	28
Par intérêt à la langue française	16
Pour visiter les pays francophones (la France)	19
Pour réussir vos études supérieures en français	20
Pour réussir dans votre carrière (travail plus tard)	28
Pour avoir un certain niveau en français (un diplôme)	13
Pour accéder au savoir mondial (Internet...)	33
Autres	15

En pourcentage nous obtenons donc :



Pourcentages des raisons et des objectifs des apprenants à vouloir apprendre le français

Effectivement, tel que nous le supposions, le pourcentage le plus élevé soit « 19% » est donné dans la 7^{ème} réponse, où les apprenants spécifient vouloir étudier la langue française pour pouvoir accéder au savoir mondial via Internet bien sûr, pour eux, pour visiter surtout les réseaux sociaux (Facebook, skype...).

Puis à des degrés égaux « 16% », les apprenants sont partagés entre étudier la langue française pour réussir leur carrière plus tard, ce qui demeure tout à fait logique (raisonnable) et pour découvrir la culture française. Cette dernière réponse semble quelque peu étonnante puisque nous ne pensions pas les apprenants si intéressés par la culture française, nous y voyons une belle occasion, intéressante, de déployer cette ouverture à l’interculturel et de cultiver cet esprit positif, en indiquant aux apprenants l’exploitation d’un genre relativement nouveau de support : « la caricature d’expression française », pourquoi pas celle de caricaturistes étrangers (français), porteuse elle-même de l’esprit ironique partie de la culture française. ¹²³

« 12% » des apprenants affirment étudier la langue française pour réussir leurs études supérieures en français dans certaines branches cotées (médecine, ingénierie, etc.)

¹²³ Perspective à venir.

encore une réponse logiquement envisageable puisqu'il s'agit là de la finalité ambitionnée de toute scolarité.

Aussi « 11% » des apprenants disent étudier le français dans l'espoir de visiter un pays francophone (la France surtout), ce qui est généralement un objectif (rêve) évident pour l'apprentissage de chaque langue. Egalement à des pourcentages presque égaux, les apprenants précisent étudier le français par intérêt « 9% » ou pour obtenir un certain niveau en français (un diplôme) « 8% ».

Toujours à « 9% », certains apprenants ont choisi la catégorie « Autres » pour expliquer qu'ils étudient le français pour pouvoir le « parler », communiquer avec les autres et les comprendre, pour « se vanter » et être aussi « classe » ou « chic ». Tout comme ils précisent vouloir étudier le français pour appliquer le conseil du prophète « comprendre la langue de l'autre permet de prévenir le mal qu'ils peuvent faire ». ¹²⁴ Là encore, certains apprenants persistent à préciser qu'ils n'étudient cette matière (la langue française) uniquement par « obligation ».

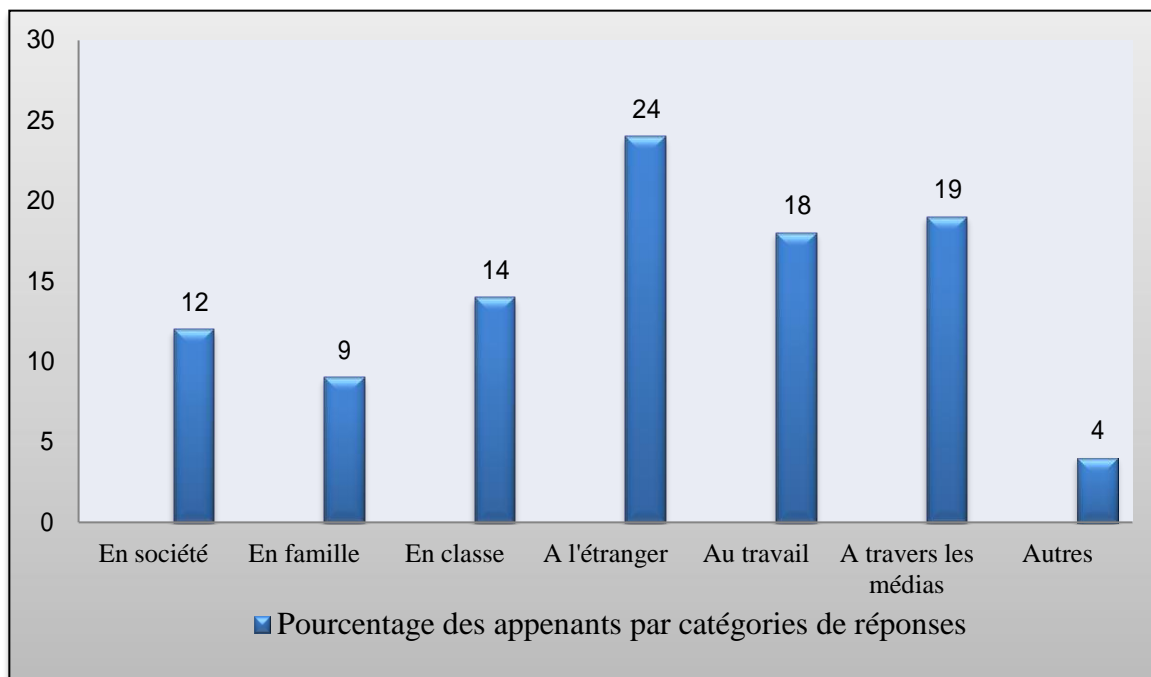
Question n°5 :

Allant toujours dans le même sens que la quatrième question, la cinquième question « dans quelles situations avez-vous l'intention d'utiliser la langue française ? », c'est-à-dire, dans quelles situations allaient-ils exploiter cette langue étudiée, nous cherchions à savoir comment vont-ils l'exploiter prochainement, c'est comprendre donc indirectement s'ils comptent continuer à exploiter ce qu'ils auraient appris de cette langue, s'ils se projettent à en faire usage pour accéder aux médias et s'ils seraient alors enclins à être plus motivés (attentifs) à tenter de suivre notre expérience. Le tableau suivant résume le nombre d'apprenants pour chaque réponse proposée :

Catégories de réponses proposées	Nombres d'apprenants
En société	21
En famille	15
En classe	25
A l'étranger	40
Au travail	31
A travers les médias	32
Autres	7

Les pourcentages obtenus par chaque catégorie de réponses sont donc les suivant :

¹²⁴ Traduit par nous-mêmes.



Pourcentages des situations où les apprenants envisagent d'utiliser la langue française

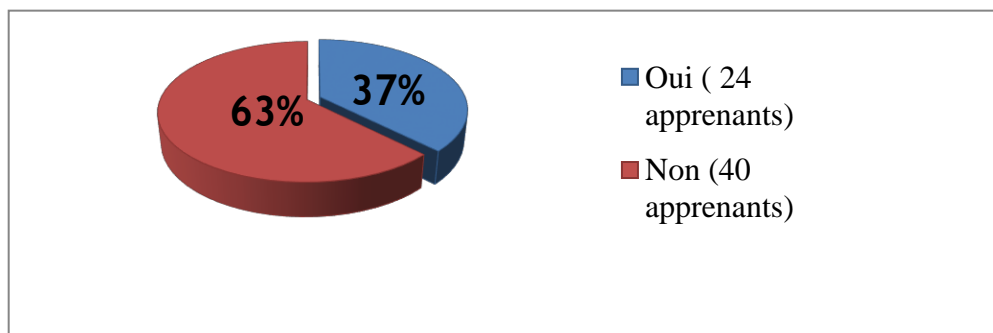
Nous constatons qu'après les « 24% » d'apprenants qui rêvent d'utiliser la langue française « à l'étranger », « 19% » d'entre eux se projettent à y avoir recours pour accéder aux médias (Internet, télévision, journaux, etc.) ce pourcentage nous rassure, encore une fois, sur l'intérêt que revêt le caractère de notre recherche, de nous permettre de répondre, en quelque sorte, aux besoins réels des apprenants avec cette part de société qui s'offre à eux en classe.

« 18% » des apprenants envisagent d'utiliser le français « au travail » (à l'avenir), « 14% » comptent lui réserver un usage exclusif « en classe », alors que « 12% » pensent l'utiliser « en société », tout comme « 9% » envisagent de l'utiliser « en famille ».

Les « 4% » restant optent pour la catégorie « Autres », ils envisagent d'utiliser le français avec leur copine plus exactement « *pour avoir une copine* ». Alors que d'autres s'acharment (pour ne pas dire s'entêtent) à « *ne pas maîtriser cette langue* », à « *ne pas la connaître* », à « *ne pas l'aimer* » et à « *ne pas l'utiliser quitte à mourir* » tel que le déclarent mot à mot certains apprenants (avec ses propos précisément).

Question n°6:

Comprendre l'origine des représentations négatives des apprenants pour la langue française a pu être clarifié grâce à la sixième question « Avez-vous étudié régulièrement la langue française (au primaire et au CEM) ? ». Le diagramme suivant répertorie les réponses par « Oui » ou « Non » des apprenants :

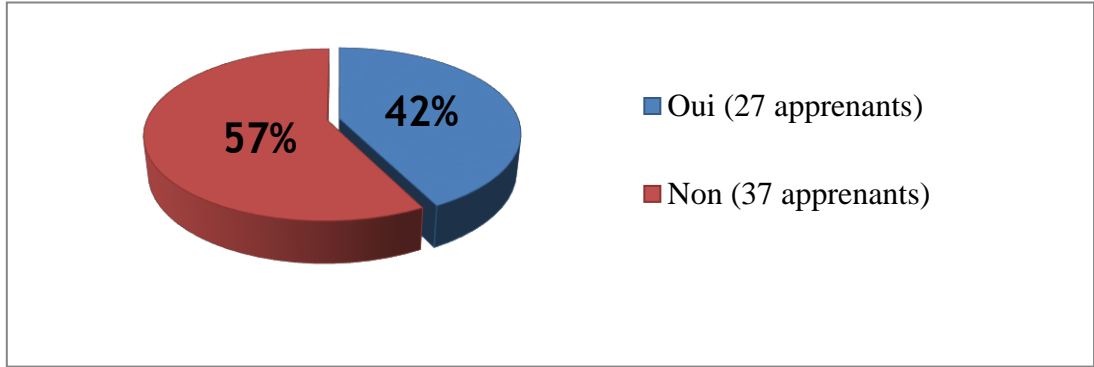


Résultats des réponses affirmatives ou négatives des apprenants à la 6^{ème} question

Nous remarquons que « 63% » des apprenants face à « 37% » ont répondu « Non » à une scolarisation régulière concernant la langue française, surtout au primaire précisent-ils en encerclant volontairement cette réponse ou en l'indiquant par flèches dans leur questionnaire. D'ailleurs, certains ont spontanément rajouté ces quelques phrases : « *Au primaire, l'enseignant se focalisait sur les bons élèves et il nous ignorait totalement nous les faibles, c'est pour cela que nous sommes handicapés maintenant.* »¹²⁵

Question n°7:

Nous voulions également savoir si les apprenants parvenaient à comprendre les textes (écrits) étudiés lors des séance de compréhension écrite, pour être certains qu'il conviendrait d'intervenir lors de cette activité pour l'améliorer ou si nos efforts seraient inutiles. Nous avons récapitulé les résultats obtenus dans le diagramme à venir :



Résultats des réponses affirmatives ou négatives des apprenants à la 7^{ème} question

¹²⁵ Nous voyons en ces propos, tout comme l'a précisé notre Directrice de travail, une posture d'actualité dans certaines régions ainsi qu'une véritable prise de conscience !

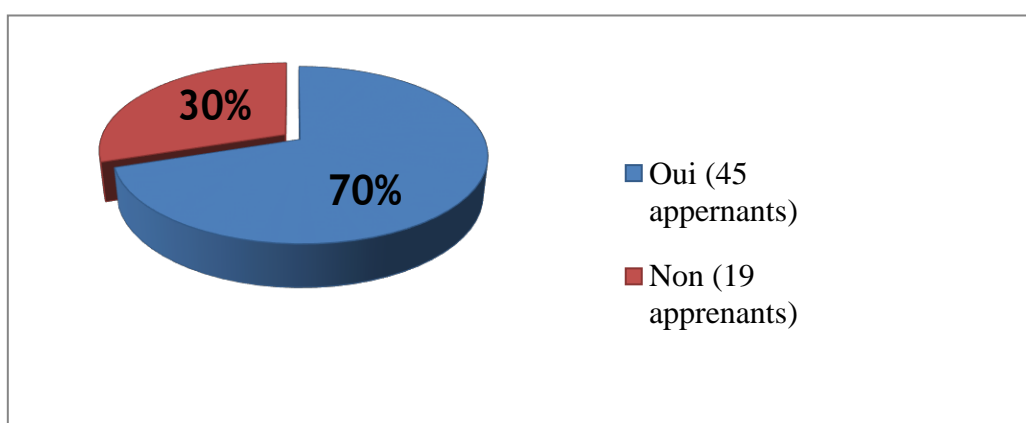
Il transparaît que les « 57% » des apprenants qui n'ont pas suivi une scolarité régulière en français, ne parviennent pas à comprendre les textes qui leur sont soumis durant les séances de compréhension écrite. Ils se justifient clairement en répondant au « pourquoi » :

En effet, (17 apprenants) expliquent qu'ils ne comprennent pas le français et qu'ils ne l'ont pas étudié d'une manière régulière : « *je n'ai pas de base, je ne comprends pas* ». (6 apprenants) disent comprendre « *peu de mots* », qu'ils ne comprennent pas « *le sens* », que le texte est « *trop vaste* » pour eux, ou qu'ils ne possèdent pas assez de « *vocabulaire* ». (6 autres apprenants) justifient l'incompréhension des textes par « *l'opacité* » de ces derniers comme ils le disent, ils utilisent des adjectifs comme « *difficiles* », « *secs* », « *consistants* » et « *ennuyeux* » pour désigner les textes dont ils parlent. Alors que (5 apprenants) pensent qu'ils ne comprennent pas les textes parce qu'ils n'arrivent pas « *à traduire les mots du texte en arabe* », (3 autres apprenants) affirment que c'est par *manque de* « *concentration* ».

Pour les « 42% » apprenants qui disent comprendre les textes qui se présentent à eux, (7 d'entre eux) spécifient tout de même que c'est uniquement « *si le professeur explique et simplifie le texte en arabe* ». (5 apprenants) précisent qu'ils comprennent « *s'ils essayent et insistent bien avec les mots* » et qu'ils finissent par comprendre « *juste quelques mots* ». (6 apprenants) déclarent que c'est « *difficile* », « *compliqué* » et qu'ils ne comprennent que « *des fois* » « *ça dépend* ». (3 autres élèves) précisent que c'est « *selon la longueur du texte* », « *selon le texte lui-même* » et en préparant la leçon avec un « *dictionnaire* ». Enfin, (6 apprenants) admettent « *comprendre le français depuis tout petits* ».

Question n°8:

A la huitième question « lisez-vous les journaux ? Lesquels et en quelles langues ? », nous avons obtenu les résultats suivant :



**Résultats des réponses affirmatives ou négatives
des apprenants à la 8^{ème} question**

Pour les apprenants ayant répondu « Oui » voici les journaux qu'ils précisent lire ainsi que les langues de leur lecture :

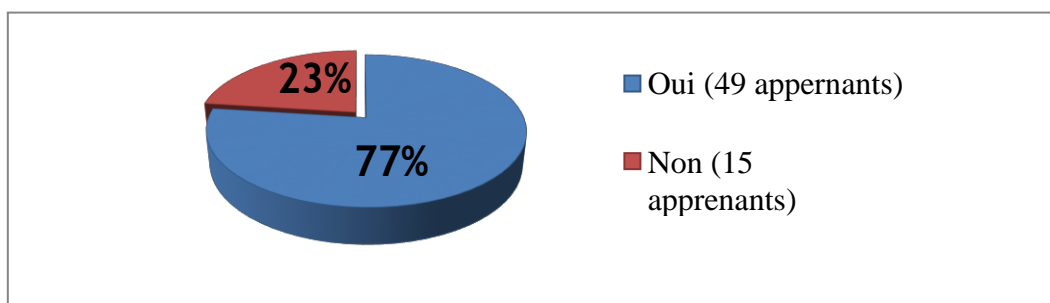
Langues de lecture des journaux	Nombres d'apprenants consultants des journaux	Les journaux consultés par les apprenants
Arabe	45	« El Chourouk », « El Khabar », « El hadaf », « El Nahar », « El Nadjah », « El Watan », « El Riyadhi », « Koora », « El Chabak ».
Anglais	2	
Français	8	« Liberté », « El Watan ».
Autres (Espagnole)	1	

Ainsi, nous remarquons que (19 apprenants) soit « 30 % » ont répondu « Non » au fait de lire les journaux face à (45 apprenants) donc « 70% » qui ont toujours consulté des journaux répondant « Oui » à cette question. « 100% » de ces derniers ont tous assuré qu'ils lisent surtout des journaux en langue « Arabe », variant les journaux avec (31 apprenants) en faveur de « El Chourouk », (16 apprenants) disent lire « El Khabar », (12 apprenants) sont divisés entre « El Hadaf » et « El Nahar », alors que le reste des apprenants individuellement chacun cite son journal préféré presque tous sportifs : « El Nadjah », « El Riyadhi » et « Koora » (journaux sur le net), « El Chabak » et « El Watan » (arabe).

Ces résultats n'ont pas empêché de trouver que certains apprenants mentionnent leur lecture de journaux « d'expression française », (8 apprenants) soient « 17% » lisent « Liberté » et « El Watan ». Le reste des apprenants (2) disent consulter des journaux en « Anglais » et (1) élève préfère « l'Espagnole » sans qu'ils ne précisent de quels journaux il s'agit exactement.

Question n°9:

Dans le même sens, la neuvième question « Lisez-vous les caricatures ? » portait également sur les lectures quotidiennes des apprenants. Voici leurs réponses :



Résultats des réponses affirmatives ou négatives des apprenants à la 9^{ème} question

A cette question, « 77% » des apprenants ont encore affirmé lire les caricatures en répondant « Oui », alors que « 23% » seulement stipulent le contraire « Non ».

Tous les apprenants ayant affirmé lire les caricatures disent la consulter en « Arabe », certains précisent même qu'ainsi c'est plus compréhensible et « *en Daridja* » de préférence « *cela est mieux* », (15 apprenants) d'entre eux clarifient qu'ils lisent parfois en « Français », qu'ils aimeraient bien pouvoir le faire plus souvent mais qu'ils ne connaissent pas le français. Ils déclarent regarder le dessin, s'ils arrivaient à comprendre ils continueraient : « *je regarde le dessin si je le comprends, je le retiens et je ris* »¹²⁶, (6 apprenants) disent lire les caricatures en « Anglais » alors que (2 apprenants) la lisent en « Amazigh » et en « Espagnole ».

Le tableau suivant indique les justifications des apprenants, ayant répondu au « pourquoi » de leur lecture ou pas de la caricature :

Réponses regroupées selon thématiques communes	Nombre d'apprenants	Pourcentages
La caricature est « amusante » et « fait rire »	31	48%
La caricature est « belle » et « intéressante »	4	6%
La caricature est « attirante » (son dessin, l'image), « admirable », « je l'aime », « elle éveille ma curiosité »	6	9%
La caricature « traite des sujets et des problèmes de la société », « dessine la réalité qu'on vit en Algérie », « c'est la liberté d'expression », « connaître les nouvelles même politiques »	9	13%
La caricature « permet de se cultiver », « pour la culture »	4	7%
La caricature « ne sert à rien », « pas profitable »	1	2%
« Je n'aime pas l'ironie, la plaisanterie »	1	2%
La caricature « ne me plaît pas », « je ne l'aime pas », « le dessin m'importe peu »	4	6%
La caricature « est trop politique »	1	2%
« Par manque de temps », « je ne la croise pas trop »	3	5%

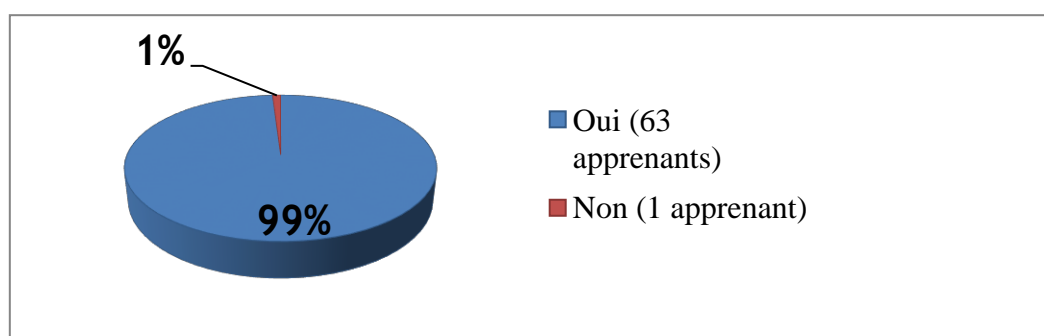
D'après les justifications présentées comme étant les causes poussant les apprenants à consulter ou pas la caricature, nous remarquons que la plupart des élèves « 83% » sont très intéressés par la caricature et y voit un « beau » support, « amusant », « attirant », « admirable » et « cultivant ». En parallèle, seulement « 17% » des apprenants disent ne pas la trouver particulièrement intéressante, quoique leurs justifications restent peu convaincantes puisque, tel que le montre le tableau précédent, si ce n'est pas par désintérêt au dessin, ce serait surtout par manque de temps, l'un des apprenants le

¹²⁶ C'est nous qui soulignons car nous comptons, après et avant tout, exploiter cet aspect voire atout de la caricature : le dessin, la mémorisation facile et le rire « attirance, amusement ».

déclare clairement : « *Je ne la croise pas trop parce que je travaille, si j'avais le temps ou ne serait ce qu'une revue pour commencer, je choisirai les caricatures en anglais.* »

Question n°10:

Nous ne voulions certainement pas contraindre les apprenants à subir une expérience dont ils ne voulaient nullement, nous avons alors tâté une dernière fois le terrain. Aussi sans les informer franchement de la nature de notre travail à venir en classe, ni du fait que nous allions entreprendre une expérience, puisque rappelons-le encore, notre travail en classe devait prendre, aux yeux des apprenants, une allure de séances de compréhension de l'écrit tout à fait ordinaire, nous avons "palper leur pouls" à travers la dixième question : « aimeriez-vous étudier la caricature en classe ? ». Les réponses étaient alors plus satisfaisantes que ce à quoi nous nous attendions :



Résultats des réponses affirmatives ou négatives des apprenants à la 10^{ème} question

En fait, « 99% » des apprenants avaient tous répondu « Oui » exprimant ainsi leur volonté de voir la caricature en classe, (2 apprenants) parmi ces derniers avaient répondu « peut-être » ce qui témoignait d'une légère hésitation à s'engager dans cette voie inconnue. A « 1% » un seul apprenant uniquement avait répondu « Non » attestant d'un refus de travailler le support caricatural.

I-2-3 Résultats (synthèses) du questionnaire n°1 :¹²⁷

Question n°1 :

D'après les résultats obtenus à partir des réponses des apprenants et de leur justification concernant la première question nous concluons largement : les apprenants ont un fort penchant vers la langue « arabe ». Ils dévalorisent la langue « française », pourtant normalement deuxième langue étrangère dans le cursus scolaire, en troisième position après « l'anglais », ils laissent ainsi apparaître un refus pour cette langue voire des représentations négatives la concernant.

¹²⁷ Se référer au questionnaire n°1 (page 166)

Question n°2:

Un tel usage fréquent de la langue arabe dans les différents contextes des apprenants, à la maison, en classe et en d'autres lieux, nous permet pleinement de comprendre, voire d'excuser, les représentations négatives qu'ils portent vis-à-vis de la langue française. Cette dernière se faisant rare dans leur entourage, il demeure acceptable et donc logique qu'elle ne soit pas une préférence particulière à leurs yeux.

Question n°3:

Il est évident alors qu'avec « 41% » des apprenants qui apprécient la langue française, nous ne rencontrerions pas de réels problèmes, il nous serait relativement aisé de les faire (inciter à) travailler sur la caricature en langue française, ainsi que sur les textes d'articles de fait-divers. Cependant, il serait nettement plus compliqué de traiter avec l'autre catégorie des apprenants les « 51% » (plus de la moitié) qui portent un avis négatif envers la langue française, puisqu'il ne serait pas exagéré de dire qu'ils la méprisent, la boycottent et refusent de l'utiliser ou de l'étudier. Notre idée de recourir d'abord à la variation en classe, par le biais de la caricature porteuse de variation, afin de les sensibiliser à ce passage vers la langue française et les inciter à se réconcilier avec cette dernière et à vouloir bien étudier tout un long texte (article), nous semble ainsi stimulante, préférable voire inévitable.

Question n°4 et n°5:

D'après les résultats obtenus pour les 4èmes et 5èmes questions, il est clair que les apprenants étudient le français principalement dans la finalité d'accéder au savoir mondial (Internet et également aux médias : journaux, télévision). Recourir à « la caricature » comme élément facilitateur pour aboutir à la compréhension d'un « article de presse », tous deux des supports tirés à partir d'Internet ou des médias (journaux), semble donc être un choix judicieux et une expérience envisageable (réalisable).

Question n°6:

Avec les propos que tiennent les apprenants en répondant à cette 6^{ème} question, il devient inutile de commenter ou de se questionner davantage sur les raisons du refus des apprenants pour travailler sur la langue française, ainsi le recours à la variation et l'intégration d'une part de la société en classe devient incontournable afin de tenter de remédier à cette situation.

Question n°7:

Avec la plupart des apprenants qui affirment ne pas comprendre les textes qui leur sont soumis en séance de compréhension de l'écrit, avec les justifications qu'ils présentent (mettant la cause sur l'opacité des textes, leur consistance, l'absence totale de la langue arabe en classe), nous affirmons à notre tour, notre décision (proposition) de base et sommes confortée dans notre idée d'intégrer la caricature (aussi celle porteuse

de variation) en classe, pour en faire un élément facilitateur de la compréhension des textes (articles de fait-divers) plus longs.

Question n°8 et n°9:

La huitième et neuvième question nous ont donc offert la possibilité d'affirmer que nos apprenants entretiennent la lecture de journaux et même des caricatures, ils croisent donc dans leur contexte les genres de documents que nous allons leur proposer en classe, il s'agit là d'un atout considérable que nous allons pleinement exploiter. Cependant, leur lecture étant principalement en langue arabe, nous voulons, entre autres, leur démontrer (assurer) la possibilité d'un passage possible de l'arabe (à travers la caricature porteuse de variation) vers la langue française présente dans la caricature d'expression française et articles de faits-divers.

Question n°10 :

Les résultats obtenus à la dixième question nous ont confortée dans l'idée d'entamer concrètement notre expérience sur terrain, puisque nous étions certain désormais que les apprenants sont enclins à l'entreprendre avec nous, ils semblent très ouverts à travailler la caricature en classe.

II- Résultat final de la pré-enquête :

La clôture de ce chapitre est une prise de conscience : ce n'est qu'à la lumière de nos appréciations, de nos remarques générales faites après ces deux séances de compréhension de l'écrit, ainsi que l'analyse de nos résultats obtenus (corpus), que nous pouvons à présent confirmer l'identification concrète d'une différence (un écart) entre les règles formelles régissant le déroulement logiquement "envisagé" et le déroulement "effectif" des activités telles que nous les avons observées. Ainsi nous avons abouti aux synthèses (constatations) suivantes:

II-1 Le support caricatural change de statut :

Nos objectifs de départ étaient divers et différents de ceux à quoi nous cherchions à aboutir au fur et à mesure que notre travail a avancé. Nous voulions prouver, convient-il de le préciser, que la compréhension du support caricatural passait *plus facilement* qu'un article de fait-divers. En fait, nous cherchions à démontrer que la caricature permet d'aboutir aux mêmes informations et d'atteindre une compréhension plus complète, par rapport à n'importe quel long texte dont l'article de fait-divers et qu'il fallait, par conséquent, la *substituer* à ce dernier dans le programme scolaire des premières années secondaires.

Or, nous nous sommes rapidement rendue compte qu'il était totalement évident que, par son image et son texte se résumant en quelques phrases, la caricature était nettement plus facile à comprendre qu'un long article de presse. En effet, suite à cette première expérience, nous avons compris que le support caricatural, avec son message

iconique accompagné d'un trop court écrit, est largement plus abordable et compréhensible, cette évidence nous semblait dès à présent comme allant de soi.

De plus, travailler sur la caricature en elle-même ne pouvait constituer toute une séance (activité) de compréhension de l'écrit, car justement l'écrit qu'elle comporte est beaucoup trop bref pour être travaillé en soi, ou pour remplacer de la sorte tout un texte long consistant, dans notre cas, en l'objet d'un fait-divers. Elle devient d'autant plus insuffisante à travailler pour toute une séance de compréhension de l'écrit lui étant entièrement consacrée.

Nos remarques prélevées dans les attitudes et les démarches des apprenants, en plus des résultats qu'ils avaient obtenus au test d'évaluation, nous ont dévoilé un tout autre aspect de la question, nous avons vu à travers nos constats et remarques, que nous nous sommes légèrement égarée en voulant faire de la caricature un support qui s'*oppose* au fait-divers. nous avons remarqué que les apprenants faisaient directement le lien entre les deux supports et qu'ils exploitaient ce qu'ils avaient acquis (compris) par le support caricatural pour décrypter et comprendre l'article du fait divers, qui leur semblait certes largement plus long et plus compliqué à comprendre, mais, qui devenait désormais beaucoup plus accessible et plus abordable s'ils s'aidaient de la caricature étudiée auparavant.

En somme, nous partons maintenant du principe que la caricature devrait presque automatiquement constituer un support facile à comprendre. Etant donné que son écrit, même en langue autre que celle de l'apprenant, l'image illustrative qui l'accompagne qui, de plus, reflète une réalité sociale commune, participe à le rendre plus accessible. Cependant, il ne pouvait qu'être admis, à un moment ou à un autre de notre recherche, que de vouloir totalement réformer le programme, en proposant de *supprimer* une séquence du manuel et ses articles de presse (qu'elle comporte) pour les *remplacer uniquement* par des caricatures (parce que plus simples à comprendre) est une tâche (proposition) trop audacieuse, radicale et lourdement irréalisable.

Il serait plus modeste et plus logique de vouloir faire de la caricature un *élément facilitateur*, plutôt que d'y voir une radicale substitution pouvant engendrer d'importantes occultations d'un taux d'informations (capacités) à installer, elle permettrait d'atteindre plus efficacement les ambitieux objectifs du programme de vouloir « faire comprendre » aux apprenants de longs articles.

Ayant relevé cette *complémentarité* qui pouvait s'opérer entre les deux supports que nous avons proposés, ayant surtout constaté la facilitation que permet et qu'apporte la caricature pour *une entrée* plus aisée vers un texte plus long notamment l'article de fait-divers, nous allons efficacement réorienté nos questionnements et amendé nos objectifs de recherche à venir : ***la caricature ne s'oppose plus au fait-divers, elle se propose davantage à son service.***

II-2 D'autres perspectives envisageables:

A partir de l'ensemble d'étonnements qu'ont engendrés nos observations et nos résultats obtenus, nous avons pu « redéfinir » nos questionnements et « réorienter » nos intentions d'agir se résumant en méthodologies, méthodes et outils à investir différemment. Nous réussissons, enfin, à dessiner clairement les grandes lignes du plan de la démarche qu'entreprendrait notre prochaine recherche et de la direction qu'elle va suivre:

- 1- Apparitions de nouveaux questionnements et paramètres : (la variation prise en compte) :

Une fois concrétisées par les résultats obtenus, les représentations des apprenants ont donné naissance à de nouveaux questionnements, à l'apparition et à l'élargissement de notre paramètre de vision vers la possibilité, voire l'obligation, de considérer les contraintes particulières que porte notre contexte. Etant plus éclairée sur la nécessité d'établir de nouveaux axes de repères et de s'étendre sur la culture et les représentations des apprenants, nous nous sommes rendue compte de l'incontournable exigence d'intégrer, parmi nos hypothèses, une nouvelle proposition : la *caricature porteuse de variation*. Tout en tenant bien évidemment compte des questionnements et des larges paramètres qu'elle pouvait engendrer.

Nous pouvons dire que, la bonne connaissance de notre terrain, nos remarques prélevées lors de la première expérience auxquelles s'additionnent les résultats du questionnaire, viennent primer sur les propositions déjà toutes organisées. A travers notre extension vers ces nouveaux horizons et autres paramètres, nous avons relevé la possibilité d'intégrer cette hypothèse (proposition) touchant à la caricature porteuse de variation, qui ne peut qu'apporter sa part d'aide. Notre décision se voit, donc, suffisamment justifiée par la flexibilité qu'exige le terrain et qui prime sur la rigidité des données théoriques ou des méthodes traditionnelles habituellement pratiquées.

Nous allons donc logiquement à la reformulation de nos hypothèses, ces modifications ne manqueront pas de toucher et d'affecter notre intention de procéder (démarche méthodologique) et notre façon d'envisager la mise en place de notre prochaine expérience.

- 2- Délimitation de la stratégie de recueil et des outils d'investigation :

La réorientation de notre travail n'a évidemment pas manqué d'affecter nos intentions d'agir notamment en matière de *méthodologies* à adopter. Allant dans un élan pluriel, c'est vers une démarche méthodologique complexe que nous avançons. Avancé dans notre travail impliquerait désormais l'adoption d'une méthodologie « expérimentale » hypothético-déductive intimement liée à une méthodologie « du terrain » empirico-inductive.¹²⁸

¹²⁸ Nous nous appliquons à détailler ce choix méthodologique dans le deuxième chapitre : titre I-1 Vers une démarche méthodologique du complexe (page 190).

Nous ne pouvons omettre qu'il était question de la partie où nous avons pris conscience que ce serait nos outils d'investigation qui seront obligatoirement adaptés aux changements et aux particularités de notre objet d'étude (la compréhension de différents supports pédagogiques par les apprenants du FLE) et certainement pas le contraire, car il n'est pas question de méthode supérieure ou meilleure qu'une autre, nous les choisissons, adaptées à nos objectifs, simplement de manière à rester réaliste et à refléter notre contexte d'où :

✓ **Une nécessité de recourir à une observation participante dans deux classes distinctes :**

Les apprenants n'avaient, en quelque sorte, compris et saisi le sens du texte que parce qu'ils avaient travaillé la caricature auparavant. Il serait nécessaire pour la crédibilité, la justesse et la rentabilité des résultats de l'expérimentation à venir, de **prendre deux classes distinctes**: classe témoin où nous essayerons de travailler uniquement l'article de fait-divers, et classe expérimentale où nous exploiterons la caricature mais de manière à la rendre cette fois au service de la compréhension du fait-divers et non plus comme étant sa rivale.

En outre, en voulant observer les apprenants sans leur donner la sensation de forcément l'être, ou de traverser une expérience inhabituelle par rapport à leur quotidien en classe (séance de compréhension de l'écrit quotidienne), l'idée **d'effectuer par nous-mêmes l'expérience** comme acteur didactique « enseignant » et en même temps « chercheur observateur » nous est apparue comme étant la solution la plus satisfaisante.

Prenant ces intentions pour point de départ, *l'observation participante* s'est imposée à nous comme l'une des méthodes de recueil préférable. Par cette auto-observation nous nous voyions en tant qu'enseignant utilisant l'outil conçu pour décrire nos propres pratiques enseignantes à savoir le *journal de bord*. Assez simple, nous avons pu, à côté de la description de nos propres cours, noter librement nos réflexions, nos questions, nos doutes, etc. Nous avons mis en évidence les problèmes rencontrés, les aspects que nous avons perçus comme positifs mais aussi négatifs, le degré d'adéquation ou de difficulté des tâches proposées et l'intérêt manifesté par les apprenants. Quoique nous avons relevé les aspects propres aux apprenants à travers une *grille d'observation* conçue spécialement à cet effet.

En toute sincérité, il était question de jouer deux rôles à la fois observateur et observé (avec les apprenants, nos co-acteurs indispensables). Ainsi nous pouvions faire un bilan personnel de notre travail, dégager les points de force et de faiblesse de notre expérience et chercher des explications (interprétations) possibles.

Conclusion :

A travers les résultats obtenus à cette première expérience et le questionnaire qui l'a suivie, nous avons pu tantôt affirmer, en quelque sorte, quelques unes de nos suppositions de départ et tantôt réorienter d'autres. Nous avons ainsi enrichi nos intentions d'agir pour l'expérimentation à venir ayant surtout pris conscience que réaliser un recueil dans son propre milieu professionnel, suppose certainement un grand investissement, des performances d'adaptation pour agir avec bon sens et faire preuve de rigueur dans l'application des méthodes de recueil pour mener à bien le projet.

Ne serait ce qu'ayant davantage mieux compris la réalité de notre terrain de recherche par sa nature, ses besoins, ses caractéristiques et ses contraintes, nous pensons pouvoir avancer avec un élan plus sûr, désormais, dans notre travail de recherche. Nous essayerons ainsi dans le chapitre à venir d'aborder la démarche méthodologique, en matière d'outils d'investigation, avec laquelle nous envisageons d'avancer. Nous détaillerons, également, l'ensemble des outils pédagogiques spécifiquement conçus pour la réalisation de notre expérimentation.

Deuxième chapitre

Méthodologie(s), outils d'investigation et outils pédagogiques

Introduction :

Suite à notre pré-enquête, nous n'avons été que plus éclairée sur le degré de la possibilité à réaliser notre expérience, sur le choix des stratégies de recueil le plus adéquat pour notre recherche plus tard, ainsi que sur la démarche que nous allions adopter.

Ce chapitre illustrera pratiquement et dans les moindres détails nos intentions de procéder, nos méthodologies adaptées, les outils méthodologiques investis (grille d'observation, questionnaire, journal de bord) pour recueillir notre corpus, y compris, bien sûr, l'ensemble d'outils pédagogiques (en terme de fiches pédagogiques et de tests d'évaluation) sur lesquels nous nous sommes basée pour préparer notre expérimentation afin d'éventuellement la mener à bien sur le terrain.

I- Méthodologie et outils d'investigation :

I-1 Vers une démarche méthodologique du complexe:

Il semblait évident que dans notre travail de recherche nous allions adopter une démarche hypothético-déductive. Effectivement, le principe consistait en la formulation d'hypothèses (envisagées, convient-il de le préciser, beaucoup plus comme de simples propositions) afin d'en déduire les conséquences observables qui en découleront dans le futur. Nous avons donc l'intention de favoriser cette méthode scientifique qui nous permettrait « partiellement », maintenant que notre travail s'est approfondi, de concrétiser notre raisonnement.

Cependant, nos questionnements de recherche, excusés par nos motivations d'ordre scientifiques et sociales, pertinemment issus de phénomènes observés ou constatés sur « terrain »¹²⁹ (définition de Philippe Blanchet (2012 : 31) empruntée à Agier, qu'il a commentée.) nous ont rapidement fait prendre conscience que ce n'est pas uniquement, la méthodologie hypothético-déductive qui guidera seule notre recherche :

« Une approche totalement déductive rencontre les mêmes limites, pour les raisons inverses. Ainsi, de nombreux chercheurs ayant opté pour une approche expérimentale ont introduit une certaine dose d'approche qualitative dans leur méthodologie. » (Philippe Blanchet, 2012 : 37)

Aussi, adoptant également une démarche empirico-inductive, c'est vers une tendance complémentaire (interactive et d'entrecroisement) entre deux approches et dans un mouvement de va-et-vient que notre travail s'envisage. Philippe Blanchet (2012: 40) vient, d'ailleurs, appuyer notre démarche en précisant clairement : « *Il serait, j'y partage la conviction avec J.Gumperz, inapproprié et incohérent d'opter pour une approche totalement ou principalement hypothético-déductive.* »

¹²⁹ Dans notre cas, nous considérons comme principal terrain d'action « la classe ». Néanmoins, nos questionnements de recherche émergent aussi d'un terrain de nature purement social le restaurant « La Caricature », voir l'introduction générale (page 13).

Optant pour la complémentarité dans un cadre pluridisciplinaire dans lequel s'inscrit notre recherche et notre spécialité, nous avons donc additionné, pour notre cas, deux méthodologies. Ainsi, dans le cadre d'une démarche empirico-inductive, c'est à partir du « terrain » (situation étudiée) que nous avons émis une série de questionnements qui piloteront, plus que la méthode elle-même, notre démarche. Nous tentons de chercher des éléments de réponses qui nous sont à priori inconnus pour obtenir, non pas des résultats généralisables, mais surtout des propositions satisfaisantes selon le contexte et le moment de leur émission.

Notre travail a pris pour point de départ des interrogations sur le sens d'un comportement humain observé « les apprenants », ayant attiré notre attention et suscité notre curiosité, nous voulons chercher des éléments de réponses et *comprendre*. Il nous est incontournable d'aborder donc la question dans un contexte légèrement différent de celui de l'apparition du phénomène.¹³⁰

Par conséquent, suivant les caractéristiques de l'approche empirico-inductive, une partie de notre démarche s'articulera sur :

- L'étude du contexte dans lequel évoluent les apprenants (tenir compte du passé de ces derniers « cursus scolaire en langue française, représentations... »). A travers notre recherche, nous serons sensibles au système de référence des apprenants (cherchant ainsi à les *comprendre*), c'est une façon donc d'observer (à travers les interprétations qu'ils pourront attribuer aux caricatures étudiées et les réponses qu'ils proposeront aux questionnaires sur leurs représentations) les significations sociales qu'ils attribuent au monde qui les entoure. Ce qui implique la possibilité de voir jusqu'à quel degré il pourrait y avoir une ouverture à l'autre et au social.¹³¹
- La sensibilité à l'effet que nous produisons sur l'apprenant en tant que chercheur, observateur et acteur didactique (enseignant) ainsi que la prise en compte de cet impact sur l'interprétation des résultats.

¹³⁰ C'est dans le restaurant (un contexte principalement social) que nos interrogations sur le sujet ont débuté, mais c'est dans la classe que nous devrions étudier ces mêmes questions. Or, il est incontestable que la classe est une partie prenante de cette société, c'est notre terrain d'étude qui n'est certainement pas pris dans sa dimension stricte et cloisonnée. D'ailleurs, la première ébauche de l'expérience en classe a éveillé d'autres questions qu'il était nécessaire d'étudier encore au sein du même contexte. Notamment à travers les représentations que se font les apprenants quant à la langue française, les textes et les sujets qui leur sont présentés en classe, la séance de compréhension de l'écrit, le type de support caricatural.

¹³¹ La dimension interculturelle vaguement envisageable par notre travail puisque n'en constituant pas l'essentiel et visée, nous l'appréhendons beaucoup plus comme une perspective future de la recherche que nous menons.

- Le principe que rien n'est pris d'entrée de jeu comme allant de soi ou comme vérité, tout est à vérifier sans pour autant mettre nos propres convictions ou perspectives au premier plan.
- Le fait que, partant comme nous l'avions déjà précisé d'une expérience d'enseignement de quatre ans ainsi que d'une expérience tentée en guise d'ébauche, nous avons pu observer des apprenants dans leur vie scolaire (en classe), nous les avons écoutés parler et nous avons obtenu des données réalistes, non rectifiées, filtrées ou atrophiées par des concepts théoriques, des définitions ou des mesures préalablement élaborées. Nous avons insisté, de ce fait, en tant que chercheur sur *la qualité*, allant au-delà d'une utilisation des techniques, nous créons, de la sorte et en quelque sorte, par nous-mêmes notre propre méthodologie en fonction de notre terrain d'observation (la classe de FLE).

Il serait possible, dans ce cas, que notre travail de recherche se voit lui reprocher sa subjectivité, quoique le problème de « *distance* » ou de « *neutralité* » (Philippe Blanchet, 2012: 35) est inévitable pour tout chercheur, ou également le *manque de rigueur analytique* (Philippe Blanchet, 2012: 35) attribué aux manières souples de s'y prendre qu'accorde la méthode empirico-inductive. Cependant, dans un élan positif, nous insistons sur le caractère *innovant* qu'apporte cette méthodologie. De là, par prudence et dans un souci d'efficacité optimale, en guise de compensation voire de complémentarité, nous faisons alors appel à une démarche hypothético-déductive. Exploitée à titre *confirmatif*, elle nous permettrait la proposition d'hypothèses à confirmer ou à infirmer en les confrontant par l'expérimentation à des données théoriques précédemment sélectionnées, à savoir : la compréhension de l'écrit, la préconisation à la motivation de l'apprenant par le bon choix de supports authentiques, la prise en considération de la variation en classe comme atout, la pris en considération de la pluralité linguistique avec une place privilégiée réservée aux langues nationales dans l'école.

Il s'agit de la démarche nous permettant, à partir d'une expérimentation et par rapport à une autre classe « témoin », de recueillir des données (réponses des apprenants au test d'évaluation, réponses aux questionnaires) suffisamment organisées et analysables pour la validation ou pas de nos hypothèses (propositions) « non-généralisées ».

En définitive, nous précisons encore que conscient de la complexité des variables contextuelles, nous ne tenons, en aucun cas, à généraliser abusivement nos résultats ou à opter pour une attitude « *réductionniste* » (Philippe Blanchet (2012: 32)) du phénomène. Dans une posture vigilante et scientifique, nous considérons les résultats auxquels nous aboutirons, comme ne dévoilant pas une *vérité à portée générale*, ils ne répondent pas non plus aux questionnements sur le phénomène *à la base observé*.

Concevoir notre démarche en un plan, reviendrait à la schématiser ainsi :

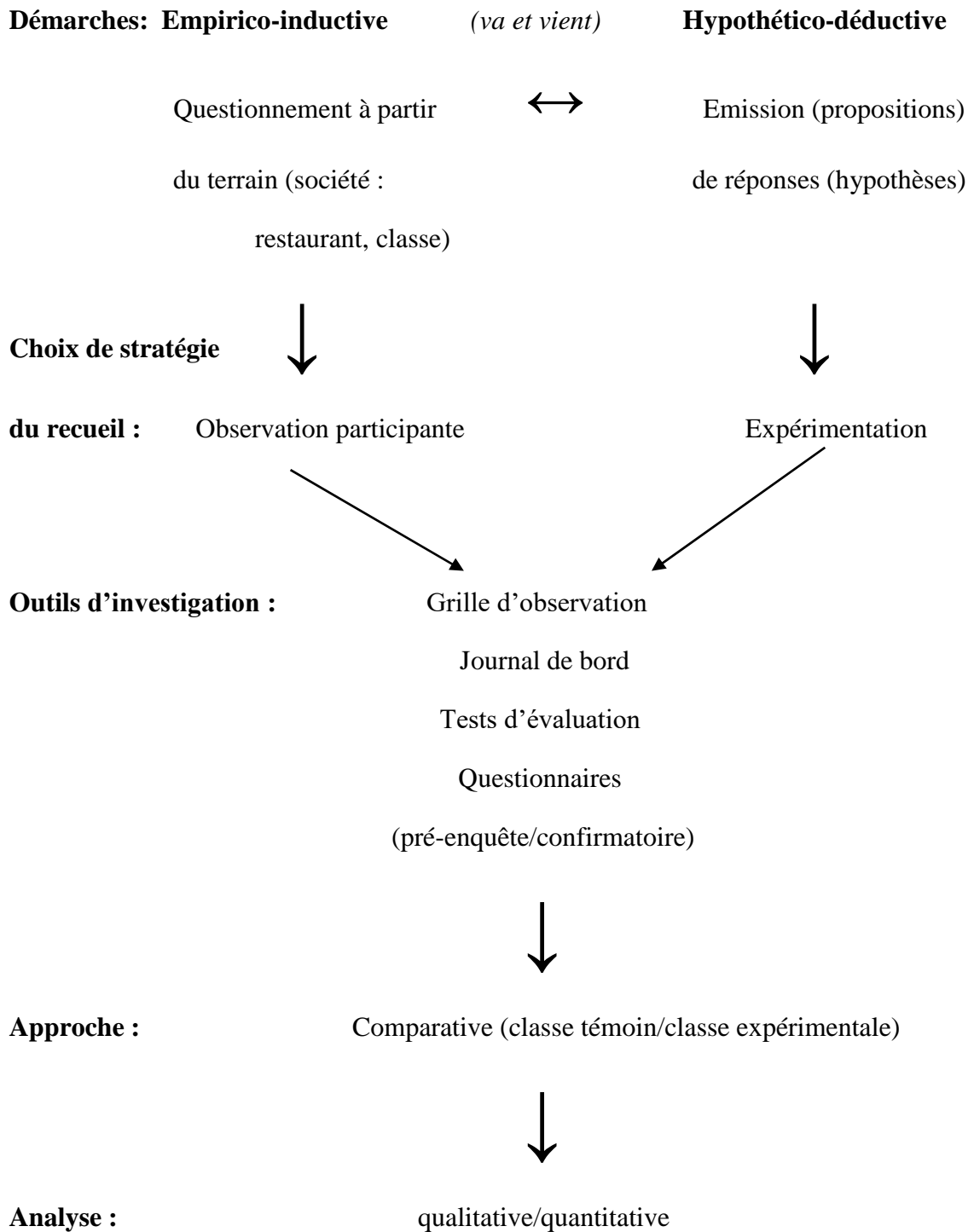


Schéma détaillé des méthodologies appliquées

I-2 Modalités du recueil (choix de stratégie du recueil):

Afin de répondre à nos interrogations et d'aboutir à une construction plus concrète de la réalité, au départ uniquement constatée, il a fallu établir un choix de recueil pour construire des données suffisamment rationnelles pour que le sens que nous leur attribuerons nous mène à des réponses acceptables.

Les stratégies de recueil pouvant être aussi variées que les objectifs ne sont différents, et dès lors que nos recueils sont réalisés pour évaluer le degré d'appropriation d'un savoir et/ou l'acquisition de compétences (afin d'atteindre un objectif pédagogique) plusieurs optiques pouvaient convenir. De ce fait, afin de collecter des informations adaptées à notre problématique, nous avons basé notre travail sur l'ensemble d'activités, de méthodes de recueil et d'outils associés suivants :

I-2-1 L'expérimentation

La problématique qu'il nous est donnée de traiter nécessite le recours à une approche expérimentale. Le choix de cette stratégie de recueil incombe à son efficacité à « tester »¹³² sur le terrain (dans notre cas la classe). Bien que, si, concevant la question méthodologiquement, il conviendrait de voir une flagrante et forte différence entre "une méthode expérimentale" et "un travail de terrain", nous les envisageons spontanément (telle que nous l'impose une certaine évidence) comme étant complémentaires à des « dominantes près ». Selon notre cas étudié et l'articulation que nous avons décidé de faire prendre à notre travail, notre expérience, telle que nous l'envisageons, n'est rien d'autre qu'un travail effectué au sein même du terrain d'étude du phénomène.

Nous nous permettons de décrire succinctement en quoi consisterait notre expérience telle que nous la concevons abstraitement. Ainsi, nous envisagerons de prendre deux classes d'étude. Le principe consisterait à garder une classe témoin « sans expérimentation » et où l'activité de compréhension de l'écrit se fera comme, à l'accoutumée, sur un support ordinaire, c'est-à-dire un « article de fait-divers » suivant le programme et les textes similaires (s'apparentant) à ceux proposés dans le manuel scolaire des premières années secondaires. Dans une autre classe « expérimentale », nous intégrerons progressivement notre authentique support, à savoir « la caricature », pour en faire un *tremplin* permettant le passage à l'article de fait-divers qui deviendrait plus accessible et donc plus compréhensible.

En fait, menant plusieurs activités de compréhension de l'écrit dans chacune des deux classes, nous précisons que toutes les étapes (démarches) se dérouleront en respectant scrupuleusement les (phases) du déroulement de toute séance de compréhension de l'écrit telles que stipulées par les repères pédagogiques préétablis.

¹³² Nous insinuons par « tester », dans notre cas, le fait de « pratiquer » et « d'essayer l'expérience » sur le terrain.

Nous préparerons, d'ailleurs, nos fiches pédagogiques¹³³ comme à l'habituel, c'est-à-dire, de façon à ne surtout pas perturber la nature des instructions officielles communément partagées et préalablement connues par tous les enseignants du secondaire.

Néanmoins, le facteur temps sera géré différemment, alors que les séances de compréhension de l'écrit se voient, généralement, consacrées une heure de travail dans la séquence, il est généralement impossible d'achever le travail d'analyse du texte ainsi que toutes les étapes du cours en ce délai, jugé trop court d'ailleurs par la totalité des enseignants pratiquants.¹³⁴ Nous octroyons, ce qui ne fait d'ailleurs plus exception à la règle, deux heures pour chaque activité (séance) de compréhension de l'écrit. Une différence près se fera ressentir par rapport à la gestion même des séances ainsi que nombres de supports proposés respectivement pour chaque classe.

Aussi, alors que la classe témoin subira deux séances de compréhension de l'écrit (un volume horaire de quatre heures pour deux supports « articles de fait-divers »), la classe expérimentale aura également deux séances et donc les mêmes supports « articles de fait-divers ». Cependant, le volume horaire sera exploité autrement cette fois. Plus précisément, une première séance d'une durée d'une heure sera réservée à la caricature devant introduire et faciliter le texte. La deuxième séance d'une heure également sera quant-à elle réservée pour l'article de fait-divers. A travers une telle démarche, nous supposons pouvoir démontrer, justement, que l'article de fait-divers, une fois devancé par une caricature qui traite de son sujet, serait plus facilement abordable et donc consommera moins de temps pour être totalement travaillé et compris par les apprenants.

Ayant la liberté du choix du support¹³⁵, nous exploiterons au mieux cet atout, il en va de soi alors, que les supports choisis (caricatures et articles de fait-divers), bien que portant chacun des caractéristiques qui leur sont spécifiques, toucheront à une thématique commune. Une telle précaution nous fournirait au premier abord une base commune sur laquelle un transfert de connaissances (d'informations) pourra s'établir. Elle nous permettrait, par la suite, de s'assurer que le degré de compréhension auquel aboutirait les apprenants n'est nullement et uniquement le fruit d'un thème déjà

¹³³ A consulter en Annexe n°7.

¹³⁴ Jamais aucun enseignant, expérimenté ou novice, n'a réussi à se contenter d'une heure pour finir sa séance de compréhension de l'écrit. Ce problème est souvent posé (discuté) avec les inspecteurs de la matière lors des journées de formations et des séminaires. Eux-mêmes, tout à fait conscients de la réalité du terrain et de l'impossibilité de suivre ce timing utopique, autorisent amplement un dépassement vers une seconde heure et un libre court à l'enseignant dans sa gestion du temps tant que ce dernier s'engage à terminer et mener à bien son programme.

¹³⁵ Cette flexibilité dans la démarche est accordée par les inspecteurs, tel que nous l'avions précisé précédemment, eux-mêmes qui répètent souvent ne voir en le manuel scolaire qu'un support à titre indicatif, un modèle et non un document officiel à suivre à la lettre.

préalablement heurté ou croisé, mais qu'il s'agit surtout d'un résultat obtenu suite à la différence du support qui présente une information pratiquement similaire d'une façon distincte et donc plus attrayante et accessible (compréhensible).

- **L'expérience envisagée :**

Dans la classe expérimentale, nous prévoyons de procéder lors de l'expérience ainsi :

Pour la vérification de la première hypothèse : consistant en le fait de vérifier si l'intégration d'un support caricatural *porteur de variation* en classe, accordant la possibilité de familiariser les apprenants avec le support caricatural et de prendre en compte leur représentation vis-à-vis de la langue française, permettrait éventuellement d'aboutir à la compréhension de l'écrit (d'un article de fait-divers) même plus long en français . Ainsi, nous envisageons de procéder comme suit:

Première séance de compréhension de l'écrit :

Première heure :

Dans un premier temps, comme éveil de l'intérêt, nous proposerons aux apprenants une caricature où il y a variation à l'écrit entre la langue arabe et le français (car cette dernière est parfois vue comme étant nécessaire par le caricaturiste pour que le sens et le but soient mieux atteints). L'objectif est de familiariser les apprenants avec ce nouveau type de support, de les déculpabiliser quant à l'usage de la langue dite maternelle et de les débarrasser de ce constant sentiment d'insécurité linguistique pour faire en sorte qu'ils soient plus réceptifs au message. (*C'est une ouverture vers l'interlinguistique*). En plus de tirer profit des différents aspects de la langue française (choix du lexique, orthographe, syntaxe « rapports logiques »...) que les apprenants auraient compris et retenus parce que ces éléments se présentent à eux d'une façon nettement plus *originale* et *marquante* en passant par leur langue « première ».

Deuxième heure :

Nous proposons aux apprenants cette fois-ci un article de fait-divers traitant du même sujet que la caricature analysée lors de la séance précédente, nous conduirons le cours au rythme d'un jeu de questions/réponses (voir Annexe n°7) de sorte que les apprenants puissent faire le lien entre ce qu'ils ont appris et retenu en travaillant la caricature et l'article qu'ils sont amenés à traiter. Ainsi en exploitant l'image de la caricature et son court texte même véhiculé en langue arabe, normalement, ils devront pouvoir parvenir à déchiffrer l'article de fait-divers, à cerner sa structure et à le comprendre plus facilement.

Pour la vérification de la seconde hypothèse : où nous supposons que toute caricature (y compris donc celle non porteuse de variation) améliorerait la compétence de compréhension de l'écrit chez les apprenants de FLE, puisque sa forme et sa constitution même (image et court écrit) pourrait constituer *une entrée* et *une aide*

considérable pour aboutir à la bonne compréhension de l'écrit (d'un texte de fait divers). Le même principe s'appliquera donc :

Deuxième séance de compréhension de l'écrit :

Première heure :

Nous proposerons aux apprenants, désormais familiarisés à ce type de document, une caricature tirée d'un journal algérien et uniquement en langue française dans le but de développer leurs compétences de compréhension de cette langue en deux étapes surtout:

- Pour la phase d'observation du texte ils devront analyser ses éléments périphériques, c'est-à-dire répondre aux questions : qui? à qui? où? quand? quoi? comment?... dégager l'image du texte, c'est-à-dire la situation dans laquelle la caricature est produite.
- Pour la phase analytique du support : nos questions seront posées de façon à orienter les apprenants vers l'analyse et l'interprétation de la caricature. Afin d'aboutir à la compréhension du *message explicite*, nous nous contenterons d'une analyse de l'image de la caricature et du sens premier du texte s'y trouvant : ce que l'on peut voir dessiné, la construction des phrases du texte, les mots et leurs significations... pour aboutir au *sens implicite* nous apprendrons aux apprenants de mettre en relation (l'image et le texte qui sont complémentaires) en plus de chercher à identifier les figures de style (de rhétorique) (comparaison, métaphore...) ils pourront apprendre à déceler l'humour (analyse de l'ironie, du paradoxe) pour aboutir ainsi au sens voulu, donc déjà à ***une maîtrise de l'habileté visée (la compréhension de l'écrit)***.

D'ailleurs, une fois que les apprenants auraient acquis la compréhension de la caricature algérienne, ils pourront prétendre à la compréhension de leur société. La caricature aurait constitué un support qui permettrait de former des apprenants à l'esprit ouvert sur le monde qui les entoure, des élèves autonomes portant une vision élargie voire une vision critique. (C'est en quelque sorte ***l'ouverture sur soi même avant l'ouverture sur l'autre « vers l'interculturel »*** comme une perspective, voir la page 296 de notre conclusion générale).

L'objectif central est surtout de faire en sorte que les élèves apprennent à travailler sur un texte court, qu'ils parviennent à sa compréhension qui est simplifiée par l'image et les caractéristiques que porte toute caricature (humour, figure de style, reflet d'une réalité sociale...). L'idée serait de faire à travers la compréhension de ce support un *appui* pour aboutir à la compréhension du texte qui viendra se proposer aux apprenants la prochaine heure.

Deuxième heure :

Tout comme pour la séance précédente, nous proposons aux apprenants un article de fait-divers traitant du même sujet que la caricature analysée, nous conduirons le cours toujours au rythme d'un jeu de questions/réponses (voir Annexe n°7) de sorte que les apprenants puissent faire le lien entre ce qu'ils ont appris et retenu en travaillant la caricature, ainsi, en exploitant son image et son court texte véhiculé uniquement en

langue française cette fois, ils pourront arriver aisément à déchiffrer l'article de fait-divers, à cerner sa structure et à le comprendre.

Il est clair que la dernière étape, de chaque heure ou de chaque séance, serait destinée à *l'évaluation* du degré d'acquisition et de compréhension des apprenants. Donc, après chaque heure de compréhension de l'écrit, il conviendrait de prévoir une demi-heure consacrée à un test d'évaluation succinct. En outre, une séance de deux heures sera réservée à une évaluation proprement dite. Elle consisterait en la proposition d'une série de questions sur la caricature demandant à l'analyser d'une manière autonome de la part des élèves (sur le modèle du cours) ainsi que l'article de fait-divers à travailler (traiter) d'une façon tout aussi identique. L'objectif pédagogique étant de faire réfléchir les élèves sur les notions déjà travaillées en classe ainsi que de vérifier le degré de compréhension auquel ils seraient parvenus.¹³⁶

Il est inutile d'insister davantage sur le fait que la *classe témoin* ne traversant aucune expérience, se verra assister à des séances de compréhension de l'écrit ordinaires où il ne sera nullement question de supports caricaturaux ou d'images. Les apprenants auront à travailler tout au long des deux heures les mêmes articles de fait-divers traités par la classe expérimentale, ils subiront également les mêmes tests d'évaluation concernant principalement le fait-divers.

Vers la fin de l'expérience, le but serait de comparer les résultats constatés dans les deux classes : les résultats obtenus des tests d'évaluation, ainsi que ceux de la grille d'observation appliquée, pareillement, aux deux classes concernées, et enfin les réponses des apprenants, uniquement de la classe expérimentale, concernant le second questionnaire. L'analyse de ces derniers (ces différents résultats) nous révélera, d'ailleurs, la validité et le bien fondé ou pas de nos propositions, tout en obtenant des données nouvelles.

I-2-2 Observation participante :

Suivant le caractère empirique de la question et la spécificité de toute recherche dite de terrain, nous avons choisi de ne pas nous contenter de la position d'observateur mais d'intégrer le terrain en tant qu'acteur didactique (enseignant), devenant de la sorte, partie prenante de cette opération didactique (expérimentation). Il s'agissait subséquemment d'un recueil de données particulier et unique par le biais d'une *observation participante*, compte tenu de nos objectifs visés et de la situation dans laquelle il a été réalisé. Du fait que nous avons mené les deux rôles à la fois : de l'expérimentateur (enseignant effectuant l'acte didactique) et de l'observateur.

¹³⁶ Voir la partie théorique : II.2.3 Elaboration des fiches et de l'évaluation selon les objectifs : II.2.3.2 Elaboration de l'évaluation selon les objectifs (page 124) ou encore le titre à venir : II-2-2-2 Justification du choix des questions par tests (page 217) où la nature des tests soumis ainsi que la justification de leur choix et leur élaboration sont clairement détaillées.

Nous nous sommes basée sur l'observation de classe qui s'est limitée dans notre travail aux manières d'être et de faire des apprenants. Notre objectif d'observation étant fixé, nous voulions vérifier et identifier le degré de compréhension de nos apprenants, nous avons alors dressé une *grille d'observation* ciblant différents critères révélateurs. Nous précisons surtout avoir recouru à une observation participante pour des raisons clairement explicitées dans le premier chapitre «la pré-enquête », cette observation nous a justement permis de construire notre corpus sur lequel nous nous sommes, par la suite, appuyée en tant que chercheur pour nos démonstrations. Nous n'avons pas seulement, comme le veut la tradition de toute observation participante, extrait les axes dominants d'un *journal anthropologique* (Jean Pierre Cuq, 2003 : 181), nous sommes aussi partie de quelque *grandes lignes d'hypothèses* (Jean Pierre Cuq, 2003 : 181) que nous avons cherché à confirmer ou infirmer au cours de nos observations de terrain (la classe).

L'objectif de cette observation était de cerner les réactions des apprenants, leurs comportements, leurs attitudes, leurs participations, leurs impressions qui sont des témoignages de la compréhension ou pas du cours, de l'ampleur de la motivation de ces derniers et de l'intérêt ou pas qu'ils portent aux textes. Il s'agissait alors de percevoir ce que peut bien apporter l'intégration d'un authentique support « la caricature » (notamment celle comportant la langue « première » de l'apprenant). Le constat observable sur terrain est donc l'élément révélateur de la validité ou pas des propositions postulées ci-dessus.

Orientée, notre observation a servi alors nos objectifs, d'abord en nous permettant d'analyser les principaux témoins de la réussite ou pas de notre expérience (les apprenants), puis en nous ayant également permis de commenter et de confronter les résultats obtenus aux conséquences supposées et enfin en nous accordant aussi la possibilité de prendre des décisions quant à la réussite de nos propositions didactiques et pédagogiques pour améliorer la compréhension de l'écrit, à travers l'apport que peut engendrer l'exploitation d'une caricature.

Etant, en quelque sorte, l'objet de notre propre quête de recherche, à travers notre observation participante, il était alors inévitable d'être « subjectif » (Cependant, beaucoup plus dans une perspective « interprétative »). Une subjectivité où nous avons été beaucoup plus interprétatif du vécu et des résultats de l'expérience, car personnellement impliquée. C'est pourquoi, nous pensons qu'il pouvait être pertinent, voire indispensable, de combiner plusieurs méthodes et de faire donc appel à d'autres outils d'investigation complémentaires, parmi lesquels : le questionnaire, le test d'évaluation qui sont venus intensifier, équilibrer et consolider nos estimations.

L'intégration de ces différentes procédures (comparaison et vérification par ces autres types d'enquêtes), nous ont mis dans une *posture intérieure extérieure* (Philippe Blanchet 2012 : 48) ce qui nous a offert un certain équilibre entre implication directe et *distanciation réflexive* (Philippe Blanchet, 2012 :48).

En fait, nous avons pu recueillir nos données en participant réellement nous-mêmes aux situations et aux activités de compréhension de l'écrit qui les ont produites. Nous

avons ainsi partagé le vécu (quotidien) scolaire de nos apprenants témoins pour une période donnée et passagère. D'ailleurs, par notre connaissance du terrain (de la classe) et notre initiation dans la tâche didactique, nous étions essentiellement inscrits dans une attitude de participation directe et stricte, permettant de réduire « *le paradoxe de l'enquêteur* » (Philippe Blanchet, 2012 :47) où notre présence en tant que simple enquêteur et observateur unique aurait pu modifier quelques pratiques à observer. Il n'est plus question de parler de gêne de l'enseignant ou des apprenants étant « objets d'observation », mais plutôt d'un enseignant (lui-même enquêteur) pratiquant une observation sur ses propres apprenants, eux-mêmes traversant le plus ordinairement que possible une séance de compréhension de l'écrit.

Ce type d'observation nous a accordée l'éventualité d'intégrer la situation et de prendre, donc, en compte les impacts que nous aurons produit sur les apprenants observés. Nous avons, aussi, pu comparer directement la réalité du déroulement de l'expérimentation (telle que nous l'avions vécue) aux discours et aux représentations que nous avons émis de cette expérimentation. Etant donné qu'en observant de l'intérieur, nous faisons partie prenante de la tâche didactique étudiée, nous avons minutieusement observé des faits qui ordinairement se font discrets aux tierces personnes externes à l'activité pratiquée.

Nous tenons à préciser que nous étions tout à fait conscient des limites d'un tel type de méthode de recueil (d'observation). Ainsi, il serait difficile d'enregistrer ou de filmer les apprenants observés. La présence d'un tel appareil (la caméra), peu commun aux pratiques ordinaires de classe, peut engendrer ¹³⁷ des malaises et une gêne chez les apprenants, ainsi que certaines attitudes artificielles ou faussées (peu naturelles et spontanées) pouvant influencer négativement, voire fausser, certains critères visés par l'observation.

Nous savons, aussi très bien, que la position d'observation participante a violemment été critiquée car trop subjective: Labov parle du « *paradoxe de l'observation* » (cité par Jean Pierre Cuq, 2003 :181). Or, il aurait lui-même pratiqué aussi cette technique, qui même parfois peu fiable, devient indispensable (inévitabile ou préférable). Nous pensons quant à nous avoir suffisamment nuancé nos observations, en nous référant à Philippe Blanchet, Weber et à Shütz et en adoptant la position nommée *réciprocités des perspectives* (Jean Pierre Cuq, 2003 :181) qui implique un double regard entre l'observateur et l'observé et limite donc quelque peu la « subjectivité ». Notre second questionnaire destiné aux apprenants pour obtenir leur vision et opinion du vécu de l'expérience, semble convenir pour remplir cette tâche.

I-3 Outils d'investigation :

I-3-1 Journal de bord

¹³⁷ Comme nous l'avions d'ailleurs largement constaté lors de notre première expérimentation.

Voulant demeurer déontologiquement honnête en ne cachant aucun appareil d'enquête et filmer ou enregistrer les apprenants à leur insu, nous avons opté pour la technique de « prise de note », si possible camoufler, de façon à ne surtout pas attirer l'attention des apprenants sur le fait qu'il s'agisse d'une expérimentation et que nous leur octroyons le statut d'observés et de principaux témoins. Nous avons tenté de rester discret à travers une prise de note (l'usage d'un petit carnet).

En vue de la surcharge d'activités à gérer lors des séances et le fait que l'observation suppose de retenir un nombre considérable de détails et de facteurs, nous avons vu en la prise de notes sur place un moyen utile pour pallier les limites de la mémoire. Nous avons donc eu recours au « journal de recherche » quotidien. En nous basant sur la mémoire immédiate, nous nous sommes appliquée à marquer rapidement et rigoureusement, après chaque séance de travail, nos remarques ou nos observations susceptibles de faire objet d'analyse ou de jouer un rôle pertinent.

Nous avons pu ainsi rendre compte des divers problèmes rencontrés, des différents aspects de nos propres évolutions ou de celle de la situation, de mentionner même nos propres réactions ainsi que celles des apprenants sur les tâches actives entreprises : difficultés rencontrées, intérêt porté, enthousiasme ou colère, problème ou pas de communication et de compréhension, satisfaction et aisance ou confusion.

En effet, cet outil, nous a permis de noter les événements, en relation avec notre objectif d'étude, qui ont eu lieu lors des activités réalisées en classe par les apprenants, les dysfonctionnements ou problèmes pouvant être constatés. Aussi, nous avons pu faire, à la fin, le bilan de l'expérience tel que nous l'avons perçue.

Nous étions tout à fait sensible au fait que certaines activités pourraient être trop rapides et intenses pour être aisément notées sur le moment, ou que cet outil (la prise de note) pouvait interrompre notre activité puisqu'il nous imposait quelques arrêts pour prendre des notes, mais nous le comparerons, dans ce cas, à notre activité habituelle de devoir noter nos remarques dans le "cahier de texte" et pensons donc qu'il nous a été tout à fait possible de gérer la situation. Il a également été question de prendre des notes immédiatement à la fin d'une séance dans les quelques cas où la prise de notes était impossible sur le vif.

En outre, il se pourrait que cet outil ne soit pas totalement fiable, du fait que certains détails pourraient être omis. Mais nous insistons sur le caractère uniquement complémentaire que revêt cet outil dans notre travail de recherche, car, rappelons-le encore, nous nous basons sur différentes autres méthodes de recueil et comptons entre autre classer et décrire les différentes tâches entreprises bien avant le recours à cet outil.

Nous y voyons dans notre journal personnel une possibilité accessoire de noter des remarques, nous semblant pertinentes et susceptibles d'aider à l'analyse des données recueillies et qualitativement délicates. Le journal de bord a constitué en quelque sorte un outil de soutien et notre mémoire sur expérimentation.

I-3-2 Grille d'observation :

Si la grille d'observation a pour fonction de guider et d'orienter l'observation, celle-ci aide, néanmoins, à interpréter les informations stockées. Notre *grille d'observation* a pour finalité de nous aider à constater le degré de compréhension des apprenants, traduit par un certain nombre de comportements relevés et soumis à l'analyse des deux classes (expérimentale et témoin). Ce qui nous a permis de donner des informations sur le degré d'approbation, de consentement et de compréhension que les acteurs participants (les apprenants en classe de FLE) ont manifesté concernant des activités de compréhension de l'écrit présentées par des supports divers et distincts.

A observer donc notre grille, il est possible de constater que nous ne sommes pas intéressée, lors de notre travail, au comportement de l'enseignant,¹³⁸ car, rappelons-le encore une fois, ce n'était pas les pratiques enseignantes qui nous intéressaient. Nous nous sommes, ainsi, particulièrement intéressée au comportement des apprenants : « *Le comportement étant la manifestation extérieure, évidente et repérable d'une action d'apprentissage ou d'enseignement* » (Jean Pierre Cuq, 2003 :49).

Nous comptons donc observer les actes repérables, extériorisés, émis par les apprenants et soumis à notre perception. Nous insinuons, aussi bien, de leur manière de se tenir, tout aussi révélatrice parfois, tout au long des activités proposées, lors de la réalisation de notre expérience, que des attitudes qu'ils affichent pour la compréhension.

C'est sur le modèle de la grille de "Bales" « grille qualitative » (Isis Brouillet et André Dolbec : 31)¹³⁹ que nous avons élaboré notre propre grille d'observation des apprenants en plein activité de compréhension de l'écrit. Modifiée et adaptée de manière à correspondre à la spécificité de notre étude, qui s'est appliquée à la garder telle qu'elle se présente, nous certifions que la grille de Bales a totalement inspiré la forme physique de notre grille. Toutefois, nous l'avons légèrement reconstruite et complétée en fonction de nos objectifs définis par la recherche et de façon à pouvoir répondre à nos besoins spécifiques de relever certains critères préétablis et révélateurs (il s'agissait donc d'une observation dirigée).

Nous avons porté notre choix sur la grille de Bales car il s'est appliqué, tout comme nous voulons le faire, à dénombrer douze attitudes de participation. Etant fortement intéressée par l'observation de ces éléments, nous avons donc maintenu l'essentiel des

¹³⁸ L'enseignante ayant effectué la première expérimentation lors de la pré-enquête ou à nous même en tant que réalisateur (acteur didactique) de la deuxième expérimentation.

¹³⁹ Voir l'image y correspondant en Annexe n°11 : l'image de la grille d'observation de Bales, relevée à partir de : Isis Brouillet et André Dolbec, les idées c'est comme l'amour, ça se protège ! COM 1133/Section 7 : les outils utiles et nécessaires à l'observation et à l'analyse de situations d'animation, p 31. Voir webographie.

composantes de la grille de Bales, classées, pareillement à lui, trois par trois, en quatre classes et allant d'une attitude positive à une attitude négative .

A la différence de Bales qui s'était intéressé aux attitudes de participation, positives ou négatives, d'un groupe de participants (nous rappelons les apprenants d'ailleurs) lors d'une réunion, c'est au cours de séances d'activité de compréhension de l'écrit dans une classe de FLE que nous avons destiné notre grille. De là quelques nécessaires retouches ont été apportées s'avérant incontournables. Aussi, ignorant le côté de l'animateur, pourtant concerné par l'observation de Bales, qui lui réserve une case, nous avons jugé inutile de l'intégrer car nous-mêmes jouant ce rôle, nous avons rempli notre part de l'observation par la prise de note dans notre journal de bord.

- **Grille d'observation des apprenants :**

Contenu de l'intervention		Des participants (apprenants)		
		Classe expérimentale		Classe témoin
		Support caricatural	Article « fait divers »	Article « fait divers »
A : zone socio-émotionnelle	S1: Montrent de la solidarité : actifs, aident, curieux			
	S2 : Montrent de la satisfaction : plaisantent, rient, intéressés, attentifs			
	S3 : Montrent un contentement passif : acquiescent, comprennent, sont d'accord, rassurés			
B : zone de la tâche (participation)	P4 : Ont une participation immédiate et spontanée : suggèrent, orientent, invitent			
	P5 : Donne une opinion, un sentiment, un désir, une analyse			
	P6 : Demandent une information (supplémentaire), une répétition, une clarification, une opinion			
C : zone de la tâche (participation)	P7 : Demandent une information (ambigüe), une répétition, une clarification, une confirmation			
	P8 : Demande une opinion, une évaluation, une analyse			
	P9: Ont une participation différée, sollicitée et obligée: demandent une suggestion, une directive			

D : zone socio-émotionnelle négative	S10: Montrent un refus : passifs, refusent d'aider, négligents, silencieux			
	S11: Montrent de la tension : demandent de l'aide, désintéressés, indifférents, perdus, angoissés			
	S12: Montrent de l'antagonisme : perturbent les autres, chahutent			

Une lecture horizontale de notre grille, nous induit à indiquer qu'elle comporte deux principales cases : l'une « Contenu de l'intervention » permettant de répertorier les différents critères à observer chez les apprenants, l'autre « Des participants » intégrant les groupes observés ou plus exactement les apprenants de la classe expérimentale et de la classe témoin, nous y avons rajouté des colonnes indiquant le(s) type(s) support(s) sur lequel nous nous basons dans chacune des deux classes. Il s'agit donc d'un système binaire permettant d'établir aisément une comparaison utile entre les deux classes (groupes) en procédant par critères. L'utilisation donc de ce modèle de grille est simple et le principe adopté est clair, il consiste alors à cocher (pointer) la case où le comportement est constaté, en précisant que son identification dans une classe n'est pas exclusive (éliminatoire) de son repérage aussi dans l'autre.

En outre, abordant verticalement la lecture de notre grille, nous constatons que nous avons maintenu les quatre cases et les attitudes qui réfèrent au niveau de participation. Néanmoins, nous avons omis de garder les trois niveaux : socio-émotif, niveau du contenu, niveau de la procédure, que nous jugions beaucoup plus encombrants qu'utiles pour notre cas.

Ainsi, dans le premier temps de l'élaboration de notre grille, nous avons retenu parmi les critères à observer, quarts sections intitulées, tout comme pour Bales :

- A : zone socio-émotionnelle positive (classes attestant des attitudes et impressions des apprenants)
- B : zone de la tâche (classe référant aux comportements et réactions "participation active" que peuvent témoigner les apprenants)
- C : zone de la tâche : participation passive
- D : zone socio-émotionnelle négative

Pour identifier les trois attitudes classées trois par trois dans chacune des quatre sections, nous avons également maintenu les deux principaux niveaux, identifiés comme suit :

S : pour le niveau socio-émotif de l'attitude relevée

P : pour le niveau de la procédure, niveau de la participation

Ces niveaux émotifs, concernant la participation essentiels à notre observation, ont donc été préservés tel quel, nous nous sommes attribuée la liberté d'omettre « le niveau du contenu » "C" présent chez Bales parce que nous nous concentrons sur le contenu de l'activité de compréhension écrite autrement que par observation, nous recourons à l'évaluation pour vérifier ce point.

Ainsi, dans le souci de nous conformer, aussi bien à la grille de Bales qu'à l'esprit de notre travail (c'est-à-dire l'observation d'acteurs réceptifs d'activités de compréhension de l'écrit en plein construction de leur apprentissage), nous avons gardé pour les zones A et D les critères majeurs à discerner selon Bales, à savoir : vérifier positivement si les apprenants montrent de la solidarité (s'ils sont actifs), de la satisfaction *franche* et apparente allant enfin même au simple contentement passif (dans le sens discret du terme). Négativement, nous avons examiné si les apprenants manifestent du refus passif, de la tension et de l'antagonisme. Là-dessus, nous avons gardé les indices sur l'aptitude d'entendement ou pas des apprenants, ces indices n'ont pas été relevés uniquement du « verbal » des apprenants, mais également à travers leurs gestes et postures corporels (mimiques, regards, sourire...) « le non-verbal » qui mènent à de pertinentes interprétations et permettent de relever les attitudes et impressions de manière à distinguer le positif du négatif :

« En accord avec les diverses théories émises sur le rire, nous constatons qu'il joue un rôle facilitateur et de régulateur de la communication comparable au regard. [...] La prise en compte du rôle du regard passe surtout sur le plan de l'observation, tandis que la proxémique et le rire permettent à l'enseignant – dès que leur rôle est conscientisé – une intervention concrète au niveau didactique » (Louise Dabène et al, 1990 : 92-93)

En effet, travailler sur l'identification d'une compétence même de compréhension englobe, inévitablement, un intérêt porté aux compétences gestuelles dont la reconnaissance des mimiques et des mouvements corporels et l'intégration d'attitudes fondamentales (l'attitude, le doute, l'ignorance, l'évidence, l'impuissance). Ainsi, une interprétation de ces *emblèmes gestuels* (Jean Pierre Cuq, 2003 :116), lors du déroulement de nos activités notamment grâce à notre grille d'observation, serait forcément révélateur sur le degré de compréhension ou pas des apprenants inconscients des configurations non verbales qu'ils offrent.

Les aptitudes de compréhension, longtemps conçues à tort comme passives, puisqu'il est difficile de voir clairement aussi bien la dépense d'énergie qu'elles nécessitent que les résultats qu'elles produisent, elles nécessitent, tout comme l'aptitude de production, la mise en œuvre de comportements actifs. Un comportement étant dit actif : « *quand le système physique ou intelligent est source de l'énergie impliquée dans une réaction spécifique donnée* » (Jean Pierre Cuq, 2003 :14). Nous verrons, donc, dans les comportements de nos apprenants, pourtant soumis à des activités de compréhension, une tendance « *active* » ou pas, selon les classes ou les individus, puisqu'ils produisent des réactions observables et émettent des productions visibles ou audibles.

Là encore, nous précisons avoir enrichi la grille de Bales¹⁴⁰ de quelques adjectifs susceptibles d'être explicitement relevés. Nous nous sommes employée, alors, à recenser aussi bien les mélioratifs, désignant une impression ou réaction positives remarquées (actifs, curieux, intéressés, attentifs, rassurés...) que les péjoratifs faisant état d'une contrainte ou d'une difficulté survenues pour certains apprenants (passifs, négligents, silencieux, désintéressés, angoissés, indifférents, perdus...). Nous insistons sur le fait d'avoir favorisé l'emploi d'adjectifs parce que nous les percevons comme étant indicateurs, démonstratifs et vivement descriptifs. Nous les envisageons comme les termes clefs permettant de peindre concrètement la scène de la classe telle qu'elle s'est réellement manifestée.

Différemment avec les deux sections B et C nommées : zone de la tâche, où nous avons procédé à une refonte en y apportant quelques modifications non pas dans la forme de la grille mais dans le fond (le contenu en soi). Ainsi, nous sommes nous appliquée à garder le principe de chaque colonne dans ces deux zones (*donne* de l'information ou *demande* de l'information) où Bales voyait du positif (comportement et participation active) en employant le verbe "donne " et du négatif (comportement passif) en étant en position passive de réception ou d'exigence : le verbe "demande", mais nous avons préféré maintenir pour chacune des colonnes le niveau y correspondant par rapport à notre adaptation, uniquement « le niveau de la participation » "P". De plus, pour les deux colonnes P4 et P9, nous avons clarifié davantage le contenu proposé par Bales puisqu'il nous paraissait légèrement flou et un peu redondant (répétitif des idées déjà prises en compte par les colonnes P5, P6, P7 et P8). De la sorte, nous avons mentionné des indicateurs plus perceptibles concernant la participation à savoir si elle aurait été spontanée et immédiate ou si au contraire elle aurait seulement été sollicitée donc obligée et différée.

Par la suite, pour analyser en détail les constats établis et les résultats obtenus, nous nous sommes appliquée à faire correspondre un *commentaire* développé et circonstancié à chaque critère selon son degré d'apparition dans chacune des deux classes. Néanmoins, afin d'avoir plusieurs angles (et plusieurs volets) guidant plus minutieusement notre observation, nous avons également décidé de percevoir et de commenter le critère de la langue utilisée par les apprenants lors des activités qui leur étaient proposées. Bien que non mentionné dans la grille, nous avons jugé pertinent d'observer si l'usage d'une caricature porteuse de variation (la caricature bi-plurilingue en arabe « dialectal » des apprenants) influencerait sur leur langue de participation ou si cette dernière demeurerait en français comme d'habitude.

I-3-3 L'évaluation

¹⁴⁰ Les attitudes (aide, plaisante, rit, acquiesce, comprend, est d'accord, refuse une aide, demande l'aide, etc.) étant déjà posées par Bales lui-même, nous évitons de les répéter et renvoyons donc pour plus amples détails à l'image de la grille en Annexe n°11.

Comme nous l'avons cité ci-dessus, c'est au terme de nos activités de compréhension de l'écrit que nous avons établi un ensemble de tests *d'évaluation* comme outil pour l'obtention d'un corpus concret permettant l'appréciation et le jugement de la compréhension ou pas et l'acquisition ou pas des apprenants de la compétence visée (la compréhension de l'écrit).

Il s'agissait principalement de questions évaluant la compréhension des différents types de supports travaillés dans la classe. Ces deniers étant le facteur déterminant du choix de l'activité et du type d'exercice, il a par conséquent été question de tableaux (grilles) que les apprenants devaient compléter après chaque activité de compréhension de l'écrit, ceci dans le cas du document caricatural et aussi l'article de fait-divers. Les questions soumises étant principalement des questions « vrai ou faux », auxquelles les apprenants étaient tenus de répondre en adéquation avec les supports étudiés.

Nous étions totalement conscient que la fiabilité de cette technique d'évaluation est discutable, du fait qu'elle offre à l'apprenant une marge de hasard et de tâtonnement en choisissant sa réponse. A ce juste titre, afin d'éviter que les apprenants ne proposent des réponses fortuites selon l'instinct du moment, il a été exigé la justification de chaque réponse choisie, par une phrase tirée à partir du texte étudié ou par un indice attestant de la réelle compréhension de la question et de la conviction d'y répondre par "oui" ou "non".

Nous avons appréhendé ces tests d'évaluation succincts comme étant davantage des pré-tests ou des activités de réemploi, permettant de constater au premier abord la compréhension des supports étudiés et l'appropriation par les apprenants de certains aspects de la langue française au service de la compréhension de son écrit. L'objectif étant de les faire réfléchir sur les notions déjà travaillées en classe et d'obtenir une preuve suffisamment concrète, palpable et analysable pour enfin disposer des réponses attendues.

Dans un souci de précision, de crédibilité et de possibilité de validation des résultats de notre recherche, nous voulions démontrer que sur différentes « caricatures » la compréhension se fait plus aisée et rend donc plus accessible celle « des articles de fait-divers ». Notre pratique s'est donc obligatoirement étendue vers une deuxième séance *d'évaluation* « au sens strict » dans chacune des deux classes concernées (expérimentale et témoin). Pendant laquelle les apprenants ont eu une évaluation proprement dite (visée) avec d'autres supports similaires à ceux déjà abordés lors de la séance précédente, accompagnés de questions beaucoup plus détaillées et nécessitant une courte rédaction, la finalité n'étant surtout pas d'évaluer la compétence de production écrite mais principalement la vérification de la compréhension respective de chaque support par les apprenants.

Néanmoins, il est nécessaire d'insister sur le fait que la courte production écrite des apprenants est, dans notre cas, une simple activité de justification abordée comme outil appuyant la crédibilité des résultats obtenus, elle n'a nullement constitué une compétence visée et testée dans notre travail de recherche.

Il convient de souligner que les mêmes tests d'évaluation sont proposés aux deux classes aussi bien témoin qu'expérimentale. Logiquement, il est inutile de rappeler encore que, par extension, seulement pour la classe expérimentale les tests portant sur les supports caricaturaux ont été assurés. Le but semble clair, il s'agissait de démontrer que la bonne compréhension des caricatures travaillées (juste avant les textes de fait-divers) peut, sans doute, tenir un grand rôle pour familiariser et rassurer les apprenants pour leur procurer une certaine souplesse, leur offrant l'accès plus facile à la compréhension des longs articles qui ont suivi. Par conséquent, deux séances ont été planifiées pour pouvoir faire passer les tests d'évaluation concernant les caricatures (bilingues ou totalement en langue française) analysées et traitées en classe.¹⁴¹

I-3-4 Questionnaire n°2 :

A la fin de notre travail de recherche nous avons eu recours à un deuxième questionnaire, destiné également au public apprenant. Nous l'envisagions cette fois-ci dans une toute autre perspective, nous voulions confirmer nos résultats obtenus une fois l'expérimentation achevée.

A travers les questions que nous avons adressées aux apprenants, nous avons obtenu un complément à nos observations, car c'est avoir le sentiment, l'avis et la vision du principal concerné sur l'expérience vécue. Grâce à cet angle d'approche, différent, nous aurons privilégié l'aspect neutre et fiable que se doit d'avoir tout travail de recherche. Etablir ce type d'outil s'est donc avéré une délicate tâche que nous avons entreprise comme suit :

Nous pensons que notre suite d'enquête se basant sur ce deuxième questionnaire vient contre vérifier la valeur et la validité de toutes nos données prélevées par observation participante. Cet outil (ce second questionnaire) est beaucoup plus sollicité à titre confirmatif et comme appui aux résultats constatés, il n'a été logiquement et uniquement adressé qu'aux apprenants de la classe ayant traversé l'expérimentation.

Autrement dit, nous n'attribuons à ce dernier questionnaire qu'une valeur "secondaire" parmi nos outils méthodologiques. Néanmoins nous ne remettons en aucun cas en cause l'utilité « confirmatoire » qu'à parfaitement su tenir ce questionnaire n°2 justement utilisé à cette fin. En effet, nous lui octroyons un rôle de « vérificateur » et surtout de « stabilisateur/ régulateur » équilibrant notre subjectivité de chercheur car participant par nous même à la réalisation de l'expérimentation. Nous avons eu recours à cet outil dans un intérêt confirmatoire, nous permettant, non seulement, de recueillir des informations nécessairement complémentaires pour la compréhension et l'appréhension de notre cas étudié dans ses différents angles d'approche, mais

¹⁴¹ Voir Annexe n°8 : Tests d'évaluation et corrigés types où les tests d'évaluation préalablement établis y sont classés, ainsi que les réponses types attendues. Suivi de l'Annexe n°9 : Justification du choix des questions par tests, justifiant même le choix de telle ou telle question ainsi que l'objectif visé lors de notre correction par chacune d'entre-elles.

également d'y rajouter un traitement qualitatif et quantitatif et donc des résultats concrets.

Nous avons ainsi tenté de comprendre, de prendre en considération les perceptions que se sont fait les apprenants de leur séance de compréhension de l'écrit en classe de FLE avec un support authentique « la caricature » à l'appui, nous voulions authentifier, si possible ou ne serait-ce que partiellement, les problèmes et les impressions qu'ils ont traversés à la suite de l'expérience sur le terrain.

I-3-4-1 Déroulement du questionnaire et public visé :

Nous recourons à ce questionnaire afin de compléter nos observations ainsi que les résultats obtenus lors de notre principale expérience cette fois. Il nous a permis de mettre le doigt sur les réelles sensations de nos apprenants après avoir effectivement vécu l'expérience. Nous avons ainsi compris, bien qu'indirectement. En effet, nous ne saurons jamais confirmer ou infirmer vraiment le véritable pressentiment des apprenants, si par exemple leur vécu réel a été modifié même légèrement (par la lecture des journaux et désormais la compréhension des caricatures et des articles de fait-divers). Nous partons, néanmoins, de l'idée qu'ils auraient répondu sincèrement car n'ayant aucune raison de faire l'inverse vu le caractère anonyme des questionnaires.

Nous avons ainsi distribué ce questionnaire second, uniquement aux apprenants de la classe expérimentale avec laquelle nous avons pratiqué l'expérience. Nous ne pourrons, cette fois, dire que nous avons recueilli nos informations auprès d'un grand nombre d'apprenants, nous étant limitée justement à la classe expérimentale. Cependant, bien que constituant un échantillon encore plus réduit, comparé au premier questionnaire, nous pouvons toujours prétendre à une certaine significativité étant donné que notre public visé était en même temps toujours représentatif de la population apprenante interrogée.

C'est donc toujours au niveau du même établissement « Abdelhak Ben Hamouda » que nous avons remis notre questionnaire au public "restreint" de « 23 apprenants » de la classe expérimentale, nous pouvons ainsi prétendre avoir pu obtenir des données quantitatives (des statistiques) supplémentaires.

Nous précisons également que nous ne nous sommes, certainement, pas limitée aux quelques apprenants révélateurs, susceptibles de témoigner symptomatiquement de la réussite de l'expérience (tel que nous nous les représentions dès le départ). Allant de soi, nous n'avons surtout pas pris uniquement les bons éléments (élèves) de la classe, c'est-à-dire ceux ayant obtenu les meilleurs résultats aux tests d'évaluation, mais plutôt l'ensemble de la classe comme étant un ensemble hétérogène pour faire en sorte que nos résultats soient plus crédibles et globalement significatifs.

En tant qu'enquêteur, nous avons encore une fois administré individuellement notre questionnaire. Il a donc été distribué en situation de face à face « en classe ». Nous

avons alors pu récupérer la totalité des formulaires une fois remplis bien évidemment, « 23 questionnaires » ont bien été récupérés.

- **Description du questionnaire n°2 :**

Nous avons tenté de confirmer, à travers notre questionnaire n°2, les perceptions que se sont fait les apprenants de l'expérience qu'ils ont vécue : assister à l'intégration en classe d'un support authentique « la caricature » comme élément facilitateur de la compréhension d'un écrit plus long « l'article de fait-divers ».

Un protocole de recherche, dont le questionnaire, imposant toujours la nécessité d'être adapté au milieu dans lequel l'étude est pratiquée¹⁴², nous nous sommes, encore cette fois, trouvée dans l'obligation d'essayer de l'adapter au niveau culturel des apprenants notamment ceux qui rencontrent des difficultés à s'exprimer par écrit en langue française surtout. Nous avons donc également traduit ce second questionnaire vers la langue arabe, pour dépasser l'obstacle de la langue et afin de nous assurer de la compréhension des questions par les apprenants. Notre intention étant toujours d'obtenir des informations et des questionnaires complétés.

Notre deuxième questionnaire a également été constitué de questions fermées parce que, tout comme le questionnaire n°1 de notre pré-enquête, nous avons constaté que cette définition préalable des réponses est une simplification apportée aux apprenants qui pourront répondre plus rapidement. Il a également comporté des questions semi-fermées, c'est-à-dire que nous ne les avons pas toutes prédéterminées, pour que les apprenants n'aient qu'un choix limité de répondre par « oui » ou « non » mais également par « autre ». Sans oublier les questions ouvertes où les apprenants étaient principalement tenus de justifier leur choix en répondant au « pourquoi » ou au « comment » de la question. Par ce type de questions (semi-fermées), nous voulions toujours éviter le risque que les apprenants ne se découragent et évitent de répondre ou de remplir le questionnaire. D'ailleurs, lors de leurs réponses aux questions semi-fermées, les apprenants nous ont fournies des réponses regroupables (répertoriées) dans des classes (des catégories) communes par une analyse qualitativement thématique. Voici ci-dessus le questionnaire adressé aux apprenants :

- **Questionnaire n°2 et Justification du choix des questions:**

Cette fois encore, pour ce deuxième questionnaire, nous n'avons pas jugé nécessaire de mettre des questions portant sur les informations ethno-sociolinguistiques des apprenants. En effet, notre public étant bien cerné depuis le départ, ayant d'autant plus pris une seule classe (celle où a eu lieu notre expérimentation) parmi celles avec lesquelles nous avons déjà travaillé. Garder le maximum d'anonymat à nos apprenants

¹⁴² Voir titre : I-2-1 Déroulement du questionnaire et public visé : Description du questionnaire n° 1 lors de la pré-enquête (page 163) où nous avons bien explicité ce point.

constitue davantage un détail essentiel permettant d'obtenir des informations plus authentiques et plus pertinentes.

Lors de la rédaction des questionnaires, nous avons encore une fois classé les questions selon un ordre thématique et non un ordre typologique, c'est-à-dire des questions fermées aux questions ouvertes ou inversement. Nous les avons plutôt ordonnées suivant un ordre thématique, autrement dit, selon l'information qu'elles apportaient, l'objectif étant d'obtenir des réponses regroupables lors de l'analyse, sans pour autant perturber le récepteur. Ainsi :

<p align="center">Questionnaire n°2 :</p> <p>Toujours dans le cadre de notre travail de recherche, nous vous soumettons ce deuxième questionnaire auquel nous vous prions de répondre librement et spontanément, puisqu'il est inutile de préciser votre nom et prénom. Nous vous remercions pour votre collaboration.</p>	<p align="center">Justifications du choix des questions</p>
<p>- Question n°1 : Le travail sur la caricature vous a-t-il intéressé ?</p> <p>Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/></p> <p>- Pourquoi ?</p> <p>- Question n°2 : Les caricatures étudiées en classe vous ont-elles fait rire?</p> <p>Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/></p> <p>- Pourquoi ?</p>	<p>Ces questions n°1 et 2 nous permettent de repérer si le fait de travailler sur « la caricature » en classe a intéressé les apprenants, si elle les avait bien fait rire ou pas. Tout en justifiant le « pourquoi », c'est-à-dire le détail les ayant amusés.</p>
<p>-Question n°3 : Avez-vous bien compris les caricatures travaillées (étudiées) en classe ?</p> <p>Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/></p> <p>-Question n°4 : Est-ce que le travail sur les caricatures vous a aidé à mieux comprendre les articles de fait divers?</p> <p>Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/></p> <p>- Comment ?</p>	<p>nous ont permis de vérifier le degré de compréhension des apprenants, si les caricatures travaillées en classe ont bien été comprises et si elles avaient aussi permis de mieux comprendre les articles de fait divers. Nous y voyons une façon de permettre aux apprenants de verbaliser leur perception du vécu de l'expérience, leur appréhension et le degré qu'ils se font de leur compréhension ou pas des supports déjà travaillés en classe.</p>

<p>-Question n°5 : Aimerez-vous travailler sur d'autres caricatures prochainement en classe?</p> <p>Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/></p> <p>- Autre</p>	<p>Cette question nous a permis de repérer si les apprenants voudraient revoir d'autres caricatures, les étudier à nouveau en classe dans des séances à venir. Nous cherchions à vérifier à travers cette question si le fait d'étudier la caricature en classe a suffisamment intéressé les apprenants pour qu'ils désirent retenter l'expérience et refaire encore appel à « la caricature ».</p>
<p>-Question n°6 : Depuis l'expérience, vous intéressez-vous particulièrement (lisez-vous) aux caricatures dans les journaux?</p> <p>Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/></p> <p>Si « oui » :</p> <p>- Parvenez-vous à les comprendre ?</p> <p>Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/></p> <p>-Question n°7: Depuis l'expérience, vous intéressez-vous particulièrement (davantage) aux articles de fait divers dans les journaux?</p> <p>Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/></p> <p>Si « oui » :</p> <p>- Parvenez-vous à les comprendre ?</p> <p>Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/></p>	<p>nous ont offert plus amples informations sur les lectures des apprenants après avoir vécu l'expérience, c'est-à-dire, qu'il est question de prouver si les apprenants accordent une importance particulière à « la caricature » ou à « l'article de fait-divers » lors de leur lecture des journaux. Les réponses positives (par « oui ») à cette question nous ont aussi renseignée sur la possibilité des apprenants à comprendre ou pas ces caricatures et ces articles qu'ils croisent désormais dans les journaux, s'il y a lieu de lectures de journaux en français bien sûr.</p>

I-4 L'approche comparative et analyses (qualitative/quantitative) :

I-4-1 L'approche comparative

C'est au profit d'une approche comparative vivement sollicitée que nous avons également conduit notre travail. Ainsi, notre comparaison s'est effectuée entre les divers résultats recueillis par nos différentes enquêtes (tests d'évaluation, grille d'observation) sur le même terrain (deux classes du même établissement scolaire "Abdelhak Ben Hamouda"), nous a permis de relever la valeur des orientations de nos propositions ainsi que la particularité marquante de nos cas examinés (des apprenants en situation de compréhension de l'écrit).

Cette attitude comparative, nous offre un double intérêt. D'un côté, elle nous permet de nous distancer de notre classe expérimentale pour la confronter à une autre témoin réduisant ainsi le « biais » dû à notre subjective implication comme chercheur (en même temps, acteur didactique). D'un autre côté, elle nous accorde la possibilité d'obtenir plus d'informations complémentaires, ce qui peut s'avérer très utile si nous étions restée cloisonnée dans l'étude de notre seul cas, c'est-à-dire uniquement la classe expérimentale.

La comparaison de nos apprenants observés est un repositionnement, un peu plus neutre, permettant d'aboutir à une synthèse interprétative assez globale parce qu'il n'est possible de voir et de relever l'originalité, voire la pertinence, d'un cas étudié qu'en le comparant à un autre différent. C'est une attitude qui, pour pouvoir progresser, fait que nous remettons en question chacune de nos démarches et même de notre activité scientifique.

I-4-2 Analyse qualitative et analyse quantitative :

Nous avons mûri nos réflexions en adoptant une *analyse qualitative* des degrés de compréhension de l'écrit selon les différents types de supports proposés et enseignés dans un *contexte* bien déterminé. Cette dernière s'est proposée comme moyen de vérifier les répercussions de l'usage d'un type de support différent « original » sur la suite des apprentissages. Nous avons aussi entrepris une *analyse quantitative*, nous permettant de déterminer, en dénombrant et en mesurant, le taux de réussite de notre expérimentation auprès des apprenants.

- **Analyse qualitative**

Dans notre approche expérimentale, nous avons introduit une certaine part d'analyse qualitative. Cette partie nous a permis de dégager des récurrences à partir de notre situation étudiée à savoir des apprenants en classe de FLE et en présence ou pas du support caricatural et de l'article de fait-divers.

Ainsi en regroupant, catégorisant, croisant et comparant les données obtenues, il nous a éventuellement été possible d'évoluer vers une formulation d'une proposition ou du moins d'une synthèse suffisamment fondée et fiable. A travers cette analyse nous avons également eu l'occasion de vérifier la valeur de certaines théories préalablement énoncées ¹⁴³ et notamment de les faire murir.

De là, bien que sollicitant en quelque sorte artificiellement une méthode expérimentale, nous nous sommes contentée de prendre ce qui venait à nous. Autrement dit, la classe étudiée telle quelle, dans son hétérogénéité et sa spécificité qui la caractérisent. Notre éventuel tri n'est intervenu qu'après, dans une perspective d'analyse qualitative des données obtenues. Il ne s'agissait certainement pas d'une

¹⁴³ Voir la première partie théorique.

adaptation et/ou uniquement d'une sélection de données selon nos hypothèses de départ ou selon nos objectifs à priori fixés.

Lors de cette phase analytique, nous avons œuvré à examiner en détail chaque donnée assemblée, chacune a été donc triée et filtrée, classée et rangée dans un ensemble descriptif, sans pour autant s'arrêter à cette étape, car une démarche interprétative devait être effectuée pour aboutir à une éventuelle synthèse satisfaisante.

Notre analyse devant être cohérente avec les principes primordiaux du cadre théorique établi préalablement, nous avons mené deux types d'analyse : L'une basée sur l'analyse de contenu où nous nous sommes focalisée sur l'information directe, une analyse thématique, proprement dite et qui a pu être interprétée qualitativement directement du corpus. L'autre, s'est centrée sur l'information implicite (indirecte) que nous avons relevée grâce à une analyse quantitative.

Notre approche qualitative nous a permis d'attribuer *momentanément* au corpus concret (copies des apprenants, questionnaires) une posture (position) *complémentaire*, car nous avons fortement pris en compte notre témoignage (journal de bord, commentaires de la grille d'observation) de chercheur participant à l'expérience sur le terrain et contextualisant selon ce dernier.

Dès lors, une analyse « de contenu » nous a accordée la possibilité d'une lecture satisfaisante de nos données assemblées d'observables. Nous avons procédé d'abord à une lecture thématique où nous nous sommes penchée sur les thèmes qui nous intéressent, ainsi que ceux ajoutés par les témoins (apprenants), puis nous sommes passée au regroupement des données relevées en *classes d'équivalences* (Philippe Blanchet, 2012 :60). En d'autres termes, nous avons classifié nos résultats sous des catégories communes susceptibles de présenter une analyse interprétative, qui sera complétée après par les réponses de nos apprenants consultés grâce au questionnaire.

A défaut de catégories de classement ou de modèles déjà existants et correspondants parfaitement à notre cas étudié, nous en sommes venue impérativement à construire nous même nos propres catégories d'analyse. Nous avons favorisé la solution souple de traiter nos données de façon à prendre en compte plusieurs critères simultanément.

- **Analyse quantitative**

Toujours dans la partie pratique de notre travail, nous avons eu recours à une analyse quantitative. Là encore les chiffres n'ont joué qu'un rôle facultatif. Nous les avons perçus comme des compléments à nos enquêtes, sans pour autant prétendre à une représentativité totale. Ainsi, nos calculs (données chiffrées) étant des réponses analytiques à nos enquêtes (questionnaires et tests d'évaluation) nous les avons limités à de simples pourcentages (une simple proportionnalité), nous permettant, toutefois, de dégager des tendances, dans leurs contextes, lorsqu'elles étaient flagrantes et donc significatives.

En effet, notre interprétation restant beaucoup plus perçue comme un témoignage sur une expérience vécue et donc porteuse d'un trop gros taux de subjectivité, il était indispensable d'adopter une méthode appropriée d'où l'intérêt d'introduire des données quantitatives avec leur aspect complémentaire, parce que permettant l'explication palpable et offrant l'argumentation rationnelle, solide et logique, ils nous ont fourni la prétention de prononcer une certaine interprétation globale ne serait ce que momentanée.

Nous avons ainsi eu à travailler sur un nombre assez élevé d'apprenants pour que nos résultats portent du sens. Cependant, notre travail étant inscrit essentiellement dans une démarche qualitative, l'aspect quantitatif a pris une valeur secondaire et nos résultats peuvent demeurer relativement approximatifs.

II – Préparation, déroulement et résultats de l'expérimentation :

II –1 Corpus (assemblage des observables) :

Nous partons du principe qu'il n'existe pas de corpus qui soit représentatif et objectivement établi : « *principe de significativité et non du principe de représentativité* » (Philippe Blanchet, 2012 : 56). Il ne peut donc pas y avoir de généralisation acceptable à partir de notre corpus clos. Nous insistons d'entrée de jeu qu'il ne conviendrait surtout pas de confondre, au fur et à mesure que notre étude s'étend, le *corpus caricatural et textuel* constituant nos supports pédagogiques et le *corpus proposant nos données* de travail consistant en :

- L'ensemble des copies des apprenants répondant aux tests d'évaluation qui leur ont été soumis.
- Nos notes prises (remarques et appréciations) reportées dans notre journal de bord ou à travers notre grille d'observation.
- Les réponses des apprenants au questionnaire qui leur a été fourni.

C'est ce second corpus, si nous pouvons le qualifier de second, qui constitue donc la pierre angulaire de notre recherche.

Le premier statut de notre corpus est incontestable, il constitue une pièce maîtresse, un noyau dur, sur lequel notre travail va pouvoir se réaliser. Effectivement, notre analyse s'est effectuée sur *l'ensemble des données* (copies comportant les réponses des apprenants, grilles d'observation, réponses aux questionnaires) que nous avons prélevé à partir de leur vécu réel en classe.

Nous n'omettons pas qu'un deuxième rôle pourrait être attribué à notre corpus, légèrement secondaire, étant donné que notre travail est généralement basé sur la *fréquentation assidue et réflexive du terrain* (Philippe Blanchet, 2012 : 56). Dans notre cas, notre corpus consiste en un *ensemble échantillon* interprétable en tant que témoins « observables » (un groupe d'apprenants de première année secondaire) dans leur contexte (terrain) (une classe de FLE de l'établissement "Abdelhak Ben Hamouda").

Ainsi, nous nous apprêtons à consciemment rassembler des informations à partir d'une situation ordinaire et spontanée, remarquées dans la vie scolaire de ces apprenants mais que nous aurons plus ou moins provoquées et suscitées.

Aussi, nous semble-t-il que, nous partons du corpus « fini » (copies et réponses des apprenants matériellement collectées, organisées et archivées « classées ») au corpus plus « sauvage » et plus « brouillon » démontrant une méthode de collecte plus flexible (large et ouverte) investissant avant tout sur le terrain (observation participante avec nos remarques, appréciations, commentaires et témoignages marqués sur le vif dans notre journal de bord).

Nous précisons que le recours à un tel établissement "Abdelhak Ben Hamouda" est fortement tributaire des circonstances qui ont circonscrit la période de l'expérimentation. En fait, nous travaillons au niveau de ce lycée dans la wilaya de Djelfa, depuis plus de quatre ans maintenant, y réaliser notre expérience, nous semblait inévitable du fait que nous avons pu obtenir une autorisation de pratiquer notre expérimentation. Aussi, en plus d'avoir vu naître nos constats et questionnements en cette même ville, ce même lieu de travail, la réalisation de la tâche nous a été énormément facilitée, aussi bien au niveau administratif que par rapport à nos propres apprenants, qui étaient désormais habitués à l'idée de nous avoir en tant qu'enseignante. L'"*assemblage des observables*" s'est donc beaucoup plus envisagé sous forme de séances ordinaires de compréhension de l'écrit se basant sur un support authentique peu commun, que comme une expérience exceptionnelle et peu commune du vécu réel des apprenants.

Nous avons ainsi travaillé avec les premières années secondaires et plus précisément les classes de lettres. Le choix de ce niveau, loin d'être anodin, revient simplement au fait que voulant didactiser la caricature et travailler ce type de support authentique en classe de FLE ¹⁴⁴ est, à la base, le programme des premières années secondaires, qui a déjà intégré toute une séquence portant sur la presse écrite : intitulée « Relater un évènement en relation avec son vécu ».

Quoi qu'il en soit, par notre corpus, établi à partir de nos « observables » et partant d'un « assemblage de données », nous visons le côté « significatif » et certainement pas « représentatif ». La finalité n'étant pas de prouver que nos données étudiées reflètent d'une certaine façon le réel, mais qu'elles rendent compte d'une certaine représentation « interprétation » que se font nos témoins (apprenants) de leur contexte social.

II -2 Outils pédagogiques :

II-2-1 Fiches pédagogiques et tests d'évaluation:

La rédaction de nos fiches pédagogiques, considérées comme une pièce maîtresse nécessaire à la bonne réalisation de notre expérimentation, a répondu à un ensemble de facteurs que notre partie conceptuelle a largement déterminés. Trop volumineuses et

¹⁴⁴ Voir l'introduction générale (page 13).

dans un souci organisationnel (faire directement suivre nos supports pédagogiques des fiches pédagogiques qui leur sont consacrées puis de leurs tests), nous avons donc placé nos fiches pédagogiques ainsi que nos tests d'évaluation respectivement en "Annexes n°7 et n°8".

II-2-2 Justification du choix des questions par tests:

Lors de la rédaction de nos questions, concernant les tests d'évaluation, nous avons pris soin de faire en sorte que la compréhension et la bonne réponse à chaque question dans le test d'évaluation concernant les supports caricaturaux, impliquerait (ou faciliterait du moins) la compréhension de la question en parallèle se trouvant dans le test correspondant aux articles de fait-divers.

Nous explicitons donc, avant l'analyse des résultats obtenus à travers nos tests d'évaluation, notre raisonnement de base pour l'élaboration de nos tests en détaillant davantage le parallélisme volontairement établi pour chacun des tests. En fait, procéder ainsi et établir ces tableaux est une façon de justifier les choix de nos questions pour chaque test, puisque nous démontrons les justifications correctes attendues de la part des apprenants et qui devraient être communes, prouvant ainsi la compréhension ou pas du texte.

Dans la même optique organisationnelle, nous avons placé ces tableaux justificatifs en "Annexe n°9" de façon à les faire directement suivre aux tests d'évaluation y correspondant, œuvrer ainsi permet de détailler la façon avec laquelle nous aurons considéré chaque réponse correctement justifiée ou pas lors de la correction des copies des apprenants.

Conclusion :

Au terme de ce deuxième chapitre, nous avons préparé notre expérimentation, nous avons ainsi pu effectivement obtenir en main l'ensemble d'outils, aussi bien méthodologiques que pédagogiques, nous permettant de réunir l'ensemble de notre corpus (données observables). N'en demeure pas moins que la mise en place (en pratique) de ces différents instruments, afin de pouvoir obtenir concrètement des données analysables, est une tâche non encore réalisée.

L'essentiel de notre travail, nous offrant la possibilité de vérifier, concrètement, l'impact que peut avoir l'intégration du support caricatural dans une classe de FLE en contexte algérien, sera ainsi explicité en détail dans le chapitre à suivre, où nous exposons le déroulement de l'expérimentation, les résultats obtenus ainsi que l'interprétation que nous nous en faisons.

Troisième Chapitre

Expérimentation, déroulement et résultats

Introduction

Dans ce chapitre, nous abordons en détail le déroulement de notre expérimentation concrète sur le terrain. Nous étions, ainsi, nous même acteur didactique : pratiquant de l'expérimentation en tant qu'enseignant et observateur à travers une observation participante. Autrement dit, nous étions l'enseignante réalisant l'expérience (les cours) et l'observatrice-évaluatrice des apprenants en train de réaliser des activités de compréhension de l'écrit suivies des tests d'évaluation.

L'expérimentation était assez simple à effectuer puisque le nombre de nos témoins n'était pas trop élevé (23 apprenants par classe), notre démarche était pas à pas préparée grâce aux fiches pédagogiques préalablement établies, le journal de bord nous a permis de marquer les étapes de notre travail ainsi que les pertinentes remarques utiles à notre suivi. Nous avons donc pu obtenir des informations et des constats assez riches sur la situation étudiée : un cours de compréhension de l'écrit ayant pour support une caricature suivie d'un article de fait-divers puis d'un test d'évaluation.

Nous avons également, comme prévu, fait suivre un second questionnaire confirmatoire afin d'obtenir la vision des principaux concernés « nos apprenants ». Nous verrons donc à la fin de ce chapitre le commentaire et l'analyse en détail de nos résultats obtenus.

I - Déroulement de l'expérimentation :

Il était clair que dans notre cas, il fallait recourir à *l'expérimentation* sur le terrain (dans la classe). Nous avons bien évidemment décrit le déroulement de l'expérience telle que nous l'envisagions ¹⁴⁵. Il s'agit désormais d'une confrontation entre l'expérience telle que nous l'avions envisagée et l'expérimentation telle qu'elle s'est réellement déroulée. Entre notre planification et la réalisation concrète, il est question dans ce titre d'énoncer le déroulement effectif de l'expérimentation, tel que nous l'avions vécue avec les apprenants.

• Description de l'expérimentation

Nous allons donc décrire dans ce titre notre expérimentation telle que nous l'avons réalisée. Nous avons travaillé avec deux classes de première année secondaire, de l'établissement « Abdelhak Ben Hamouda ». Le principe consistait, comme nous l'avons déjà mentionné, à garder une classe témoin « sans expérimentation », où l'activité de compréhension de l'écrit s'est réalisé uniquement sur un support ordinaire, c'est-à-dire un « article de fait-divers », et à prendre une autre classe « expérimentale », où nous avons intégré (introduit) progressivement notre authentique support « la

¹⁴⁵ Voir titre I-2 Modalités de recueil (choix de stratégie de recueil) : I-2-1 L'expérimentation envisagée (page 194).

caricature », pour le faire suivre d'un article de fait-divers qui deviendrait donc plus accessible et plus compréhensible.

Nous avons ainsi mené plusieurs activités de compréhension de l'écrit dans chacune des deux classes, nous précisons que toutes les étapes (démarches) se sont déroulées en essayant de suivre les (phases) du déroulement de toute séance de compréhension de l'écrit, tel qu'il a toujours été énoncé par les repères pédagogiques préétablis.¹⁴⁶ Le volume horaire des séances et leur déroulement est expliqué en détail ainsi : nous avons fait deux séances de compréhension de l'écrit (de quatre heures pour deux supports « articles de fait-divers ») dans la classe témoin, alors que dans la classe expérimentale, il a également été question de deux séances pour les mêmes supports « articles de fait-divers », or, une première séance d'une durée d'une heure a été réservée à la caricature, devant introduire et faciliter le texte, la deuxième séance d'une heure est alors réservée pour l'article de fait-divers.

En outre, nous l'avons précédemment énoncé et nous le précisons à nouveau, c'est à la base d'une *observation participante* que nous avons conduit notre expérimentation, puisque nous avons choisi de ne pas nous contenter de la position d'observateur mais d'intégrer le terrain, en tant qu'acteur didactique (enseignant). Nous aurons été à la fois observateur et observé (avec nos apprenants « co-acteurs » indispensables). Les raisons d'une telle initiative étant amplement justifiées préalablement dans notre travail.

Nous relaterons donc le déroulement effectif de notre expérience en nous basant principalement sur notre propre observation sur classe. Néanmoins, au fur et à mesure que notre rédaction s'étalera, nous ferons appel à nos remarques relevées dans notre « journal de bord » et nous intégrerons et commenterons notre « grille d'observation » complétée. Nous rappelons que ces outils conçus pour « décrire » nos propres pratiques enseignantes, nous avaient permis de décrire nos propres cours, de mettre en évidence des problèmes que nous avons rencontrés (le degré de difficulté des tâches proposées) et de noter librement nos réflexions (les réussites, les échecs, l'intérêt manifesté par les apprenants, nos questions, nos doutes, les aspects que nous avons perçus comme négatifs, mais aussi ceux qui nous ont semblés positifs...).

Ces outils auront la vertu, désormais lors de notre rédaction, de nous rafraichir la mémoire quant au déroulement le plus plausible de l'expérience, nous espérons surtout qu'un tel jumelage et un tel usage alterné de ces différents outils (journal de bord et grilles) reflèterait concrètement le déroulement de notre expérimentation. C'est en quelque sorte établir le bilan de l'expérience tel que nous l'avons perçue.

❖ **Déroulement de l'expérimentation (L'expérimentation réalisée) :**

Nous avons débuté notre expérience en intégrant notre terrain, toujours au niveau de l'établissement « Abdelhak Ben Hamouda » situé à Djelfa, comme nous l'avions déjà

¹⁴⁶ Consulter l'Annexe n°7 : Fiches pédagogiques, où les étapes sont explicitées.

précisé lors de notre pré-enquête. Nous enseignons depuis plus de quatre années dans ce lycée et c'est lors de notre cinquième année que nous avons entrepris notre principale expérimentation. Nous soulignons que les apprenants de ce lycée, étant donné leurs différents milieux sociaux, se caractérisent par une certaine hétérogénéité bénéfique et nécessaire à notre travail, pour prétendre à une certaine objectivité de nos résultats.

Nous répétons que le déroulement envisagé des séances de compréhension et des étapes qui les régissent sont clairement expliqués et fixés par les différentes fiches pédagogiques préparées et planifiées à l'avance.¹⁴⁷ C'est à travers nos remarques prélevées sur place, en tant qu'observateur et pratiquant de l'expérimentation, que nous allons donc revenir sur le déroulement exact.

Nous avons réalisé la totalité de l'expérience avec les deux classes 1AS3 et 1 AS4 (les deux classes de première année secondaire nous étant attribuées depuis le début de l'année scolaire (2015-2016)). L'effectif total des apprenants étant normalement de « 29 apprenants » inscrits pour la classe expérimentale, nous avons assuré l'expérience avec uniquement « 23 élèves » dont 15 filles et 8 garçons, car quatre apprenants se faisaient absents durant toute l'année scolaire, inscrits mais ne s'étant jamais manifestés et deux apprenants ont fait un transfert vers la classe de 1 AS1 au début du premier trimestre de l'année. Par conséquent, ces 6 apprenants n'entrent pas en considération lors de l'élaboration de nos statistiques (résultats) puisqu'ils n'auront pas du tout participé à l'expérience. Dans le souci de réduire le plus possible les variables susceptibles de sérieusement influencer nos résultats obtenus, nous avons pris soin de prendre la classe de 1AS4 dont l'effectif total des apprenants était également de « 23 apprenants » parmi lesquels 13 filles et 10 garçons.

Il convient de souligner que ces deux classes étaient normalement très proches par le niveau général, car nous avons observé les résultats obtenus lors du premier trimestre, les deux classes ont obtenu presque la même moyenne générale et le même pourcentage de réussite avec (12.91) de moyenne en français pour la classe expérimentale et la moyenne de (12.00) pour la classe témoin. La moyenne générale de la classe expérimentale étant de (11.25) donc un pourcentage de réussite de « 82.35% » et la moyenne générale de la classe témoin étant de (11.57) ce qui revoie à un pourcentage de « 81.82% », il est tout à fait aisé de constater que les deux classes se rapprochent considérablement par le niveau, elles ont par conséquent les mêmes chances de réussite à notre expérimentation.¹⁴⁸ Nous pouvons alors prétendre à une équité, bien que toujours imparfaite, nous permettant de stipuler que ce n'est en aucun cas le fait que la

¹⁴⁷ Voir Annexe n°7 : Les fiches pédagogiques n°1, 2, 3 et 4 numérotées ainsi après avoir été modifiées selon les nouveaux objectifs, le contexte spécifique et les nouvelles orientations qu'a pris notre problématique suite à notre pré-enquête.

¹⁴⁸ Voir Annexe n°15 où les fiches comportant les résultats récapitulatifs par moyennes et par pourcentages de réussite du premier trimestre pour les deux classes 1AS3 (expérimentale) et 1AS 4 (témoin) ont été scannées.

classe expérimentale soit à la base meilleure que la classe témoin, qui permettrait la réussite de l'expérimentation et la cause principale de l'obtention de meilleurs résultats s'ils ont lieu d'être.

En outre, un *test d'évaluation*¹⁴⁹ d'une demi-heure a été proposé aux apprenants des deux classes à la fin de chaque activité de compréhension de l'écrit, chaque test regroupait une dizaine de propositions (énoncés ou questions) permettant d'évaluer la compréhension des différents types de supports travaillés en classe avec les apprenants. Ces derniers étaient tenus de répondre par « vrai » ou « faux » puis de justifier chacune de leur réponse par le mot, le dessin dans la caricature (représenté) ou l'expression (phrase) du support qui l'indique. Cette requête (de justification) et cette précaution (de ne prendre en considération lors du dépouillement du corpus que les bonnes réponses, et uniquement celles où la justification de l'apprenant serait correcte), visaient à nous éviter le manque de rigueur scientifique en prenant le risque de répertorier des réponses correctes à la base d'un tâtonnement au hasard de la part de l'apprenant. Bien évidemment la classe expérimentale passerait deux tests supplémentaires par rapport à la classe témoin, il s'agit des tests relatifs aux supports caricaturaux, qu'ils auraient étudiés préalablement à chaque article de fait-divers. Aussi, le dernier test d'évaluation n°3, quant à lui, comporterait des questions ouvertes et des tableaux à compléter, il est davantage envisagé en évaluation supplémentaire nous permettant d'attester non seulement de la compréhension des apprenants mais aussi de leur capacité à traiter avec les types de supports qui leur ont été proposés en classe (caricatures et articles de fait-divers).

De plus, aucun problème n'est à soulever concernant l'éthique de tout travail de recherche, étant donné que, dans notre cas, nous allons garantir l'anonymat aux apprenants en leur attribuant un chiffre comme identifiant. Ainsi nous retrouverons lors de notre analyse des copies non pas des noms et prénoms, mais des identifiants tels que : Apprenant « n°1 », Apprenant « n°2 » et pour la classe « témoin » démarrant de l'apprenant « n°24 » et ainsi de suite au « n°46 ». Nous estimons que le respect des apprenants est de ce fait assuré.

I -1 Déroulement de l'expérience, observation via « journal de bord »:

I -1.1 Caricature n°1 et fait-divers n°1

- Rappel : la vérification de la première hypothèse : consistant en le fait de vérifier si l'intégration d'un support caricatural *porteur de variation* en classe, accordant la possibilité de familiariser les apprenants avec le support caricatural et de prendre en compte leur représentation vis-à-vis de la langue française, permettrait éventuellement d'aboutir à la compréhension de l'écrit (d'un article de fait-divers) même plus long en français. Aussi, nous avons procédé ainsi :

¹⁴⁹ Voir Annexe n°8 : Tests d'évaluation n°1, 2 et 3 : Tests d'évaluation des supports caricaturaux et des articles de fait-divers ainsi que le corrigé type.

I -1.1.1 Classe expérimentale :

Première séance de compréhension de l'écrit :

Le mardi 5 et le jeudi 7 Janvier 2016, lors des deux premières séances de compréhension de l'écrit et de test d'évaluation se basant sur le support caricatural n°1 porteur de variation et s'étendant de 14h à 15h et de 15h à 15h30 dans la classe de 1AS3 « classe expérimentale », nous avons noté ces quelques observations et remarques :

Dans un premier temps, comme éveil de l'intérêt, nous avons proposé aux apprenants une caricature où il y a variation à l'écrit entre la langue arabe et le français (car cette dernière est parfois vue comme étant nécessaire par le caricaturiste, pour que le sens et le but soient mieux atteints) (Voir caricature n°1 de « Kif »). L'objectif était de familiariser les apprenants avec ce nouveau type de support, de les déculpabiliser quant à l'usage de la langue dite maternelle et de les débarrasser de tout sentiment d'insécurité linguistique repéré grâce au questionnaire n°1, pour faire en sorte qu'ils soient plus réceptifs au message. (*C'est une ouverture vers l'inter-linguistique*). En plus de tirer profit des différents aspects de la langue française (choix du lexique, orthographe, syntaxe « rapports logiques »...) que les apprenants comprendraient et retiendraient parce que ces éléments se présentent à eux d'une façon nettement plus *originale* et *marquante* en passant par leur langue.

Premier moment : Eveil de l'intérêt

Après « l'éveil de l'intérêt » suivant les détails (étapes) de la fiche pédagogique n°1, les apprenants, sachant qu'ils allaient normalement travailler sur « la caricature » et que toute la séance allait porter sur ce support, avaient pour première réaction une extrême motivation et un intérêt clair. L'enthousiasme a d'ailleurs doublé à la vue du support, cette attitude positive : les sourires, la participation active, les blagues sur le thème abordé et le dessin qui le représente ont persisté, faudrait-il le préciser, jusqu'à la fin de la séance. L'apprenant « n°17 » rarement intéressé par un cours, semblait spécialement attentif à cette activité et a demandé de vive voix : « *Madame, peut-on ramener nous mêmes des caricatures, les proposer et les choisir ou les dessiner ?* ». ¹⁵⁰

Aussi, les apprenants étaient très intéressés à la vue de la caricature une deuxième fois lors de la deuxième heure de 15h à 15h30, même si ce n'était que pour passer un test d'évaluation portant sur ce support, ils affichaient tout au long de notre expérience une réelle volonté d'étudier ce support plutôt que de poursuivre les cours imposés par le programme. Des apprenants nous avaient même proposée (ils nous avaient surtout sollicitée), lors de la première séance, de prendre les séances d'autres matières (mathématique, physique, histoire et géographie, arabe) la séance de français semblait selon eux la plus intéressante désormais.

¹⁵⁰ Voir Annexe n°16 où nous avons scanné les caricatures que les apprenants nous ont plus tard ramenées.

Des sourires légers, de la motivation visible, en effet, les apprenants effaçaient le tableau et y écrivaient avec ardeur, alors que d'habitude ils étaient très peu enclins à passer au tableau. Nous avons également remarqué qu'ils ont tout de suite sorti leurs copies (caricatures et grilles). L'apprenant « n°12 » avait demandé : « *c'est la caricature aujourd'hui madame ? Oh super oui ! J'aime ! J'aime !* ».

Une attitude générale d'amusement tout en étant plus que jamais sérieux et désireux d'apprendre était clairement apparente en classe. En effet, il semblait y avoir une atmosphère légère et des apprenants demandaient les uns aux autres de se taire : « *d'arrêter le chahut* ». En fait deux apprenants « n°16 » et « n°20 », bien que n'ayant que très peu participé auparavant, demandaient à haute voix : « *taisez-vous s'il vous plait, c'est la première fois que je comprends le français.* ». L'apprenant « n°21 » n'ayant jamais compris et ne s'étant jamais intéressé aux cours nous a annoncée : « *Madame, certes je ne comprends pas grand chose, mais je vais au moins me taire (ne pas chuchoter), ça m'a l'air très intéressant comme leçon* ».

Deuxième moment : Phases d'observation et de lecture analytique

Une fois le support caricatural distribué (La page de facebook « Kherdja.com » comportant le dessin de presse de Kif), les apprenants ont immédiatement témoigné d'un grand intérêt porté d'abord à la source : le site Internet facebook, puis à l'image de la caricature et à son thème très récemment vécu le 24 Septembre 2015. Sans même attendre la consigne pour lire le document, ils s'étaient tous mis à observer attentivement l'image et à essayer de la décrire. Un apprenant nous a même confirmée avoir cherché le site de « Kherdja.com » sans avoir pu le trouver. Un autre apprenant « n°22 » plaisantait à la vue du support : « *madame, je voudrais mettre un "J'aime"* » et il s'était mis à émettre des blagues « *le 24 septembre, il n'y'a pas eu de cours ce jour là, c'était l'Aïd et nous avons égorgé deux moutons, un normal et l'autre c'est Zaki (l'apprenant « n°17 », son voisin de table)* ».

Etonnés de voir l'image et l'énoncé en langue arabe en plus, des remarques comme : « *c'est en arabe, en algérois !* » se sont fait entendre. Les apprenants ont même fait de nombreuses tentatives de prendre l'accent "algérois", en lisant les phrases en arabe et sans s'en apercevoir, ils sont directement passés à la lecture des mots en français. Un apprenant avait même précisé : « *les amis si ce mouton était djelfaoui, il aurait dit "Chtaouna n'moutou. Alors moutons !"* ». La caricature porteuse de variation semble donc une entrée utile familiarisant les apprenants avec le travail que l'on envisage d'entreprendre avec eux.

L'image semble aussi intéresser fortement les apprenants et aider énormément à attribuer au cours une fluidité et une malléabilité avantageuses. De plus, le fait d'avoir différencié les dialectes et d'être passé à la lecture des mots en français, nous laisse croire que les apprenants entretenaient une *lecture correcte* et inconsciemment, ils sont parvenus à dépasser et à surmonter leurs représentations négatives.

Nous avons pu remarquer aussi que l'usage de l'image facilitait toujours l'explication et la clarification de certains points lors du déroulement de l'activité de compréhension, puisqu'au fur et à mesure que le cours avançait, l'image servait au moins à capter de nouveau l'attention des apprenants grâce à des phrases telles que : *regardez l'image, c'est quoi, c'est quoi cela*, etc.

Quelques problèmes de compréhension s'apparentant à une confusion entre les mots semblaient parfois apparaître, mais les apprenants faisaient constamment des efforts, nous supposons que cet effort fourni est justement du au fait qu'il ne s'agit pas, dans la caricature, de longues phrases à traiter, mais plutôt de quelques énoncés illustrés par l'image qui les accompagne et où s'intègre la langue arabe.

En fait, la majorité des apprenants avaient un regard interrogateur (par curiosité), ils avaient un sourire enthousiaste constant. Deux élèves avaient même changé de place avançant de deux tables et se sont dirigés vers la rangée du centre pour mieux suivre la suite de l'activité, il s'agit là d'une grande preuve d'intérêt. Un apprenant « n°19 » a d'ailleurs annoncé : *« j'ai compris cette caricature, le caricaturiste rigole de ce que font les musulmans quand ils égorgent les moutons »*. L'apprenant « n°5 », n'ayant jamais pu s'intéresser et comprendre tout à fait les activités que nous abordions avant en classe, semblait avoir très bien assimilé. Nous sommes certaine de ce constat, étant donné les bonnes réponses¹⁵¹, l'apprenant tenait aussi une participation spontanée et non sollicitée signe de grand intérêt. En fait, par son aspect organisationnel, ses langues et sa typographique, le support caricatural semblait alors effectivement facile à travailler et à expliquer, donc compréhensible par les apprenants.

Nous avons également décidé de percevoir et de commenter le critère de la langue utilisée par les apprenants lors de cette activité surtout. Nous avons jugé pertinent d'observer si l'usage d'une caricature porteuse de variation (la caricature bi-plurilingue en arabe « dialectal » des apprenants) influencerait sur leur langue de participation ou si cette dernière demeurerait en français comme d'habitude.

La participation en langue arabe ne s'est pas manifestée avec le taux auquel on s'attendait. Nous supposons que l'introduction de la variation en classe allait certes motiver les apprenants, mais elle pourrait avoir des répercussions plus conséquentes quant à l'abus de l'usage de la langue arabe (non ambitionnée dans une classe de FLE). Dans notre cas, la langue arabe semble avoir produit l'effet inverse, elle semble avoir décomplexé plusieurs apprenants qui autre fois faisaient exprès d'utiliser uniquement la langue arabe lors de leur participation, malgré nos nombreuses sollicitations à parler en français. Les apprenants « n°13 », « n°16 », « n°17 », « n°18 » et « n°21 » ont démontré une ouverture d'esprit étonnante et une capacité d'acceptation qui ne leur ressemblaient guère auparavant, puisqu'ils acceptaient désormais d'utiliser totalement des mots en français, le peu qu'ils maîtrisaient tout au moins. Les apprenants semblaient avoir une

¹⁵¹ Voir les résultats obtenus par cet apprenant « n°5 » ou ses copies en Annexe n° 17.

tendance à oublier qu'ils parlaient (utilisaient) une autre langue (français). Pour une fois, les apprenants de la classe 1AS3 nous semblaient dévêtir la langue française de son statut de langue totalement étrangère par rapport à eux.

Une grande capacité à retenir du lexique : nous sommes parvenue à obtenir des phrases lues en français de la part d'apprenants qui disaient ne pas savoir *du tout* lire en français. Ce passage presque automatique s'établissant de l'arabe en français : *l'énoncé en langue arabe joue donc le rôle de passerelle momentanée parfaitement utile et exploitable pour retenir le maximum de termes en français.*

Des apprenants aux lexiques très limité (parmi eux n°« 1 », « 2 », « 3 », « 4 », « 5 », « 6 », , « 10 », « 11 », « 12 », « 13 », « 14 », « 15 », « 16 », « 17 » « 18 », « 19 », « 21 », « 22 » et « 23 ») ont démontré une capacité (compétence) étonnante à pouvoir retenir un nombre considérable de nouveaux mots : (cornes, troupes, moutons, événement, religion, sacrifices, rébellion, plate-forme) tous des mots qu'ils ne connaissaient pas avant. Les résultats des apprenants au test concernant ce support (test d'évaluation n°1) confirment ce constat.

A la compréhension du 2^{ème} sens des éclats de rires se faisaient clairement entendre, les apprenants avaient de grands yeux qui pétillaient de plaisir, ils déclaraient tous « *Ah oui, c'est vrai !* », « *comment j'ai pu ne pas penser à cela !* », « *le pauvre mouton dégouté !* ». Aussi sans leur avoir demandé, ils ont entrepris des essais de lectures magistrales avec une intonation correcte : un ton modéré et soumis pour commencer puis un deuxième ton coléreux et révolté.

Il suffit pour vérifier ce détail, de faire référence à la version audio (écouter enregistrement version mp3 sur CD: l'apprenant « n°23 » lisant la caricature n°1) où nous avons fait lire un apprenant (le seul ayant accepté de se faire enregistrer car le moins timide), pour vérifier son ton de lecture d'où sa compréhension, puisque pouvoir et savoir lire avec le ton correct, c'est aussi témoigner du fait d'avoir pu comprendre (accéder à la bonne compréhension). Nous favorisons ainsi le renfort de la compréhension plutôt que de l'entraver, si nous avons du entreprendre une lecture déchiffrement oralisée ou subvocalisée.

En effet, nous savons pertinemment qu'en situation de lecture en langue étrangère, la lecture à haute voix est clairement marginalisée (évitée). Aussi, nous précisons avoir demandé (donné pour consignes claires) directement à nos apprenants de procéder à une lecture silencieuse afin de pouvoir se construire une idée sur le texte, de dégager leurs propres hypothèses de sens et d'aborder donc tout simplement le texte et sa compréhension. Ainsi, nous n'avons pas contraint nos jeunes lecteurs (apprenants en FLE) à entreprendre une lecture à haute voix, surtout en début du cours, puisque l'objectif était loin de vérifier leur déchiffrement (tel qu'on le fait aux débuts des apprentissages de la lecture au primaire) et leur manière de lire. Nous voulions surtout éviter ce risque de passer à côté de la compréhension de ce qu'ils lisent. La formulation de notre désir d'entendre certains apprenants entreprendre la lecture orale de notre premier support caricatural, ne s'est manifestée qu'en fin du cours, après être passé par

les différentes étapes de la séance de compréhension de l'écrit et après avoir identifié le double sens que revêt le premier support caricatural.

« En utilisant la lecture à haute voix pour faire la démonstration que le texte a été compris, l'attention des apprenants étant alors focalisée sur la seule réalisation phonétique et prosodique de l'activité afin de mettre en évidence l'interprétation proposée. Cette activité est d'autant plus justifiée que le texte présente d'ambiguïté ou de possibilités de lecture : [...] et textes où l'expressivité orale est un facteur important (slogans ou sketches, par exemple) » (Michèle Pendants, 1998 :65)

Nous avons donc relevé ce double sens qui s'est fortement traduit en une lecture à « double ton », où chaque ton concrétise l'aboutissement de l'apprenant « n°23 » à une compréhension particulière, et à part entière du sens de la première caricature choisie: le premier sens la soumission des moutons qui cèdent, puis le deuxième sens la colère des moutons qui se déchainent. Finalement, la caricature, en plus d'amuser, a permis un gain très important de temps puisque la séance a été achevée en une seule heure.

Troisième moment : Phases de synthèse :

Un apprenant a demandé si c'était fini et s'il pouvait voir d'autres caricatures en classe car c'est plus amusant que des textes. Deux apprenants ont demandé à écrire et dessiner (produire) eux-mêmes des caricatures : « *madame, j'ai plein d'idées, je peux vous faire (dessiner) une caricature que j'ai faite* ».

Il y avait une satisfaction générale à l'idée de pouvoir schématiser et produire un plan de la caricature et de remplir une grille plutôt que de devoir écrire sur les cahiers. Elles ont donc été complétées par quelques apprenants, qui nous les ont passées volontairement. Nous étions ainsi confortée dans notre idée de départ : proposer cette grille est plus simple à remplir et plus efficace qu'une longue rédaction à reporter au tableau. Un apprenant aidait même un autre camarade à remplir sa grille récapitulative de l'analyse de la caricature, ils semblaient tous les deux actifs, amusés.

Nous avons, néanmoins, relevé la difficulté chez quelques apprenants à gérer et à analyser le remplissage de la grille au même temps. Nous soupçonnons que cette attitude confuse est due uniquement au fait que les apprenants ne soient pas habitués à cette méthode de travail totalement nouvelle pour eux. Plus le cours avançait, plus les apprenants semblaient apprécier cet outil « la grille » qui à l'apparence les guidait.

Les éclats de rires n'ont pas cessé, les gestes d'aisance étaient également perceptibles lors de la participation et de la manipulation du document. Les apprenants revenaient toujours volontiers vers le dessin de la caricature afin de réaliser le panneau (plan final), pour la première fois il nous semblait que nos apprenants ne faisaient plus du copier/coller, l'apprenant « n°17 », comme nous l'avions précisé ci-dessus, a même proposé (produit) de lui-même une caricature portant sur le même thème.¹⁵²

¹⁵² Voir Annexe n°16 : Dessin de l'apprenant « n°17 ».

Selon les objectifs d'étude : le premier objectif semble atteint : très bonne prise de conscience et rattachement du support ayant pour source les réseaux sociaux à la réalité et aux aspects culturels vécus (caricature: image/bulle). Egalement, le deuxième objectif était clair pour les apprenants: distinction de la variation exploitée pour comprendre le reste. Finalement, même le troisième objectif était réalisé : les apprenants ont très bien décrit la caricature et ils ont aussi fait appel à leurs connaissances antérieures.

Test d'évaluation :

Pour une durée d'une demi-heure (le 7 janvier 2016 de 15h30 à 16h), les apprenants ont pu passer le test d'évaluation portant sur la caricature porteuse de variation. Concentrés dans leur tentative de réponses, les copies ont été récupérées sur le champ. Les apprenants semblaient de bonne volonté, ils avaient entamé un remplissage direct et correct des copies, ils avaient presque tous (à l'unanimité) bien répondu au test.

Deuxième séance de compréhension de l'écrit :

Le mardi 12 et le jeudi 14 Janvier 2016, lors de la deuxième séance de compréhension de l'écrit s'étendant de 14h à 15h, nous avons proposé aux apprenants le support de fait-divers n°1 portant sur le même thème que la caricature n°1 porteuse de variation. Le jeudi de 15h à 15h30 toujours dans la même classe de 1AS3 « classe expérimentale », nous avons proposé le test d'évaluation concernant ce même support « fait-divers n°1 ».

En fait, nous proposons donc aux apprenants cette fois-ci un article de fait-divers traitant du même sujet que la caricature analysée lors de la séance précédente, nous conduirons le cours (voir la fiche pédagogique n°2 en Annexe n°7) de sorte que les apprenants puissent faire le lien entre ce qu'ils ont appris et retenu en travaillant la caricature et l'article qu'ils sont amenés à traiter. Ainsi en exploitant l'image de la caricature et son court texte même véhiculé en langue arabe, normalement, ils devront pouvoir parvenir à déchiffrer l'article de fait-divers, à cerner sa structure et à le comprendre plus facilement. Nous avons alors noté ces quelques observations et remarques :

Premier moment : Eveil de l'intérêt

Après « l'éveil de l'intérêt » suivant les détails (étapes) de la fiche pédagogique n°2, les apprenants, sachant qu'ils allaient cette fois travailler sur un texte « l'article de fait-divers » et que toute la séance allait porter sur ce support, avaient pour première réaction une motivation modérée voire une légère déception.

Quelques apprenants avaient exprimé clairement la volonté de retrouver la caricature plutôt que d'avoir affaire à un texte, l'apprenant n°1 a directement demandé: « *madame la caricature, elle est où ? Vous aviez dit que nous allions avoir une autre caricature, un autre dessin, il est où ?* ». Ils ont néanmoins fourni l'effort tout au long de la séance, nous expliquerons la raison de cet intérêt constant par le fait qu'ils avaient découvert que le thème restait le même et s'apercevaient que les termes étaient presque communs,

ils avaient finalement accepté de bonne volonté de tenter le travail sur ce texte, peut être plus familier qu'il n'y paraissait.

Deuxième moment : Phases d'observation et de lecture analytique

Une fois l'article de fait-divers n°1 distribué aux apprenants (Un article pris à partir du site : site du journal : www.reflexiondz.net), les apprenants ont immédiatement porté un intérêt apparent à la source similaire à celle de la caricature. Ils ont de suite entamé l'observation globale du texte, ils démontraient un grand automatisme à repérer les éléments périphériques du texte. Machinalement, ils énumérèrent le titre, le journaliste, la typographie de l'article, la source et la date. Ainsi, pour travailler l'article de fait-divers, les apprenants semblaient jusque-là (en commençant par les éléments paratextuels) de bonne volonté à entamer ce cours malgré leur déception de revoir un texte ordinaire.

Cette fois encore, une séance d'une heure a été amplement suffisante pour terminer le travail sur le texte de l'article, alors qu'ordinairement les séances de compréhension de l'écrit durent deux heures pour tout type de texte. Nous expliquons ce changement par le fait que les apprenants ont été parfaitement familiarisés avec le thème et le lexique de cet article, ceci grâce au support caricatural qu'ils avaient préalablement travaillé en classe.

En fait, il était clair que, par leur participation et l'attitude qu'ils tenaient en classe ainsi que par les résultats qu'ils ont obtenu au test d'évaluation relatif à cet article n°1, les apprenants ont réellement bien tiré profit des différents aspects de ce dernier (choix du lexique (cornes, moutons, sacrifices=adha, célébration, fête, évènement, la mort=tuer), orthographe (mouton(s) : singulier et au pluriel= un animal), syntaxe (rapports logiques : alors exprime la conséquence, le résultat). Il était plus qu'évident que les apprenants avaient retenu et compris ces éléments parce qu'ils ont été présentés à eux d'une façon tellement *originale ludique et marquante* en passant par leur langue « première » et à travers un dessin (une image). Il leur était donc impossible de les oublier de façon à en faire des acquis voire des compétences desquelles ils en tirèrent profit. Par ailleurs, même le test portant sur la caricature n°1, en plus de permettre la vérification (évaluation) du taux de compréhension des apprenants, semble avoir laissé un impact considérable en leur permettant de retenir quelques notions exploitables pour l'analyse de l'article de fait-divers qui se présentait désormais à eux.

Les apprenants ont continué à s'intéresser à la suite de l'activité et à fournir des efforts nécessaires pour comprendre le fait-divers en partie en se rappelant de ce qu'ils avaient travaillé grâce à la caricature. D'ailleurs, spontanément ils évoquaient de leur propre gré le souvenir de la caricature, au fur et à mesure que l'activité avançait, ils répétaient sans cesse : « *c'est comme dans la caricature madame !* », « *oui madame, comme l'image du mouton, les cornes* », « *le mouton là aussi se rebelle !* ». Il convient de préciser que jusqu'au terme de la séance, ils motivaient leur impatience à l'idée de voir d'autres caricatures, ils ont demandé directement et à plusieurs reprises de travailler sur d'autres caricatures plutôt que le long texte de l'article. Néanmoins, cet intérêt

constant suite au stimulant « la caricature » a fait que les apprenants ont abouti à la compréhension de l'article. Il nous est facile de faire cette déclaration et d'en être certaine simplement grâce à l'expression radieuse et à l'épanouissement visible sur leur visage, à leurs comportements et attitudes positives et presque exemplaires, à leur aisance en travaillant ce texte même long et à aux résultats positifs qu'ils ont obtenus au test d'évaluation portant sur l'article de fait-divers n°1.

La caricature s'est avérée, cette fois encore, réellement au service de la compréhension de l'écrit de l'article de fait-divers. Les apprenants de la classe 1AS3 semblaient confiants et travaillaient la compréhension d'un texte d'une manière efficace.

Troisième moment : Phases de synthèse :

Les apprenants ont été tout aussi satisfaits à l'idée de pouvoir toujours remplir la grille (le tableau à compléter) pour synthétiser le contenu de l'article de fait-divers, ils ont d'ailleurs rempli cette tâche avec une facilité considérable. Pour cette séance aussi tous les objectifs d'étude semblaient atteints.

Test d'évaluation :

Pour une durée d'une demi-heure (le jeudi 14 janvier 2016 de 15h à 15h30), les apprenants ont alors passé le test d'évaluation portant sur le fait-divers. Concentrés dans leur tentative de réponses, les copies ont été récupérées à la fin de la séance. Ils étaient de bonne volonté et répondaient spontanément et immédiatement aux questions, en un temps record (environ 20 minutes) et avaient déjà tous terminé le remplissage de la grille.

Troublée par cette efficacité inaccoutumée, nous avons voulu vérifier à l'oral si les apprenants comprenaient vraiment ce qu'ils écrivaient. Nous avons alors exploité les 10 minutes restantes et avons fait une lecture rapide des propositions en demandant à quelques apprenants désignés au hasard de nous répondre oralement. Tous les apprenants choisis nous ont alors catégoriquement répondu correctement par « vrai » ou « faux », ils avaient en plus justifié leurs réponses par les mots et les expressions adéquates à partir de l'article. Comme pour nous permettre d'être enfin certaine de leur compréhension, ils nous ont explicitement déclarée : « *mais c'est simple, toutes ces réponses vont de soi, où est la difficulté franchement !* ».

I -1.1.2 Classe témoin

Première séance de compréhension de l'écrit :

Le jeudi 14 Janvier 2016, lors de la première séance de compréhension de l'écrit s'étendant de 14h à 15h et de 16h à 17h, nous avons proposé aux apprenants le support de fait divers n°1 à la classe de 1AS4 notre classe témoin. Durant deux heures, il était question de mener une activité de compréhension de l'écrit achevée en seulement une

seule heure pour la classe expérimentale, nous avons alors noté des observations et des remarques tout à fait différentes par rapport à l'autre classe :

Premier moment : Eveil de l'intérêt

Après « l'éveil de l'intérêt » suivant les détails de la fiche pédagogique n°2, les apprenants, sachant qu'ils allaient travailler sur un texte « l'article de fait-divers n°1 » et que toute la séance allait porter sur ce support, avaient pour première réaction une motivation modérée et même une légère hésitation à suivre le cours, ils avaient des regards perdus et un air totalement désintéressé quant à ce qui représente pour eux un texte ordinaire, supplémentaire et habituel à travailler en classe.

Deuxième moment : Phases d'observation et de lecture analytique

Une fois l'article de fait-divers n°1 distribué aux apprenants (Un article pris à partir du site du journal : www.reflexiondz.com), les apprenants ont entamé comme d'habitude l'observation globale du texte, ils démontraient aussi d'un grand automatisme à repérer les éléments périphériques du texte, puisqu'ils ont toujours eu pour réflexe d'énumérer: le titre, le journaliste, la typographie de l'article, la source et la date. Ainsi, pour travailler l'article de fait-divers, ils semblaient jusque-là de bonne volonté - bien que de courte durée - d'entamer ce cours, malgré leur déception de revoir un texte ordinaire.

Une dizaine de minutes à peine écoulées, nous avons remarqué que la participation se faisait presque inexistante. Il y avait beaucoup de chahut en classe, la majorité des apprenants s'ennuyaient beaucoup, ne tenaient pas en place et ne suivaient pas du tout la suite du cours. Il nous a fallu, à plusieurs reprises, intervenir pour les remettre en place hormis les quelques très bons apprenants qui étaient attentifs, qui acceptaient de travailler et de participer.

En effet, tout au long de l'activité, les apprenants semblaient perdus et ne savaient pas comment aborder le texte (puisque les mots clefs leur étaient inconnus), ils avaient beaucoup de mal à comprendre le texte et les questions qui semblaient pourtant évidentes pour la classe expérimentale. Nous relevons cette remarque car les apprenants posaient des questions comme : « *c'est quoi mouton ?* », « *c'est quoi sacrifice ?* », « *cornes !* ».

Les apprenants affichaient un désintéret total à vouloir terminer le texte et la séance. L'activité semblait longue (consistante) au point où il a été impossible d'achever tout le texte et donc de travailler sur sa dernière phrase (l'articulateur « alors » exprimant la conséquence des faits). En fait, ils ne savaient même pas la fonction ou la nature de ce mot, qui pourtant est un articulateur qui organise la structure du texte, ils se demandaient : pourquoi devraient-ils accorder une importance particulière à ce mot par rapport aux autres mots se trouvant dans le texte.

S'il est question de comparer le déroulement de ce même moment, par exemple, dans les deux classes témoin et expérimentale, pour cette dernière lors de la même activité,

il avait suffi de dire aux apprenants de « *regarder la dernière phrase de l'article afin de relever le terme qu'ils avaient vu avant, lors de l'analyse de la caricature de Kif* », ils avaient directement répondu « *c'est "alors" madame* », nous avons en plus constaté qu'ils avaient parfaitement retenu sa nature et sa fonction (articulateur exprimant la conséquence), ils avaient alors directement déduit qu'il s'agissait de la partie du texte où est relaté le résultat des faits.

Il nous a été impossible de terminer la leçon en une seule séance d'une heure, tel que nous l'avions déjà supposé, les apprenants étaient tellement démotivés et désintéressés qu'ils bavardaient beaucoup, il a fallu aussi s'arrêter à plusieurs mots « clefs » afin de les expliquer, pourtant il ne s'agissait pas du tout de la méthode de lecture pour laquelle nous avons optée au départ (voire partie conceptuelle de notre travail concernant la lecture). Une perte de temps considérable a donc été occasionnée pour cette activité dans la classe témoin, alors que la caricature, qui résumait tout, nous avait permis dans la classe expérimentale une anticipation et une résolution efficace de cet obstacle.

Troisième moment : Phase de la synthèse :

La suite de l'activité de 16h à 17h, pourtant le même jour, a été tout aussi difficile à achever. Nous avons surtout remarqué que les apprenants rencontraient d'énormes difficultés à réaliser l'étape de la synthèse et à compléter donc la grille (tableau synthétisant le contenu de l'article). En faisant le tour de la classe, nous nous sommes aperçue que la majorité des apprenants n'avaient même pas essayé de compléter le tableau, ils attendaient que les meilleurs de la classe fassent le travail pour qu'ils recopient tout simplement. Ne s'agissant pas du test d'évaluation final concernant cet article n°1, nous nous sommes retenue d'intervenir, nous relevons néanmoins cette remarque qui nous semble pertinente. Aussi, nous pouvons stipuler que les objectifs de cette activité ont été moyennement atteints.

Test d'évaluation :

Pour une durée de toute une heure cette fois (le lundi 18 janvier 2016 de 16h à 17h), le test d'évaluation portant sur le fait-divers n°1 a été attribué aux apprenants. Concentrés dans leur tentative de réponses car ils pensaient qu'il s'agissait d'un devoir noté (bien que nous ayant précisé le contraire), les copies ont été tout de suite récupérées. Les apprenants semblaient ne rien comprendre, ils ne comprenaient même pas de quoi il s'agissait exactement. Ils n'avaient même pas entamé le test. Afin de débloquer la situation, nous avons fait une lecture rapide du test, en guise d'encouragement, des tentatives ont été alors lancées et ils ont enfin essayé de répondre (commencer).

Cependant, nous avons entendu plusieurs apprenants réclamer timidement: « *qu'est ce qu'elle a dit ?* », « *c'est quoi cela, ce mot ? On a expliqué cela durant le cours ? Oui ! Bin alors je n'avais pas compris* », « *Moi je vais juste répondre par vrai ou faux, je ne justifie pas* », nous sommes intervenue pour demander le pourquoi de cette décision à cet apprenant n°25 (voir sa copie en Annexe n°17), il a répondu alors : « *parce que je ne*

comprends rien madame, je ne sais pas ! Je vais tâtonner au hasard en fait ». Nous sommes en mesure de dire que plusieurs apprenants de cette classe témoin étaient dans la même situation, il suffit pour cela de voir les résultats obtenus à ce test et de les comparer à ceux de la classe expérimentale.

I -1.2 Caricature n°2 et fait-divers n°2

- Rappel : la vérification de la seconde hypothèse : nous supposons comme deuxième hypothèse que toute caricature (y compris donc celle non porteuse de variation) améliorerait la compréhension de l'écrit chez les apprenants de FLE, puisque sa forme et sa constitution même (image et court écrit) pourraient constituer *une entrée* et *une aide* considérable pour aboutir à la bonne compréhension de l'écrit (d'un texte de fait-divers). L'objectif central est surtout de faire en sorte que les apprenants apprennent à travailler sur un texte court, qu'ils parviennent à sa compréhension qui est simplifiée par l'image et les caractéristiques que porte toute caricature (humour, figure de style, reflet d'une réalité sociale...). L'idée serait de faire, à travers la compréhension de ce support, un *appui* pour aboutir à la compréhension du texte qui viendra se proposer aux apprenants. Le même principe s'est alors appliqué et nous avons procédé comme suit :

I -1.2.1 Classe expérimentale :

Deuxième séance de compréhension de l'écrit :

Le jeudi 21 et le mardi 26 janvier 2016, lors des deux séances de compréhension de l'écrit et du test d'évaluation se basant sur le support caricatural n°2 (non porteur de variation) et s'étendant de 15h à 16h et de 9h à 9h30 dans la classe de 1AS3 « classe expérimentale », nous avons noté ces quelques observations et remarques :

Nous avons proposé aux apprenants, désormais familiarisés à ce type de document caricatural, une caricature de « Dilem » tirée du journal algérien « Liberté » et uniquement en langue française dans le but de développer leurs compétences de compréhension de cette langue en deux étapes déjà citées auparavant:

- Pour la phase d'observation du texte il est question d'analyser ses éléments périphériques, c'est-à-dire répondre aux questions : qui? à qui? où? quand? quoi? comment?... dégager l'image du texte, la situation dans laquelle la caricature est produite.

- Pour la phase analytique du support, nos questions ont été posées de façon à orienter les apprenants vers l'analyse et l'interprétation de la caricature. Afin d'aboutir à la compréhension du *message explicite*, nous nous sommes contentée d'une analyse de l'image de la caricature et du sens premier du texte s'y trouvant : ce que l'on peut voir dessiné, la construction des phrases du texte, les mots et leurs significations. Pour aboutir au *sens implicite* nous avons fait en sorte que les apprenants mettent en relation (l'image et le texte qui sont complémentaires) en plus de chercher à identifier les figures de style (de rhétorique) (comparaison, métaphore,...), ils décèleront alors l'humour

(analyse de l'ironie, du paradoxe) pour aboutir ainsi au sens voulu, donc déjà à ***une maîtrise de l'habileté visée (la compréhension de l'écrit).***

Premier moment : Eveil de l'intérêt

Après « l'éveil de l'intérêt » suivant les étapes de la fiche pédagogique n°3, les apprenants, sachant qu'ils allaient normalement travailler sur « la caricature » et que toute la séance allait porter sur ce support, avaient pour première réaction une extrême joie et un intérêt clair. Ils réclamaient déjà depuis longtemps le travail sur la caricature, ils étaient de plus en plus familiarisés avec cette dernière et son jargon : à l'image et au texte « titre, paroles dans les bulles », le caricaturiste.

Deuxième moment : Phases d'observation et de lecture analytique

L'enthousiasme a d'ailleurs doublé à la vue du support puisque à la seconde où nous leur avons distribué la première et la dernière page du journal, ils avaient pris l'initiative de rechercher la source. Après avoir repéré qu'il s'agit du journal « Liberté » datant du 1^{er} juin 2014, ils ont tout de suite cherché à reprendre les événements relatifs à cette période de l'année 2014, quand nous leur avons posé la question : pourquoi voulez-vous savoir ce détail ? Ils nous avaient simplement répondu : comprendre ce qui s'est passé le 1^{er} juin est nécessaire pour comprendre la caricature. Les apprenants s'étaient alors rappelés que le 1^{er} juin était la date du premier jour du baccalauréat durant l'année 2014 et ils avaient même précisé que cette année là, il y avait une nouvelle ministre de l'éducation « Mme Benghebrit ». Les apprenants ont donc fait preuve d'une certaine maturité en cherchant d'eux mêmes ces différents éléments contextuels nécessaires à la compréhension du support, ils ont convoqué et avantageusement exploité leurs compétences socioculturelles, en faisant appel à ce qui les entourent, pour comprendre les circonstances durant lesquelles a été produite la caricature.

Les apprenants ont commencé à parler du drapeau de la France différent de celui de l'Italie par ses couleurs, ou encore du fait que les algériens aiment partir en France. Ils ont par conséquent instantanément fait appel à leurs connaissances préalables et antérieures sur le sujet. La caricature semblait donc développer leurs compétences référentielles et socioculturelles.

Les apprenants paraissaient apprécier le fait d'étudier uniquement quelques phrases, ils avaient l'air à l'aise de pouvoir analyser, en même temps, plusieurs aspects de la langue (temps verbaux, types de phrases et leur forme, les discours rapportés direct et indirect, les indicateurs spatio-temporels) tout leur semblait contextualisé et a été donc très bien exploité. Ils ont alors facilement déterminé le thème abordé par la caricature : le premier sens direct compréhensible à partir de la caricature qui parle de l'immigration clandestine ou alors de la fraude pendant le bac. Néanmoins, ils avaient encore une fois fait preuve d'une grande prise de conscience, ils avaient compris que le support caricatural admet plusieurs interprétations possibles, ils ont donc demandé, l'apprenant n° « 12 » : « *c'est quoi le deuxième sens dans cette caricature madame ?* », « *Quel est le*

rapport entre le baccalauréat et l'immigration clandestine ? ». Ils savaient que leur tâche n'était pas finie une fois le sens « explicite » atteint, ils n'allaient plus désormais se contenter de la compréhension de l'énoncé linguistiquement parlant (compétences linguistiques), ils devraient donc faire appel davantage à d'autres compétences (logiques, encyclopédiques et rhétorico-pragmatiques) pour accéder à un autre sens plus profond et pertinent « implicite ».

Aussi, un travail d'analyse, mettant en relation l'image et le texte de la caricature (complémentaires), suivre les étapes de la fiche pédagogique n°3, a permis aux apprenants d'aboutir aux figures de rhétorique employées (la métaphore, la polysémie) et à l'humour que renferme la caricature, ils ont enfin compris le second sens abordé avec humour et dont traite la caricature n°2 : la fuite des cerveaux. Les apprenants ont aisément pris conscience du lexique qui anime la caricature, ils ont remarqué le terme répété et ont même relevé les sens différents (polysémie) qu'il porte selon son contexte phrastique changeant. Nous avons alors exploité l'image (nous répétions souvent les phrases : regardez l'image, observez ce que fait le personnage, etc.) pour arriver à l'un des sens du terme et pour verbaliser explicitement l'existence de « la polysémie », jusqu'alors repérée et exploitée indirectement (spontanément) par les apprenants. La même remarque a été relevée pour « la métaphore » que comportait la caricature, les apprenants la devinant facilement, ils s'y basaient pour accéder au sens implicite (l'immigration clandestine dépassée vers l'immigration des cerveaux). Grâce à son aspect organisationnel et typographique, le support caricatural semblait alors effectivement facile à travailler, à expliquer et aisément analysable et compréhensible par les apprenants. Nous avons alors entendu un éclat de rire général une fois qu'ils ont saisi le second sens, surtout en travaillant le double sens du mot « fuite » (la polysémie) qui les a d'ailleurs considérablement marqués. L'apprenant n° « 15 » avait relevé : « *il a raison cet élève, il faut aller diplômé là bas si on ne veut pas vivre la misère* ».

Après avoir pris en compte tous les éléments travaillés, c'est à la 45^{ème} minute que la majorité des apprenants ont abouti à tous les thèmes abordés par la caricature (à l'explicite comme à l'implicite). En plus d'amuser, la caricature a une fois encore permis un gain très important de temps puisque la séance a été achevée comme prévu en une seule heure.

Les apprenants travaillaient avec une grande aisance puisqu'ils étaient confrontés uniquement à quelques phrases à analyser et à comprendre, ils nous donnaient l'impression que tout était simple à travailler, ils exécutaient facilement tout ce que nous leur attribuons comme tâche, contrairement aux anciennes séances d'activités de compréhension de l'écrit où ils exprimaient clairement le fait qu'elles étaient trop longues et trop ennuyeuses.

La participation était active, spontanée et presque unanime, tous les apprenants voulaient parler ou du moins essayer en langue française d'ailleurs. Ils ne s'étaient même pas aperçus que, cette fois-ci, ils travaillaient un support caricatural totalement en langue française. Nous expliquons cette attitude par le fait que la caricature n°1 semble

les avoir familiarisés avec ce type de support, elle a agit sur leurs représentations sceptiques quant à la possibilité de comprendre un support écrit totalement en français.

L'apprenant n° « 19 » après avoir travaillé la caricature n°2 en classe, a croisé une autre caricature sur la dernière page du journal « Liberté », il nous a alors demandé de l'étudier en classe, nous ne pouvons que voir dans sa proposition un grand intérêt porté à ce type de support. D'autres apprenants ont cette fois encore reformulé leur demande de voir plus de caricatures à étudier en classe.

Troisième moment : Phases de la synthèse :

Habités à la méthode de travail, les apprenants ont très rapidement complété la grille. Il était possible d'entendre, sans cesse, des éclats de rires, les apprenants revenaient toujours volontiers vers le dessin de la caricature afin de réaliser le panneau (plan final). L'apprenant n° « 17 », toujours aussi enthousiaste de voir un dessin en classe, nous a demandé s'il pouvait dessiner la caricature n°2, afin d'en faire le panneau sur le cahier, plutôt que de la découper et de la coller. Pour cette deuxième activité de compréhension de l'écrit basée sur la caricature, nous pouvons dire que les objectifs d'étude ont encore une fois été atteints.

Test d'évaluation :

Pour une durée d'une demi-heure (le mardi 26 janvier 2016 de 9h à 9h30), les apprenants ont encore une fois passé le test d'évaluation portant sur la caricature n°2. Soulagés de s'être débarrassés d'une séance de mathématiques que nous avons empruntée à l'enseignante, les apprenants étaient très heureux de travailler sur la caricature au point d'accepter de passer un test d'évaluation. Ils étaient tous concentrés dans leurs tentatives de réponses, nous avons récupéré les copies à la fin de la séance. Ils avaient entamé le remplissage des copies et avaient presque tous bien répondu au test.

A notre grand étonnement, à la fin du test, pour la deuxième demi heure restante (de 9h30 à 10h), les apprenants nous ont demandé de leur corriger le test ne serait ce qu'oralement, ils avaient hâte de connaître les réponses correctes et poussaient des cris de joie en découvrant que nos réponses types étaient compatibles avec leur travail.

Deuxième séance de compréhension de l'écrit :

Le mardi 26 Janvier 2016, lors de la deuxième séance de compréhension de l'écrit s'étendant de 14h à 15h, nous avons proposé aux apprenants de la classe expérimentale le support de fait divers n°2 portant sur le même thème que la caricature n°2 (non porteuse de variation). Le même jour de 16h à 16h30 toujours dans cette même classe de 1AS3, nous avons proposé le test d'évaluation concernant ce même support « fait-divers n°2 ».

Tout comme pour la séance précédente, nous proposons aux apprenants un article de fait-divers traitant du même sujet que la caricature analysée, nous avons conduit le

cours (voir en Annexe n°7 : la fiche pédagogique n°4) de sorte que les apprenants puissent faire le lien entre ce qu'ils ont appris et retenu en travaillant la caricature et l'article qu'ils sont amenés à traiter. Ainsi en exploitant l'image de la caricature et son court texte, même uniquement en langue française cette fois, ils pourront arriver aisément à déchiffrer l'article de fait divers, à cerner sa structure et à le comprendre. Nous avons alors noté ces quelques observations et remarques :

Premier moment : Eveil de l'intérêt

Après « l'éveil de l'intérêt » suivant la fiche pédagogique n°4, sachant qu'ils allaient cette fois-ci travailler sur un texte « l'article de fait-divers n°2 », les apprenants avaient pour première réaction une motivation modérée voire une légère déception. Ils ont tout de même accepté de travailler l'article n°2 lorsqu'ils ont remarqué qu'il s'agissait encore cette fois du même thème et de presque les mêmes mots, phrases et situation.

Deuxième moment : Phases d'observation et de lecture analytique

Une fois l'article de fait-divers n°2 distribué aux apprenants (Un article pris à partir du journal : www.algerie1.com), les apprenants ont tout de suite entamé l'observation globale du texte, ils démontraient une grande habilité à repérer les éléments périphériques du texte. Automatiquement, ils énuméraient le titre, le journaliste, la typographie en colonnes de l'article, la source et la date. Ainsi, pour travailler l'article du fait-divers, les apprenants semblaient jusque-là (en commençant par les éléments paratextuels) de bonne volonté à entamer cette activité de compréhension de l'écrit, malgré leur déception de revoir un long texte.

Cette fois aussi, une séance d'une heure a été amplement suffisante pour terminer le travail sur le texte de l'article. Ayant parfaitement familiarisé les apprenants avec le thème et le lexique de cet article, la caricature a permis un grand gain de temps. Il était inutile de s'arrêter sur chaque mot de l'article pour l'expliquer, ce dernier étant déjà abordé par la caricature étudiée lors de la séance qui précède.

Après dix minutes du début de l'activité, les apprenants avaient parfaitement repéré le thème abordé par l'article (la force illocutoire du mot « harga », étant en arabe dialectal, ayant encore aidé pour beaucoup). Par la participation et l'attitude que tenaient les apprenants ainsi que par les résultats qu'ils ont obtenus au test d'évaluation relatif à cet article n°2, ils ont bien tiré profit des différents aspects que leur a offert la caricature. En effet, au départ, les apprenants semblaient confrontés à plusieurs mots difficiles à comprendre, puis l'appel à l'image et le texte de la caricature n°2 a clairement aidé à débloquer la situation. Ils se sont alors rappelés de l'embarcation, telle qu'ils l'avaient vue dessinée dans la caricature de Dilem. Ils ont évoqué d'eux-mêmes le mot « évader » comme synonyme de « fuite=fuir » tel qu'ils l'avaient travaillé grâce à la caricature. Les apprenants ont aussi compris de suite qu'il s'agit du sens « fuir= s'évader » et non de la fuite de l'eau ou de la triche (fraude), l'apprenant n° « 18 » a tenu à préciser : « c'est l'autre « fuite », madame, n'est ce pas ! la « fuite » dans le sens de « s'évader » ».

La caricature s'est aussi avérée très utile à faire comprendre la direction qu'avaient pris les jeunes haraga, les apprenants se rappelant du drapeau dessiné sur la caricature, étaient plus attentifs à la destination qu'avaient décidé de prendre les jeunes algériens de l'article, ils en ont été surpris par la suite nous confirmant davantage le fait qu'ils ont bien compris, l'apprenant n° « 21 » a déclaré en rigolant : « *si je réussis à traverser la mer même vers l'enfer, pas juste l'Espagne je ne reviendrai plus jamais dans ce bled* ». De plus, les apprenants étaient parvenus à comprendre le sens des indices temporels « avant ≠ après » puisqu'ils les avaient retenus suite à un travail détaillé sur ces notions lors de l'analyse de la caricature. Il était plus qu'évident qu'ils avaient retenu et compris ces éléments, parce qu'ils ont été présentés à eux d'une façon tellement plus *originale, ludique et marquante* en passant par un dessin (une image) et un court texte qui lui est complémentaire, qu'il leur était donc impossible de les oublier de façon à en faire des acquis, voire des compétences desquelles ils en tiraient profit. La caricature s'est cette fois encore dévoilée comme étant réellement au service de la compréhension de son propre écrit et également de celui de l'article de fait-divers n°2.

Troisième moment : Phases de synthèse :

Les apprenants ont été tous satisfaits à l'idée de pouvoir toujours compléter un court tableau pour synthétiser le contenu de l'article de fait-divers n°2, ils ont d'ailleurs rempli cette tâche avec une aisance considérable. Pour cette séance aussi tous les objectifs d'étude semblaient encore atteints.

Test d'évaluation :

Pour une durée d'une demi-heure (le même jour de 16h à 16h30), les apprenants ont pu passer le test d'évaluation portant sur le fait-divers n°2. Les copies ont été récupérées sur le champ car ils avaient entamé un remplissage direct des copies. Il est inutile de commenter le déroulement de cette séance d'évaluation puisque les résultats obtenus par les apprenants à ce test précisément, restent les meilleurs (Voir titre : Résultats de l'expérience (tests d'évaluation): Hypothèse °2 : test d'évaluation n°2 (Classe expérimentale) (page 257)).

I -1.2.2 Classe témoin

Deuxième séance de compréhension de l'écrit :

Nous relèverons dans ce titre, d'abord, le pertinent point concernant la deuxième séance de compréhension de l'écrit pour la classe expérimentale ainsi que les deux séances prévues pour le test d'évaluation n°3, qui ont du être reportées de janvier à la mi-février 2016. Lors de la réalisation de notre expérience, nous avons comme dans tout travail de recherche rencontré des problèmes. En effet, des conditions inattendues sont intervenues nous empêchant de pouvoir respecter notre canevas et d'achever dans les délais notre expérience. Entre visite de l'inspecteur, atelier doctoral à partir du (1^{er} au 4 février 2016) et grève tantôt des enseignants tantôt des apprenants, le recueil de notre corpus a tout de suite pris l'allure d'une mission impossible à mener à bon terme.

Voici lien de la vidéo (<https://www.youtube.com/watch?v=7JnJhX9oYs>, ajoutée le 04 février 2016) concernant la grève non justifiée touchant exclusivement l'établissement « Abdelhak Ben Hamouda » dans lequel nous réalisons notre expérience. Nous appréhendons que cette rupture ne dure trop longtemps et qu'elle n'affecte donc ce que les apprenants auraient retenu des notions déjà travaillées en classe, puisqu'ils oublieraient peut être tout de ce que nous aurions travaillé ensemble auparavant. Finalement, il n'en a été rien et une fois le travail repris, les apprenants, aussi bien ceux de la classe témoin que ceux de la classe expérimentale, sont restés fidèles à eux-mêmes et ont fait preuve de bonne volonté et d'une grande acceptabilité à continuer à travailler sur la caricature et l'article de fait-divers.

Ainsi, le jeudi 18 Février 2016, lors de cette deuxième séance de compréhension de l'écrit s'étendant de 14h à 16h, nous avons proposé aux apprenants de la classe 1 AS4 notre classe témoin, le support de fait divers n°2. Durant deux heures, il était question de mener une activité de compréhension de l'écrit achevée, rappelons-le toujours, en seulement une heure de temps pour la classe expérimentale, nous avons alors noté des observations et des remarques tout à fait différentes :

Premier moment : Eveil de l'intérêt

Suite à « l'éveil de l'intérêt » les apprenants ont compris qu'ils allaient, pour cette séance, travailler sur « l'article de fait-divers n°2 », une attitude neutre rappelant la routine était visible sur leur visages, ils avaient pour première réaction une attitude totalement passive et désintéressée quant à ce qui représente pour eux un texte ordinaire, supplémentaire et habituel à travailler en classe.

Deuxième moment : Phases d'observation et de lecture analytique

Une fois l'article de fait-divers n°2 distribué aux apprenants, ils ont entamé comme d'habitude l'observation globale du texte. Cependant, ils démontraient cette fois une incapacité totale à exécuter cette simple tâche (repérer les éléments périphériques du texte). Les apprenants semblaient rencontrer d'énormes difficultés à relever les éléments paratextuels nécessaires à l'identification de la situation de communication. Il leur a donc été impossible à déceler (interpréter) les éléments clefs susceptibles à mener vers la compréhension du texte. (Voir partie conceptuelle : la compréhension de l'écrit selon « Sophie Moirand »).

Les apprenants avaient bien repéré le thème abordé par l'article (la force illocutoire du mot « harga », étant en arabe dialectal, ayant encore et toujours aidé pour beaucoup). Cependant, ils semblaient commencer à se désintéresser et ne laisser paraître aucune volonté de comprendre le reste du texte, ni même de le lire.

Nous avons remarqué, une fois que l'activité avait un peu plus avancé, que les apprenants ne prêtaient aucun intérêt (attention) au cours, ils préféraient bavarder, chuchoter, aborder des discussions hors-sujet et ne prenaient en aucun cas en considération le texte qu'ils n'avaient même pas pris en main. La participation se faisait

presque inexistante : inaction pédagogique totale, les apprenants désireux de prêter attention à tout sauf au texte en soi. Ils parlaient de tout plutôt que de débattre du texte, à moins d'y être contraints par un rappel de notre part. En passant par les rangées et en observant les groupes d'apprenants, nous avons remarqué que presque tous fuyaient l'activité : les uns jouaient avec les lunettes de leur camarade, d'autres s'amusaient "à s'acharner à allumer du feu" ! Certains ayant choisi les tables du fond reportaient un devoir de mathématiques plutôt que de se résigner à suivre nos explications.

Nous faisons toujours exception des quelques très bons apprenants, ceux de la première rangée, qui étaient attentifs et qui essayaient de participer tant bien que mal. Néanmoins, les questions qu'ils posaient demeuraient représentatives d'une incompréhension totale : les apprenants n°«39» et n°«43», étant parmi ceux qui ont obtenu les meilleurs résultats au test portant sur ce support, ont tout de même demandé : « *c'est quoi embarcation madame ?* ». L'inexistence de l'image, comme pour la caricature, a rendu l'explication de ce simple mot, pourtant à la base visiblement facile à comprendre, plus compliquée qu'elle en a l'air. Nous étions dans l'impossibilité de référer les apprenants à l'image caricaturale, il nous avait donc fallu faire appel aux synonymes et il fallait en trouver un suffisamment simple pour être clair et faire passer le message : « *embarcation= c'est un bateau, mais un petit, une petite barque* ». Là encore, voyant que nous leur propositions comme explication uniquement des mots reportés au tableau « *embarcation= petit bateau* », les apprenants ont senti un manque de pertinence et d'originalité. L'apprenant n° « 39 » ayant lui-même posé la question sur cette notion a fini par se désintéresser et abandonner le sens du mot avant même de l'avoir compris. Nous confirmons ce constat puisque ses résultats au test d'évaluation l'attestent tout aussi bien : la compréhension du simple mot « embarcation » aurait aidé à comprendre que les jeunes haraga ont fuit par la mer en bateau et non par voie terrestre, or ce même apprenant n° « 39 » n'a pas pu justifier correctement sa réponse à cette 5^{ème} question, n'ayant tout simplement pas compris le mot « embarcation ».

L'apprenant n° « 27 » nous avait directement demandée : « *madame, si je vais sur internet, sur le site de cet article, je le trouverai ?* » nous avons alors répondu logiquement « *oui, bien sûr !* », il a alors tout de suite relevé en précisant : « *et je saurai alors c'est quoi que cette embarcation ? Il y'a une photo ?!* », nous avons précisé que malheureusement l'article ne proposait pas de photos ou d'image. Cet apprenant, également, n'a pas compris ce mot et n'a pas pu correctement répondre à la 5^{ème} question.

Nous remarquons que pour un simple terme, il était possible de perdre beaucoup de temps qui aurait été exploité pour atteindre l'essentiel au lieu de travailler des détails facultatifs. Pareil, nous avons perdu un énorme temps à devoir s'arrêter sur chaque mot, ce qui a fait que cette activité s'est étendue sur deux longues et ennuyeuses heures pour les apprenants au lieu d'une seule.

La longueur du texte, la présence de trop de mots et l'impossibilité de s'arrêter et de travailler chaque détail, ont fait que les apprenants montraient des signes

d'incompréhension. Perdus, ils manifestaient donc clairement et ouvertement le besoin d'avoir des textes moins chargés, clairement illustrés d'image ou de photos, ils cherchaient des textes plus envisageables à travailler et plus facilement abordables. Les apprenants de cette classe témoin semblaient à la recherche d'une brèche qui serait pour eux une *entrée* possible à un long texte, une *aide* pour accéder à sa compréhension, il y a lieu de penser que cette brèche est « la caricature » puisque les apprenants de la classe expérimentale n'ont manifesté aucun mécontentement, aucun besoin.

La caricature a donc permis de concrétiser les notions et de ramener en classe une partie du vécu réel des apprenants, car au lieu d'aller à la recherche d'un site où l'article de fait-divers est publié, il est possible de le retrouver en classe. En plus d'attirer l'attention des apprenants, la caricature a permis de nous faire gagner du temps et de nous permettre d'aboutir facilement au sens des mots, elle répond aux besoins réels et concrets des apprenants. Elle a permis de ne pas détacher la société de la classe, l'apprenant n'a pas besoin de sortir de la classe pour comprendre ce qu'il y entend, pour le voir, pour le vérifier et pour le comprendre dans la société, étant donné que c'est normalement sa société qui vient à lui et qui fait partie prenante de sa classe. « *Société-classe* » ne peuvent ne faire qu'un finalement, ce ne sont pas deux parties isolées et détachables mais *un* seul ensemble *complémentaire* l'une partie prenante de l'autre.

Troisième moment : Phase de la synthèse :

La suite de l'activité a été tout aussi difficile à achever. Nous avons surtout remarqué que les apprenants rencontraient toujours de grandes difficultés à réaliser l'étape de la synthèse, et à compléter donc la grille (tableau synthétisant le contenu de l'article). Aussi, nous pouvons dire que les objectifs de cette activité n'ont pas tous été atteints.

Test d'évaluation :

A la fin de l'activité, pour une durée d'une heure (le même jour 18 février de 16 à 17h), le test d'évaluation portant sur le fait-divers a été passé aux apprenants. Concentrés, tant bien que mal, dans leur tentative de réponses. Ils semblaient n'y comprendre rien, ils tâtonnaient et répondaient maladroitement. Il suffit pour le confirmer de voir les résultats extrêmement paradoxaux obtenus à ce test n°2 pour les deux classes: un bon travail à ce test d'évaluation n°2 pour la classe expérimentale, face aux moins bons résultats obtenus pour la classe témoin (voir titre : Résultats de l'expérience (tests d'évaluation): Analyse comparative des résultats des deux classes au test n°2 (page : 266)).

I -1.3 Caricature n°3 et fait divers n°3 :

Comme test final, nous avons choisi d'essayer un type d'évaluation différent pour voir si les apprenants parviennent à réellement comprendre la caricature, puis à mieux comprendre l'article de fait-divers. Une séance de deux heures a été donc réservée à une évaluation proprement dite (plus confirmative), elle consistait en la proposition pour la classe expérimentale d'une série de questions sur la caricature n°3 demandant à

l'analyser d'une manière autonome de la part des apprenants, elle sera suivie la deuxième heure de l'article de fait-divers n°3 à traiter d'une façon tout aussi identique. Pour les apprenants de la classe témoin, il a été question de travailler uniquement le test relatif au fait-divers n°3, n'ayant jamais travaillé sur la caricature, ils ont encore une fois été appelés à traiter uniquement l'article de fait-divers.

L'objectif d'une telle initiative (introduire un dernier test d'évaluation n°3) est de faire réfléchir les apprenants sur les notions déjà travaillées en classe, ainsi que de vérifier le degré de compréhension auquel ils pourraient parvenir.

Nous avons donné l'autorisation aux apprenants de répondre en langue arabe s'ils connaissaient la réponse et ne savaient pas trop comment la formuler. Nous voulions éviter d'avoir des copies vierges ou des questions sans réponses, car c'est à la compréhension que nous nous intéressons, précisons-le encore, ce n'est aucunement la production écrite que nous cherchions à évaluer. Etonnement, les apprenants avaient tous tenu à répondre et de leur propre gré en langue française et avaient tous présenté des réponses complètes au test.

Pour de plus amples détails sur les résultats obtenus ainsi que sur les types de questions proposées, il suffit de consulter le titre (Résultats de l'expérience : tests d'évaluation n°3 (page 269)), nous allons dans cette partie évoquer brièvement le déroulement et les horaires des séances d'évaluation pour les deux classes :

I -1.3.1 Classe expérimentale

Le mardi 16 février 2016, pour une durée d'une heure (de 14h à 15h), nous avons proposé aux apprenants le test d'évaluation n°3 portant sur une caricature n°3 de Dilem, tirée du journal Liberté. Ils étaient très absorbés par la caricature et le test qui leur ont été soumis, semblaient extrêmement intéressés et ont tous lancé des rires lors de leur lecture de la caricature. Le même jour, pour une durée d'une heure aussi (de 16h à 17h), le test d'évaluation portant sur le fait-divers n°3 a été passé aux apprenants. Ils étaient très concentrés dans leur tentative de réponses, les copies ont été récupérées et plusieurs d'entre eux avaient même terminé avant la fin de l'heure concernant le test portant sur la caricature n°3.

A l'apparence, tout semblait évident pour les apprenants qui étaient déterminés à répondre, ils avaient complété les copies pour les deux tests d'évaluation, ils semblaient avoir fait le lien entre les deux tests puisqu'aucun apprenant n'a posé de questions ou semblait embrouillé en répondant. Les résultats bons obtenus par les apprenants à ce test sont explicités dans la partie de l'analyse des résultats (voir titre : Résultats de l'expérience (tests d'évaluation n°3): Test final: test d'évaluation n°3 : Classe expérimentale : Caricature n°3 et article de fait-divers n°3 (sur le même thème « la vision du croissant et l'aïd » (page 269)).

I -1.3.2 Classe témoin

Le lundi 22 février 2016, pour une heure (de 14h à 15h) nous avons mis en place le test d'évaluation n°3 portant sur le fait-divers n°3. Pensant qu'il s'agit d'un devoir surveillé, les apprenants se sont vraiment bien concentrés, tant bien que mal, ils ont répondu en faisant de leur mieux. Nous avons récupéré les copies à la fin de l'heure. Cependant, ils semblaient ne pas comprendre grand chose, ils tâtonnaient et répondaient maladroitement. Certains avaient même essayé d'obtenir des réponses de chez les bons apprenants de la classe (fraude), nous les avons, néanmoins, bien surveillés durant toute la séance et nous nous y sommes opposée de façon à être sûre que chacun remette son propre travail. Les apprenants ont alors obtenu de bons résultats par rapport aux deux anciens tests, mais, des résultats qui restent nettement inférieurs à ceux obtenus par la classe expérimentale. Nous avons justifié cet écart et l'avons expliqué en détail dans la partie de l'analyse.¹⁵³

I -2 Déroulement de l'expérience, observation via « grille d'observation » :

Nous avons recouru à l'observation par « grille d'observation » dans le but de constater le degré de compréhension des apprenants à travers un certain nombre de comportements relevés dans nos deux classes (expérimentale et témoin).

Au fur et à mesure que notre expérimentation avançait, c'est-à-dire durant le déroulement de toutes nos séances, nous avons remarqué que les apprenants manifestaient le même comportement et les mêmes attitudes lors des activités de compréhension de l'écrit, auxquelles ils ont été soumis et en fonction de supports pédagogiques distincts (caricatures et articles de fait-divers).

Autrement dit, les apprenants de la classe expérimentale revêtaient tous la même attitude par rapport aux supports caricaturaux qui se présentaient à eux, que ce soit la caricature porteuse de variation n°1 ou celle en langue française n°2. Ils avaient aussi le même comportement vis-à-vis des articles de fait-divers, le premier et le deuxième. Pareil, la majorité des apprenants de la classe témoin entretenait la même attitude de participation en voyant les articles de fait-divers n°1 et n°2.

Ainsi, afin de ne pas charger davantage notre travail, nous avons pensé qu'il serait plus judicieux de décrire une seule grille d'observation que nous avons complétée de façon à ce qu'elle synthétise et récapitule les attitudes et comportements, aussi bien positifs que négatifs chez nos apprenants, tout au long de notre travail dans les différentes classes. Nous établirons, de ce fait, plus facilement la comparaison entre les deux groupes d'apprenants en procédant par critères cochés dans la case où le comportement est constaté.

¹⁵³ Voir titre : II-1 Dépouillement et analyse des copies des tests d'évaluation : Test final: test d'évaluation n°3 : classe témoin : article de fait-divers n°3 (« la vision du croissant et l'aïd »). Analyse comparative des résultats des deux classes au test n°3 (page 278)).

Voici, notre grille d'observation des apprenants de la classe expérimentale et de la classe témoin, elle a donc été complétée selon les attitudes et les comportements que nous avons décelés chez les élèves une fois soumis à différents types de supports (caricatures et articles de fait-divers).

I -2.1 Grille d'observation complétée:

Contenu de l'intervention		Des participants (64 apprenants)		
		Classe expérimentale (23 apprenants)		Classe témoin (23 apprenants)
		Supports caricaturaux	Articles « fait divers »	Articles« fait divers »
A : zone socio-émotionnelle positive	S1: Montrent de la solidarité : actifs, aident, curieux	✓	✓	
	S2 : Montrent de la satisfaction : plaisantent, rient, intéressés, attentifs	✓	✓	
	S3 : Montrent un contentement passif : acquiescent, comprennent, sont d'accord, rassurés	✓	✓	
B : zone de la tâche (participation active)	P4 : Ont une participation immédiate et spontanée : suggèrent, orientent, invitent	✓	✓	
	P5 : Donne une opinion, un sentiment, un désir, une analyse	✓	✓	
	P6 : Demandent une information (supplémentaire), une répétition, une clarification, une opinion	✓	✓	
C : zone de la tâche (participation passive)	P7 : Demandent une information (ambigüe), une répétition, une clarification, une confirmation		✓	✓
	P8 : Demande une opinion, une évaluation, une analyse			
	P9: Ont une participation différée, sollicitée et obligée: demandent une			✓

	suggestion, une directive			
D : zone socio-émotionnelle négative	S10: Montrent un refus : passifs, refusent d'aider, négligents, silencieux			✓
	S11: Montrent de la tension : demandent de l'aide, désintéressés, indifférents, perdus, angoissés			✓
	S12: Montrent de l'antagonisme : perturbent les autres, chahutent			✓

I -2.2 Commentaire et analyse de la grille d'observation :

Commenter notre grille d'observation reviendrait pour nous à procéder selon une lecture verticale, c'est-à-dire selon les quatre sections (les quatre zones A, B, C et D). Nous passerons entre autres aussi par une lecture comparative horizontale, en détaillant chaque critère observé dans telle ou telle classe et selon tel support ou tel autre :

I -2.2.1 Classe expérimentale (entre caricatures et articles de fait-divers) :

Il est possible d'établir comme première remarque concernant cette classe expérimentale un parallélisme logique dans les comportements et les attitudes relevés par rapport aux supports travaillés. En effet, chaque comportement constaté lors des activités portant sur les caricatures implique automatiquement son repérage pour les séances réalisées sur les articles de fait-divers ayant un thème commun avec les caricatures qui les précédaient. Il est évident alors que le travail sur la caricature a considérablement influencé l'attitude des apprenants de sorte qu'ils gardent le même comportement positif, tout en assistant à des séances portant sur des articles (textes plus longs).

Commençant par les deux zones (socio-émotionnelle A et tâches (participation) B), les apprenants de cette classe expérimentale, travaillant les caricatures ou articles de fait-divers, entretiennent fortement les comportements requis à ces zones positives ou actives. Plus explicitement, nous détaillerons par niveaux (S ou P) les critères constatés :

- **S1** : Les apprenants se sont montrés positivement *solidaires* puisque nous avons remarqué que chacun essayait d'aider l'autre, à lui communiquer ce qu'il a compris et à lui transmettre tout ce qu'il sait. Nous avons déjà mentionné en détail comment les apprenants *s'entraidaient* à remplir la grille d'analyse des caricatures.

Les apprenants étaient également *actifs* tout au long des séances, ils passaient volontairement au tableau pour l'effacer rapidement et y écrire avec plaisir. Pour les caricatures surtout, les apprenants se sont démontraient d'une *curiosité* débordante, ils observaient les moindres détails : chaque couleur, geste, posture, expressions et paroles dans les caricatures faisaient objet de questions posées aux camarades ou à nous-mêmes pour des éclaircissements. En revanche, pour les articles de fait-divers les apprenants se montraient un peu déçus et las au début, ils redevenaient tout de suite *curieux* de découvrir les points communs (mots, phrases, idées...) qu'ils partagent avec les caricatures.

- **S2** : Conscients du rôle spécifique du rire (langage acoustico-auditif extralinguistique) ou du sourire (mimique expressive) en situation pédagogique, nous nous sommes focalisée dans ce volet de la grille aux messages, même parfois ambigus et variables, que peuvent dégager ces manifestations non verbales : « *Elles peuvent exprimer d'une part la gêne, l'agacement, l'hostilité et l'agressivité, d'autres part la satisfaction, le soulagement, la complicité, l'approbation, le plaisir et bien d'autres sentiments, elles ont des composantes intellectuelles et émotionnelles* » (Louise Dabène et al, 1990 :89)

Sans exagération dans nos propos, nous avons réellement remarqué que les apprenants de la classe expérimentale montraient un *intérêt* et une *satisfaction* croissants et incessants : ils étaient *attentifs, plaisantaient* en lançant des blagues et en *riant* à haute voix ou en imitant les personnages dessinés. Ce rire n'avait pas dans ce cas l'unique rôle « *correcteur* » car permettant d'exprimer une gêne due à une difficulté éprouvée, il exprimait davantage « *la satisfaction d'avoir compris* » (Louise Dabène et al, 1990 :90)

Nous nous étions également intéressée à un autre aspect non-verbal lors de notre observation, dans cette classe, il suffisait de voir les gestes, expressions des visages ou des yeux des apprenants pour tout comprendre: « *Le regard est un vecteur non verbal principal de la fonction métacommunicative, un indicateur bien précis pour l'enseignant tant sur le plan du processus d'apprentissage que du processus de communication tout court* » (Louise Dabène et al, 1990 :89)

Ils paraissaient à l'aise, amusés, soulagés, ils *souriaient* sans cesse.

- **S3** : Les apprenants manifestaient un *contentement passif*: ils *acquiesçaient* avec des « oui » hochant la tête, ils affirmaient *comprendre* en étant *d'accord* avec les bonnes propositions et en réfutant les mauvaises. Pour une fois, les apprenants de la classe 1As3 (expérimentale) étaient clairement *rassurés*.
- La participation (zone B) des apprenants était tout aussi active puisqu'*immédiate* et *spontanée*, **P4** : certains apprenants s'étaient tellement pris au jeu qu'ils oubliaient de demander l'autorisation pour prendre la parole ou de lever la main

pour répondre, ils faisaient davantage des *suggestions* : «*pouvons-nous proposer des caricatures à analyser en classe ?*». Ils *orientaient* à leur rythme les activités et *invitaient* au dialogue, à la *négociation*.

- **P5** : Les apprenants *donnaient leur opinion* : « *il a raison le mouton de tuer son maitre, la meilleure défense c'est l'attaque !* ». Ils exprimaient leurs *sentiments, désirs* et rêves : « *il a de la chance cet élève, j'aurais fait pareil, j'irai en Europe un jour* », « *ils sont complètement fous ces jeunes haraga partir en Espagne et revenir. Quelle idée !* ».
- **P6** : les apprenants nous demandaient aussi des informations, de *répéter* les détails clefs pour les retenir et de *clarifier* quelques points. Ils réclamaient des *informations supplémentaires* concernant les thèmes abordés, ils cherchaient les détails pertinents ou pas, l'essentiel pour eux était de parler des sujets abordés, de débattre et d'analyser. D'ailleurs, c'est peut être pour ces raisons que l'ennui ne s'est à aucun moment fait sentir.
- **P7** : Le seul critère commun entre les deux classes (expérimentale et témoin) à une différence près. Effectivement, les apprenants de la classe expérimentale ont également demandé à obtenir des *clarifications*, des *confirmations* notamment sur les mots difficiles, ils n'étaient pas sûrs des réponses qu'ils donnaient bien qu'elles étaient correctes. Ils voulaient aussi des *répétitions* et voulaient comprendre des informations ambiguës.

Selon "Bales", qui nous a inspirée cette grille, être en position passive de réception et d'exigence : le verbe « demander » met l'apprenant en position négative. Nous ne partageons pas tout à fait cet avis, puisque l'apprenant a tout à fait le droit de ne pas comprendre : demander sur le vif en fait une intelligente réaction d'anticipation et donc lui permet de se rectifier et de bien répondre quand c'est nécessaire par la suite.

Contrairement à la classe expérimentale, la participation de la classe témoin était davantage passive car les demandes de clarification des informations ambiguës étaient trop nombreuses et concernaient des détails clefs. De même les demandes de répétitions étaient trop constantes (fréquentes) et retardaient considérablement le déroulement des activités. D'ailleurs, les apprenants étaient trop *ennuyés* et *lassés* pour suivre les explications détaillées (bien que sollicitées par eux), ils n'ont par conséquent pas pu en tirer profit, un constat confirmé par les résultats obtenus aux différents tests auxquels ils ont été soumis.

I -2.2.2 Classe témoin et (articles de fait-divers) :

Nous arrivons aux zones « négatives » : la zone C de tâche (participation) passive et la zone socio-émotionnelle D. Sur ces deux zones aucun critère n'a été identifié pour la classe expérimentale en revanche les apprenants de la classe témoin ont majoritairement eu les comportements et les attitudes enregistrés dans ces deux colonnes. Ainsi, concernant le fait de *demandeur une opinion, une analyse ou une évaluation (P8)*, aucun apprenant dans les deux classes n'avait manifesté l'un de ces critères. Naturellement, tous ne voulaient pas être soumis à une *évaluation* supplémentaire. Plus en détail, l'analyse de la suite de la grille, nous a offert les remarques suivantes

- **P9** : les apprenants de la classe témoin demandaient souvent des *suggestions* de la part de leur camarade, dans un sens négatif, ils cherchaient souvent à tricher et nous intervenions souvent pour stopper cette attitude néfaste.

Les apprenants de cette classe avaient donc une *participation différée* pour ne pas dire toujours *sollicitée* ou même *obligée*. Ils refusaient catégoriquement de prendre la parole de leur propre initiative, il nous fallait donc constamment intervenir pour désigner l'apprenant qui doit répondre. Totalement *passifs*, ils attendaient nos directives pour faire le moindre geste, nous avons précédemment expliqué ce détail lors de l'analyse du déroulement du premier test d'évaluation (voir titre précédent).

- **S10 + S12**: Trop *passifs*, les apprenants de cette classe semblaient *négligeants* et *inertes*, ils restaient *silencieux* quand nous leur imposions le travail sur les articles proposés. Ils *refusaient de s'entraider*, leur seule intervention consistait principalement en le fait de *chahuter* pour *perturber* les autres.
- **S11** : les apprenants de la classe témoin ont affiché une certaine *tension* ; ils *demandaient souvent de l'aide*, il suffit pour le confirmer de rappeler les innombrables questions et *sollicitations* qu'ils nous avaient fait durant le déroulement des activités (voir titre précédent). Nous aurions vu en cette attitude un point positif, si les apprenants suivaient jusqu'à la fin nos réponses et explications, or *lassés* de cet ordinaire dans lequel ils étaient baignés, ils ne manquaient pas de se désintéresser rapidement. *Perdus*, ils affichaient cette *indifférence*.

Pour résumer, autant les apprenants de la classe expérimentale étaient étonnement à l'aise voire " modèles ", autant ceux de la classe témoin étaient tout aussi *angoissés* que d'habitude.

Notre grille d'observation est l'outil qui vient confirmer toutes nos remarques précédemment relevées grâce au journal de bord, répertoriant le déroulement de l'expérience décrite sur le vif. Cette grille vient, ni plus ni moins, se ranger du côté des résultats qualitatifs et quantitatifs, déjà considérablement concrets et crédibles, obtenus

à partir des tests d'évaluations et du questionnaire n°2 confirmatoire, nous ayant offert notre véritable corpus.

II- Résultats de l'expérience (tests d'évaluation : analyse du corpus):

L'analyse de notre corpus, consistant en l'ensemble des copies des apprenants ayant répondu aux différents tests d'évaluation,¹⁵⁴ nous a permis d'aboutir aux tableaux récapitulatifs des résultats obtenus par chaque apprenant :

II-1 Dépouillement et analyse des copies des tests d'évaluation

❖ Test d'évaluation n°1 :

II-1.1 Hypothèse °1 : test d'évaluation n°1 :

Caricature n°1 (porteuse de variation) et article de fait-divers n°1 (sur le même thème « le sacrifice de l'Aïd »)

II-1.1.1 Classe expérimentale : 1AS3

Apprenants	Réponses correctement justifiées « test : caricature n°1 » /10 propositions	Réponses correctement justifiées « test : fait divers n°1 » /10 propositions	Remarques particulières
Apprenant « 01 », « 2 », « 3 », « 4 », « 5 », « 6 », « 11 », « 12 », « 13 », « 14 », « 15 », « 16 », « 18 », « 19 »	10	10	Totalité de bonnes réponses (correctement justifiées) au test de la caricature n°1 et que de bonnes réponses au test du fait-divers n°1 (toutes bien justifiées) Ces apprenants s'étaient basés sur ce qu'ils ont retenu en travaillant la caricature pour sa re-exploitation lors de leur appréhension du fait-divers
Apprenant « 08 », « 9 », « 10 », « 21 », « 22 », « 23 »	De 7 à 9	10	Majorité de bonnes réponses (correctement justifiées) au test de la caricature n°1 et que de bonnes réponses au test du fait-divers n°1 (toutes bien justifiées). Ces apprenants s'étaient trompés sur la 5^{ème} question au test de la

¹⁵⁴ Voir Annexes n°17 quelques copies des tests d'évaluation, où nous avons pris encore une fois les mesures nécessaires afin de garder l'anonymat des apprenants. Nous avons donc codifié les copies en effaçant les noms et prénoms de chaque élève et en les remplaçant par un identifiant, il ne s'agissait pas d'une lettre alphabétique cette fois parce que le nombre des apprenants était un peu plus élevé (deux classes de 23 élèves) nous avons donc opté pour des chiffres allant tout simplement de 1 à 46 passant de la classe expérimentale 1As3 à celle de la classe témoin 1 As4.

			caricature « l'adverbe alors » pour témoigner de sa compréhension à la 6 ^{ème} question et donc n'obtenir que des bonnes réponses au test du fait-divers. Quelques apprenants ont aussi donné une mauvaise réponse à la 9 ^{ème} question « le thème de la caricature pas bien cerné »
Apprenant « 07 »	08	08	Egalité des bonnes réponses concernant les deux tests. Cet apprenant s'était trompé sur les 5 ^{èmes} questions et 9 ^{èmes} questions « le thème pas bien cerné » dans les deux tests.
Apprenant « 17 »	06	09	Quelques bonnes réponses (correctement justifiées) au test de la caricature n°1 contre plus de bonnes réponses au test du fait-divers n°1 (tout bien justifié). Cet apprenant n'avait pas du tout justifié le restant des ses réponses au test de la caricature donc ses réponses n'étaient pas prises en considération.
Total	14 apprenants → 10/10 bonnes réponses 2 apprenants → 9/10 bonnes réponses 5 apprenants → 8/10 bonnes réponses 1 apprenant → 7/10 bonnes réponses 1 apprenant → 6/10 bonnes réponses	21 apprenants → 10/10 bonnes réponses 1 apprenant → 9/10 bonnes réponses 1 apprenant → 8/10 bonnes réponses	

Tableau récapitulatif des résultats obtenus au test d'évaluation n°1 « classe expérimentale »

Analyse comparative et interprétation des résultats :

Hypothèse •1 : test d'évaluation n°1 :

Caricature n°1 (porteuse de variation) et article de fait-divers n°1 (sur le même thème)

II-1.1.1 Classe expérimentale :

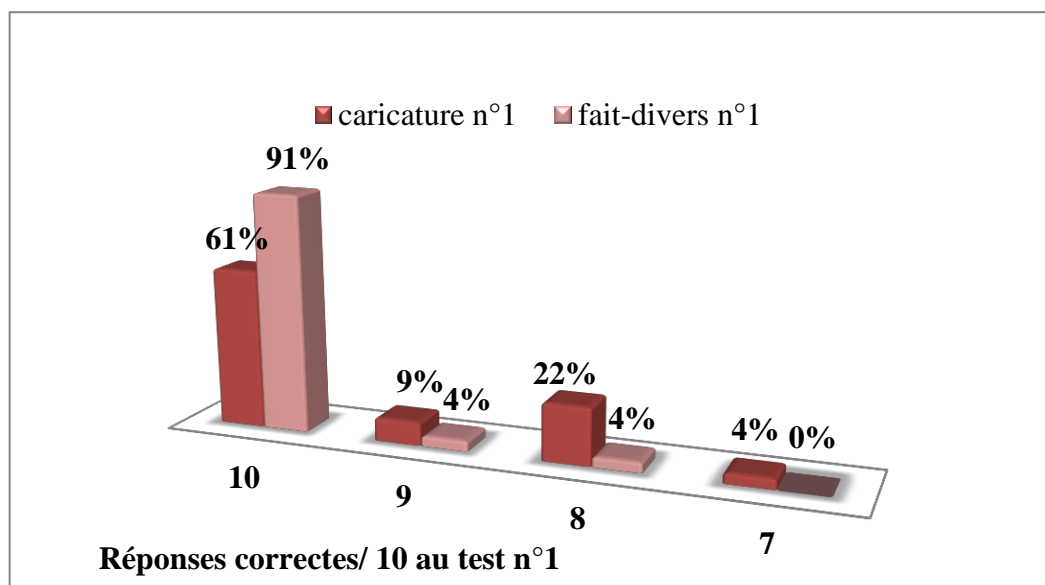
L'observation des résultats obtenus sur le tableau précédent ainsi que la prise en considération des remarques particulières concernant chaque apprenant, nous permet d'obtenir les commentaires suivants :

- En analysant les réponses des apprenants, il est important de spécifier que les réponses correctement justifiées sont un témoignage d'une *compréhension*. Nous affirmons d'autant plus ce constat puisque les apprenants n'ont fait preuve d'aucun tâtonnement ou de réponses (justifications) hasardeuses. En effet, il était clair que toutes les réponses correctes données au test portant sur la caricature n°1 étaient justifiées à partir du dessin, tous les apprenants sans exception ayant fait référence au dessin (photo ou image) comme ils l'avaient désignés dans leur réponse pour parler « des cornes » ou de « la plate forme » signe de chefferie ou de rébellion. Plus particulièrement, les apprenants « 10 », « 17 », « 21 », « 22 » et « 23 » ont tous représentés leur réponse en dessinant « les cornes ». ¹⁵⁵
- De plus les justifications des apprenants étaient justes mais elles témoignent surtout d'une ressemblance usant des mêmes termes du test concernant la caricature n°1 et celui du fait-divers n°1. Ainsi les apprenants « 1 », « 2 », « 3 », « 4 », « 5 », « 6 », « 11 », « 12 », « 13 », « 14 », « 15 », « 16 », « 18 » et « 19 » n'avaient, non seulement, tous proposé que de bonnes réponses correctement justifiées, mais ils avaient également affiché un parallélisme surprenant dans les deux tests, nous avons ainsi trouvé mot à mot (voyons ainsi) les justifications suivantes aux questions classées sur ce tableau :

Questions	Justifications correctes au test : « caricature n°1 »	Justifications correctes au test : « fait-divers n°1 »
Question n°1	« cornes » Dessinés ou mentionnés	« cornes » mentionné
Question n°3	« S » pluriel = plusieurs	Pas plusieurs ≠ 1 seul
Question n°7	« alors » = conséquence Sacrifice = Adha	« alors » =conséquent Sacrifice = Adha
Question n°8	« La mort »	« La mort »

¹⁵⁵ Voir Annexe n°17 : quelques copies des apprenants de la classe expérimentale au test d'évaluation n°1 concernant la caricature n°1.

- Il est également évident que les mauvaises réponses ou celles ayant été maladroitement justifiées sont le signe d'une *incompréhension* ou d'un refus de s'intéresser suffisamment à l'activité de compréhension de l'écrit ou au test d'évaluation.
- Le graphe ci-dessous représente le pourcentage des taux de réponses obtenues :



Comparatif des pourcentages des réponses correctes au test d'évaluation n°1(caricature et fait-divers) pour la classe expérimentale

- Ainsi, tous les apprenants ayant participé à l'expérience « 23 apprenants » ont obtenu au dessus de la moyenne (plus de 5/10 bonnes réponses), avec *6 bonnes réponses* et *plus*, pour les deux tests d'évaluation. Nous pouvons donc affirmer qu'il s'agit d'un bon résultat.
- Plus encore, avec « 91% » les apprenants ont obtenu de meilleurs résultats au test de fait-divers n°1 que celui de la caricature n°1 où « 61% » des apprenants ont eu 10/10 de bonnes réponses. Nous avons tendance à interpréter ce résultat par le fait qu'ils se seraient habitués à ce type de tests (Vrai/faux) ou qu'ils auraient tout simplement et surtout *mieux compris* l'article de fait-divers *après être passé par la caricature*, puisque tel que le montre le tableau à venir, les réponses au premier test seraient étroitement liées à celles du deuxième de façon à *simplifier sa compréhension* et le rendre donc plus facile, plus accessible.
- Nous précisons enfin qu'aucun des « 23 apprenants » de cette classe expérimentale n'a constitué une exception en ne proposant *aucune justification* pour toutes ses réponses aux deux tests sur la caricature n°1 et sur l'article de fait-divers n°1.

Hypothèse °1 : test d'évaluation n°1 :

Article de fait-divers n°1 (sur le même thème)

II-1.1.2 Classe témoin: 1AS4

Apprenants	Réponses correctement justifiées « test : fait-divers n°1 » / 10 propositions	Remarques particulières
Apprenant « 24 », « 40 », « 42 », 43 », « 46 »	09	Majorité de bonnes réponses (correctement justifiées). Ces apprenants ont donné une réponse erronée à la 9^{ème} question (le thème de l'article non cerné)
Apprenant « 25 », « 32 », « 41 », « 46 »	De 2 à 5	Quelques bonnes réponses mais aucune justification pour le reste des réponses. Ces apprenants ont aussi affiché une hésitation en cochant en plus de tâtonnement et d'accumulation de mauvaises réponses non justifiées.
Apprenant « 26 », 27 », « 31 », « 33 », « 35 », « 38 », « 45 »	01	Une seule bonne réponse en plus de mauvaises justifications erronées aux quelques réponses données ou alors aucune justification.
Apprenant « 28 », « 29 », « 30 », « 34 », « 36 », « 39 », « 44 »	00	Aucune bonne réponse en plus de mauvaises justifications erronées aux quelques réponses données ou alors aucune justification.
Total	5 apprenants → 9/10 bonnes réponses 1 apprenant → 5/10 bonnes réponses 1 apprenant → 4/10 bonnes réponses 1 apprenant → 3/10 bonnes réponses 1 apprenant → 2/10 bonnes réponses 7 apprenants → 1/10 bonnes réponses 7 apprenants → 0/10 bonnes réponses	

**Tableau récapitulatif des résultats obtenus au test
d'évaluation n°1 « classe témoin »**

Analyse et interprétation (commentaire) des résultats :

Hypothèse °1 : test d'évaluation n°1 :

Article de fait-divers n°1

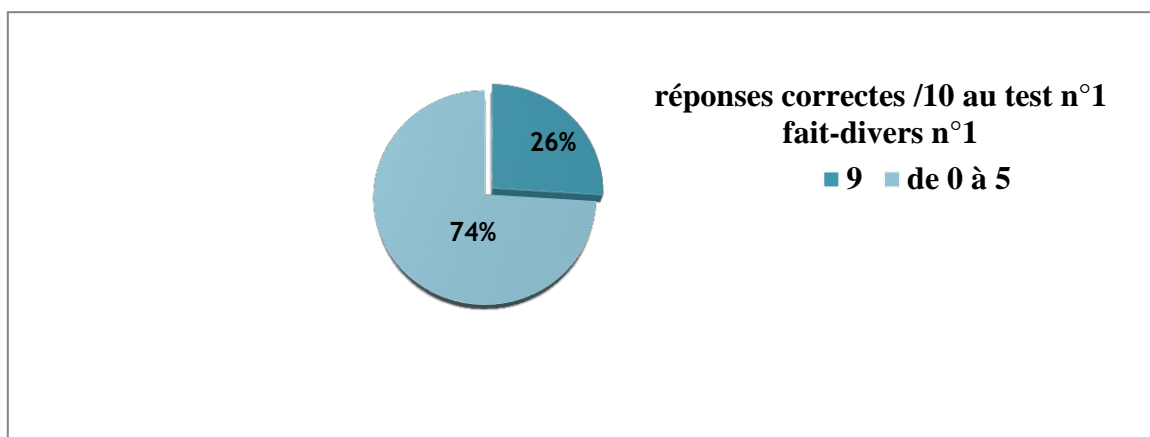
Classe témoin :

L'observation des résultats obtenus sur le tableau précédent ainsi que la prise en considération des remarques particulières concernant chaque apprenant, nous accorde la possibilité d'obtenir les interprétations suivantes :

- Pour la suite de l'analyse, il en va de soi que les réponses correctement justifiées sont le témoin d'une **compréhension**, tandis que les mauvaises réponses ou celles maladroitement justifiées sont l'attestation d'une **incompréhension** ou d'un ennui donc délaissement de l'activité.
- Il convient de préciser que les apprenants « 25 », « 26 », « 27 », « 28 », « 29 », « 30 », « 31 », « 32 », « 33 », « 34 », « 35 », « 36 », « 38 », « 39 », « 44 » et « 45 » n'ayant souvent proposé **aucune justification** pour la plupart des réponses qu'ils ont donné au test, n'ont pas non plus constitué une exception, au contraire, il s'agissait de la majorité des apprenants qui n'ont donné aucune justification, il est impossible donc de les exclure, convient-il plutôt de prendre cette majorité sérieusement en considération lors de cette analyse et interprétation de nos résultats. En effet, nous y voyons cette fois, un résultat significatif attestant d'une sévère **incompréhension** de la part d'une partie non négligeable d'apprenants.
- De plus, quelques apprenants ont affiché une hésitation plus ou moins claire en cochant leurs réponses pour aboutir finalement aux réponses non correctes, ils tâtonnaient également en justifiant leurs réponses. Nous affirmons ce dernier constat du fait que les apprenants « 32 » et « 43 » ont laissé paraître une incompréhension des mots « cornes » et « sabots » puisque l'apprenant « 32 » a marqué dans sa réponse « vrai » justifiée par « *saboute* » ! L'apprenant « 43 » quant à lui, malgré toutes ses autres bonnes réponses pour toutes les autres questions, il n'a pu donner la bonne réponse pour cette question particulièrement.
- Aussi, les apprenants « 26 », « 17 », « 32 », « 42 » se sont trompés dans la justification de la question n°2, du fait d'avoir marqué dans leur réponse « un citoyen a payé » juste après avoir repéré dans l'énoncé de la question le mot « citoyen ». D'ailleurs, c'est la seule question à laquelle l'apprenant « 42 » a mal répondu parmi toutes ses réponses correctes.
- Pareil, à la 4^{ème} question, les apprenants « 26 », « 27 », « 29 », « 30 », « 31 », « 33 », « 35 », « 39 », « 41 », « 44 » et « 45 » ont tous suivi la même démarche en choisissant une phrase du texte uniquement après avoir vu dans la question n°4 « n'a pas pu sauver », ils s'étaient basés dessus pour répondre faussement « puisse lui sauver la vie » (une phrase copiée telle quelle du texte).
- A la 5^{ème} question, également, les apprenants « 25 », « 31 », « 35 », « 38 », « 39 », « 44 », « 45 » et « 46 » avaient tous repris vainement la phrase du texte

comprenant le mot « service » : « et une enquête a été ouverte par les services », uniquement après avoir détecté le terme « service » dans l'énoncé de la question.

- D'après le taux des résultats obtenus, nous pouvons aboutir aux pourcentages suivants :

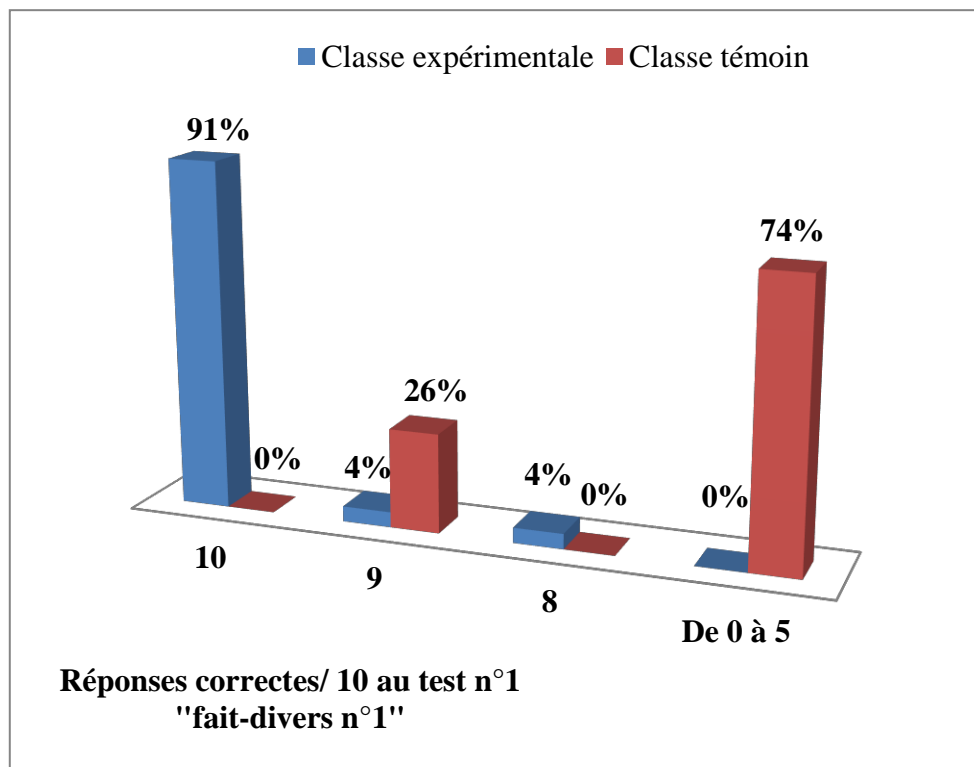


**Pourcentages des réponses correctes au test
d'évaluation n°1(fait-divers) pour la classe témoin**

- D'après le diagramme ci-dessus, nous remarquons que « 6 apprenants » donc « 26% » ont dépassé la moyenne avec 5 bonnes réponses et plus (9/10), face à « 74% » des apprenants, soit « 17 apprenants » sur un total de « 23 apprenants », ont obtenu en dessous de la moyenne avec des résultats presque *catastrophiques* : « 14 apprenants » n'ayant eu que (1/10) ou (0/10) et « 3 apprenants » ayant donné des bonnes réponses *inférieures à quatre* concernant le test pour l'article de fait-divers.
- Avec toutes ces réponses erronées et maladroitement justifiées, il n'était plus question d'y voir une *coïncidence* ou un *hasard*. Bien au contraire, nous sommes en mesure d'y repérer (voir) l'incompréhension dans laquelle était plongée cette classe témoin. Il suffit pour cela de laisser le dernier mot au dessin de l'apprenant « 24 » qui au bas de sa copie a dessiné un visage perdu et inquiet, ou encore la phrase en anglais effacée en bas de la copie de l'apprenant « 45 » : « *I don't understand, I answer just for the luck. I am really sorry* » (Voir leur copie en Annexe n°17). Voir le dessin de l'apprenant « 24 » ou encore cet apprenant « 45 » s'excuser en anglais de n'avoir rien compris et d'avoir répondu au hasard se basant sur la chance, nous a confirmé le malaise que nous avons identifié en temps qu'observateur/enquêteur sur place.

Analyse comparative des résultats des deux classes au test n°1 :

En comparant les résultats des deux classes expérimentale et témoin concernant le test commun qu'elles avaient passé « test dévaluation n°1 », nous aboutissons aux pourcentages suivant :



Comparatif des pourcentages des réponses correctes au test d'évaluation n°1(fait-divers) pour les classes : expérimentale et témoin

D'après les pourcentages obtenus pour les deux classes, nous remarquons qu'à « 100% » tous les apprenants de la classe expérimentale ont obtenu au dessus de la moyenne (plus de 6 bonnes réponses), mieux encore « 91% » d'entre eux n'ont donné que de bonnes réponses avec 10/10. En parallèle, aucun apprenant de la classe témoin soit « 0% » n'a pu obtenir le résultat de 10/10.

Paradoxalement, à « 74% » les apprenants de la classe témoin ont témoigné d'un échec à ce test avec des résultats vacillant principalement de 0/10 obtenu par (7 apprenants), 1/10 pour (7 autres apprenants) à un maximum de 5/10 pour quelques autres apprenants, les plus brillants apprenants à ce test avec 9/10 bonnes réponses ont constitué une minorité avec le pourcentage de « 26% ».

Nous expliquons cet énorme écart quant aux résultats obtenus, par la véracité que se voient attribuées nos suppositions de départ, à savoir l'énorme inutilité d'intégrer « le support caricatural » avant de passer au test de fait-divers, cette dernière le *facilitant*, un temps soit peu. Nous faisons principalement référence à l'écart existant entre les

résultats obtenus pour la 1^{ère} question où les apprenants de la classe expérimentale ne s'étaient jamais trompés, ayant saisi le mot « cornes » grâce au dessin et l'ayant longuement travaillé lors de l'activité concernant la caricature, au moment où la majorité des apprenants de la classe témoin avaient proposé des réponses incorrectes avec des confusions entre « cornes » et « sabots ».

En outre, les résultats distincts obtenus dans les deux classes démontrent la divergence qu'ont eu les apprenants quant à l'anticipation même du cours. En effet, pendant qu'une classe expérimentale n'a remis aucune copie totalement dénuée d'une justification quelconque aux deux tests d'évaluation subits, sur la caricature n°1 et le fait-divers n°1, dans la classe témoin, (17 apprenants) sur un total de (23 apprenants) n'avaient presque fourni *aucune justification* pourtant pour un seul test d'évaluation concernant seulement le fait-divers n°1.

Nous avons vu en cette *impuissance* à justifier une *non-compréhension*, nous voyons à présent en ce *refus* de justifier un *manque d'intérêt* considérable à l'activité. Nous avons alors de fortes raisons de croire que c'est la « caricature » porteuse de variation (bilingue : intégrant la langue arabe « maternelle » « daridja même » des apprenants) qui les a fortement influencés. Elle a éveillé leur intérêt et a travaillé, même légèrement, leurs représentations négatives, que nous avons identifiées lors de notre pré-enquête ¹⁵⁶, la caricature les auraient suffisamment captés pour qu'ils acceptent tous le fait de travailler sur l'intégralité des activités proposées.

Pour le moins qu'on puisse dire, la caricature (porteuse de variation), pour le moment, a ouvert les yeux aux apprenants à ce transfert possible de leur connaissance, entre ce qu'ils comprennent en arabe vers le français et ce qu'ils voient sur la caricature vers l'article de fait-divers. Pour l'instant, on pourrait affirmer qu'elle a considérablement simplifié le déroulement de l'activité et a influencé ces premiers résultats obtenus.

❖ **Tests d'évaluation n°2:**

Toujours dans le cadre du dépouillement de notre corpus (l'ensemble des copies des apprenants ayant répondu aux différents tests d'évaluation), nous avons encore abouti aux tableaux récapitulatifs des résultats obtenus par chaque apprenant pour la seconde hypothèse, à savoir, les deuxièmes tests d'évaluation concernant la caricature n°2 et le fait-divers n°2 :

II-1.2 Hypothèse *2 : test d'évaluation n°2 :

Caricature n°2 (non porteuse de variation, uniquement en langue française) et article de fait-divers n°2 (sur le même thème « l'immigration clandestine »)

¹⁵⁶ Voir titre : I-2-2 Dépouillement, analyse et commentaire des résultats du questionnaire n°1 : I-2-3 Résultats (synthèse) du questionnaire n°1 (page 169).

II-1.2.1 Classe expérimentale : 1AS3

Apprenants	Réponses correctement justifiées « test : caricature n°2 » /10 propositions	Réponses correctement justifiées « test : fait-divers n°2 » /10 propositions	Remarques particulières
Apprenant « 01 », « 2 », « 3 », « 4 », « 5 », « 6 », « 8 », « 10 », « 11 », « 12 », « 13 », « 14 », « 15 », « 18 », « 19 », « 20 », « 22 », « 23 »	10	10	Totalité de bonnes réponses (correctement justifiées) au test de la caricature n°2 et que de bonnes réponses au test du fait-divers n°2 (toutes bien justifiées) Ces apprenants s'étaient basés sur ce qu'ils ont retenu en travaillant la caricature pour sa re-exploitation lors de leur appréhension du fait-divers
Apprenant « 07 », « 9 »	09	09	Egalité des bonnes réponses concernant les deux tests. Ces apprenants s'étaient trompés sur la 9^{ème} question « le thème pas bien cerné » dans les deux tests.
Apprenant « 17 »	07	07	Egalité des bonnes réponses (correctement justifiées) aux deux tests. Cet apprenant avait mal ou pas du tout justifié ses réponse à la 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} questions dans les deux tests, témoignant ainsi d'une non assimilation du « lexique » des deux supports et du « thème » pas bien cerné.
Apprenant « 21 »	10	09	Que de bonnes réponses (correctement justifiées) au test de la caricature n°2 contre moins de bonnes réponses au test du fait-divers n°2. Cet apprenant s'était trompé sur la 9^{ème} question au test du fait-divers n°2 « le thème pas bien cerné »

Apprenant « 22 »	09	10	Majorité de bonnes réponses (correctement justifiées) au test de la caricature n°2 et que de bonnes réponses au test du fait-divers n°2 (toutes bien justifiées) Cet apprenant s'était trompé sur la 8^{ème} question au test de la caricature « la fuite d'eau » pourtant il avait témoigné la compréhension de ce mot à la 4^{ème} question correctement justifiée.
Total	18 apprenants→ 10/10 bonnes réponses 4 apprenants→ 9/10 bonnes réponses 1 apprenant→ 7/10 bonnes réponses	18 apprenants→ 10/10 bonnes réponses 4 apprenants→ 9/10 bonnes réponses 1 apprenant→ 7/10 bonnes réponses	

Tableau récapitulatif des résultats obtenus au test d'évaluation n°2 « classe expérimentale »

Analyse comparative et interprétation (commentaire) des résultats :

Hypothèse °2 : test d'évaluation n°2 :

Caricature n°2 (non porteuse de variation, uniquement en langue française) et article de fait-divers n°2 (sur le même thème « l'immigration clandestine »)

Classe expérimentale :

L'observation des résultats obtenus sur le tableau précédent ainsi que la prise en considération des remarques particulières concernant chaque apprenant, nous permet d'aboutir aux interprétations suivantes :

- En analysant les réponses des apprenants, nous pouvons dire que les réponses correctement justifiées sont un témoignage d'une **compréhension**. Nous affirmons d'autant plus ce constat puisque les apprenants n'ont aucunement laissé paraître un tâtonnement ou des justifications hasardeuses. En fait, sur ce deuxième test également, il était clair que toutes leurs réponses correctes étaient fortement justifiées à partir du dessin, les apprenants « 1 », « 2 », « 3 », « 8 », « 10 », « 11 », « 12 », « 13 », « 15 », « 18 », « 19 » et « 21 » ont tous fait référence au dessin (photo ou image) comme ils l'avaient nommés dans leur réponse pour aborder « les pays » : drapeau de la France et ses couleurs (bleu, blanc et rouge) ou de « la Tour Eiffel ». Là encore, particulièrement les

apprenants « 11 », « 18 » et « 21 » ont carrément dessiné « le drapeau de France » pour répondre à la première question du test d'évaluation portant sur la caricature n°2. ¹⁵⁷

- En outre, les justifications des apprenants étaient extrêmement justes, ils avaient presque tous employé exactement les mêmes termes au test de la caricature n°2 et à celui du fait-divers n°2. Ainsi les apprenants « 1 », « 2 », « 3 », « 4 », « 5 », « 6 », « 8 », « 10 », « 11 », « 12 », « 13 », « 14 », « 15 », « 18 », « 19 », « 20 » et « 23 » avaient, non seulement, tous donné de bonne réponses correctement justifiées, mais ils avaient aussi démontré une certaine symétrie dans les deux tests : en donnant les mêmes réponses correctement justifiées exactement de la même manière, nous avons ainsi repéré mot à mot les justifications suivantes aux questions classées sur ce tableau :

Questions	Justifications correctes au test : « caricature n°2 »	Justifications correctes au test : « fait-divers n°2 »
Question n°3	« après » et pas « avant »	« après » pas « avant »
Question n°4	« s'évader » = fuit	« s'évader » = fuir
Question n°5	« par mer » la barque, l'eau	« par mer » embarcation, sens inverse
Question n°7	Conditions « misérables »	Situation « misérable »

- En effet, ces apprenants « 1 », « 2 », « 3 », « 4 », « 5 », « 6 », « 8 », « 10 », « 11 », « 12 », « 13 », « 14 », « 15 », « 18 », « 19 », « 20 » et « 23 » ont **tous** répondu correctement à la « quatrième 4^{ème} question » des deux tests d'évaluation (sur la caricature n°2 et sur le fait divers n°2). Ils l'ont justifiée d'une manière correcte en employant le *même* justificatif : « fuite = fuir » qui atteste de leur **compréhension** du mot « s'évader=fuir » lors du travail sur la caricature (détaillant et insistant sur ce terme « fuite » répété à deux reprises « la polysémie ») et du fait qu'ils l'aient retenu pour **re-exploiter** cet "acquis" dans leur appréhension du fait-divers.

¹⁵⁷ Voir Annexe n°17: quelques copies des apprenants de la classe expérimentale au test d'évaluation n°2 concernant la caricature n°2.

- Pareillement, tous les apprenants précédent « 1 », « 2 », « 3 », « 4 », « 5 », « 6 », « 8 », « 10 », « 11 », « 12 », « 13 », « 14 », « 15 », « 18 », « 19 », « 20 » et « 23 » ont répondu correctement à « la cinquième 5^{ème} question » pour les deux tests d'évaluation (concernant la caricature n°2 et l'article de fait-divers n°2). Ils l'ont justifié d'une manière tout aussi correcte en employant toujours le *même* terme: « la mer » **observée** (à partir du **dessin** de Dilem) et travaillé lors de l'activité de compréhension portant sur le support caricatural.

- Nous insistons sur ces deux derniers points (résultats obtenus pour les « quatrièmes 4èmes et cinquièmes 5èmes questions » pour refaire référence à nos résultats obtenus lors de la première expérience (la pré-enquête), s'agissant encore une fois du même résultat positif obtenu avec un autre nombre plus élevé d'apprenants, nous certifions qu'il n'est plus question de parler de hasard. Nous expliquons alors, ici encore, ces résultats par le fait que les réponses des apprenants aient été formulées exactement de la même manière (même énonciation) et qu'elles aient été proposées dans le même ordre. Ainsi, les apprenants avaient-ils encore *fait le lien* et ont-ils judicieusement exploité ce qu'ils avaient compris et retenu du premier support caricatural :
 - ✓ Mots « s'évader = fuite » sur lesquels ils s'étaient pleinement étalés lors de la première activité de compréhension, voir fiche pédagogique n°1.¹⁵⁸
 - ✓ Ainsi que « la mer ≠ la terre » notions représentées par le dessin de Dilem, non pas seulement énoncées, mais surtout observées par les apprenants.

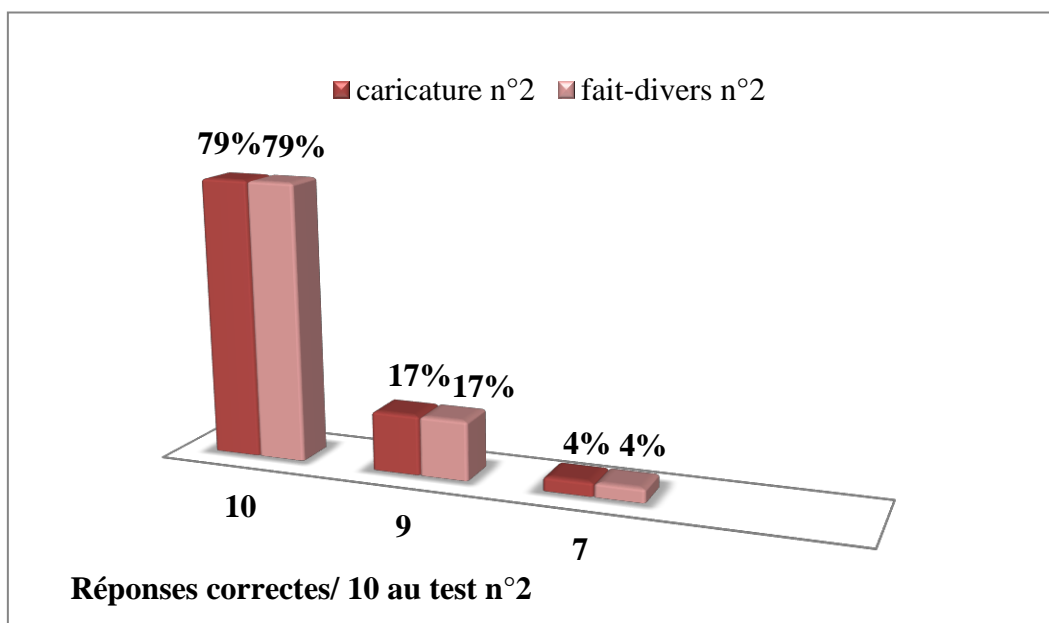
Les apprenants ont alors repris ce qu'ils ont compris et retenu de la caricature pour le mettre au service de la compréhension des questions concernant l'article de fait-divers trop « long » et « compact » pour être compris et travaillé mot-à-mot. Il s'agit d'un intelligent recours au **transférer des connaissances** comprises et retenues préalablement lors de la séance précédente sur la caricature n°2 et d'y avoir recours pour l'activité suivante sur le fait-divers n°2.

- Aussi, les mauvaises réponses ou celles qui ne sont pas clairement justifiées reflètent une **incompréhension** ou un refus de s'intéresser suffisamment à l'activité de compréhension de l'écrit ou au test d'évaluation. Les réponses mal justifiées concernaient toutes la 9^{ème} question démontrant une incompréhension du thème dans les deux supports : caricature n°2 et fait-divers n°2, bien que les apprenants avaient tous compris le mot « s'évader », ils étaient surtout tous restés sur la volonté des personnages à quitter leurs pays (l'Algérie) plutôt que

¹⁵⁸ Voir Annexe n°7 : Fiches pédagogiques.

de vouloir y revenir, c'est pourquoi ils avaient répondu « vrai » au lieu de « faux » au fait que les personnages rentre "en" Espagne.

- D'un autre côté, l'égalité des bonnes ou mauvaises réponse concernant les 7^{ème}, 8^{ème} et/ou 9^{ème} questions pour les apprenants « 7 », « 9 », « 16 » et « 17 » dans les deux tests étaient assez logique puisque normalement l'incompréhension d'une question dans le test de la caricature n°2 entraine une non compréhension de la question en parallèle au test du fait-divers n°2. Seul l'apprenant « 21 » a constitué l'exception avec une totalité de bonnes réponses (correctement justifiées) au test de la caricature n°2 contre moins de bonnes réponses au test du fait-divers n°2. Cet apprenant s'était trompé sur la 9^{ème} question au test du fait-divers n°2 « le thème » puisqu'il était aussi resté sur l'idée que les jeunes voulaient fuir leur pays dans le fait-divers n°2. Toujours est-il que nous justifions ce léger écart par une meilleure compréhension de la caricature n°2 et une "moins bonne compréhension" du fait-divers n°2.
- D'après le total des réponses obtenues représentées sur le tableau ci-dessus, nous pouvons, là encore, aboutir aux pourcentages :



Comparatif des pourcentages des réponses correctes au test d'évaluation n°2(caricature et fait-divers) pour la classe expérimentale

- Encore une fois, à ce deuxième test d'évaluation pour la caricature n°2 et le fait-divers n°2, tous les apprenants ayant participé à l'expérience « 23 apprenants » ont largement obtenu en dessus de la moyenne (plus de 5/10 bonnes réponses), avec 7 bonnes réponses et plus, pour les deux tests d'évaluation. Nous pouvons donc prétendre qu'il s'agit d'un très bon résultat.

- Les apprenants ont obtenu cette fois-ci des résultats égaux aux deux tests pour la caricature n°2 et le fait-divers n°2. En effet, il est aisé de remarquer après observation des pourcentages que « 79% » des apprenants soit (18 apprenants) sur un total de 23, donc la majorité, ont eu 10/10 c'est-à-dire **que de bonnes réponses**, « 17% » d'entre eux ont eu 9/10 et « 4% » ont obtenu 7/10 à égalité dans les deux tests. Dans ce cas, nous expliquons cette fois les résultats, non pas par le fait qu'ils se soient habitués à ce type de tests (Vrai/faux), mais plutôt par le fait qu'ils aient tout simplement et surtout *mieux compris* l'article de fait-divers n°2 **après avoir travaillé la caricature n°2**. Ils nous ont certifié cette fois le **transfert de connaissance** clair auquel ils ont spontanément recours, puisqu'ils ont exploité ce qu'ils ont vu concernant la caricature pour répondre pareillement au fait-divers n°2 (car tous deux étroitement liés). Ainsi les résultats obtenus parfaitement identiques pour les deux tests se voient simplement justifiés.
- Nous précisons enfin qu'aucun des « 23 apprenants » de cette classe expérimentale n'a constitué une exception en ne proposant **aucune justification** pour toutes ses réponses aux deux tests sur la caricature n°2 et l'article de fait-divers n°2.

Hypothèse °2 : test d'évaluation n°2 :

Article de fait-divers n°2 (sur le même thème « l'immigration clandestine »)

II-1.2.2 Classe témoin: 1AS4

Apprenants	Réponses correctement justifiées « test : fait-divers n°2 » / 10 propositions	Remarques particulières
Apprenant « 43 »	09	Majorité de bonnes réponses (correctement justifiées). Cet apprenant a donné une réponse erronée à la 8^{ème} question (toujours le <u>lexique non compris</u>)
Apprenant « 27 », « 39 »	07	Quelques bonnes réponses. Cet apprenant a donné des justifications erronées pour ses réponses à la 1^{ère}, 4^{ème} et 5^{ème} question, il a aussi affiché une hésitation en cochant.
Apprenant « 24 », « 25 », « 26 », « 29 », « 30 », « 32 », « 33 », « 34 », « 35 », « 36 », « 37 », « 38 », « 40 », « 41 », « 42 », « 44 », « 45 », « 46 »	De 2 à 5	Quelques bonnes réponses mais aucune justification pour le reste des réponses. Cet apprenant a affiché une hésitation en cochant en plus d'accumulation de mauvaises réponses non ou mal justifiées.

Apprenant « 28 », « 31 »	00	Aucune bonne réponse en plus de mauvaises réponses en cochant d'une façon erronée. Cet apprenant n'a vraiment donné aucune justification.
Total	1 apprenant → 9/10 bonnes réponses 2 apprenants → 7/10 bonnes réponses 4 apprenants → 5/10 bonnes réponses 3 apprenants → 4/10 bonnes réponses 6 apprenants → 3/10 bonnes réponses 5 apprenants → 2/10 bonnes réponses 2 apprenants → 0/10 bonnes réponses	

Tableau récapitulatif des résultats obtenus au test d'évaluation n°2 « classe témoin »

Analyse et interprétation (commentaire) des résultats :

Hypothèse °2 : test d'évaluation n°2 :

Article de fait-divers n°2

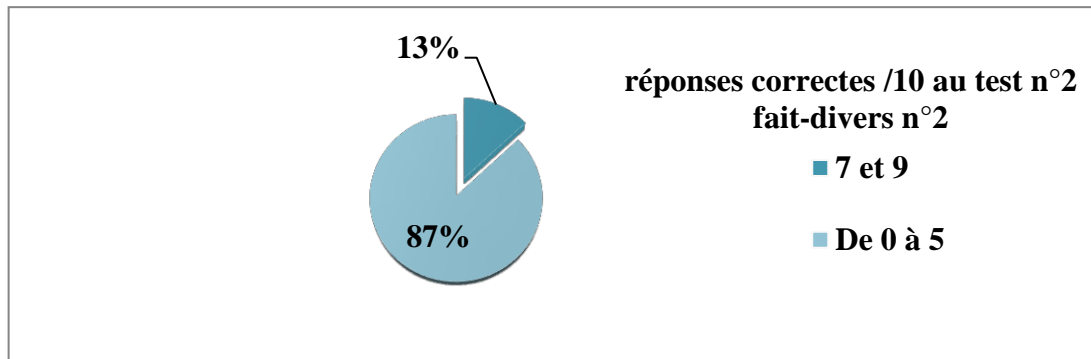
Classe témoin :

L'observation des résultats obtenus sur le tableau précédent ainsi que la prise en considération des remarques particulières concernant les apprenants, nous amène aux commentaires suivants :

- Pour la suite de l'analyse, il est clair que les réponses correctement justifiées sont le témoin d'une **compréhension**, alors que les mauvaises réponses ou celles maladroitement justifiées sont l'attestation d'une **incompréhension** ou d'un ennui donc délaissement de l'activité.
- Un plus grand nombre d'apprenants, cette fois, a affiché une nette hésitation en cochant les réponses pour aboutir finalement et souvent aux mauvaises, ils tâtonnaient également en justifiant leur réponse, nous énumérons (citons) d'après le tableau ci-dessus les apprenants « 24 », « 25 », « 26 », « 27 », « 33 », « 34 », « 35 », « 37 », « 38 », « 39 », « 41 », « 42 » et « 44 ».
- En outre, nous insisterons encore ici, sur les deux résultats obtenus pour les « quatrièmes 4èmes et cinquièmes 5èmes questions », puisque nous y voyons encore une fois un paradoxe, il n'est plus question de parler de hasard. En effet, alors que (17 apprenants) : « 1 », « 2 », « 3 », « 4 », « 5 », « 6 », « 8 », « 10 », « 11 », « 12 », « 13 », « 14 », « 15 », « 18 », « 19 », « 20 » et « 23 » de la classe expérimentale avaient fait preuve d'un étonnant recours au **transfert des connaissances** pour répondre tous correctement à ces 4èmes et 5èmes questions, la plupart des apprenants de la classe témoin avaient mal répondu en

proposant une justification erronée et entièrement hasardeuse (faussée). Nous énumérons les apprenants « 26 », « 27 », « 29 », « 30 », « 32 », « 33 », « 34 », « 35 », « 36 », « 37 », « 39 », « 40 », « 41 », « 42 », « 44 » s'étant trompé à la 4^{ème} question et les apprenants « 24 », « 25 », « 26 », « 27 », « 29 », « 30 », « 32 », « 33 », « 36 », « 37 », « 38 », « 39 » et « 44 » ayant donné de fausses réponses à la 5^{ème} question.

- D'ailleurs, nous établissons le constat frappant : presque la totalité des apprenants, plus exactement les apprenants « 24 », « 25 », « 26 », « 28 », « 29 », « 30 », « 31 », « 32 », « 33 », « 34 », « 35 », « 36 », « 37 », « 38 », « 40 », « 41 », « 42 », « 44 » et « 45 » n'ont proposé *aucune justification* pour la plupart des réponses qu'ils ont donné aux questions. Excluant donc uniquement les trois apprenants ayant obtenu au dessus de la moyenne de 7 ou de 9/10, le reste des apprenants ne constitue donc nullement une exception, au contraire, il s'agissait dans ce cas encore d'une majorité dominante que nous ne pouvons ignorer, nous l'avons donc pris sérieusement en considération lors de cette analyse et interprétation de nos résultats. Nous y voyons un délaissement total et significatif vis-à-vis de cette deuxième activité de compréhension de l'écrit et de son test n°2.
- D'après le taux des résultats obtenus représentés sur le tableau ci-dessus, nous aboutissons aux pourcentages suivants :



Pourcentages des réponses correctes au test d'évaluation n°2 (fait-divers) pour la classe témoin

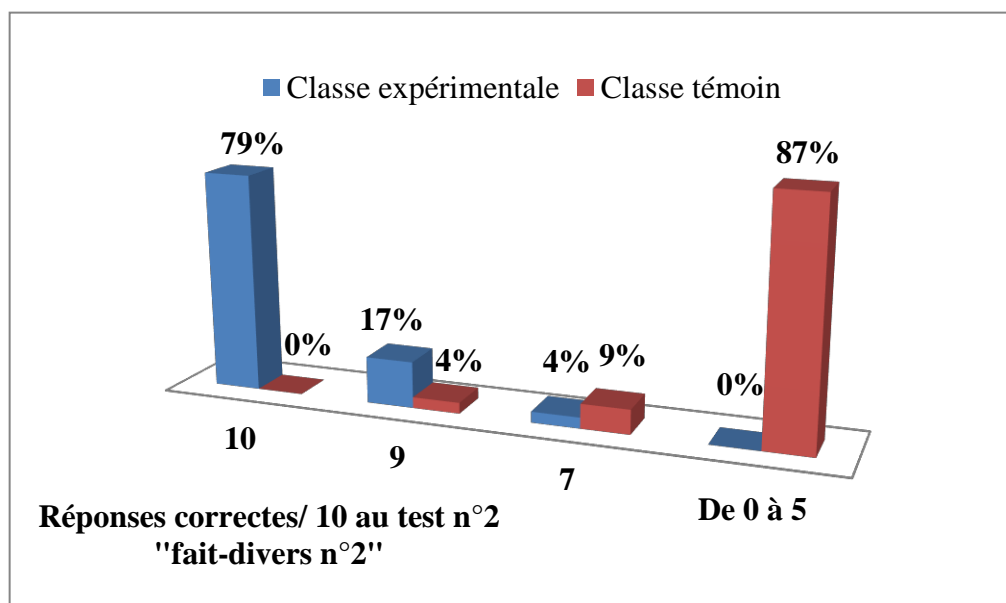
- Nous remarquons, cette fois, que seulement (3 apprenants) donc « **13%** » ont dépassé la moyenne avec 5 bonnes réponses et plus : un apprenant seulement ayant obtenu 9/10 et deux ayant eu 7/10, face à « **87%** » des apprenants, soit (20 apprenants) sur un total de (23 apprenants), ont obtenu en dessous de la moyenne avec des résultats *faibles* : (4 apprenants) ayant eu 5/10, (3 apprenants) ont obtenu 4/10, (6 apprenants) ont seulement eu 3/10, (5 apprenants) ont aussi obtenu 2/10 et toujours le taux de 0/10 est présent

uniquement dans cette classe témoin puisqu'obtenu par (2 apprenants) dans le test n°2 concernant l'article de fait-divers n°2.

- En fait, l'ennui général qui s'affichait sur l'attitude des apprenants de cette classe témoin s'est traduit (étendu) en leur refus de fournir l'effort de justifier leurs réponses au test, ce qui a induit les apprenants à l'obtention de résultats faibles et nous permet de confirmer, davantage, la sévère *incompréhension* que nous avons attestée lors du premier test d'évaluation de la part de cette partie non négligeable des apprenants. En clair, avec toutes ces réponses erronées et maladroitement justifiées, il n'est plus question d'y voir de *coïncidences*. Nous pouvons affirmer avec certitude *l'incompréhension* des apprenants de cette classe témoin.

Analyse comparative des résultats des deux classes au test n°2:

En comparant les résultats des deux classes expérimentale et témoin concernant le test commun qu'elles avaient passées « test d'évaluation n°2 », nous parvenons au graphe suivant :



Comparatif des pourcentages des réponses correctes au test d'évaluation n°2 (fait-divers) pour les classes : expérimentale et témoin

D'après les pourcentages obtenus par les deux classes dans le test d'évaluation n°2, nous remarquons qu'à « 100% » tous les apprenants de la classe expérimentale ont obtenu au dessus de la moyenne (plus de 6 bonnes réponses), en effet, une fois encore « 79% » d'entre eux n'ont tous donné que de bonnes réponses avec 10/10. En parallèle, aucun apprenant de la classe témoin soit « 0% » n'a pu obtenir ce résultat de 10/10.

Plus encore, à « 87% » les apprenants de la classe témoin ont démontré un autre échec à ce test avec des résultats et un pourcentage plus élevé que par rapport au premier test d'évaluation, leurs résultats vacillent principalement de 0/10 obtenu par (2

apprenants), 2/10 par (5 autres apprenants), 6/10 par (6 apprenants) à 5/10 pour quelques autres (7 apprenants), les bons apprenants à ce test avec 7 ou 9/10 bonnes réponses ont constitué une minorité avec le pourcentage de « 4% ».

Il est important de noter que les résultats obtenus dans les deux classes attestent de la différence d'anticipation même de l'activité. Ainsi, alors que la classe expérimentale nous a fourni des copies complétées entièrement avec les justifications nécessaires à toutes les questions après avoir subi deux et non pas qu'un seul test d'évaluation (pour la caricature n°2 et l'article de fait-divers n°2), la classe témoin, quant à elle, a témoigné d'un détachement total, plus affaibli encore que par rapport au premier test d'évaluation (fait-divers n°2) puisque (19 apprenants) sur un total de (23 apprenants) nous a donné des copies presque sans aucune justification pour le seul test d'évaluation concernant le fait-divers n°2.

Nous certifions donc nos interprétions de départ lors de l'analyse comparative des résultats du premier test d'évaluation, et nous attribuons encore une fois cet énorme écart à l'incontournable utilité d'intégrer « le support caricatural » avant de passer au fait divers, cette dernière le *facilitant* donc efficacement. Il suffit de voir les deux résultats paradoxaux obtenus pour les « quatrièmes 4èmes et cinquièmes 5èmes questions », dans les deux classes expérimentale et témoin,¹⁵⁹ et où l'écart est tellement frappant qu'il n'est certainement plus permis de douter de l'efficacité que revêt l'intégration de la caricature dans une classe de FLE.

▪ **Analyse comparative des résultats de la classe expérimentale au test sur la caricature :**

Nous avons pensé qu'il serait pertinent de nous intéresser aux deux résultats obtenus par la classe expérimentale aux deux tests d'évaluation sur les caricatures n°1 et 2, nous voulions voir (vérifier) si la caricature n°1 porteuse de variation (bilingue en intégrant la langue arabe « première » des apprenants ou même « la daridja » a mieux été reçue, assimilée et donc a mieux pu aider les apprenants à comprendre la caricature n°2 entièrement en langue française. Nous avons procédé à cette analyse comparative d'autant plus que nos suppositions de départ, stipulant que la caricature en langue arabe serait plus facile à comprendre par les apprenants et mieux susceptibles de les aider par rapport à la caricature n°2, ont nettement été discutées par notre constat effectif sur les résultats obtenus concernant ces deux tests. Représentés sur ce tableau comparatif, voici donc les résultats que nous avons obtenus :

¹⁵⁹ Nous songeons également à la classe de la première expérience (la pré-enquête) qui a, à la base, attiré notre attention sur ce lien et ce partage possible entre les deux supports caricature et article de fait-divers.

Réponses correctement justifiées par nombre d'apprenants	Test de la caricature n°1	Test de la caricature n°2
Nombre de réponses correctes/10		
10/10	14	18
9/10	2	4
8/10	5	
7/10	1	1
6/10	1	

**Tableau récapitulatif des résultats comparatifs
obtenus au test d'évaluation sur les caricatures n°1 et 2
« classe expérimentale »**

Il demeure évident, d'après la lecture du tableau précédent, que les apprenants ont obtenu de meilleurs résultats au test de la deuxième caricature n°2 (celle en langue française) étant donné que (18) d'entre eux face à (14 apprenants) pour la caricature n°1 (porteuse de variation) ont eu 10/10 c'est-à-dire que de bonnes réponses. De même, 4 apprenants ont obtenu 9/10 de bonnes réponses correctement justifiées concernant la caricature n°2 face à 2 apprenants seulement ayant eu ce même résultat pour la caricature n°1.

A égalité, (1 apprenant) dans chacun des 2 tests (celui de la caricature n°1 et de la caricature n°2) ont eu 7/10, ce qui démontre aussi que les apprenants ont obtenu de plus faible résultats au test de la caricature n° 1, en plus de l'obtention de 6/10 par (1 apprenant) face à (0 apprenants) concernant la caricature n°2.

Honnêtement, il nous est compliqué d'aboutir à une interprétation suffisamment certaine "convaincante" concernant ces résultats inattendus obtenus¹⁶⁰. L'unique angle par lequel nous expliquons ces derniers, serait du au fait que la caricature n°1 porteuse de variation (bilingue) intégrant la langue arabe aurait fortement influencé les apprenants, elle aurait, comme nous l'avions déjà mentionné lors de notre analyse comparative des résultats des deux classes aux test d'évaluation n°1, éveillé leur intérêt et travaillé leur représentations négatives vis-à vis de la langue française si bien qu'ils se seraient adapté aux types d'activités et de tests d'évaluation que nos apprenants auraient mieux perçu le travail sur l'activité de caricature en langue française.

En fait, la caricature porteuse de variation, à ce stade de l'expérience, a continué d'éclairer les apprenants à un transfert de connaissance toujours possible d'une langue à une autre (l'arabe vers le français) ou dans le même type de support (toujours caricatural dans toutes ses (les) langues). Il est désormais possible d'affirmer que la

¹⁶⁰ Nous supposons à la base de meilleurs résultats pour la caricature porteuse de variation (la langue arabe), parce que justement dans la langue « maternelle » des apprenants, que pour la caricature uniquement en langue française.

caricature en langue arabe a simplifié le déroulement des activités, au point d'influencer les résultats tel que nous le constatons cette fois encore.

Toujours est-il qu'il serait plus prudent de ne pas généraliser ce constat, puisque basé uniquement sur un cas particulier de témoins et sur un nombre limité de supports caricaturales, l'idéal serait de multiplier les essais et les expériences pouvoir être certain de ce constat avancé, pour le cas où nous voudrions nous approfondir sur ce point (l'influence des supports plurilingues ou de la variation en classe). Néanmoins, nous ne l'avons pas fait car nous jugeons ce constat, étant apparu soudainement à nous, comme assez loin de l'objectif principal que nous avons fixé à notre recherche, il apparaît alors comme une extension possible et envisageable prochainement pour notre travail.

❖ **Tests d'évaluation n°3:**

Comme test final, nous avons opté pour l'essai d'un type d'évaluation différent pour voir ainsi si réellement les apprenants parviennent à comprendre la caricature puis mieux comprendre après l'article de fait-divers. Toujours dans l'optique d'obtenir ce corpus (l'ensemble des copies des apprenants ayant répondu à ce troisième test d'évaluation), il n'était pas question de faire passer les apprenants par toute une séance de compréhension de l'écrit. Il s'agissait, cette fois, de leur proposer concernant toujours les types de supports qui nous intéressent (caricature n°3 et fait-divers n°3 similaires d'ailleurs à ceux sur lesquels nous les avons déjà fait travailler et susceptibles qu'ils les croisent plus tard en société) des questions plus consistantes que les tests élaborés précédemment à la base de questions « vrai » ou « faux » avec justification tout de même attestant d'une compréhension concrète et non d'un hasard ou d'un tâtonnement.

Aussi, à la base des réponses des apprenants à différents types de questions (ouvertes, tableaux à compléter, indices à relever, etc.), nous avons abouti encore aux tableaux récapitulatifs des résultats obtenus par chaque apprenant pour la ce dernier test, à savoir les troisièmes tests d'évaluation concernant la caricature n°3 et le fait-divers °3:

II-1.3 Test final: test d'évaluation n°3 :

Caricature n°3 et article de fait-divers n°3 (sur le même thème « la vision du croissant et l'aïd »)

II-1.3.1 Classe expérimentale : 1AS3

Nous avons préféré garder la même manière (démarche) pour analyser les réponses des apprenants pour ce troisième test final, en procédant par tableau comparatif accompagné de remarque particulières, bien que l'énoncé de ces questions reste différent des questions des tests précédents (répondre simplement par vrai ou faux). En fait, nous avons pensé qu'ainsi l'analyse serait tout autant claire qu'au départ et il serait alors moins probable de se perdre et plus aisé d'aboutir à une comparaison (un constat) final(e).

Apprenants	Bonnes réponses correctes et correctement justifiées « test : caricature n°3 » /10 propositions	Bonnes réponses correctes et correctement justifiées « test : fait-divers n°3 » /10 propositions	Remarques particulières
Apprenant « 01 », « 2 », « 3 », « 4 », « 5 », « 6 », « 9 », « 11 », « 12 », « 13 », « 14 », « 15 », « 16 », « 18 », « 19 », « 20 », « 21 », « 22 », « 23 »	10	10	Totalité de bonnes réponses (correctement justifiées) au test de la caricature n°3 et que de bonnes réponses au test du fait-divers n°3 (toutes bien justifiées). Ces apprenants s'étaient basés sur ce qu'ils ont retenu en travaillant la caricature pour sa re-exploitation dans l'appréhension du fait-divers
Apprenant « 7 », « 8 », « 10 »	09	10	Majorité de bonnes réponses (correctement justifiées) au test de la caricature n°3 et que de bonnes réponses au test du fait-divers n°3 (toutes bien justifiées). Ces apprenants s'étaient trompés sur la 9^{ème} question au test de la caricature « le message de la caricature » pourtant ils ont présenté une justification convaincante à leur raisonnement.
Apprenant « 17 »	08	08	Egalité des bonnes réponses (correctement justifiées) aux deux tests. Cet apprenant avait mal ou pas du tout répondu à la 5^{ème} question du test caricatural, les 6^{èmes} dans les deux tests et la 7^{ème} question dans le test du fait-divers.
Total	19 apprenants → 10/10 bonnes réponses 3 apprenants → 9/10 bonnes réponses 1 apprenant → 8/10 bonnes réponses	22 apprenants → 10/10 bonnes réponses 1 apprenant → 8/10 bonnes réponses	

Tableau récapitulatif des résultats obtenus au test d'évaluation n°3 « classe expérimentale »

Analyse comparative et interprétation (commentaire) des résultats :

Test final: test d'évaluation n°3 :

Caricature n°3 et article de fait-divers n°3 (sur le même thème « la vision du croissant et l'aïd »)

Classe expérimentale :

Sur ce test final, l'observation des résultats obtenus répertoriés par le tableau précédent et la prise en considération des remarques particulières concernant chaque apprenant, nous permet d'aboutir aux interprétations suivantes :

- Analysant les réponses des apprenants, il est évident encore une fois que les réponses correctes et correctement justifiées sont un témoignage de la **compréhension**. D'autant plus que les apprenants n'ont laissé paraître aucun tâtonnement ou des justifications hasardeuses. Sur ce dernier test également, la plupart des réponses correctes étaient aussi justifiées à partir du dessin, les apprenants « 2 », « 3 », « 4 », « 5 », « 7 », « 9 », et « 18 » ont tous fait référence au dessin, comme ils l'avaient correctement mentionné, dans leur réponse pour parler de « l'imam » : « *la forme de l'imam* », « *comment il est dessiné !* », « *la forme physique et morale de l'imam !* », « *la salive* », « *il dit sarcastiquement* ». Là encore, particulièrement les apprenants « 3 », « 4 », « 5 » et « 12 » ont carrément proposé spontanément une justification pour la 2^{ème} question du test concernant l'article de fait divers, sans même (attendre) que nous leur ayons demandé, puisqu'ils avaient recopié la phrase « une situation quelque peu insolite » à partir du texte de l'article pour appuyer leur choix de la troisième proposition (insolite) pour la catégorie de l'article à la 2^{ème} question.
- En outre, les justifications des apprenants étaient extrêmement justes, ils avaient presque tous employé exactement les mêmes termes au test de la caricature n°3 et à celui du fait-divers n°3. Ainsi les apprenants « 1 », « 2 », « 3 », « 4 », « 5 », « 6 », « 9 », « 11 », « 12 », « 13 », « 14 », « 15 », « 16 », « 18 », « 19 », « 20 », « 21 », « 22 » et « 23 » n'avaient tous donné *que de bonnes réponses* correctement justifiées. Aussi, les apprenants « 1 », « 2 », « 3 », « 4 », « 5 », « 7 », « 9 », « 10 », « 11 », « 12 », « 13 », « 14 », « 15 », « 18 », « 19 », « 21 », « 22 » et « 23 » avaient aussi démontré cette fois encore un parallélisme presque parfait dans les deux tests : les mêmes réponses correctes justifiées exactement de la même manière, nous avons ainsi repéré mot à mot les justifications suivantes aux questions classées sur ce tableau :

Questions	Justifications correctes au test : « caricature n°3 »	Justifications correctes au test : « fait-divers n°3 »
Question n°6	N'ont pas encore vu le croissant	Observation du croissant difficile
Question n°10 (case n°4 : le pourquoi ?)	Vision du croissant	Observation erronée du croissant

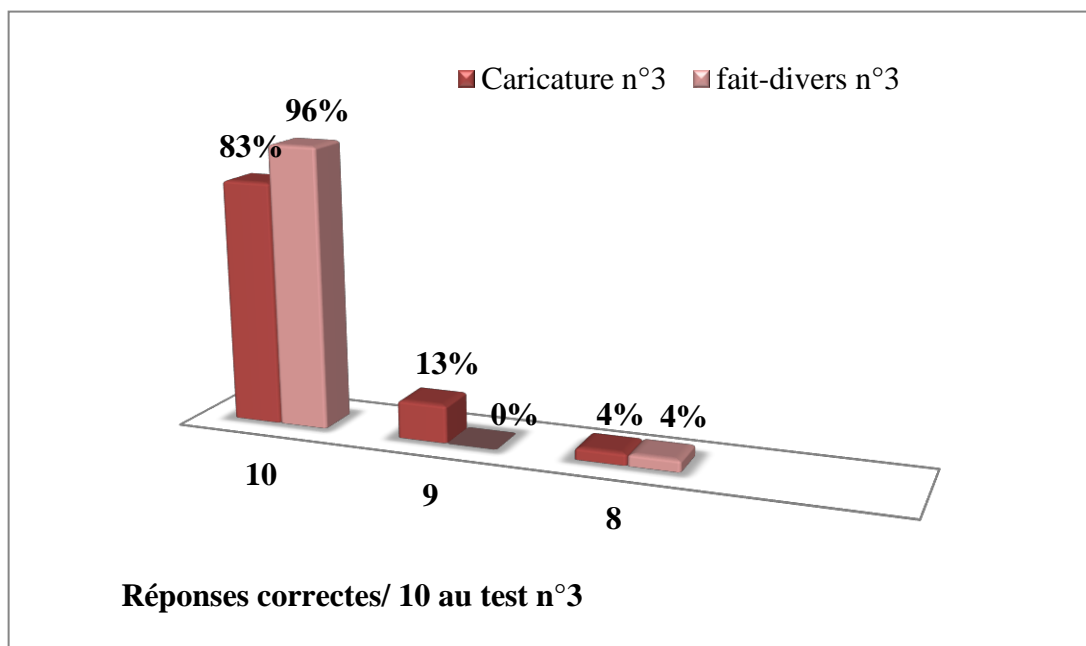
- En fait, ces apprenants ont *tous*, donc, répondu correctement à ces questions dans les deux tests d'évaluation (sur la caricature n°3 et sur le fait-divers n°3). Ils l'ont justifié d'une manière correcte en employant le *même* justificatif, ce qui démontre leur *compréhension* et l'utilité de la caricature puisqu'elle leur aurait permis de retenir l'essentiel pour une *re-exploitation* lors de leur appréhension du fait-divers. Il s'agit une fois encore d'un inévitable recours au *transfert des connaissances* comprises et retenues préalablement lors du test précédent sur la caricature n°3 et d'y avoir recours pour le test d'évaluation suivant sur le fait-divers n°3.

- Il est évident également que les mauvaises réponses ou celles qui ne sont pas clairement justifiées reflètent une *incompréhension* ou un refus de s'intéresser aux tests d'évaluation. Dans ce dernier cas, seulement pour les apprenants « 7 », « 8 » et « 10 » la réponse différemment justifiée concernait juste la 9^{ème} question du test de la caricature n°3 démontrant une compréhension différente du message de la caricature: selon eux elle serait davantage pour transmettre un « rappel d'évènement » que pour « la ridiculisation d'un personnage ». Nous ne saurons y voir une erreur sanctionnable puisque cette question touche beaucoup plus aux différentes interprétations que peut recevoir une caricature, surtout que ces apprenants en question ont su défendre leur point de vue avec une justification volontaire de leur part ayant marqué entre parenthèses (évènement de l'Aïd).

De plus, ils avaient très bien répondu à cette 9^{ème} question dans le test du fait-divers n°3, nous confirmons qu'il ne s'agissait probablement pas d'une incompréhension mais surtout d'une *divergence de points de vue* (d'angles de vue) et d'*interprétations* possibles à un même message, observé d'un œil simple sans préjugées (y voir un simple rappel) ou d'un œil moquer et ironique pour y voir alors (une ridiculisation d'un personnage de religion). Pour cette même question (n°9) encore, les apprenants « 1 », « 18 » et « 22 » avaient laissé paraître une légère hésitation en cochant les deux propositions puis en effaçant une des propositions marquées pour aboutir finalement à la bonne réponse avec une bonne justification.

- D'un autre côté, l'apprenant « 17 » est le seul à s'être trompé en présentant une égalité de mauvaises réponses dans les deux tests d'évaluation avec 8/10 de bonnes réponses. Ces réponses erronées concernaient les questions 5 et 6 au test de la caricature face aux 6^{ème} et 7^{ème} questions du test du fait-divers. Le fait de se tromper dans la 6^{ème} question des deux tests demeure assez logique car elles sont intimement liées : normalement l'incompréhension de cette question dans le test de la caricature n°3 entraîne une non compréhension de la question en parallèle au test du fait-divers n°3.

- Nous précisons évidemment qu'aucun des « 23 apprenants » de cette classe expérimentale n'a évité de répondre, mieux encore (plus encore) aucun d'entre eux n'a répondu en ne donnant *aucune justification* pour toutes ses réponses aux deux tests sur la caricature n°3 et l'article de fait-divers n°3.
- D'après le total des réponses obtenues représentées sur le tableau précédent, nous pouvons, là encore, dégager les pourcentages suivants :



Comparatif des pourcentages des réponses correctes au test d'évaluation n°3 (caricature et fait-divers) pour la classe expérimentale

- A ce dernier test d'évaluation pour la caricature n°3 et le fait-divers n°3, tous les apprenants ayant participé à l'expérience « 23 apprenants » ont largement obtenu en dessus de la moyenne (plus de 5/10 bonnes réponses), avec cette fois un "record" (si l'on peut dire) 8 bonnes réponses et plus, pour les deux tests d'évaluation. Nous pouvons donc prétendre qu'il s'agit de l'un de nos très bons résultats.
- En effet, il est clair après observation des pourcentages que « 83% » des apprenants soit (19 apprenants) sur un total de 23, donc la majorité, ont eu 10/10 c'est-à-dire *une exclusivité de bonnes réponses*, « 13% » d'entre eux, s'agissant uniquement des 3 apprenants ayant interprété différemment le message de la caricature donc ne s'étant pas trompés vraiment, ont eu 9/10 et « 4% » en fait un seul apprenant a obtenu 8/10 dans le test de la caricature. Par rapport au test du fait-divers « 96% » soit (22 apprenants) sur les 23 n'ont tous proposé *que de bonnes réponses* et ont obtenu 10/10, le seul apprenant représentant ici le pourcentage de « 4% » a eu 8/10 bonnes réponses. Ce dernier test d'évaluation, pouvant être considéré comme certificatif, nous permet d'interpréter les

résultats : les apprenants ont définitivement *mieux compris* et *répondu* au test de l'article de fait-divers n°3 *après être passés par la caricature n°3*. Ils nous ont certifiée cette fois encore le *transfert de connaissance* évident auquel ils ont spontanément recours pour les deux tests d'évaluation puisque étroitement liés.

Test final: test d'évaluation n°3 :

Caricature n°3 et article de fait-divers n°3 (sur le même thème « la vision du croissant et l'aïd »)

II-1.3.2 Classe témoin: 1AS4

Apprenants	Réponses correctes et correctement justifiées « test : fait-divers n°3 » / 10 propositions	Remarques particulières
Apprenant « 27 », « 42 », « 43 »	09	Majorité de bonnes réponses (correctement justifiées). Ces apprenants ont donné une réponse erronée à la 6^{ème} question (relative à la date de l'Aïd et l'observation difficile du croissant)
Apprenant « 40 », « 41 »	08	Beaucoup de bonnes réponses, mais ces apprenants ont proposé quelques mauvaises réponses mal justifiées.
Apprenant « 25 », « 29 », « 32 », « 37 », « 30 », « 34 », « 37 »	07	Bonnes réponses dans l'ensemble mais quelques mauvaises réponses mal justifiées.
Apprenant « 24 », « 26 », « 31 », « 35 », « 38 », « 44 », « 46 », « 28 », « 33 », « 36 », « 39 », « 45 »	De 3 à 6	Quelques bonnes réponses mais aucune justification (réponse) pour certaines questions. Cet apprenant a aussi accumulé les mauvaises réponses non ou mal justifiées.
Total	3 apprenants → 9/10 bonnes réponses 2 apprenants → 8/10 bonnes réponses 6 apprenants → 7/10 bonnes réponses 2 apprenants → 6/10 bonnes réponses 5 apprenants → 5/10 bonnes réponses 5 apprenants → 3/10 bonnes réponses	

Tableau récapitulatif des résultats obtenus au test d'évaluation n°3 « classe témoin »

Analyse et interprétation (commentaire) des résultats :

Test final: test d'évaluation n°3 :

Caricature n°3 et article de fait-divers n°3 (sur le même thème « la vision du croissant et l'aïd »)

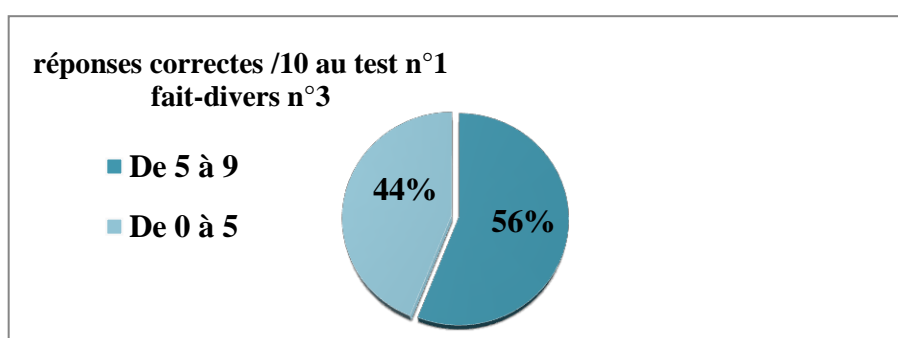
Classe témoin:

Après l'observation des résultats obtenus sur le tableau précédent ainsi que la prise en considération des remarques particulières concernant chaque apprenant, nous obtenons les commentaires suivants :

- Les réponses correctes et correctement justifiées sont le témoignage d'une *compréhension*, alors que les mauvaises réponses ou celles maladroitement justifiées sont l'attestation d'une *incompréhension*.
- Dans cette classe témoin, nous pouvons remarquer qu'un nombre considérable d'apprenants : « 24 », « 25 », « 26 », « 31 », « 32 », « 33 », « 36 », « 37 », « 39 », « 44 » et « 45 » n'ont pas du tout donné de réponses ou de justifications à certaines questions. Seul l'apprenant « 42 » a affiché une certaine hésitation en répondant. Sa justification à la 8^{ème} question paraissait incertaine puisqu'il avait ainsi écrit « croissant ! » au lieu de répondre « nouvelle lune ». Parmi les apprenants ayant constitué une exception, l'apprenant « 36 » a présenté sa réponse à la 1^{ère} question en langue arabe, il a ainsi donné le nom de l'auteur en arabe « Mehdi » (...) et « les musulmans résidant en France » (...). Il s'agit là d'une audacieuse initiative car nous n'avons pas introduit de support porteur de variation en cette classe, l'apprenant « 36 » avait certainement une claire envie de répondre. Pour ne pas laisser le tableau incomplet, il a eu recours à l'arabe se rappelant certainement que nous l'avions autorisé au début de la séance. ¹⁶¹
- En outre, nous insisterons sur les deux résultats obtenus pour les « 6^{èmes} et 10^{èmes} questions », puisqu'elles constituent une base de comparaison possible entre les deux classes témoin et expérimentale. En effet, alors que (22 apprenants) de la classe expérimentale avaient fait preuve d'un étonnant record car ayant tous bien répondu à la 6^{ème} question, la plupart des apprenants de la classe témoin : « 24 », « 26 », « 27 », « 29 », « 30 », « 31 », « 33 », « 34 », « 36 », « 37 », « 38 », « 39 », « 40 », « 42 », « 43 », « 44 » et « 45 » avaient mal répondu en proposant une justification erronée à cette même question. Nous avons également constaté ces réponses fausses chez les apprenants les plus brillants (ceux qui ont le mieux réussi à ce dernier test) : « 26 », « 42 » et « 43 » qui ont obtenu 9 bonnes réponses sur un total de 10 bonnes réponses à fournir.

¹⁶¹ Nous avons précisé pour les apprenants, au début de cette séance de test d'évaluation, qu'ils pouvaient répondre en arabe s'ils ne parvenaient pas à formuler leur réponse en français, nous avons bien expliqué que l'essentiel pour nous serait de trouver leur réponse et de savoir s'ils ont donc compris ou pas.

Nous avons de fortes raisons de croire qu'un éventuel passage par cette même question en travaillant la caricature, leur aurait évité une telle erreur à cette même 6^{ème} question, ils auraient alors obtenu un meilleur résultat à ce test sur le fait divers. Pour la 10^{ème} question, le même constat a aussi attiré notre attention, presque la totalité des apprenants, plus exactement les apprenants « 24 », « 25 », « 27 », « 28 », « 31 », « 32 », « 33 », « 35 », « 36 », « 37 », « 38 », « 39 », « 42 », « 45 » et « 46 » n'ont proposé *aucune réponse* pour cette 10^{ème} question. Ils nous avaient tous donné un tableau incomplet ou mal rempli nous l'avons alors exclu d'une prise en compte le résultat obtenu à cette question. Nous n'omettons cependant pas de mettre l'accent sur la quatrième colonne de ce tableau (le pourquoi ?), une case que tous les apprenants de la classe expérimentale avaient correctement remplie. Suite aux résultats obtenus, ci-dessus, nous dégagons ainsi les pourcentages suivant :



**Pourcentages des réponses correctes au test
d'évaluation n°2 (fait-divers) pour la classe témoin**

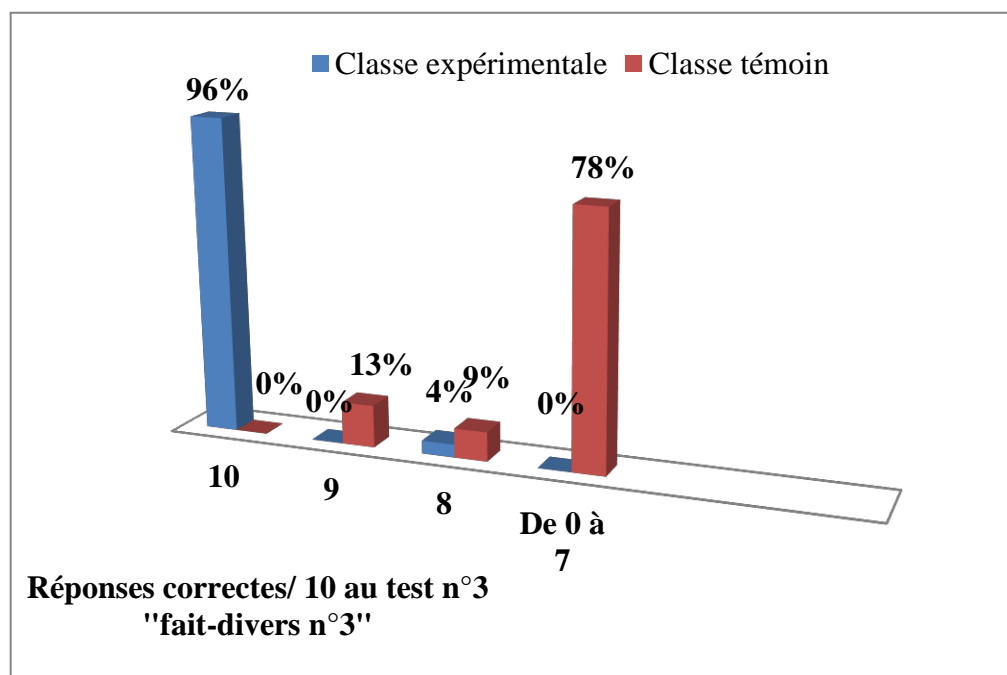
- Nous remarquons, ainsi, que « **56%** » des apprenants donc (13 apprenants) sur un total de (23 apprenants) ont dépassé la moyenne avec 5 bonnes réponses et plus : (3 apprenants) ayant obtenu 9/10, (2 apprenants) ayant eu 8/10, (6 apprenants) donc la majorité de ce groupe ayant obtenu 7/10 et (2 apprenants) ayant eu 6/10. A « **44%** » soit le restant des (10 apprenants), ont obtenu en dessous de la moyenne avec des résultats *assez faibles* : (5 apprenants) ayant eu 5/10 et (5 apprenants) ont obtenu 3/10 un résultat remarqué (trouvable) uniquement dans cette classe témoin pour le test n°3 concernant l'article de fait-divers n°3.
- Il est aisé de constater que par rapport aux résultats obtenus par cette même classe témoin aux tests d'évaluations n°1 et n°2, les apprenants ont démontré une légère amélioration avec des résultats quelque peu meilleurs puisque le 0/10 est introuvable cette fois et la majorité des apprenants ont donné de bonnes réponses de façon à dépasser la moyenne de 5/10 bonnes réponses. Nous expliquons cette légère amélioration par la nature différente du test d'évaluation, en effet, remarquons que les énoncés des questions étaient différents, ressemblants davantage au type de questions que les apprenants ont l'habitude de voir lors des devoirs et examens, les apprenants ont cru cette fois

faire face à un test d'évaluation certificative,¹⁶² ils ont donc accordé beaucoup plus intérêt au test et ont essayé d'y répondre de leur mieux.

- Ces résultats un peu meilleurs, bien que obtenus à partir de réponses sans justifications et de réponses assez mal tournées, demeurent assez faibles face à une classe expérimentale bien plus performante ayant presque à l'unanimité (22 apprenants sur 23) obtenu un bon résultat de 10/10. Ce franc écart nous permet encore cette fois de confirmer davantage la sévère *incompréhension* que nous avons attestée lors des deux premiers tests d'évaluations. En fait tout simplement, il n'est plus question d'y voir de *coïncidences*, nous pouvons affirmer avec certitude, si l'on peut dire, *l'incompréhension totale* que reflètent les apprenants de cette classe témoin.

Analyse comparative des résultats des deux classes au test n°3:

En comparant les résultats des deux classes expérimentale et témoin, concernant le test final commun qu'elles avaient passées « test dévaluation n°3 » pour le fait-divers n°3, nous parvenons aux pourcentages suivant :



Comparatif des pourcentages des réponses correctes au test final n°3(fait-divers) pour les classes : expérimentale et témoin

¹⁶² Les apprenants « 25 », « 29 », « 30 », « 32 », « 34 », « 36 », « 37 », « 40 » et « 41 » ayant accordé à ce test final beaucoup plus de considération tel que nous les avons observés en classe lors du déroulement du test, l'apprenant « 29 » avait même laissé échapper la phrase s'adressant à ses camarades : « *vous auriez pu me dire qu'on aurait un devoir là-dessus, pourquoi personne ne m'a prévenu, c'est pas sympa !* ».

D'après les pourcentages obtenus par les deux classes dans le test d'évaluation final n°3, nous remarquons qu'à « 100% », tous les apprenants de la classe expérimentale ont obtenu au dessus de la moyenne (8 bonnes réponses et plus). Ayant obtenu le meilleur score par rapport à tous les tests précédents « 96% » d'entre eux ont tous donné de bonnes réponses avec 10/10. En parallèle, aucun apprenant de la classe témoin soit « 0% » n'a pu obtenir ce même résultat de 10/10.

Plus encore, à « 78% » les apprenants de la classe témoin ont démontré un autre échec à ce test, ils ont certes obtenu de meilleurs résultats par rapport aux deux premiers tests d'évaluation, mais il n'en demeure pas moins que leurs résultats vacillent principalement de 3/10 obtenu par (5 apprenants), 5/10 par (5 autres apprenants), 6/10 par (2 apprenants), à un maximum de 7/10 pour quelques autres (6 apprenants), les bons apprenants à ce test n°3 avec 8 ou 9/10 bonnes réponses ont constitué une minorité avec le pourcentage de « 22% ».

Nous assurons alors nos interprétations de départ lors de l'analyse comparative des résultats des deux premiers tests d'évaluations n°1 et n°2, et nous attribuons encore une fois cet énorme écart à l'incontournable apport d'intégrer « le support caricatural » avant de passer au fait-divers, cette dernière le *facilitant* donc efficacement. Il suffit de voir les deux résultats totalement différents obtenus pour les « 6èmes et 10èmes questions », dans les deux classes expérimentale et témoin, où l'écart est tellement espacé qu'il n'est certainement plus permis de douter de l'efficacité de faire d'abord appel à la caricature dans une classe de FLE.

II-2 Dépouillement, analyse et commentaire des résultats du questionnaire n°2:

La récupération de nos questionnaires encore cette fois a constitué une tâche plus ou moins simple car nous étions toujours sur place. Ils étaient tous entièrement complétés puisque traduits en arabe. Il nous a bien fallu procéder au dépouillement et à l'analyse des réponses des apprenants tout en les traduisant en français.

Nous avons procédé comme lors du premier questionnaire, c'est-à-dire que nous avons analysé toutes les premières questions de tous les questionnaires, avant de faire toutes les deuxièmes questions de tous les questionnaires, et ainsi de suite. Il s'agissait pour nous de la méthode la plus pratique pour faire ressortir les ressemblances et/ou dissemblances pour comparer les réponses et pour regrouper, ce qui est possible de l'être, aboutissant ainsi à un pourcentage satisfaisant.

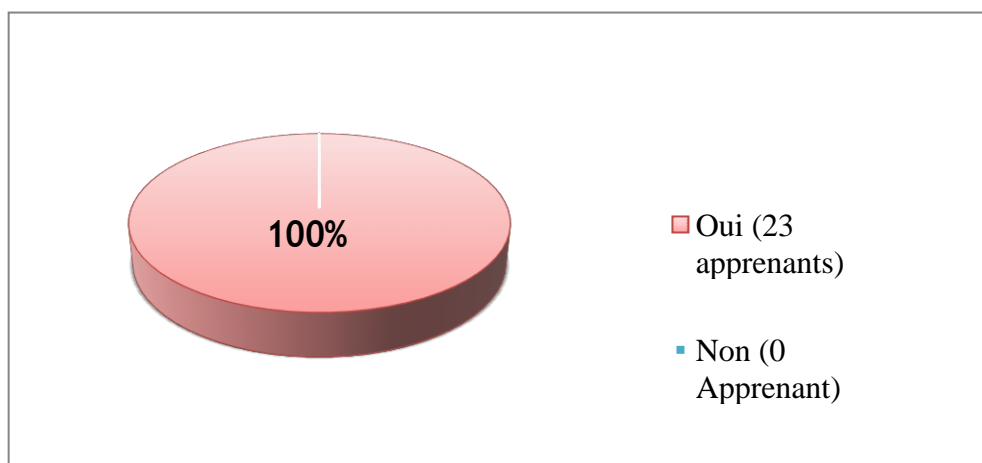
Cette fois, également, nous avons eu recours à une organisation des résultats obtenus sous la forme de tableaux parce que cette façon de procéder nous semble la plus claire pour les questions semi-fermées, permettant d'en sortir des données thématiques (regroupables) dans le cas des questions ouvertes. Le reste des résultats, relatifs aux questions fermées, sont quant-à eux clairement représentés par des diagrammes.

La première constatation déjà largement frappante, lors du dépouillement de nos questions, nous est apparue comme étant dûment révélatrice. En fait, cette fois encore,

les (23 apprenants) ont tous préféré compléter leur questionnaire en langue arabe. Les apprenants semblent donc toujours favoriser cette langue (l'arabe) pour mieux comprendre et répondre, sans risquer de se tromper ou de mal répondre par mégarde, tel qu'ils nous l'ont eux-mêmes justifiée¹⁶³. Nous avons conclu cette fois qu'il serait difficile d'agir facilement sur les représentations, quant à la langue française, que portent les apprenants, et qu'il est nécessaire d'œuvrer plus longuement, à long terme et durement (envisager la question plus en profondeur), sur ces représentations. Faudrait-il parvenir à mettre le doigt sur ces dernières et pouvoir effectivement en déterminer les véritables causes.

Question n°1 :

Après une analyse profonde des réponses, nous observons ce qui suit d'après la première question « étudier la caricature en classe vous a-t-il plu ? » : sur (23 apprenants) la totalité, donc les (23) soit « 100% » ont répondu affirmatif « oui » au fait qu'étudier la caricature en classe les a intéressés. Cette initiative d'intégrer le support caricatural en classe leur a donc vraiment plu.



Résultats des réponses affirmatives ou négatives des apprenants

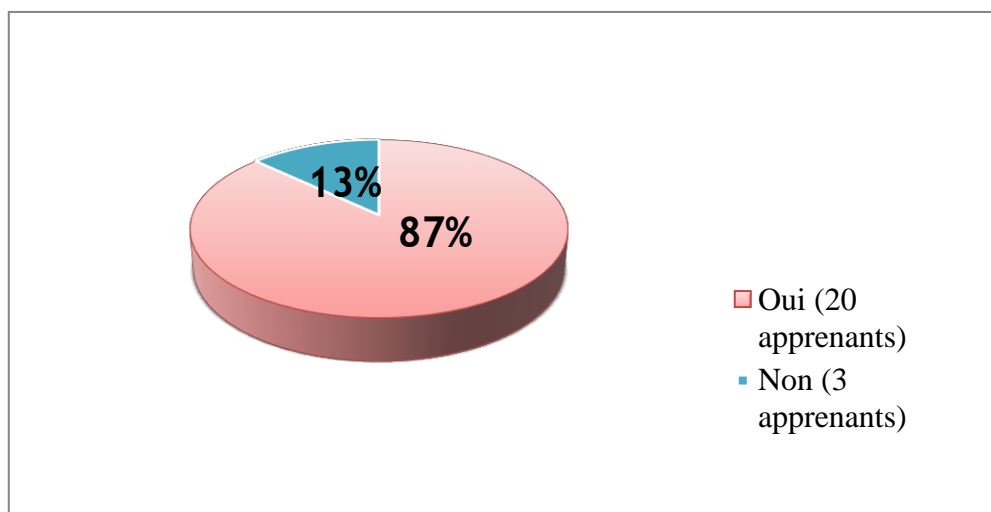
Question n°2 :

A la deuxième question : « les caricatures étudiées en classe vous ont-elles fait rire ? », les apprenants étaient tenus de répondre par « oui » ou « non » tout en justifiant le « pourquoi » de la question de la réponse positive et même négative.

Aussi sur (23 apprenants), la majorité avec (20 apprenants) soit « 87% » ont acquiescé par « oui », alors que (3 apprenants) donc uniquement « 13% » ont répondu « non »,

¹⁶³ En nous expliquant de vive voix après que nous leur ayant posé directement la question : pourquoi avoir répondu aux questionnaires en arabe plutôt qu'en français ?

voici le diagramme qui résume le nombre d'apprenant par réponses accompagnées des pourcentages relatifs :



Résultats des réponses affirmatives ou négatives des apprenants

Le « pourquoi » accompagnant directement cette deuxième question nous a permis de répertorier les justifications des apprenants de façon à les regrouper selon une thématique commune qui les relie au « oui » ou au « non ». Nous avons donc obtenu :

Réponses par	Nombre d'apprenants justifiant leur réponse	Le « pourquoi »
Oui	7	Parce qu'elle est « drôle », « très drôle », « amusante », « fait vraiment rire » et « bénéfique », « le dessin fait rire, c'est drôle », « elle comporte des images ».
	4	Parce que les «dessins de la caricature sont simples à comprendre et en simplifient le sens », parce qu'elle n'est « pas difficile », « simple » et « facile »
	3	Parce que tous ses « sujets » sont « beaux et biens », « elle traite de bons sujets », « elle vise une morale »
Non	2	Parce qu'elle parle de « sujets délicats et importants », « inaccoutumés »
	1	Je pense qu'elle « clarifie des sujets importants qui ne font pas rire »

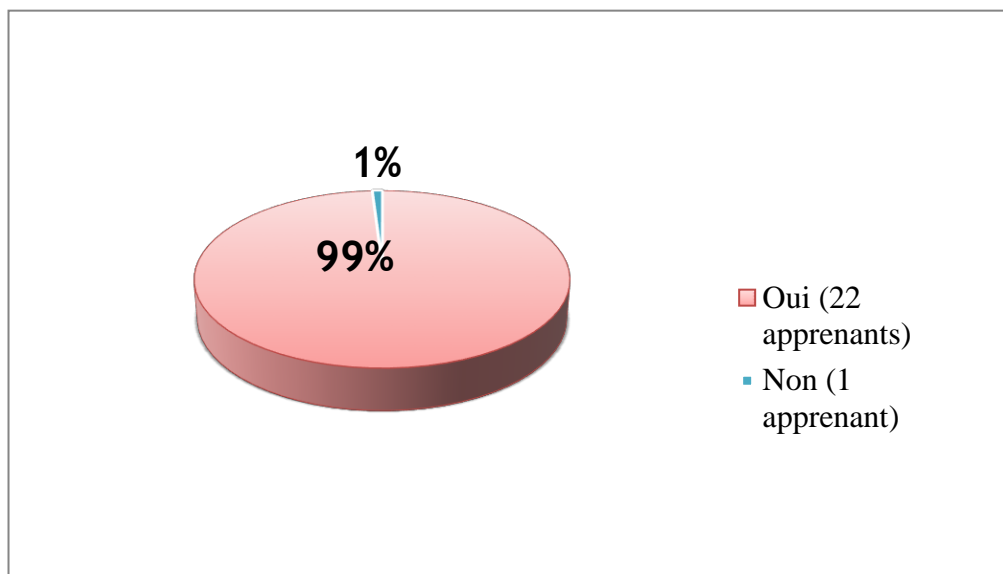
Ainsi, pour les apprenants ayant répondu par « oui » au fait que la caricature les fait effectivement rire, la plupart (7 apprenants) pensent que c'est parce qu'elle est « drôle » ou même « très drôle » en soi, parce qu'elle les « amuse », un des apprenants le symbolise même par « hhh » un rire en langage facebook. D'autres apprenants pensent qu'elle est « bénéfique ». (4 apprenants) d'entre ces (7 apprenants), répondant par « oui », attribuent la facette « drôle » de la caricature à son « dessin », « forme », « l'image » qui est drôle en elle-même et qui simplifie le sens, permettant donc de comprendre et d'accéder au « rire ». (4 autres apprenants) pensent qu'ils arrivent à rire parce que la caricature n'est pas difficile à comprendre, qu'elle reste « simple » et « facile » et qu'elle contient des informations présentées d'une façon « facile » pour eux. (3 apprenants) quant à eux voient que ce sont les « sujets » qu'abordent la caricature qui sont « beaux », « biens » ou « bons » et qu'elle aboutit donc à une « morale » intéressante, ils en rient selon leur dire : « parce qu'elle traite des situations drôles à travers des phrases simples ou plutôt drôles aussi ».

Concernant les (3 apprenants) ayant répondu par « non » au fait que les caricatures vues en classe les aient fait rire, (2 apprenants) croient qu'elles parlent de sujets « délicats », « importants » ou qu'elles « clarifient une situation inaccoutumée » et (un seul apprenant) pense qu'elles « clarifient des sujets importants » et qu'ils ne devraient pas par conséquent « faire rire » ou faire objet d'amusement (moquerie dans son sens).

Ces dernières justifications sont fortement révélatrices d'un détail d'une extrême importance. Nous savons désormais que les apprenants témoignent d'une extrême « prise de conscience », cette dernière est telle qu'ils refusent de « rire » de situations « délicates » ou « importantes ». Néanmoins, nous prenons nous même conscience qu'il existe une certaine contradiction ou plutôt incompréhension dans le cheminement mental des apprenants puisque ces derniers pensent que ce qui est « important » ne peut être « drôle » ou dit avec « humour », « ironie ». S'arrêter prochainement sur la notion « d'ironie », si l'on désire ou l'on doit travailler la caricature en classe avec les apprenants, semble alors inévitable.

Question n°3 :

Dans le même sens, la troisième question : « avez-vous bien compris l'ensemble des caricatures étudiées en classe ? », cherchait toujours à nous aider à comprendre l'impact qu'a pu laisser les caricatures travaillées sur les apprenants. Voici les réponses obtenues :



**Résultats des réponses affirmatives ou négatives
des apprenants**

Il est clair que la majorité des apprenants (22 d'entre eux) soit « 99% » ont tous affirmé avoir bien compris les caricatures qu'ils ont croisé en classe, alors qu'uniquement un seul apprenant donc « 1% » a stipulé le contraire.

Tous les apprenants ayant affirmé avoir compris les caricatures consultées en classe ont proposé des justifications regroupables selon une même thématique commune et récurrente : le fait que le dessin est « *simple* », les phrases « courtes » qui l'accompagnent le « *facilitent* », « *sa forme* » (typographie consistant en bulles et dessins surtout) est attirante, elle est « *bien expliquée* », elle est « *drôle* » (fait rire), l'explication dans la caricature est « *minutieuse* », il est « *facile de l'assimiler* » et elle « *attire l'attention* », elle « *ouvre la porte vers un nouveau monde* ». Les apprenants ont tous donc déclaré dans ces termes avoir bien cerné le sens de la caricature grâce à ces éléments. En outre, la dernière justification attire particulièrement notre attention sur la conscience des apprenants des horizons nouveaux que peut apporter le travail sur la caricature. Il s'agit d'une brèche possible vers « l'interculturel » logiquement exploitable comme perspective prochaine, si notre recherche advenait à envisager justement de nouvelles pistes (futurs perspectives).

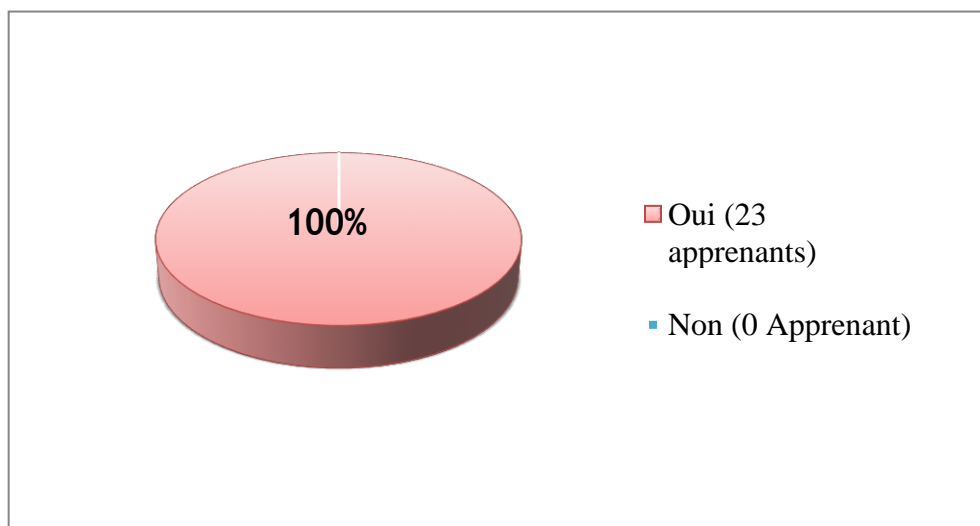
Aussi, le seul apprenant déclarant ne pas avoir compris les caricatures étudiées en classe, précise que c'est à cause de la « *participation excessive* » de tous les apprenants (leur chahut) qu'il n'est pas parvenu à bien comprendre et que ce n'est nullement à cause des caricatures en elles-mêmes.

Question n°4 :

Etant donné que la compréhension de la caricature en elle-même et pour elle-même a constitué un support dont la compréhension a été facilement cernée par les apprenants, il était intéressant de vérifier à travers cette quatrième question « est ce que le fait de

travailler sur la caricature vous a aidé à mieux comprendre les articles de fait divers ? » si la caricature a réellement constitué aux yeux des apprenants un « tremplin » ou un précieux « élément facilitateur » pour la compréhension d'un support plus long consistant en l'article de fait-divers.

Là encore, les résultats obtenus ont été plus que satisfaisants, puisque nous avons obtenu « 100% » de réponses affirmatives « oui » donc la totalité des (23 apprenants) certifient avoir mieux compris l'article de fait-divers grâce à leur passage par la caricature.



Résultats des réponses affirmatives ou négatives des apprenants

Il demeurerait logiquement plus intéressant de se focaliser sur « le comment », voici donc les réponses des apprenants toujours répertoriées selon la même thématique récurrente :

Réponses répertoriée selon thématique commune	Nombre d'apprenants
Le dessin, les quelques mots, les courtes phrases simplifient et facilitent beaucoup.	10
Les caricatures contiennent des aspects communs avec les faits divers étudiés	9
Les caricatures abordent des sujets proches de la réalité sociale (du vécu réel)	4

Ainsi, (10 apprenants) attribuent la possibilité de mieux comprendre les textes de fait divers après le (passage) travail sur les caricatures au fait que ces dernières contiennent des « *dessins* », des « *termes* » ou « *les courtes phrases* » qui viennent nettement simplifier et faciliter l'accès au sens des articles de fait-divers, ils utilisent d'ailleurs mots par mots les propos suivants: « *la caricature permet de connaître et de retenir des mots " importants ", " basiques ", " principaux " et simplifiés à travers les dessins* »,

« parce qu'il y'a des " dessins" et les phrases qui les accompagnent sont faciles à comprendre », « parce que les faits divers se rapprochent des caricatures dans le sens et ce dernier est simplifié par le " dessin " dans les caricatures », « parce que les dessins simplifient », « la caricature est facile et ses phrases courtes sont faciles et amusantes, il est amusant de travailler sur les dessins », « la caricature traduit et explique tout par "photos", c'est-à-dire l'image, le texte paraît donc plu clair, la caricature est une explication ».

Pareil, (9 apprenants) expliquent le « comment » de la question par l'aspect commun que contiennent les caricatures étudiées en classe avec les articles de fait-divers qui les suivent surtout en matière de « mots » ou de « sujets » communs. Là encore, les apprenants nous ont proposée des phrases telles que : *« les caricatures utilisent les mêmes mots « communs » et parfois même en " daridja " que les articles de faits-divers », « parce qu'elles sont toujours en étroite relation avec les articles de faits-divers qu'on lit. », « les faits-divers et les articles de faits divers sont en relation », « parce qu'elles contiennent des termes en relation avec les textes étudiés », « parce qu'elles abordent avec les articles de fait divers des sujets communs se ressemblant, elles les simplifient de cette manière. »*

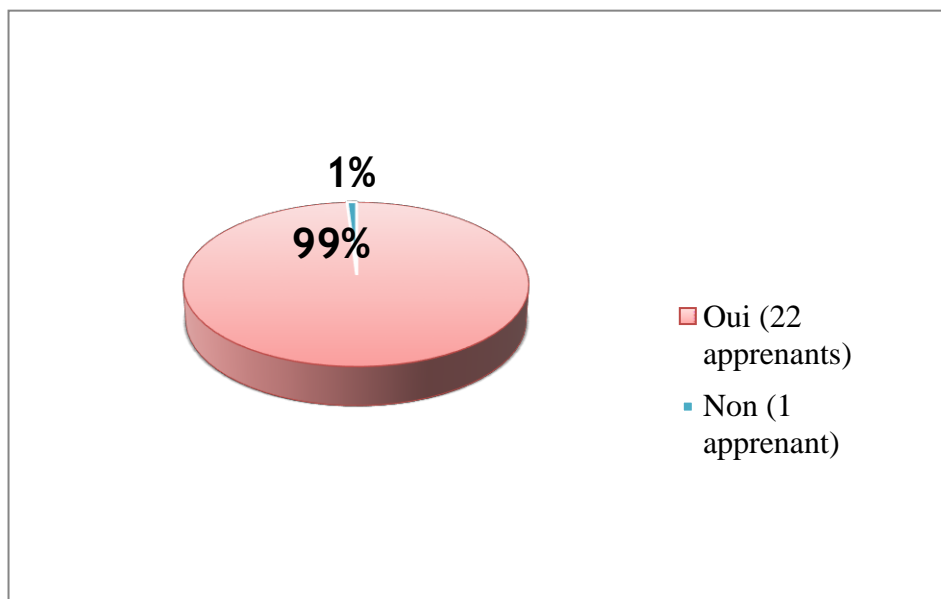
Enfin, les (4 apprenants) croient que les caricatures étudiées en classe abordent des sujets proches de l'aspect social qu'ils traversent, qu'elle reflète donc la réalité sociale ou même leur vécu réel. Elles constituent alors pour les apprenants un exemple concret permettant de simplifier l'accès aux articles de faits divers abordant aussi les mêmes sujets. Voici ce que les apprenants ont clairement déclarés : *« les caricatures parlent de sujets (choses) possibles : qui peuvent arriver », « les caricatures reflètent les réalités sociales, elles font paraître les sujets vrais et réels », « elles apportent le "savoir" accompagné de la "culture" sociale », ¹⁶⁴ « elles offrent des exemples proches de la réalité ».*

Question n°5 :

Allant toujours dans le même sens que la troisième question, où la compréhension de la caricature semblait évidente pour les apprenants, la cinquième question « désirez-vous travailler (étudier) d'autres caricatures en classe plus tard (dans l'avenir) ? », nous semble tout aussi nécessaire, afin de vérifier si les apprenants désirent prochainement être confrontés à d'autres caricatures. C'est une façon de mettre la main sur le désir réel et les intentions prochaines des apprenants à vouloir travailler ou pas d'autres supports authentiques, surtout la caricature d'entre eux.

Là encore, les chiffres obtenus appuient les résultats de la troisième question puisqu'ils sont exactement les mêmes :

¹⁶⁴ Soulignés par l'apprenant déclarant ces propos et traduit par nous même.



**Résultats des réponses affirmatives ou négatives
des apprenants**

Nous remarquons, une fois encore, que la majorité (22 apprenants) donc « 99% » ont accepté volontiers donc de travailler sur d'autres caricatures en classe si elles advenaient à venir. Pendant qu'un seul apprenant exprimait la volonté de ne pas étudier à nouveau d'autres caricatures en classe.

D'ailleurs, plusieurs apprenants ont pris l'initiative de nous proposer de ramener des caricatures qu'ils ont trouvées dans différents journaux qu'ils ont croisés. D'autres se sont aussi proposé de reprendre (dessiner) leur propre caricature, le fruit de leur imagination et créativité, ou celles que nous leur avons déjà fait voir en classe.¹⁶⁵

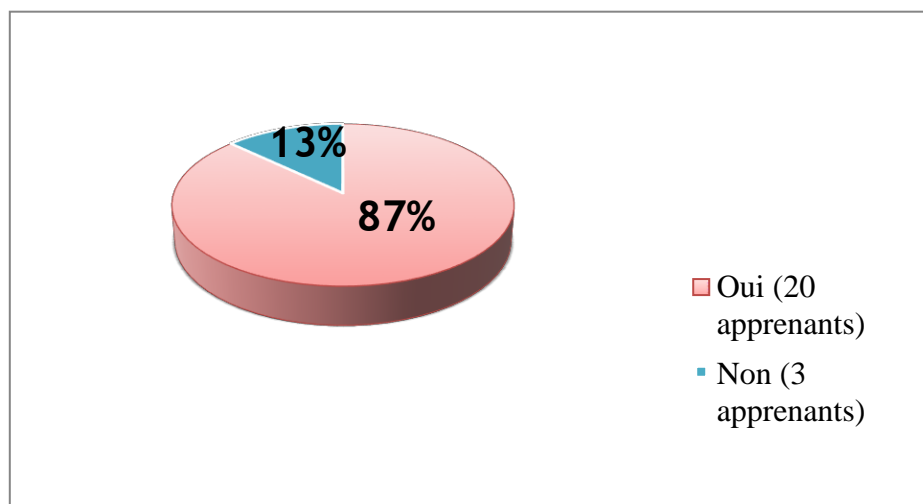
La question ouverte accompagnant directement cette cinquième question visait à donner aux apprenants un volet où ils peuvent faire « d'autres propositions ». En effet, certains apprenants se sont montrés très impliqués (intéressés) par la possibilité d'exprimer leurs désirs, préférences et donc leurs besoins :

Ainsi, (2 apprenants) ont opté pour voir « *la Bande dessinée* » en classe, (un apprenant) s'est passionné pour « *les graffitis* », pendant que (2 autres apprenants) ont exprimé la volonté d'avoir de petites histoires en « *dessin animé* » (supports audio-visuels) sur ordinateur ou sur data-show et que ces dernières bien sûr comportent des mots en français faciles à retenir ou des phrases permettant de bien travailler la syntaxe et la conjugaison.

¹⁶⁵ Voir Annexe n°16.

Question n°6 :

A travers la sixième question : « Après avoir étudié la caricature en classe, accordez-vous à la caricature en langue française une importance (intérêt) particulière en lisant les journaux ? », nous voulions vérifier si notre expérience a changé, un temps soit peu, les habitudes des apprenants dans leur quotidien (vie de tous les jours). Il est sûr qu'on ne peut entièrement se fier à leur réponse, non pas doutant de leur sincérité, mais y voyant après tout l'expression de ce qu'ils pensent et croient faire. Les pourcentages obtenus sont représentés dans le diagramme suivant :



Résultats des réponses affirmatives ou négatives des apprenants

Nous remarquons que « 87% » soit (20 apprenants) ont répondu « oui » c'est-à-dire qu'ils accordent plus d'attention (une attention particulière) aux caricatures à la consultation des journaux qu'ils disent lire, en revanche « 13% » donc (3 apprenants) disent ne pas le faire. Nous avons également demandé aux apprenants répondant par « oui » s'ils parviennent à comprendre les caricatures qu'ils lisent. Voici les précisions qu'ils ont avancées :

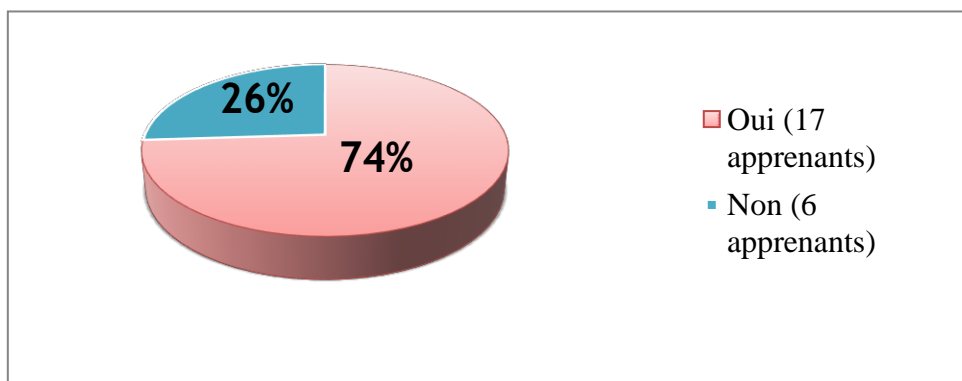
Réponses avancées comme justifications aux « oui »	Nombre d'apprenants
Je comprends mais juste quelques mots (un peu)	15
Je comprends parce que toutes les caricatures se ressemblent	2
Je comprends les caricatures mais je ne lis pas les journaux en français facilement	2
Je comprends parce que je comprenais déjà avant	1

Effectivement, tel que nous le supposions, le nombre le plus élève soit (15 apprenants) admettent « ne comprendre que quelques mots » ou « ne comprendre que

peu » les caricatures qu'ils consultent désormais (suite à la réalisation de l'expérience). Puis, (2 apprenants) disent comprendre les caricatures, mais ne pas lire les journaux en français facilement, (2 autres apprenants) comprennent parce que toutes les caricatures se ressemblent selon eux. Enfin, (un seul apprenant) affirme que notre expérience n'a constituer pour lui qu'un plus puisque déjà familiarisé avec les supports caricaturaux.

Question n°7 :

Allant toujours dans le même sens que la 6^{ème} question, la question n°7 « après avoir étudié l'article de fait-divers en classe, accordez-vous à ce genre de textes (articles) un intérêt particulier en lisant les journaux ? » porte donc également sur l'intention de vérifier si les lectures quotidiennes (des journaux) sont devenues plus orientées de sorte que les apprenants s'intéressent davantage ou pas à l'article de fait-divers. Voici leurs réponses :



Résultats des réponses affirmatives ou négatives des apprenants

A un pourcentage un peu plus faible que par rapport à la question précédente, « 74% » des apprenants affirment « oui » s'intéresser plus aux articles de fait-divers en lisant les journaux après les avoir étudiés en classe. Alors que « 26% » soit (6 apprenants) stipulent le contraire avec « non » à une importance particulière accordée aux articles de fait-divers lors de leur lecture des journaux.

A la question demandant aux apprenants de préciser, dans le cas d'une réponse positive, s'ils parvenaient à comprendre les articles de fait-divers ou pas ? Les (17 apprenants) ayant répondu « oui » ont tous affirmé, sans plus, qu'ils arrivaient à comprendre les articles de fait-divers qu'ils lisent. Néanmoins, hormis un seul apprenant précise « *qu'il pensait comprendre* ». Le reste des apprenants ont tout simplement omis de rajouter des explications ou de préciser les raisons qui les aident à comprendre, comme ils avaient su le faire lors de leur réponse à ce même volet de la sixième question.

II-4-2-1 Résultats (synthèse) du questionnaire n°2 : ¹⁶⁶

Question n°1 :

D'après les résultats obtenus à partir des réponses des apprenants concernant la première question, nous concluons que la majorité écrasante des apprenants ont réellement apprécié le fait de travailler la caricature en classe. Nous sommes donc assez réconfortée par cette opinion positive qu'ils ont émis quant à notre idée de base : les apprenants désirent voir la caricature en classe et en sont bien intéressés.

Question n°2 :

Les justifications concernant les résultats positifs (réponses par « oui ») obtenus pour la deuxième question, nous ont encore une fois confortée sur notre idée que travailler la caricature reste « drôle » et « amusant » pour les apprenants, notamment grâce à « l'image » ou le « dessin » qu'elle comporte et ses petites phrases « simples et qui font rire » aux yeux des apprenants. Quant aux justifications obtenues pour les réponses par « non », nous en avons surtout ressorti l'intérêt d'expliquer davantage aux apprenants la notion « d'ironie » qu'ils semblaient non pas ignorer mais surtout ne pas cerner. En effet, l'« d'ironie » en langue arabe semblerait vouloir dire (dans l'image que se font nos apprenants de cette notion) uniquement « ironie noir » = « se moquer de », « rire de » et non pas « rire avec ». La caricature pouvant porter différents types « d'ironie », les apprenants sauront à travers ce support que tout ce qui est « drôle » ne l'est pas forcément « méchamment » ou n'a pas pour fonction de dénuer le sujet (la situation) de son ampleur (importance). Bien au contraire « ce qui est drôle " ironique " » pourrait relever, hausser et pimenter), comme dans le cas de la caricature, de l'importance d'un fait (sujet).

Question n°3 :

Il demeure indéniable cette fois, grâce aux réponses obtenues par les apprenants à cette troisième question, que par « sa forme », « son dessin », « ses courtes phrases », « l'attraction qu'elle exerce » et « l'amusement qu'elle apporte » la caricature constitue un support aisément compréhensible par « nos » apprenants voire même un support pouvant revêtir de multiples usages (exploitations) toutes prometteuses.

Question n°4 :

Constituant une extension aux résultats obtenus à la troisième question où les apprenants confirment bien comprendre le « support caricatural » en soi, il devient tout aussi évident, ici encore, après les réponses obtenues à cette quatrième question, que la caricature est aussi capable de jouer le rôle d'élément facilitateur. Elle accorde alors l'accès à la compréhension d'un autre support même plus long à savoir l'article de fait-divers.

¹⁶⁶ Se référer au questionnaire n°2 (page 210).

Question n°5 :

Les résultats obtenus pour la cinquième question et les propositions des apprenants nous ont prouvé leur bonne volonté et leur conscience surtout de la nécessité de recourir à des supports authentiques avancés. Nous y voyons en fait une reconnaissance, une déclaration franche des besoins réels tant soupçonnés, rarement concrétisés et encore moins bien pris en considération.

Questions n°6 et n°7:

La 6^{ème} et 7^{ème} question, nous ont offert la possibilité d'affirmer que nos apprenants ont bien tiré parti de notre expérience pour le ré-exploiter lors de leur lecture des journaux. Leur vécu réel et social ayant été enfin pris en compte en classe se voit modifié au quotidien puisqu'ils admettent accorder un intérêt tout particulier aux caricatures et aux articles de fait-divers qu'ils croisent dans les journaux. La caricature semble, cependant, garder un léger avantage et une préférence particulière pour les apprenants, puisque plus compréhensible par rapport aux textes de fait-divers. Notre idée d'exploiter ce genre de documents que les apprenants croisent dans leur contexte social et de le leur proposer en classe semble enfin avoir porté ses fruits.

A travers ce second questionnaire, nous avons pu confirmer davantage l'ensemble des résultats obtenus à la suite de notre expérience (résultats des questionnaires, nos observations lors de l'expérience en elle-même « remarques prélevées sur terrain » et l'analyse du corpus écrit « copies des apprenants »), il est temps d'affirmer avec plus d'assurance le bien fondé de notre décision (proposition) de base.

Conclusion

Il convient, avant tout, de préciser que nous sommes suffisamment consciente de la subjectivité certaine et tangible dans nos propos et de notre analyse. Il se pourrait fortament que l'on nous reproche justement cette subjectivité évidente, cependant, notre démarche partiellement empirico-déductive ne se voit-elle pas toujours s'attribuer une telle réprimande? Pour nuancer nos affirmations, nous avons, rappelons-le, fait appel à un corpus concret obtenu à partir d'une évaluation et nous nous sommes munie d'un questionnaire exploité justement à titre confirmatif, tous deux viennent aisément appuyer nos résultats obtenus.

Néanmoins, toujours lucide, le côté scientifique de notre recherche nous oblige à insister sur le caractère spécifique « réduit » de tous nos résultats. Nous ne les généralisons en aucun cas, puisque, simplement, ils demeurent à la base d'une observation sur et/ou dans un contexte particulier.

Nous voyons en l'expérience vécue la réalisation concrète de quelques nouvelles idées et perspectives jusqu'ici essentiellement théoriques en contexte algérien. Néanmoins, nous précisons qu'il ne s'agit que d'un début, un pas vers l'avant tenté sur le terrain, attestant en quelque sorte de la faisabilité et de la possibilité de réaliser enfin ces idées nouvelles. Désormais, nous sommes en mesure de voir, judicieux, d'introduire la caricature en classe pour en faire un élément facilitateur de la compréhension des textes plus longs (les articles de fait-divers). Nous pouvons aussi prétendre avoir obtenu des résultats plus que satisfaisants, à ce moment précis et dans ce contexte particulier, il importe toujours d'insister et de le rappeler, il est alors enfin possible d'avancer plus confiant vers la conclusion générale de notre travail.

Conclusion générale

Le corps enseignant tient une place importante et l'enseignant a son propre profil, en plus de son paramètre social et de ses représentations plus ou moins positives de la langue, il doit aussi tenir compte de celles de ses apprenants, il exerce dans des conditions souvent très difficiles, si bien que lui demander d'être sensible à l'innovation et de constamment faire preuve de motivation ferait de sa tâche d'enseignant un métier presque impossible à accomplir. Nous pouvons dire que notre initiative de faire appel à un support motivant appelant à l'innovation : « la caricature » est un besoin que nous avons nous-même éprouvé auparavant en tant qu'enseignant, nous avons alors songé, une fois en position de chercheur, à un moyen facilitateur pouvant du moins hausser le degré de sécurité linguistique et amendant ainsi la qualité de la posture d'enseignement de tout un chacun.

Les documents authentiques sont au cœur du dispositif pédagogique, ils ne résolvent certes pas tous les problèmes que soulève l'enseignement des langues, ils permettent néanmoins de réaliser ce lien entre du linguistique et du culturel. Nous aurons exploité la souplesse et la flexibilité qu'offre le « support caricatural », tout en le faisant cohabiter à d'autres supports didactiques « articles de fait-divers », le tout dans une série (succession) d'activités d'apprentissage aux objectifs bien définis.

Aujourd'hui, nous pouvons prétendre à un certain pas vers l'avant, que nous avons pu franchir, par l'acceptation et l'intégration effective de supports authentiques tels le journal ou la caricature en classe. Il est incontestable que la banalisation des nouvelles technologies et des médias, générerait de nouveaux types d'écrit, qui ne pourront que davantage influencer ou même transformer dans un proche avenir certaines pratiques.

Le domaine de la didactique, que ce soit en expression ou en compréhension, a énormément gagné des recherches conduites en typologies, les différentes approches desquelles elle puise peuvent vivifier les stratégies à mettre en vigueur pour appréhender l'écrit et développer des procédures qui guident l'apprenant à mettre en pratique ses acquis dans un autre contexte que la simple salle de classe.

Les pratiques de lecture sont depuis toujours l'objet d'études et d'initiatives en tout genre. Les chercheurs et théoriciens ne cessent de collecter les données et de construire des modèles interprétatifs sur la sociologie des lecteurs, l'histoire même de la lecture ou de son enseignement-apprentissage ou la pathologie des échecs. Mais jusqu'à quel degré ces démarches ont-elles été profitables aux praticiens de l'école sur le plan pratique ? Trop loin des urgences de la classe, il est de grande difficulté d'apprécier dans le court terme l'impact d'initiatives fort éparpillées et parfois davantage concurrentes que complémentaires.

Notre travail ne prétend pas mettre terme à toutes les difficultés du domaine de l'écrit ou contribuer même à les amoindrir, il viendra surtout constituer une entrée (enfin pratique sur le terrain) à l'écrit. Nous privilégions ainsi des axes tel que relier l'apprentissage de l'écrit en voie de construction chez nos apprenants, à des pratiques sociales de l'écrit présentes dans l'espace environnant, particulièrement les écrits fonctionnels trouvés en abondance chez les familles et dans l'espace social. L'un de nos

axes aura consisté en la construction d'une certaine convivialité culturelle par une familiarisation progressive avec un écrit social (dans « l'aspect ») des situations de découvertes (apprentissage) guidées. Nous osons ainsi prétendre au premier pas, sur le plan pratique, où nous aurons mis en place une pédagogie de la compréhension des écrits, enfin appuyée sur les nouvelles orientations concernant nos différents textes (caricatures et articles de fait-divers), nous aurons agi en tant qu'enseignant modulant nos choix de contenu et nos interventions en fonction des difficultés réelles du terrain et de nos apprenants.

Les difficultés que l'apprenant peut rencontrer dans le domaine de la lecture peuvent être surmontées grâce à : *la capacité de prédiction et d'interprétation* (Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2005 :177) justement que la caricature développe et renforce. L'apprenant mettra en place des stratégies de compréhension qu'il déploiera face aux nouveaux termes. Ainsi, soit évitera-t-il la difficulté en continuant sa lecture du texte auquel il a longuement été initié, ou alors il proposera, grâce à ce qu'il a déjà vu à l'aide de la caricature et du contexte, un sens approximatif et il vérifiera au fur et à mesure la véracité de son hypothèse.

Quoi qu'il en soit, après avoir travaillé la caricature, il est évident que l'apprenant aura toujours ce réflexe et cette présence d'esprit de faire intervenir des connaissances antérieures (mobilisations des connaissances) sur le type de texte et il saura faire appel aux indices situationnels dont : la caricature, l'image, le titre, etc.

Il a d'ailleurs toujours été préconisé la nécessité d'exercer ou de faire exercer la compréhension de l'écrit sur le plus de textes variés et issus de diverses sources que possible, si nous voulons développer une véritable *compétence lectorale* (Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2005 :177). Le principe consisterait ensuite et ou plutôt, d'introduire au fil de l'apprentissage, des unités textuelles formant un tout et dont la longueur soit plus conséquente. N'est ce pas exactement en cela que consiste la démarche que nous avons adoptée tout au long de notre expérience de recherche.

A l'instar de ce que nous avons pu obtenir comme résultats concrets (corpus écrits : tests d'évaluation et questionnaires) ainsi que de ce que nous avons pu constater, mêlant théorie à la pratique, il est possible d'aboutir à ces conclusions, non pas radicales, mais du moins convaincantes. Nous savons déjà à l'aube de l'achèvement de ce travail que la « caricature » un support à la base « médiatique », pourra d'ores-et-déjà être « didactisé » et introduit dans une classe de FLE. Alors qu'il n'en est question de douter, il est question dans cette partie finale de notre recherche, d'attester de la validité ou pas de nos hypothèses de départ :

Nous avons démarré du postulat de base que la caricature pourrait améliorer une « compétence » en particulier : *la compréhension de l'écrit*. Notre expérience sur le terrain nous a alors accordée la possibilité d'affirmer clairement cette proposition de départ.

En effet, la caricature a considérablement développé la compréhension de l'écrit « médiatique » en l'objet de l'article de fait-divers dans notre classe. Dans notre contexte de travail, du moins, la caricature a permis un grand changement d'attitude constaté dans le comportement des apprenants. Jouant son rôle d'authentique support, nous pouvons dire qu'elle aura motivé et intéressé suffisamment nos apprenants, de façon à leur faciliter la compréhension de son propre écrit, puisqu'ils n'avaient pas cessé d'éclater de rire, elle leur aura également permis d'avoir la motivation nécessaire pour développer son écrit vers un texte plus imposant (long) portant sur les mêmes thèmes : « l'article de fait-divers ».

Christine Escallier (2009) s'était déjà questionnée sur le recours à une pédagogie de l'humour comme solution possible à l'ennui qui règne trop souvent dans une salle de classe, pour combattre la fatigue, l'indiscipline, voire la violence, anti-didactiques. Elle voulait démontrer qu'il était tout à fait possible de transmettre un savoir tout en usant de traits d'esprit, de plaisanteries, d'ironie :

« Introduire l'humour et le rire dans un lieu où en général il est fortement contrôlé, voire proscrit, cela entraîne obligatoirement un changement physique, une attitude corporelle et gestuelle différente chez le professeur qui rejaillira sur son « public » : les élèves. L'expression humoristique, dans une classe, prend diverses formes. Le professeur peut projeter une image (caricature, dessin de bande dessinée, photographie, etc.) ; il peut également donner à lire un texte humoristique ; conter une histoire ou encore utiliser de termes issus du parler des jeunes ou de tout autre groupe social et communautaire » (Christine Escallier, 2009 :111)

Ainsi, une fois nos supports choisis, la difficulté résidait, surtout, en le fait de savoir quel type d'humour employé, et pour quel type de public (âge des élèves, cultures). Il fallait en quelques sortes utiliser un humour « neutre », nous avons comme nous l'avons précisé ¹⁶⁷ éviter, par exemple, des plaisanteries sur les religions (Dieu, Mohamed), car pouvant être considérées comme un moyen détourné pour exprimer nos propres pensées et de manipuler ses élèves :

« L'humour doit faire l'objet d'un encadrement tant du côté du professeur, qui doit savoir « jusqu'où il peut aller », que de celui de l'élève qui ne doit pas en profiter pour se laisser aller à une violence verbale, aisément et rapidement atteinte par la plupart des comiques professionnels aujourd'hui. Car si le professeur use d'humour cela appelle immédiatement et obligatoirement une réponse, une réaction qu'il doit accepter et gérer, et admettre que l'élève, en retour, fasse preuve d'humour. » (Christine Escallier, 2009 :111)

Nous balançons, donc, prudemment entre humour et sérieux, nous avons essayé d'introduire ce support novateur de nos pratiques pédagogiques, cherchant à donner sa place à l'humour en classe, permettant au rire d'acquérir un statut propice facilitateur de l'acquisition de connaissances diverses. Tenant compte, justement de la spécificité de notre contexte de travail (l'ensemble des représentations que se font nos apprenants), nous avons ajouté un volet de recherche, comme moyen de facilitation et aussi d'accès à nos objectifs de départ. Nous avons d'abord intégré la caricature porteuse de variation (avant la caricature d'expression française) et nous avons alors constaté avec intérêt que

¹⁶⁷ Voir titre : II-2 Justification du choix de nos supports pédagogiques : II-2-3-2 La caricature un support à recueillir avec pertinence (page 62).

la caricature bi-plurilingue permet non seulement d'intégrer graduellement le support caricatural en classe, familiarisant ainsi les élèves à ce nouveau type de documents, mais elle permet aussi d'agir sur les représentations négatives que possèdent nos apprenants quant à la langue française. Une fois donc sécurisés et intéressés, nos apprenants ont démontré d'une tolérance et d'une volonté inhabituelle à vouloir passer à l'article de fait-divers qui porte sur les mêmes informations que la caricature porteuse de variation, ils ont également fait preuve de beaucoup de compréhension. Nous pouvons ainsi faire une première affirmation de notre première hypothèse.

Nous avons voulu par la suite vérifier la justesse de notre seconde hypothèse (proposition), nous focalisant sur le degré d'amélioration de la compréhension que permettrait la caricature d'expression purement française, car il s'agit bien d'un cours de langue française après tout, la variation, faut-il insister, n'aura été intégrée qu'avec précaution et à dosage raisonnable. Nous sommes à ce stade de notre travail, capable d'attester tout autant de la fiabilité de notre deuxième proposition. Le travail sur la caricature facilite davantage *une approche formelle et sémantique des textes* (articles) « *approche globale* » (Sophie Moirand, 1979 :35). En effet, elle permet aux apprenants d'appréhender le sens des textes sans s'enliser dans tous ses détails.

Il nous paraît alors tout à fait évident que cette approche globale accorde aux apprenants la possibilité de formuler des hypothèses de sens sur la forme et le fond (sujet traité) du texte, pour les confirmer ou infirmer plus tard après avoir analysé le texte. Le travail sur la caricature semble apporter une suffisance d'un autre angle: pouvoir dégager le fonctionnement critique et provoquer des interprétations chez les apprenants, car la caricature fait intervenir nécessairement une réflexion sur la situation (les conditions de production du support). En plus, elle favorise l'attention d'une étude détaillée aux dimensions pragmatiques pour mieux comprendre les sens de son écrit.

Effectivement, porteuse de variation ou pas, la « caricature » s'avère en soi un élément facilitateur de la compréhension de l'écrit, par son aspect organisationnel (l'image qu'elle porte), ses courts énoncés ludiques, elle aura souvent aidé les apprenants à accéder au sens de son écrit, puis facilement mémorisable (développement du pouvoir d'inférence), ils ont retenu suffisamment d'éléments de manière à atteindre le sens d'éléments clefs dans un long texte qui suit (à savoir l'article de fait-divers). La « caricature » est surtout ou du moins le support qui fait rire :

« Tandis qu'à travers une situation humoristique-crée par l'enseignant, les apprenants ou par les différents supports pédagogiques- la tension provoquée par la frustration peut-être libérée physiquement par le rire et ainsi l'énergie auparavant bloquée par l'inhibition peut s'extérioriser par le rire et atténuer la tendance à l'agressivité » (Louise Dabène et al, 1990 : 91)

Comme perspective alors à ce support caricatural, nous pensons qu'il serait possible de lui varier prochainement l'usage, allant au-delà de la fonction qui lui est assignée dans notre travail. Ce qui demeure décisif c'est la diversité des tâches possibles à réaliser à partir des textes. Ainsi, nous pensons qu'il serait intéressant de varier les fonctions attribuées au support caricatural dans l'apprentissage, selon finalités (objectifs) divers, pour une même caricature, il est possible de varier les activités à

proposer : pour le plaisir, pour faciliter une activité de langue (apport de données langagières et d'informations culturelles « lexique », sensibiliser à l'emploi d'un temps, connecteurs « syntaxe »), pour faire parler et argumenter (activités de production (expression) orale), etc. Selon le public apprenant, ses besoins et ses intérêts, chaque enseignant jouira de la liberté d'établir des choix dans les fonctions à attribuer au document caricatural porteur de quelques unes de ces fonctions justement, et pouvant se combiner entre elles.

Pour notre part, en réponses aux innombrables demandes de nos apprenants à vouloir travailler sur plus de supports caricaturaux, nous songeons au fait qu'il nous serait inévitable de consacrer tout un projet à venir (une séquence du moins) à ce document dans notre classe.

Ainsi à travers, une vague de supports caricaturaux, nous ferons travailler nos apprenants sur des caricatures de contexte étranger (caricaturistes français), nous y voyons dans cette démarche comme nous l'avions précédemment mentionné, une intéressante ouverture de la classe algérienne à la culture française : vers *l'interculturel* dans son aspect pratique après tout. En effet, envisager de dépasser le contexte culturel algérien à celui français (des faits internationaux) est une perspective possible et prochaine à notre recherche, c'est une manière de lui donner une extension et une dimension d'ordre interculturelle.

Notre choix se portera sur le caricaturiste français «Plantu », ce choix reviendra sans doute au fait que ses dessins et ses textes ont une force satirique moindre que celles de certains autres caricaturistes (Siné, Cabu, Charb...). Les caricaturistes n'ont pas non plus le même pouvoir provocateur:

« [...] Les textes et les dessins de Siné ont la même force satirique et le même pouvoir provocateur, celui qu'on retrouve parfois chez Cabu ou chez Charb. Pour s'en convaincre, il suffit de comparer leur travail au très habile dessin de Plantu sur l'affaire des caricatures de Mohamet à la une du journal *Le Monde* » (Laurent Baridon et Martial Guédron, 2006 : 297).

En plus de son public fidèle au journal *le Monde*, il a collaboré à plusieurs journaux (*Pariscope*, *la Vie*, *Terre des Hommes* et *Croissance des Jeunes Nations*) il a ainsi acquis une réputation de *dessinateur* « *Tiers mondistes* » (François Forcadell, 1989 :130) qui conviendrait à nos classes algériennes d'autant plus que Plantu s'est déjà livré à exercer dans un journal algérien.¹⁶⁸ En plus d'être très populaire, Plantu a donc cette habilité et habitude de s'adresser à un public spécifiquement jeune ayant longtemps dessiné pour « *Phosphore* » mensuel destiné aux lycéens.

Nous exploiterons sans doute ces caricatures comme apport culturel pour acquérir des données langagières et d'informations culturelles (notamment « l'ironie » dans une

¹⁶⁸ La semaine du 22 janvier 2012, les journaux *Liberté* et *le Monde* s'étaient échangé leurs dessinateurs vedettes (Ali Dilem et Plantu) à l'occasion des 50 ans de l'indépendance de l'Algérie, un singulier échange par lequel les deux dessinateurs avaient célébré à leur façon la liberté d'expression.

société « contexte » autre qu'algérien). Nous pensons que saisir un tel élan culturel pour nos apprenants, les aiderait considérablement à parvenir à une certaine familiarisation avec la culture de la langue qu'ils cherchent à apprendre (notamment s'ils cherchent à se l'approprier), ils n'en seraient que plus compétents. Ils auront ainsi à mener des activités diverses de production orale, à entretenir des discussions et des débats et pourquoi pas, peut-être, à produire leurs propres caricatures (deux compétences donc à développer : production orale et écrite).

Nous pouvons prétendre au terme de notre travail à une certaine prudence à travers cette précaution d'avoir privilégié des classes hétérogènes tout-à-fait ordinaires. Il est donc à bon droit possible que certains enseignants voient leurs propres apprenants bien meilleurs, et capables de performances bien plus consistantes que de s'aider d'une caricature pour parvenir à comprendre un article de fait-divers.

S'inscrivant dans une approche sociodidactique, fortement dépendant de références intellectuelles théoriques et pratiques en constante évolution, notre travail touchant au domaine professionnel concret (pratique) en classe, se trouverait très vite inévitablement révolu :

« Il est important de souligner la relation de réciprocité entre sociodidactique et sociolinguistique. La sociodidactique n'est pas une sociolinguistique appliquée. D'une part, en effet, chacune apporte des éléments à l'autre sur un continuum de recherche-invention situé entre ces deux pôles, et d'autre part, la sociodidactique a plutôt été élaborée par des didacticiens soucieux de dimensions sociales et donc sociolinguistiques que par des sociolinguistes investissant (à juste titre d'ailleurs le cas échéant) les terrains didactiques » (Philippe Blanchet, 2012 :16) ¹⁶⁹

Ainsi dans l'attente de l'inévitable usure de notre travail, puisque certainement actualisable, nous osons espérer qu'en simple bilan témoin de pratiques usuelles d'une certaine époque, il trouverait ses lecteurs à un certain temps. Il aura permis de démontrer à la lumière du jour que la caricature permet d'accroître la curiosité des apprenants, elle enrichit leur questionnement élargissant ainsi peut-être leurs compétences.

Pour garder un esprit honnête, il faudra dire qu'un peu « d'ironie » aura sillonné un peu chacun des passages que nous aurons énoncés quant à un travail basé sur « des caricatures », car la tâche accomplie s'annonçait indubitablement énorme, nous osons déclarer, à la veille de ce travail, finalement amplement envisageable, que nous avons pris un incertain départ où nous nous y sommes investie dans un esprit d'aventure, duquel, nous l'avouons à présent, nous avons pu retirer un plaisir insoupçonné, un plaisir que certains ont tendance à oublier, pourtant indispensable au noble métier d'enseignant.

¹⁶⁹ La référence de cette citation est l'article de Philippe Blanchet « *La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique : enjeux théoriques et méthodologique* », paru dans la revue Socle, n°1, 2012.

Bibliographie et webographie

(Par ordre alphabétique)

1. Ouvrages théoriques :

A

- Asselah Rahal, Safia, *Plurilinguisme et migration*, Paris : L'Harmattan, coll. Espaces Discursifs, 2004.
- Asselah-Rahal, Safia, Blanchet, Philippe, *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie, rôle du français en contexte didactique*, Fernelmont : EME Proximité, 2007.

B

- Baridon, Laurent, Guédron, Martial, *L'art et l'histoire de la caricature*, Paris: Citadelles et Mozenod, 2006.
- Barillaud et al, *Le fait divers : aspect théoriques, pédagogiques, documentaires*, Publication de BELC, 1986.
- Barthes, Roland, *Structure du fait divers, Essais critiques*, Paris, Seuil, coll. Tel quel, 1964.
- Beaud, Michel, *L'art de la thèse*, Paris : La Découverte, 1985 [2006].
- Benhouhou, Nabila, *Introduction à la didactique des langues*, Alger : Alhikma Kounouz, 2012.
- Blanchet, Philippe, *La pragmatique d'Austin à Goffman*, Paris : Bertrand-Lacoste, 1995.
- Blanchet, Philippe, *l'approche interculturelle en didactique du FLE*, cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences, Université Rennes 2 Haute Bretagne, 2004-2005.
- Blanchet, Philippe, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, Université Rennes 2 Haute Bretagne : Éditions des archives contemporaines, 2011.
- Blanchet, Philippe, *La linguistique de terrain, méthode et théorie une approche ethnolinguistique de la complexité*, Rennes : Presse Universitaire de rennes, 2012.

C

- Caillaud-Roboam, Laurence, *Les figures de style illustrées par les dessins de PLANTU*, Paris : Hatier, 2011.

- Cassiau-Haurie, Christophe, Fatni, Saad-Eddine, Mekbel, Nazim, et al, *La caricature et le dessin de presse en Afrique*, Avignon : Cahier Critique « Africultures », Dossier n°79, 2009.
- Chartier, Anne-Marie et al, *Lire Ecrire : 1. Entrer dans le monde de l'écrit*, Paris : Hatier pédagogie, 2003 [1997].
- Cicurel, Francine, *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1991.
- Colmez, Françoise, et al, *L'art de lire*, Bordas Français : 3^{ème} Paris : Ed : Françoise Gourrand, 1999.
- Cuq, Jean Pierre, *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Didier-Hatier, 1996.
- Cuq, Jean Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Cle International, coll. Asdifle, 2003.
- Cuq, Jean Pierre, Gruca Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, 2014 [2005].

D

- Dabène, Louise. et al, *Variations et rituels en classe de langue*, Paris : Didier, 1990.
- Dabène, Louise, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, les situations plurilingues*, Paris : Hachette, Collection F, 1994.
- Deligne, Alain, *Charger- l'idée de poids dans la caricature*, Paris : Harmattan, 2015.
- Djilali, Keltoum et al, *Manuel solaire, français première année secondaire*, Algérie : Office National des Publications Scolaires, 2011-2012.
- Dubied, Annik, *Les dits et les scènes du fait divers*, Chêne-Bourg : Librairie Droz, coll. Travaux Sciences Sociales, 2004.

F

- Forcadell, François, *Le guide du dessin de presse d'actualité : Histoire de la caricature politique française*, France : Syros Alternatives, 1989.

G

- Geysant, Aline, Guteville, Nicole, et al, *Le comique*, Paris : Ellipses, coll. Réseau « genres/registres », 2000.

- Giasson, Jocelyne, *La lecture de la théorie à la pratique*, Outil pour enseigner, Belgique, 2005.
- Giasson, Jocelyne, *La lecture en compréhension*, Pratiques pédagogiques, Paris: 2007.
- Gumperz, John.J, *Sociolinguistique interactive : une approche interprétative*, Université de la Réunion : l'Harmattan, 1989 [2001].

H

- Hic, *Nage dans ta mère*, Algérie : Ed. Dalimen, 2009.

L

- Lits, Mark, Dubied, Annik *Le fait divers*, Que sais-je ? PUF, 1999.
- Lussier, Denise, *Evaluer les apprentissages (dans une approche communicative)*, Paris : Hachette F.L.E, coll. Autoformation, 1992.

M

- Makine, Andreï, *Le Testament français*, Paris: Folio, 1997.
- Meirieu, Philippe, *Apprendre...oui, mais comment*, Paris : ESF éditeur, 1987 [2009].
- Moirand, Sophie, *Situations d'écrit : compréhension/production en français langue étrangère*, Paris : CLE international, 1979.
- Moirand, Sophie, *Une grammaire des textes et des dialogues*, cf. Mettre en texte des faits : les faits divers de la presse, Paris : Hachette, 1990.

P

- Pendanx, Michèle, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris : Hachette F.L.E 1998.
- Porcher, Louis, « *Evaluation, régulation, optimisation* » dans « *Certifications linguistiques en Europe*, Les cahiers de l'Asdifle, 1994.

R

- Reuter, Yves et al, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Batna : El midad, 2011.
- Rougemont, Elisabeth, *Raconter et expliquer : le fait divers*, Genève : Département de l'instruction publique, Série séquences didactiques, 1993.

T

- Taleb Ibrahim, Khaoula, *Les Algériens et leurs langues : éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*, Alger, Ed : El Hikma, 1997.

V

- Vigner, Gérard, *Lire : Du texte au sens éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*, Paris : CLE international, coll. Didactique des langues étrangères, 1979 [1990].

Z

- Zegrar, Baroudi et al, *Manuel scolaire, français deuxième année secondaire*, Algérie : Office National des Publications Scolaires, 2009-2010.

2. Revue et articles:

A

- Abbès, Attika-Yasmine, *La variation dans le contexte algérien : enjeu linguistique, socioculturel et didactique, approche de la variété sociolinguistique, vers quelles convergences des pratiques de recherche et d'éducation*, Cahier de sociolinguistique, P.U.R n°15, 2010
- Amroune, Rachid, article « *Epreuve du CAPES* », Séminaire : journée de formation des enseignants, organisée la Direction de l'Education de la wilaya de Djelfa, le 15 décembre 2015.
- Asselah Rahal, Safia, *Chanson rap et brassage linguistique, Histoire de vie n°4*, Presses Universitaires de Rennes, 2003
- Asselah Rahal, Safia, Méfidène, S., Zaboot, T., *Le contexte sociolinguistique en Algérie*, In : Safia Asselah-Rahal, Philippe Blanchet, *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie, Rôle du français en contexte didactique*, 2007, pp 11-16.

B

- Bensekat, Malika, *Pluralité linguistique et contexte d'enseignement : Quelles perspectives didactiques ?* In : Chachou, Ibtissam, Stambouli, Meriem, *Pour un plurilinguisme algérien intégré : Approches critiques et nouvellement épistémologique*, Paris : Riveneuve, Actes académiques, 2016.
- Benveniste, Emile, *L'appareil formel de l'énonciation*, Problèmes de linguistique générale II, Paris, Gallimard, 1974, pp 79-88.
- Bihl, Laurent, *La caricature et le dessin de presse satirique*, La Dionysité : la coopération des idées, mai 2008.

- Blanchet, Philippe, *La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique : enjeux théoriques et méthodologique*, paru In : Abbes, attika Yasmine, Kebbas Malika, et al, *Reconfiguration des concepts (variété, variation, contexte, situation, contextualisation), Pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et en sociodidactique*, ENS de Bouzaréah, Laboratoire LISODIP : Socle, n°1, Décembre 2012, pp 11-17.
- Blin, *Le journal de bord*, Dublin City University 2^{ème} édition, 2001.
- Boudebia-Baala, Afaf, *Pour une prise en compte des particularités régionales dans l'étude de la situation sociolinguistique en Algérie : les représentations du français dans le sud algérien. Le cas de Souf. Colloque International « Langues et médias en Méditerranée : Usages et Réceptions »*, Ourzazate Maroc, Mai 2010.
- Bouquet, Brigitte, Riffault, Jacques, *L'humour dans les diverses formes du Rire*, Vie Sociale n°2, 2010.

C

- Castellotti, Véronique, Moore, Danièle, *Représentations sociales des langues et enseignements, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe-De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Etude de référence, DGIV, Strasbourg, 2002.
- Castellotti, Véronique, Moore, Danièle, *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire*, In : Etudes et Ressources n°4, Vision des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Genève (Suisse), 2-4 novembre 2010.
- Castellotti, Véronique, Moore, Danièle, *La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolution d'une notion-concept*, In : Blanchet, Philippe, Chardenet, Patrick, et al, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, Edition des Archives Contemporaines, 2011, pp 241-252
- Clerc, Stéphanie, *Des représentations des langues familiales à leur prise en compte dans le système scolaire*, In : Daunay, Bertrand, Reuter, Yves, *De l'enseignement du français à l'école primaire*, Repères n°38, Lyon : Ed.INR, 2008, pp 187-198.
- Cortier, Claude, *Propositions sociodidactiques face à la diversité de contextes, Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi-plurilingue et projet interlinguistiques*, Université de Lyon (Portugal) : Revue « Synergies » n°5, 2009, pp 109-118.

- Cortier, Claude, kaaboub, Abdelkrim, *Le français dans l'enseignement universitaire algérien enjeux linguistiques et didactiques*, Le français dans le monde, n°47, Janvier 2010, pp 55-65
- Coste, Daniel, *Textes et documents authentiques au Niveau 2*, Le Français dans le Monde, n°73, 1970.
- Coste, Daniel, *Lecture et linéarité*, communication présentée au colloque de linguistique appliquée de Neuchâlet, publiée In Second Language Acquisition, Indiana Linguistics club, 1975.
- Coste, Daniel, *l'analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes : à propos de quelques enquêtes et de quelques programmes didactiques*, Etudes de linguistique appliquée, n°27, 57-77.

D

- Dabène, Louise, *Pour une contrastivité « revisitée »*, Etudes de Linguistique Appliquée n°104, 1996, pp 393-400.
- Dabène, Louise, *L'image des langues et leur apprentissage*, In : Les langues et leurs images, Matthey: 1997, pp 19-23.
- Dalbera, Jean-Philippe, *Le corpus entre données, analyse et théorie*, Corpus et recherche linguistiques n°1, novembre 2002.
- De Carlo, Madelena, *Lexique, culture et motivation à l'Ecole*, Revue de Didactologie des langues, cultures, Lexiculture et enseignement, coordonné par Robert Galisson, Didier Erudition, Janvier-mars 1995, pp 74-83.
- Denjean, Michel, *Les fondamentaux du recueil d'informations*, Lettre du CECIP, fiches techniques n°31, octobre 2004, pp 1-8.
- Doizy, Guillaume, *La caricature politique de l'école au début de la IIIe république, enjeux d'une propagande*, Article pour colloque « Art-Image(s)-Histoire. L'école : représentation(s) », organisé par l'ufm de Clermont-Ferrand, 2006, le 06 Janvier 2007.
- Dubois, Danièle, *Quelques aspects de compréhension du langage : mémoire sémantique et compréhension*, bulletin de psychologie de l'université de Paris, spécial annuel 1976.
- Dufour, Christine, *L'ABC de l'élaboration d'un questionnaire*, Université Montréal : 34^{ème} annuel de l'ASTED, 9 novembre 2007.

E

- El-Habiti, Rachid, *Méthodologies, didactiques et enseignement de la grammaire : états des lieux dans le secondaire en Algérie*, Synergie Algérie n°8, 2009, 53-61.
- Escallier, Christine, *Pédagogie et humour : Le rire comme moyen de construction d'un public attentif d'une salle de classe*, Université « Madeira » Portugal, Jolie2 :2, 2009, pp 105-114.

G

- Galisson, Robert, *D'hier à demain : l'interculturel à l'école*, Revue coordonnée par Louis Porcher : *Didactologie des langues et des cultures*, ELA, Didier Erudition, Avril-Juin 1994, pp 15-26.
- Giglio, Marcelo, Schertenleib, Alain- Georges, Boechat-Heer, stéphanie, *Réflexion sur trois approches méthodologiques impliquant une posture de formateur chercheur*, Formation et Pratiques d'enseignement en questions n°14, 2012, pp 103-114.
- Giguère, Hélène, *L'image, complice de l'apprenti lecteur ?*, Québec français : érudit n°82, 1991, pp 32-35.

I

- Idjer, Amine, *Le caricaturiste français Jean Plantu à la Liberté en Algérie « Il y'a de l'humour dans les rapports quotidiens »*, Entretien dans le journal « Liberté », mardi 8 mars 2011, p 8.

J

- Jakobson, Roman, *le Niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère*, Le français dans le monde, n°73, numéro dirigé par Nataf, mai-juin 1970.

K

- Kebbas, Malika, Abbès, Attika-Yasmine, *La variation linguistique en Algérie : facteur de facilitation et/ou de complexification de la communication ?*, In : *Reconfiguration des concepts (variété, variation, contexte, situation, contextualisation), Pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et en sociodidactique*, ENS de Bouzaréah, Laboratoire LISODIP : Socle, n°1, Décembre 2012, pp 35-44

L

- Lahlah, Mouna, *L'alternance codique chez les apprenants algériens de 6^{ème} année primaire dans le cours de français langue étrangère*, Synergie algérie n°5, 2009, pp 159-173.

- Lindenmeyer kunze, Daliela, *La lecture interactive et la compréhension de textes en classe d français langue étrangère*, PLE « Penser Lingas Estrangeiras » n°1, Mars-Juin 2012, pp 1-22.

M

- Maarfa, Nabila, *L'alternance codique en classe de français en 2^{ème} année primaire : entre fonction communicative et fonction didactique*, Synergie n°2, Langues, cultures et apprentissage coordonné par Latifa Kadi, Saddek Anouadi et Jacques Cortès, 2008.
- Megherbi, hakima, Rocher, Thierry, et al, *Evaluation de la compréhension de l'écrit chez l'adulte*, enseignement-éducation, économie et statistiques n°424-425, 2009, pp 63-71.
- Moore, Danielle, *Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? Etude de linguistique appliquée*, Lyon, 2001, pp71-75.
- Morsly, Dalila, *Présentation : comment choisir un corpus ? De la théorie à la pratique*, « Université d'Angers » In : Corpus entre donnée sociale et objet d'étude, Première journée d'étude des doctorants chercheurs, Université d'Alger, Du 3 au 4 novembre 2009.

P

- Perego, Elizabeth, *Une américaine raconte l'humour algérien « Derrière le sourire, une identité »*, communication sur l'humour algérien, centre d'étude diocésain, Les Glycines (Alger), 11 décembre 2014.
- Petitjean, André, *Les faits-divers : polyphonie énonciative et hétérogénéité*, Langue française, vol 74, n°1, 1987, pp 73-96.
- Poulet, Alexandra, *Le français en Algérie : quel rôle didactique de l'apprentissage d'une nouvelle langue?* Education et société plurilingue n°25, décembre 2008 [2007].
- Puren, Christian, *La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire*, Etudes de Linguistique Appliquée, Paris vol°100, octobre-décembre 1995, pp 129-149.
- Puren, Christian, *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*, Le français dans le monde n°347, septembre-octobre 2006, pp 37-40.

R

- Rey, Véronique, Sabater, Carine, *Conscience phonologique, conscience morphologique et apprentissage de la lecture : Etat de la question*, Glossa n°100, 2007, 22-35.

T

- Tatah, Nabila, *Pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit en classe de FLE*, Synergie Algérie n°12, 2011, pp 123-130.

V

- Vernhes, Francis et al, *Exploiter la presse à l'école*, in : La Classe, N° Hors-Série 19, France : Martin Média, 2005.

W

- Walker, Rhonda, *La caricature politique sous son vrai jour !* In : Revue Parlementaire canadienne, Printemps 2003, pp 16-21.

3. Thèses et magistères :

B

- Belvaque, Lucie, *Evaluation et motication scolaire*, Mémoire de Master « Education », Université d'Artoir (Nord Pas de Calais), 2013.
- Benamsili, Sonia, *Le rôle du stéréotype dans la production et la réception de la caricature : le cas de Dilem Ali*, Thèse de doctorat sciences du langage, Bédjaïa (Algérie), 2015-2016.
- Bendiha, Djemel, *L'utilisation de la bande dessinée comme support didactique dans l'enseignement/apprentissage du FLE : cas des apprenants de la 5^{ème} année fondamentale de l'école Sakina El Hocine Batna*, Mémoire de Magistère « Lettres françaises », Université El Hadj-Lakhdar, Batna (Algérie), 2005.
- Bentounsi, Yasmine, *Pour une intégration de la compétence culturelle dans la compréhension de l'écrit en classe de FLE : application en 2^{ème} année secondaire*, Mémoire de Magistère « Didactique », Université de Médéa (Algérie), octobre 2009.
- Besuchet, Olivier, Eggenberger, Julien, *Iconographie et enseignement de l'histoire : la caricature*, Mémoire professionnel de Master « enseignements secondaire II », HEP Luissanne, Juin 2008.
- Bouaicha, hayat, *La caricature comme étant une image dans une perspective sémiologique, cas des deux journaux « le Soir d'Algérie » et « Liberté »*, Mémoire de magistère « Sciences du langage », Université de Biskra (Algérie), 2011-2012.

E

- Elmdari, Fouad, *Rhétorique de la caricature, mémoire de « maîtrise »*, Université Maroc « Faculté des Lettres », 1987 [octobre 2002].

G

- Glatigny, Jessica, *La production du fait divers en France et au Québec de 1885 à 1935 Une étude comparée de la presse*, Thèse de Doctorat de l'Université de Poitiers et de l'Université du Québec à Montréal, soutenue en 2011.

H

- Huerta, Nicolas, *Comment utiliser la bande dessinée comme outil pédagogique à l'école ?*, Mémoire Académique de Montpellier IUFM, 2004-2005.

M

- Moussa, Ali, *Vers une didactisation du texte journalistique : la caricature en question(s) ?*, Université « Kasdi Merbah » Ouargla (Algérie), soutenue en 2006.

R

- Ramla, Zouad, *La caricature journalistique algérienne : Quel(s) rapport(s) entre le linguistique et l'iconique ? cas du journal « Liberté »*, Mémoire de magistère « Sciences du langage », Constantine (Algérie), Mars 2007.
- Ricard, Caroline, *Un test diagnostique qui évalue la compétence en compréhension en lecture chez les élèves en âge de s'inscrire au collégial*, Mémoire « Maîtrise en éducation », Université du Québec (Montréal), juillet 2007.
- Rivière, Philippe, *La caricature, le dessin de presse et le dessin d'humour en France, de la Révolution à nos jours*, Mémoire de Master « Sciences de l'information et des bibliothèques : ingénierie documentaire », Université de Paris 1 « Panthéon Sorbonne », Mars 2005.
- Rouquier, Viviane, *La caricature antihitlérienne dans la presse satirique allemande de 1923 à 1933*, Thèse de Doctorat « Arts, Lettres, Langues, Philosophie et Communication », Université de Toulouse, novembre 2012.

S

- Selt, Manel, *Analyse sémiotique de la caricature*, Cas du journal « Liberté », Mémoire de Magistère « Sciences du langage », Université de Ouargla (Algérie), 2007-2008.

T

- Thivillon, Sévenine, *La caricature dans les médias*, Université « Lumière » Lyon II « Institut des politiques », Soutenu le 25 septembre 2003.

- Tiffour, Ahmed, *Analyse de l'activité de lecture et de construction du sens, mise en œuvre par un apprenant de FLE dans un environnement multimédia (lecture papier/ lecture Hypermédia)*, Mémoire de Magistère « Didactique », ENS Bouzaréah, 2010-2011.

4. Webographie:

A

- Asselah-Rahal, Safia, Blanchet, Philippe, *Le rôle des langues étrangères dans l'apprentissage du français en Algérie*, 2007, In Alexandra Poulet, *Le français en Algérie : quel rôle didactique dans l'apprentissage d'une nouvelle langue ?* disponible sur le site : www.cebip.com/download.asp?file=/elementi/www/esp025_06_poulet.pdf, consulté le 28 novembre 2017 à 22h25.

B

- Bihl, Laurent, *Conférences sur la caricature*, disponible sur le site : <http://www.dionyversite.org/cycle-08-05-A-html> , consulté le 10/07/2014 à 04h 47.
- Blanchet Philippe, Moore Danièle, Asselah-Rahal, Safia, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée : pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ?*, Archives contemporaines, l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), 2009 [2008]. Disponible sur le site : http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=875, consulté le 10/06/2017 à 01 :01.
- Brouillet, Isis, Dolbec, André, *Les idées c'est comme l'amour, ça se protège !*, In : COM 1133/Section 7 : *Les outils utiles et nécessaires à l'observation et à l'analyse de situations d'animation*, p 31, Disponible sur le site : www.isisbrouillet.com/page2/page3/page5/files/Grillesdobservation.pdf, consulté le 15/07/2014 à 15h59.

C

- Cadet, Charles et al, *La communication par l'image*, Paris : Nathan, 1990, fiche informative sur l'action : « *La presse écrite au service des apprentissages, fichier 57* », disponible sur le site : <http://www.ac-nancy-metz.fr/pres-etab/collpilatre>, Consulté le 27/03/2017 à 23h54.
- *Cours d'initiation à la didactique du français langue étrangère en contexte syrien*, Editeur : centre de FLE de l'institut des langues de l'université d'Alep, disponible sur le site : <http://www.ib.auf.org/fle/cours/cour2-CE/comp-ecr/cour2-ce02.htm>, consulté le 14/07/2014 à 12 h 20.

D

- Dalino, Nathalie, Gicquel, Bénédicte, Lucas, laure, « *Le dessin de presse* », « *travailler avec sa classe sur un dessin de presse* », In : Dossier-Enseignant « dessin de presse à la Une (Liberté d'expression indomptée) », disponible sur le site : <http://www.cartonningforpeace.org/download/support/dossier-enseignants-DDP.pdf> , consulté le 25/12/2014 à 18h 18.
- Définition « *alors* », disponible sur le site : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/français/alors/2490>, consulté le 21/02/2014 à 20h24.
- Définition « *la caricature* », disponible sur le site : <http://www.larousse.fr/encyclopédie/divers/caricature/30932>, consulté le 10/07/2014 à 04h42.
- Démont, Elisabeth, Gombert, Jean-Emile, *l'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite*, Enfance vol°3, 2004, 245-257 disponible sur le site : <http://www.cairn.info/revue.enfance-2004-3-page-245.htm> , consulté le 18/03/2017 à 13h 35.
- Dessin « *bien raconter les faits divers* », disponible sur le site : <http://www.lederniermot.com/necrologie-fait-divers/> publié le 11 juillet 2017, consulté le 15 janvier 2018 à 17h13.

E

- Elève « RDM », *lire et comprendre une caricature*, publiées depuis le 09 février 2009 sur le site : <https://www.intellego.fr/soutien-scolaire-2nde/aide-scolaire-histoire/lire--comprendre-une-caricature./29287>, Consulté le 17/02/2014, à 19 :30
- Elève « RDM », *Grille de lecture et d'analyse d'un dessin de presse*, publiées depuis le 26 mars 2009 sur le site : <http://www.intellego.fr/soutien-scolaire-2nde/aide-scolaire-francais/grille-de-lecture-et-d-analyse-d-un-dessin-de-presse---journalisme--/32269> , Consulté le 17/02/2014 à 18 :45.
- « *Evaluer la compréhension écrite* » et « *Quels documents choisir pour l'évaluation de l'écrit* », Editeur : centre de FLE de l'institut des langues de l'université d'Alep, disponible sur le site : http://www.lb.auf.org/fle/cours/cours2_CE/evaluation2/cours2_ev204.htm, consulté le 13/07/2014 à 15h 16.

F

- *Fait-divers*, Le monde.fr, du 17 juin 2013 disponible sur le site : http://mobile-le-monde.fr/actualite-media/artcile/2003/06/17/en-dix-ans-le-nombre-de-fait-divers-dans-les-jt-a-augmente-de-73_3431764_3236.html?xtref , consulté le 05/01/2018 à 23h53.
- *Fiches pédagogiques « CLEMI »*, disponibles sur le site : http://www.clemi.org/fr/ressources_pour_la_classe/fiches-pedagogiques/bdd/fiche_id/ consulté le 30/09/2015 à 22h46.
- Fournier, Laurent, *La caricature un art engagé*, Ressources Pédagogiques, mise en ligne 20/03/2014, disponible sur le site : <http://www.eafe.fr/pedagogie/rechercher-une-ressource-pedagogique/la-caricature-un-art-engage> , consulté le 30/09/2015 à 20h 31.

G

- Gerendi, Graciela, *faits divers : fiches pédagogiques*, Bonjour de France, disponible sur le site : <http://www.bonjourdefance.com/> consulté le 30 décembre 2017 à 15h51.

L

- Leteinturier, Christine, « *fait divers* », Encyclopaedia Universalis (en ligne), disponible sur le site : <http://www.universalis.fr/encyclopédie/fait-divers/>, consulté le 03/01/2018 à 00h11.

M

- Media, Samar, *Caricaturistes du monde arabe : l'algerien « Ali Dilem »*, mise en ligne le 21 Août 2012, disponible sur le site : <http://www.algerie-focus.com/blog/2012/08/caicaturistes-du-monde-arabe-lalgerien-ali-dilem/#sthash.N49C5s69.dpuf>, consulté le 11/07/2014 à 18h 39.

P

- Plantu, Jean, *Plantu et Dilem échangeant leur place en Une*, In : Le Monde.fr dispos sur le site: http://mobile.lemonde.fr/actualite-medias/artcile/2012/01/21/Plantu-et-dilem-echangent-leur-place-en-une1632_845_3236.htm/, mis en ligne le 21/01/2012 à 16 h 05, consulté le 28/12/2017 à 23h48.
- Poisson, Stephanie, *Comment lire un journal et comment lire une caricature ? , Quelques mots sur le métier sans rature ni censure ?* Caricatures éditoriales du Québec, 1950-2000, Musée McCord, 2009, article disponible sur le site : <http://www.musée-mccordac.ca/caricatures/pdf/mots/lirepdf>, consulté le 12 juillet 2014 à 16h31.

- Sahmouni, Rachid (I.E.F), *La compréhension de l'écrit*, disponible sur le site : http://www.oasisfle.com/documents/compréhension_de_l'écrit.htm , consulté le 13/07/2014 à 15 h.

T

- Thivolet, Marc, La caricature « L'art de la caricature », Encyclopaedia Universalis [en ligne], URL: <http://www.universalis-eda.com/encyclopedie/caricature/> consulté le 7 mars 2014 à 01h28.
- Tomblaine, Philippe, *A la découverte des dessins de presse*, La presse et les médias à l'école : pour une éducation aux médias, disponible sur le site : <http://www.clemi.ac-versailles.fr/spip.php?rubrique7>, consulté le 10/07/2014 à 16h29.

Résumés

(En arabe, en français et en anglais)

هذه الدراسة تؤيد عمل مختلف عن ما أنجز من قبل ني الوسط الجزائري، من أعمال حول " الكاركتيكر " بالذم،
بيزما مجموع تلك الأعمال ركز على تحليل الرسالة " الخطبة الصورية " للسند الكاركتيكر في حد ذاته في إطار
تحليل « اجتماعي- داللي » المنطوق للكاركتيكر بالنهج المنصوص بين التعليم مكننا من إدخالها في القسم ومن
اختبار نفعها على " المبدان التعليمي " في تطوير كفاءة مخرجة لدى التلميذ " فهم النصوص. "

لذا على مدار مخرجة مخرجة (مخرجة شاملة المخرجة) السئورانية السجربة (، إذ منطلونا من الوسط) المبدان، التسم،
المجتمع (والمخرجة " السنراضية السبناجية "، بما أننا ومنا بتجربة ننوصى مدى صحة اقتراحاتنا أم ال، منه
الرسالة تحاول إثبات أن القسم جزء ال يتجزأ من مجتمع بيزما المجتمع طرف شامل ألسامه.

اختيار هذا السند " البداغوجي " التابع من الحياة اليومية للتلميذ، أتاح لنا إمكانية بناء سند " مخرجة " آخر) مخرجات مجموعة
للمحظين (أي تلميذ أقسام أولى ثانوي عملوا على دراسة " الكاركتيكر) " حاملة لتغيرات لغوية أم
بالفرنسية (بهدف تطوير فهمهم لنص أطول " " المقال الصحفي".

مخرجة الكاركتيكر مكننا من خوض بعدة زوايا: مروراً من الحافز الذي يدفع التلميذ للتمتع بالنشاطات المقترحة في التسم
إلى الأمن اللغوي الذي قد يوفره التخيير الموفق للنص المدرس. أثناء هذه الأطروحة أكدنا على أن مجال " الكتابة "
يجب أن يركزه المهمة في المعاملات اليومية بما أن التمرن إليه مع التلميذ أدى إلى حتمية اتخاذ إجراءات عدة :
الأخذ بعين الاعتبار النطباعات التلميذ، عامل التحفيز، الهوية، التغيرات اللغوية، الثقلنة، التعددية اللغوية، نزل المفاهيم
، الأراء، فهم النصوص) دراسة النص، (بناء المخرجة، (السند البداغوجي) جريدة، مقال
صحفي، رسوم صحفية « الكاركتيكر »). كلها مصطلحات تم المنطق لها أثناء هذا العمل الذي أراد إيصال السند
الكاركتيكر إلى قسم اللغة الأجنبية الفرنسية.

الكلمات المفتاحية: الكاركتيكر، السند الملم، المقال الصحفي، دراسة النصوص) الأراء و فهم، (الأراء،
التغيرات اللغوية، قسم اللغة الأجنبية الفرنسية.

La présente étude soumet un travail dont l'aspect diffère de ceux déjà effectués, du moins en contexte algérien, sur un authentique support du quotidien « la caricature ». En effet, pendant que l'ensemble des travaux antérieurs se sont focalisés sur l'analyse du message scripto-iconique du corpus caricatural en soi, dans une perspective socio-sémantique, une approche sociodidactique de la caricature nous a permis de l'intégrer en classe, de tester sur le terrain « didactique » l'efficacité d'un tel support devenu pédagogique dans la perspective d'améliorer une compétence particulière « la compréhension de l'écrit ». Aussi, à travers une approche méthodologique complexe mêlant une méthodologie empirico-inductive, puisque nous nous sommes basée sur le terrain (la classe et la société), à la méthodologie hypothético-déductive, car nous aurons procédé à l'expérimentation afin de vérifier le bien fondé ou pas de nos propositions, cette thèse tentera de démontrer que la classe est une part indissociable de sa société, pendant que la société est une partie prenante de chaque classe.

Le choix de ce corpus "pédagogique" émanant du vécu réel des apprenants, nous a menée vers la constitution d'un autre corpus "méthodologique" (assemblage des observables) où des apprenants de premières années secondaires auront travaillé sur la caricature porteuse de variation puis sur une autre totalement en français, dans le but d'optimiser leur compréhension d'un écrit plus long « l'article de fait-divers ».

Traiter de la caricature, liée aux activités de compréhension de l'écrit, nous a permis d'appréhender plusieurs angles : passant de la motivation qui pousse les apprenants à s'intéresser aux activités proposées en classe, à la familiarisation et à la sécurité linguistique que peut installer le choix pertinent du texte d'étude (tantôt porteur de variation, tantôt exploitant le message iconique). Lors de cette étude, nous aurons certifié que l'écrit garde une place prépondérante au quotidien, puisque le travailler avec les apprenants aura exigé une multitude de mesures : agir sur les représentations, la motivation, l'identité, la variation, la culture, la pluralité linguistique, le transfert de connaissances, la lecture et la compréhension de l'écrit, la construction du sens, les supports authentiques (journal, article de fait-divers, dessin de presse « caricature »), autant de notions que nous aurons manipulées lors de ce travail qui voulait à la base uniquement faire parvenir un authentique support caricatural en classe de FLE.

Mots clefs : caricature, supports authentiques, articles de fait divers, compréhension de l'écrit, lecture, variation, classe de FLE.

This study is different from the ones done before in Algeria about the "caricature". In fact, the previous works focused on analysing the "script iconic" message to the caricature itself. In a socio-semantic prescriptive, a socio didactic approach of the caricature itself has permitted us to integrate it in class, test its efficacy in the learning process to ameliorate a specific competency among learners "texts comprehension". Also, through a complex methodological approach "empirio inductive" as our basis is the field (classroom, society) using a "hypothetical- deductive" methodology because we have done our experimentation to check the extent to which our propositions are true or not. This thesis tends to prove that the classroom is a non separate part from the society, as, the society includes every classroom.

The choice of this pedagogical support, coming from learners real life, made us able to build up another methodological support (a gathered data of observers) i.e learners of first year secondary school who worked on learning through caricature totally in French language, in order to improve their comprehension to longer texts (newspaper articles).

Treating the caricature made us able to apprehend different angles starting from the motivation that pushes learners to be interested in the activities proposed in class to the linguistic security that helps them in choosing the appropriate text. Through this thesis we made sure that the domain of writing keeps its important place in the daily use of it since dealing with it made us take many measures: taking into consideration motivation, the identity, the variation, the culture, the multi linguisticism, transferring knowledge, reading and writing comprehension, the building of meanings, the pedagogical support (newspaper, newspaper article, caricature) all these are different terms used in this thesis which wanted to invest the caricature support in the FFL(French as a foreign language) class.

The key words: the caricature, the appropriate support, the newspaper article, reading comprehension, reading, variation, an FFL class.

Annexes

-Annexe n°1: Listes des travaux antérieurs.....	4
-Annexe n°2: Grille d'analyse d'un manuelet analyse du manuel des premières années secondaires.....	7
-Annexe n°3: Supports pédagogiques choisis	14
-Annexe n°4: Grille d'analyse pré-pédagogique de Sophie Moirand.....	19
-Annexe n°5: Grilles d'analyse de l'élève RDM.....	21
-Annexe n°6: Grille d'analyse pré-pédagogique appliquée à nos caricatures	23
-Annexe n°7: Fiches pédagogiques.....	32
-Annexe n°8: Tests d'évaluation et corrigés types.....	61
-Annexe n°9: Justification du choix des questions par tests d'évaluation.....	71
-Annexe n°10: Taxonomie de Bloomfield.....	74
-Annexe n°11: Image de la grille d'observation de Bales.....	75
-Annexe n°12: Questionnaires traduits en arabe.....	76
-Annexe n°13: « Fiches pédagogiques n°0 » et tests d'évaluation pour la réalisation de la pré-enquête (avant modification).....	79
-Annexe n°14: Quelques copies des réponses des apprenants : Test d'évaluation de la pré-enquête	93
-Annexe n°15: Fiches des résultats récapitulatifs par moyennes et par pourcentages des résultats du premier trimestre.....	102
-Annexe n°16: Réalisations des apprenants.....	104
-Annexe n°17: Quelques copies des réponses des apprenants aux tests d'évaluation lors de la réalisation de l'expérimentation : (classe témoin/ classe expérimentale).....	115

Annexe n°1 : Listes des travaux antérieurs

A- Listes des travaux antérieurs sur la caricature en contexte algérien:

Pour pouvoir classer ces travaux, nous nous sommes basée, dans notre recherche, sur la base de données de la bibliothèque du CERISTE (Centre de Recherche sur l'Information Scientifique et Technique), répertoriant tous les travaux de recherches attestées dans le territoire algérien. Site correspondant : <http://biblio.cerist.dz/>

1- Thèses de Magistères en « Sciences du langage » : (par ordre chronologique)

- Moussa, Ali, *Vers une didactisation du texte journalistique : la caricature en question(s) ?*, soutenue 2006.
- Ramla, Zouad, *La caricature algérienne : quel(s) rapport(s) entre la linguistique et l'iconique ? Cas du journal « Liberté »*, soutenue en 2007.
- Selt, Amel, *Analyse sémiotique de la caricature, cas du journal « Liberté », septembre 2006*, soutenue en 2008.
- Bouaicha, Hayat, *La caricature comme étant une image dans une perspective sémiologique, cas des deux journaux « Le Soir d'Algérie » et « Liberté »*, soutenue en 2013.

2 - Thèses en court de réalisation : (Par ordre chronologique)

- Gouali, Samir, *Etude sémiologique de la représentation de la violence intégriste par les caricatures dans la presse écrite algérienne, le cas des caricatures de DILEM Ali*, en 2008.
- Taher-Kelli, Rachid, *La caricature : lecture et finalités à travers une analyse du discours et des formes stéolypées*, en 2009.
- Lounici, Mourad, *Relation texte-image dans la caricature éditoriale d'Ali DILEM*, Indexé en 2012.

B- Listes des travaux antérieurs sur la caricature en contexte étranger (en France):

Ce classement est assez subjectif, du moment que nous citons ici tous les travaux, qui nous semblaient susceptibles de nous intéresser, auxquels nous avons aboutis suite à nos recherches principalement accès sur Internet :

1- Travaux de recherche : (par ordre chronologique)

- Thivillon, Sévine, *La caricature dans les médias*, Institut d'étude politique de Lyon : Université Lumière Lyon II, soutenue le 25 septembre 2003, disponible sur le site: http://doc.sciencespo-lyon.fr/Ressources/Documents/Etudiants/Memoires/Cyberdocs/MFE2003/thivillon_s/pdf/thivillon_s.pdf, consulté le 20/09/2014 à 21h40
- Besuchet, Olivier, Eggenberger Julien, *Iconographie et enseignement de l'histoire : la caricature*, Mémoire professionnel Master *HEP VD - Didactique de l'histoire* -, Lausanne, Juin 2008, disponible sur le site : http://julien-eggenberger.ch/attachments/075_MP_Eggenberger_Besuchet.pdf, consulté le 20/09/2014 à 20h56

2- Articles : (Par ordre chronologique)

- Poisson, Stephanie, *Comment lire un journal et comment lire une caricature ?, Quelques mots sur le métier sans rature ni censure ?* Caricatures éditoriales du Québec, 1950-2000, Musée McCord, 2009, article disponible sur le site : <http://www.musée-mccord.qc.ca/caricatures/pdf/mots/lire.pdf>, consulté le 12 juillet 2014 à 16h31.
- Torralbo, Marie-France, *Les fiches pédagogiques du CLEMI*, Extrait du « Dossier pédagogique » de la 22eme Semaine de la presse et des médias dans l'école, CLEMI,2011, disponible sur le site:http://www.clemi.org/fr/ressources_pour_la_classe/fiches_pedagogiques/bdd/fiche_id/106, consulté le 10/07/2014 à 16h10

- *Séquence 1 : le dessin de presse dans le journal*, Extrait du dossier

« Utiliser les média : autour de la presse », disponible sur le site : <http://www.clemi.ac-versailles.fr/spip.php?article2>, consulté le 10/07/2014 à 17h

- *Séquence 2 : Comprendre un dessin de presse*, Extrait du dossier

« Utiliser les média : autour de la presse », disponible sur le site :

<http://www.clemi.ac-versailles.fr/spip.php?article3>, consulté le 10/07/2014 à 17h20

- **Séquence 3** : *Le dessinateur de presse*, Extrait du dossier « Utiliser les média : autour de la presse », disponible sur le site : <http://www.clemi.ac-versailles.fr/spip.php?article4>, consulté le 10/07/2014 à 17h20

3- Revue : (Par ordre chronologique)

- Giguère, Hélène, « *L'image, complice de l'apprenti lecteur?* », In :Revue *Érudit*, Québec français, n° 82, 1991, p. 32-35, Article disponible sur le site :<http://id.erudit.org/iderudit/44882ac>, Document téléchargé le 21 Novembre 2014 à 10h28
- Vernhes, Francis et al, *Exploiter la presse à l'école*, In : La Classe, N° Hors- Série 19, France : Martin Média, 2005.
- *Dossier-Enseignements*, Dessins de presse à la Une la liberté d'expression indomptée, Exposition : Rennes du 29 juin 2010 au 9 janvier 2011, disponible sur le site : <http://www.cartooningforpeace.org/download/support/dossier-enseignants-DDP.pdf>, consulté le 13 juillet 2014 à 23h24

Annexe n°2 : Grille d'analyse d'un manuel et analyse du manuel des premières années

A- Grille d'analyse d'un manuel : proposée par Jean-Pierre Cuq (2003 : 120)

Entrées du manuel :

- Fiche signalétique
- Public visé
- Organisation pédagogique
- Contenus linguistiques et culturels
- Références théoriques

B- Analyse du manuel des premières années secondaires : (Composantes du manuel: description matérielle et technique)

➤ **Fiche signalétique :**

- Auteurs : DJILALI Kaltoum (IEF), BOULTIF Amel (PES) et LEFSIH Allel (PES).
- Titre : Français première année secondaire
- Date et lieu de publication : Alger (Office National des Publications Scolaires ONPS), 2011-2012

• **Public visé :**

Le manuel de 1ère A.S s'intitule « Français 1 première année secondaire ». Il s'adresse aux apprenants de première année secondaire, toutes branches confondues : littéraires et scientifiques. Il s'adresse également aux enseignants car c'est à eux que revient la tâche de décider de l'usage dont ils comptent en faire, en fonction de la progression et de la démarche qu'ils auront à mettre en place.

Une équipe de l'Institution Pédagogique Nationale en est l'auteur à leur tête : Djilali Keltoum inspecteur (IEF), Boulouf Amel et Lefsih Allel comme enseignants (PES) collaborateurs. Le comité de rédaction atteste d'une élaboration du manuel en adéquation avec le programme officiel selon la décision n°690 en la date du 18 mai 2009.

- **Organisation pédagogique :**

Les auteurs introduisent le manuel par un « avant-propos » qui ne s'adresse pas aux professeurs, comme pour les deux manuels de 2ème et de 3ème années secondaires, mais plutôt aux apprenants. Les auteurs expliquent leur choix de s'adresser à l'apprenant en employant le pronom « vous » du fait qu'ils cherchent à le responsabiliser, voyant en lui non plus un enfant mais un futur adulte. Ils précisent que le manuel répond au nouveau programme de français, ils indiquent d'une manière générale les objectifs du manuel et s'occupent de sa description.

Le manuel vise à développer et à renforcer chez les apprenants des connaissances (orales et écrites) de la langue : « *Il vous propose une articulation cohérente entre différents domaines de la communication (par l'écrit, par l'oral, par l'image)* » Page 2 du manuel. Il accorde donc son importance à l'écrit et aussi à l'image, nous expliquerons plus à la suite de cette analyse la place et l'exploitation qui leur est assignée. Les auteurs s'occupent donc de la description du contenu des projets didactiques, du nombre de séquences présentes par projets, des exercices proposés pour l'évaluation et des activités selon les objectifs terminaux liés à la situation de communication visée.

A la troisième page du manuel, nous retrouvons le sommaire qui véhicule différentes informations concernant les projets didactiques proposés, à savoir les intentions communicatives (d'où les objectifs généraux, les objectifs d'étude « types de textes à travailler », des thèmes, les finalités des séquences et les techniques d'expression à maîtriser).

La quatrième page du manuel, quant à elle, propose un plan détaillé, bien qu'assez compliqué à déchiffrer, pour permettre à l'apprenant de s'orienter dans le manuel. A travers ce plan, il est facilement possible de constater que l'accent est mis sur les différentes activités d'écrit et d'oral, à travers les deux compétences visées : compréhension (lecture : observation + lecture analytique), écoute, expression orale et écrite, ainsi qu'aux activités d'évaluation sous toutes ses formes (diagnostique, formative, certificative et autoévaluation). Toute une progression complémentaire préconisée au détriment d'activités purement consacrées à la grammaire (lexique, syntaxe). En effet, la seule place qui est consacrée aux activités de langue se limite principalement à quelques questions intégrées dans la phase analytique dans l'étude de textes lors des séances de compréhension de l'écrit. La seule activité didactique dédiée explicitement et indépendamment au lexique et à la syntaxe, se résume donc en quelques exercices proposés à la fin de chaque projet pédagogique.

- **L'analyse d'un projet d'étude :**

Effectuer une lecture analytique sur le manuel, permet de constater qu'il comporte trois projets didactiques touchant différentes thématiques. Au niveau de chaque projet, deux à trois séquences sont proposées, chaque séquence ayant pour objectif d'installer

un savoir faire distinct. La séquence s'organise sous forme de plusieurs rubriques (activités) à savoir :

-Evaluation diagnostique

-La compréhension de l'écrit à travers différents supports pédagogiques proposés à la tête de la séquence.
Séquences -L'expression (production) écrite est exigée

Projet à la fin de chaque activité de lecture analytique.

-Une seule activité d'expression orale est proposée à la fin de la dernière activité de lecture.

-Evaluation formative

-Evaluation certificative, grille d'évaluation d'autoévaluation

et exercices (lexique et syntaxe) à la clôture de tous les projets

• **Contenus linguistiques, culturels et références théoriques :**

Nous avons choisi de décrire uniquement le dernier projet n°3 : « Ecrire une petite biographie romancée », s'étendant de la page 120 à la page 150 du manuel, et de nous focaliser sur la première intention communicative : « Relater un événement en relation avec son vécu » parce que nous désirons travailler les documents médiatiques dont l'objet d'étude de ce chapitre : l'article de fait-divers.

A travers notre analyse, nous avons constaté que les mêmes objectifs sont à atteindre, à travers un type similaire de questions proposées, à chaque enseignement de la compréhension, il nous est donc légitime de nous interroger sur l'intérêt de subdiviser ce chapitre en deux séquences : 1-Relater objectivement un événement et 2- S'impliquer dans la relation d'un événement. Nous nous permettons d'énoncer notre proposition de jumeler ces deux séquences puisque allouées aux mêmes objectifs à atteindre :

« s'impliquer ou relater objectivement un événement », sans omettre l'exploitation de deux types distincts de supports, d'abord la caricature puis l'article de fait-divers, pour renforcer la compréhension de certains aspects de la langue et parvenir à relater un événement.

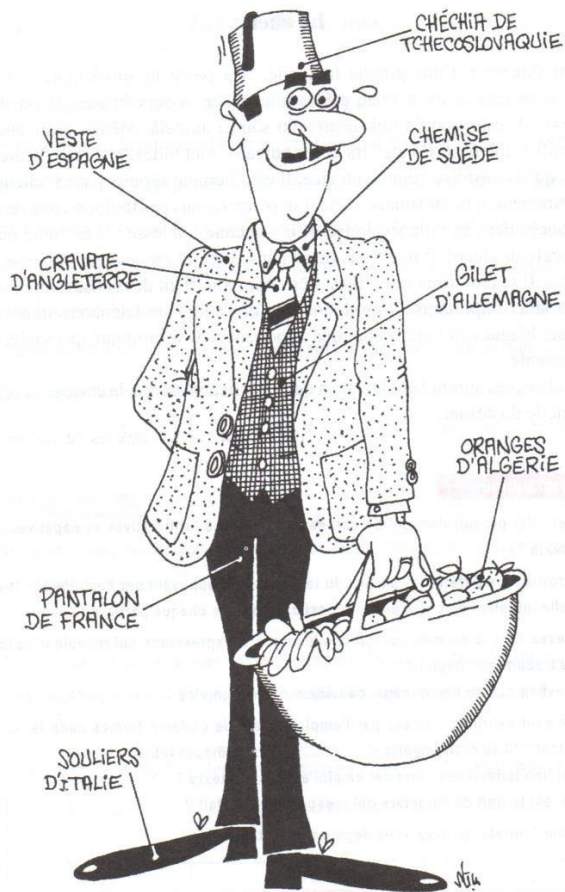
Un rapide survol des supports (fait-divers) proposés dans le manuel, nous permet de confirmer l'actualité des références sur lesquelles se sont basées les auteurs, allant de 2003 à 2005, les articles proposés sont donc tous relativement récents, la source des articles est également des plus intéressante, puisqu'il s'agit de journaux algériens d'expression française, donc normalement familiers aux apprenants : Info Soir, El Moudjahid, Liberté, El Watan, Le quotidien d'Oran et Marianne (seul journal étranger). Néanmoins, les contenus linguistiques et culturels de ces supports demeurent trop abstraits pour les apprenants car trop loin de leur réalité sociale et abordant des sujets totalement décontextualisés par rapport à la situation concrète des apprenants.

Effectivement, entre : le séisme de magnétisme au Québec, l'invasion des acridiens à Tlemcen, le tsunami à l'archipel des Andaman (Inde), le sixième sens des éléphants en Thaïlande, les vaches sacrées en Inde et les chiens bientôt sacrés à Bombay, le retour d'un chien disparu depuis plus de six ans à la caroline du Nord (Amérique) et Ezekiel Garnett millionnaires grâce à la grève des éboueurs !! Il est tout à fait possible de confirmer le choix inadéquat des supports d'étude trop éloignés de la culture de l'apprenant, qui finit naturellement par se désintéresser à ces différentes activités de compréhension de l'écrit.

Nous pensons qu'il serait plus judicieux de proposer des supports imprégnés de la culture de l'apprenant, notamment des textes accompagnés d'images illustratives, puis introduire graduellement des textes qui intègrent la culture de la langue dont nous visons l'apprentissage (le français), étant donné qu'il est indispensable de connaître cette culture qui est la source de la langue, cette dernière en étant en même temps le dépositaire.

Nous avons également remarqué, en observant de plus près le manuel scolaire des premières années secondaires, une timide suggestion pour inciter à travailler sur la caricature. Sur ce même projet n°3, deux caricatures de « SLIM » sont proposées aux apprenants pour une activité d'expression écrite et une autre orale à la page 172 et 174, nous avons d'abord remarqué que le manuel affiche ces dessins de « SLIM » comme étant des caricatures et non comme des bandes dessinées BD. Entre autre, l'exploitation et la gestion assez « décontextualisées » des deux supports quant à leur situation d'écrit, partant de l'apriori de base que ces caricatures sont déjà très bien comprises ou qu'elles ne sont intégrées que pour développer la production écrite ou orale des apprenants, ont fait de l'intégration de ce support une inutile démarche puisque ne correspondant à aucun objectif didactique ni à aucune séance. Nous avons personnellement, et à mainte reprise, remarqué que les apprenants sont enthousiastes à la vue du dessin de presse, pour vite se décourager lorsqu'ils ne s'attardent pas à le travailler en classe ou pour lui trouver un usage pertinent (en extraire des informations utiles), ils se limitent généralement à s'en amuser (plaisanteries et faire tout de même rire les autres élèves). Voici scanné à partir du manuel les dessins de « SLIM » ainsi que les activités proposées :

Séquence 3



Expression écrite



Observez attentivement ce dessin de Slim puis, sur le modèle du texte de Buzzati "Le chef" rédigez un portrait original, contrasté ou ironique (caricatural) de cet homme.

Séquence 3



Expression orale

Quelles remarques vous inspirent le dessin et la bulle ?
Quel problème Slim pose-t-il à travers ce dessin ?

Expression écrite



Vous connaissez vous aussi quelqu'un de singulier qui vous a marqué(e). Rédigez un petit portrait sur le modèle du portrait fait par Balzac (page 176).

L'analyse textuelle est conçue dans le manuel en trois phases. Une première consistant à identifier les composantes de la situation de communication (les circonstances "où et quand", l'agent de l'action "qui", l'action "quoi" relevés par le biais des éléments périphériques du texte « titre, chapeau et source » pas tous bien exploités lors de toutes les activités). La deuxième phase aborde toutes les difficultés linguistiques : le lexique (substitution, polyphonie, synonyme) et insiste sur l'importance de certaines notions syntaxiques (temps simple ou composé, mode et voix, discours rapportés directs ou indirects, pronoms personnels) dans la compréhension d'un texte. La dernière s'intéresse aux idées et aux contenus de l'histoire.

Alors que très bien orientées dans certaines activités, ces différentes phases sont parfois désorganisées, implicites et trop complexifiées. Ne parvenant pas à comprendre ou à justifier ce paradoxe qui caractérise l'organisation du manuel, nous en avons surtout tenu compte lors de l'élaboration de nos propres fiches pédagogiques. Ainsi en fonction des objectifs visés, tout en gardant les structures et les notions positivement présentées par le manuel, nous avons travaillé la caricature et les articles de fait-divers dont le thème est familier cette fois aux premières années secondaires.

« Les activités présentées ne constituent ni une progression ni un programme. Chaque enseignant choisira en fonction des acquis antérieurs ou des manques de ses élèves, celles qui lui paraissent susceptibles de répondre à ses difficultés. » (Anne-Marie Chartier et al, 1997 :26)

Notre travail cherche donc prioritairement à montrer une possibilité de préparer, conduire puis évaluer concrètement des activités de compréhension de l'écrit à base de supports authentiques (caricatures et articles de fait-divers) tel qu'il a été impossible de programmer dans notre manuel de première année secondaire.

Annexe n°3 : Supports pédagogiques choisis

A- Nos caricatures :

- **Caricature n°1:**

Kif, facebook du site: Kherdja.com, *caricature porteuse de variation*, publiée le 24 septembre 2015.



- **Caricature n°2:**

Ali Dilem, journal « Liberté », paru le 1er Juin 2014, page 22.



MATCH AMICAL :
ALGERIE 3 - ARMÉNIE 1

En attendant d'y voir plus clair... P.23

LE RÉSEAU NADA TIRE LA SONNETTE D'ALARME

Enfance : une célébration et... beaucoup de laxisme P.4

IL VIENT DE CONSACRER UN ESSAI À "LA COLLINE DUBLAÏE" DE MOULOUD MAMMERI
Hend Sadi :
"Ce roman était le chant d'une patrie niée par les appareils politiques" P.12

LE DROIT DE SAVOIR, LE DEVOIR D'INFORMER

LIBERTE

REPORTAGE

LA MEGAPOLE QUI NE LAISSE PAS INDIFFÉRENT
Mumbai,
la ville de tous les contrastes P.9

DE NOTRE ENVOYÉ SPÉCIAL EN INDE :
AZZEDDINE BENSOURAH

QUOTIDIEN NATIONAL D'INFORMATION, 27, RUE SHER KHAYAT, ALGER - N° 9627 DIPLOMATE N° 2014 - ANNEE 15 06 - PRIX NET, 30 € - GR 16 20 - ISSN 111-6280

80 TONNES D'ACIER ET 860 TONNES DE TÔLES DÉTOURNÉES

Scandale à ArcelorMital d'El-Hadjar P.3



NOTE DE CONJONCTURE À FIN DÉCEMBRE 2013 DU MINISTÈRE DES FINANCES

Persistence de la fragilité de l'économie nationale P.7

IL A RÉUNI HIER LES PARLEMENTAIRES DE SON PARTI



Saâdani :
"Le FLN doit être aux commandes du gouvernement" P.2

LE RCD A ORGANISÉ HIER UNE CONFÉRENCE-DÉBAT SUR LA QUESTION

La transition est "une urgence patriotique" P.2



Centre National des Sports et des Loisirs de Tikjda

Le Centre National des Sports et des Loisirs de Tikjda offre des prix promotionnels de moins

20 % sur les prix d'hébergement et de restauration à partir du **1er juin 2014**.

Pour les week-ends et les vacances, les prix seront majorés de 20%.

L'hôtel du Djurdjura dispose de suites dotées de sauna et d'une piscine chauffée.

L'offre ne s'applique pas sur les réservations groupées (associations, fédérations, clubs sportifs).

Pour toute réservation, appeler au : 0560 86 67 57 - 0561 68 99 79 - 0561 68 99 77 - 0560 97 08 96



GRANDE FIGURE DE LA RÉVOLUTION
Le parcours de Slimane Amirat
 revisité au musée de Tizi Ouzou



« Il s'agit de chasser entre la démocratie et l'Algérie, je choisis l'Algérie », a passé plus d'années de prison dans son pays libéré que sous l'occupant français. Il a vu sous le régime de Boumedienne contre 4 avant l'indépendance. Le confinement se rappelle que Slimane Amirat était à la tête des groupes de choc des 10^e et 15^e arrondissements de Paris où il recrutait non seulement des jeunes algériens mais aussi des cadres français, mais aussi où il était à l'origine du succès de la

■ Un vibrant hommage a été rendu hier, au musée régional de Tizi Ouzou, au moudjahid Slimane Amirat. L'initiative qui a eu à prendre part à la journée commémorative organisée en hommage à son frère homicide de la guerre de Libération et militant infatigable de la période post-indépendance de l'Algérie, notamment sous la dictature de Boumedienne, a eu droit à des témoignages des plus poignants de ceux qui ont eu à côtoyer Slimane Amirat. « Son rêve était pour lui de vivre dans une Algérie libre du joug colonial, mais il l'indépendance, l'accompli que tout n'était pas fini et que cette fin c'était contre ses ex-pairs de combat qui ont voulu imposer un autre joug, celui de la pensée unique, qu'il devait mener son combat, c'était celui de la démocratie et de la liberté qu'il avait menée dans le clandestinité jusqu'en 1985, date de la naissance du Front populaire algérien », dira le vétéran Amirat qui rappelle que ce combat n'a pas été une situation publique les cadres du régime n'ont pas tardé à s'abriter sur lui avec notamment sa condamnation à mort avant qu'il ne soit libéré après 7 ans de détention arbitraire. Lors de sa communication, l'ancien moudjahid, Djahid Laghina, qui a eu à côtoyer l'émancipateur Slimane Amirat, a souligné à combien l'événement de l'histoire qui a fait que ce valeureux nationaliste, connu pour sa célèbre citation :

grâce de la France, cette époque décisivement dans l'histoire de l'Algérie de la cause algérienne. Amirat a été arrêté en 1961 et détenu avec ses compagnons à la Conciergerie dans la même salle où Marie Antoinette avait été emprisonnée durant la Révolution française. A l'indépendance, poursuit Laghina, Amirat a été nommé commissaire à El-Djazir, à Alger. Son refus d'adhérer dans le courant d'Al-Achour lors de son arrestation suite à la répression du 19^e en 1963, il est arrêté par la sécurité militaire dans son appartement. A sa libération, à 40 ans, il fonde un journal d'assurance dans les bureaux d'ouï l'ancien, avec Krim Belkacem, la création de son parti MIRA en 1996. Accusé par Boumedienne de vouloir corrompre des ministres contre son régime, Amirat est arrêté et condamné à mort alors que Krim est assassiné dans une chambre d'hôtel en Allemagne, deux ans plus tard. Slimane Amirat n'a été libéré que 7 ans plus tard sous la pression d'une manifestation initiée par son épouse Zoubida. Selon le conférencier, à la sortie de prison d'Amirat, en juin 1978, Boumedienne qui a reconnu la valeur politique de son adversaire, veut le reconstruire. Mais, lui, restait attaché à la volonté de son parti, le MIRA, qu'il ne craint officieusement qu'il fût un régime démocratique.

SABER LELLOUN



Le Forum de "Liberté" reçoit Saïda Benhabib

■ Le Forum de Liberté reçoit aujourd'hui 1^{er} juin la nouvelle présidente du Craxim - Réseau algériens. Saïda Benhabib présente la nouvelle stratégie du Craxim. La pensée de la justice sociale est au cœur de son projet à El-Achour. Vous pouvez également suivre ses questions à notre service sur l'adresse électronique : forum@liberte-algerie.com.

YEMEN
Un officier tué par des membres présumés d'Al-Qaïda

■ Un officier du renseignement a été tué hier, dans le sud du Yémen, par deux hommes armés circulant à moto, dans une attaque portant l'empreinte d'Al-Qaïda, a annoncé un responsable de la sécurité. L'un des deux assaillants a essuyé le feu avec un kalachnikov sur l'officier qui était à bord de sa voiture dans un marché de la province de Lahaj, le tuant sur le coup. Les assaillants ont pris la fuite, a ajouté le responsable en indiquant l'attaque au réseau extrémiste Al-Qaïda. Des dizaines de personnes, dont de nombreux officiers de police et de la marine, ont été tués ces dernières années au Yémen dans des attentats perpétrés par des hommes circulant à moto, en moyen de transport qui facilite leur fuite.

La multiplication de ce genre d'attentats avait conduit, l'an dernier, la sécurité à interdire, pour moment, la circulation des motos à Sanaa, où elles sont utilisées comme taxis. Mercredi, le ministre de la Défense a annoncé que deux membres d'Al-Qaïda, accusés d'être derrière cette série d'attentats perpétrés par des hommes à moto, avaient été abattus à Sanaa. Al-Qaïda a profité de l'affaiblissement du pouvoir central en 2011, au Yémen, à la faveur de l'insurrection populaire contre l'ancien président Ali Abdallah Saleh, pour renforcer son contrôle dans le pays. L'armée a lancé, fin avril, une offensive pour tenter de déloger les combattants du réseau de leurs fiefs, dans les provinces sudales d'Alayqa et de Chabwa.

LE DROIT DE SAVOIR, LE DEVOIR D'INFORMER

LIBERTE

www.liberte-algerie.com
 www.facebook.com/journal.libertealgerie
 twitter : @journal.liberteAL

SÉTE
Secousse tectonique de magnitude 3,5

■ Une secousse tectonique de magnitude 3,5 sur l'île de Corse de Sicile à 600 km de Sète, a touché le Centre de recherche en astronomie, astrophysique et géophysique (Kragi) dans son communiqué. L'épicentre de la secousse, qui a eu lieu à 15h30 (heure locale), a été localisé à 3 km au nord-ouest de Sant'Anti, précis le Crag.

DILEM

**LA MINISTRE L'A ASSURÉ...
 "PAS DE FUITE PENDANT LE BAC"**



CONSTANTINE
Rassemblement de la famille du bébé volé au centre-ville

■ Des membres et des proches de la famille de Larbi, bébé volé mardi dernier à la maternité du CHU Ibn-Bachja, se sont rassemblés hier matin, au centre-ville de Constantine. Vingt personnes ont été présentes plus de cent mètres dans l'enceinte encerclée après la disparition de leur nouveau-né, et qui, selon elles, pleurent toujours. Cette manifestation a bloqué la circulation pendant toute la matinée, notamment au niveau du Boulevard Assaïd-Mostapha (ex-Trik 201). Ce qui a provoqué d'énormes embouteillages, contraignant les automobilistes à faire des détours pour rejoindre la partie nord de la ville. De son côté, la sécurité de wilaya n'a pas tardé à réagir, par la voie de son chargé de communication, pour rassurer les proches du bébé. La police a précisé que l'enquête suit son cours et que tous les moyens

ont été mobilisés pour retrouver le petit Larbi, tout en appelant à la patience afin d'éviter tout désordre inattendu. En fait, un dispositif sécuritaire imposé par une centaine de policiers - a été mis en place. Hier, à la place de la friche afin de faire face à d'éventuels débordements, comme ce fut, malheureusement, le cas dans l'affaire des deux enfants Hassan et Houda, enfants puis assassinés en mars 2013, il faut néanmoins rappeler que le nouveau-né en question, âgé d'une dizaine de jours, a été volé de la maternité du CHU Ibn-Bachja mardi vers 7h. Malgré l'alerte immédiatement donnée pour la fermeture de toutes les issues du service d'obstétrique gynécologie, aucune trace du bébé. Le procureur de la République a ordonné l'ouverture d'une enquête.

MUSLIMA BETHO

CHARENTA
Les affrontements reprennent de nouveau

■ Des affrontements entre groupes de jeunes ont éclaté hier, au petit matin, dans le quartier Chabli Achich (Charenta). Une dizaine de personnes, dont des membres des forces anti-terroristes, ont été blessées lors de ces événements, a-t-on indiqué de source médicale. Ces affrontements ont été marqués par des jets de pierres et de cocktails Molotov, par l'incendie de deux habitations et d'un garage situés dans le même quartier, a-t-on constaté sur place. Cette situation a amené les forces de sécurité, déployées dans la zone, à intervenir immédiatement en utilisant des bombes lacrymogènes pour rétablir l'ordre dans ce quartier où début les actes de violence et d'incendies.

Après quelques heures d'affrontements et l'intervention des services de sécurité, le calme est revenu, hier en fin de matinée, dans ce quartier, ainsi que dans les quartiers avoisinants. Toutefois, la crainte de voir la tension hanse toujours l'écart des habitants. Un important dispositif de sécurité a été mis en place depuis le déclenchement des événements de Charenta, en janvier dernier, avant d'être renforcé à la veille des élections du département, a-t-on constaté.

PETER MUTHARIKA INVESTI PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE
Alternance au Malawi

■ L'ancien ministre des Affaires étrangères, Peter Mutharika, a été investi hier à la présidence du Malawi, quelques heures après avoir été déclaré vainqueur de l'élection du 20 mai, et a appelé ses adversaires à l'unité. Peter Mutharika, 74 ans, est le frère de l'ancien président Bingu wa Mutharika, décédé en 2012. Il est arrivé largement en tête de la présidentielle avec 56,4% des voix au terme d'un scrutin contesté dont la commission électorale n'a pas pu recueillir les bulletins. « Cela a été un long voyage, mais grâce à l'aide de Dieu, nous voici ici (...) je me sens très honoré », a-t-il déclaré d'une brève conférence à la Télé

vision de la capitale économique, Lilongwe, appelant ses adversaires à le rejoindre pour reconstruire le pays. « Il est clair que nous sommes confrontés à de sérieux problèmes dans ce pays. Inévitablement, nos constructions ce pays qui est presque sur le point de s'effondrer », a-t-il déclaré, faisant allusion aux graves problèmes économiques auxquels est confronté le Malawi, pays pauvre d'Afrique australe. La présidence sortante, Joyce Banda, arrivée en troisième position avec 20,2% des suffrages, a reconnu sa défaite hier, appelant les Malawites à approuver leur résultat à son successeur.

B- Nos articles de faits-divers:

- Fait-divers n°1:



MASCARA: Un mouton à 50.000 DA tue son propriétaire

Un citoyen a payé un mouton à 50.000 DA pour l'Aïd El Adha, du marché, il l'amène chez lui, et à l'intérieur de la maison, le mouton donne à son propriétaire un coup de corne sur les parties génitales le laissant raide mort. La victime fût transportée à l'hôpital pour qu'un miracle médical puisse lui sauver la vie, mais hélas les tests nécessaires confirment sa mort et une enquête a été ouverte par les services de sécurité compétents. Le mouton qui allait servir pour le sacrifice de l'Aïd, servira alors pour la célébration des funérailles.

B.Boufaden Dimanche 28 Octobre 2012 - 05:00

Lu 1466 fois

http://www.reflexiondz.net/MASCARA-Un-mouton-a-50-000-DA-tue-son-propretaire_a20239.html

- **Fait-divers n°2 :**

Trois (03) Harraga rentrent au pays dans leur embarcation de hargha

La ville d'Oran a enregistré un événement insolite vendredi quand trois jeunes harraga que les Espagnols n'étaient pas mieux lotis que ont traversé la mer, mais dans le sens inverse. les Algériens, nos trois valeureux Harraga n'ont pas trouvé mieux que de rentrer au pays à bord de fortune. embarcation de fortune, les trois « aventuriers » Ayant rallié les côtes espagnoles à bord d'une de leur embarcation de fortune. embarcation de fortune, les trois « aventuriers » Arrivés sains et saufs dans leurs foyers respectifs, les trois jeunes font depuis leur retour ont trouvé une situation plus misérable en Espagne. dans la sensibilisation contre la hargha, en racontant l'enfer économique qui règne sur la péninsule ibérique.

Par Mohamed Ibn Khaldoun, le 25/09/2012 à 23:05
<http://www.algerie1.com/actualite/30-harraga-rapatries-vers-oran-a-partir-de-lespagne/>, consulté le 04/04/2015 à 20 :43

1- Approche socio-linguistique :

A- Conditions sociologiques de production/diffusion:

Ce qui à trait à l'émission et réception (qui/à qui ?)

B- Statut du message dans la société considérée :

- Officiel/légal/contestataire/clandestin
- Variété de langue et statut de cette langue

C- Rôle et statut des interlocuteurs :

- Rôle et statut de l'émetteur + récepteur
- Rapport et positions relatives des interlocuteurs

D- Organisation du produit en fonction du domaine de référence :

- Lettre de vulgarisation médicale/ lettre commerciale/ document journaliste/ dessin de presse/ article journaliste

2- Approche linguistique :

A- Fonctions du langage :

- Emetteur + récepteur (nature, fonction)
- Forme du message
- Canal (revue, affiche, livre, dépliant, lettre, journal, site)
- Réfèrent, domaine de référence : le document (journalistique), le contenu (politique, religieux, culturel)

B- Marques formelles de l'énonciation :

- Marques personnelles (sujets-énonciateurs)
- Marques du réfèrent
- Marques lieu et moment de la prise de

parole C- Modalités :

- Modalités logiques (nécessité, probabilité)
- Modalités appréciatives (verbes, adjectifs, adverbes de jugement et d'attitude)

D- Actes de parole :

- Niveau illocutoire (correspond plutôt à l'intention)
- Niveau perlocutoire (correspond plutôt à l'effet produit)

3- Approche logico-syntaxique :

A- Repérage formel de l'organisation du produit :

- Alinéas, paragraphes, titres, numérotations, typographie
- Articles logiques

B- Repérage des relations temporelles

- Etude des marques de temps (date, année)
- Etude des systèmes des temps verbaux
- Etude des indicateurs temporels (adverbes temporels, connecteurs)

C- Repérage des substituts et procédés diaphoniques :

- Déterminants/ pronoms
- Anaphores/cataphores/ substituts lexicaux
- Répétitions/synonymes

D- Repérage des formes de phrases :

- Négation/ assertion/interrogation/injonction
- Nominalisation/complétivisation/extraction
- Opposition/relativisation/adjectivation

A- Grille de lecture et d'analyse d'un dessin de presse

Grille de lecture et d'analyse d'un dessin de presse.

(Seconde – Intellego.fr)

I) Dénotation : ce que je vois (décrire le dessin).

1°) Les personnages : nombre, attitudes, gestes, expression, emblèmes permettant de les identifier...

2°) Les objets : les énumérer, repérer s'ils jouent un rôle essentiel ou secondaire....

3°) Le décor : est-il inexistant, extérieur ou intérieur...

4°) Les codes sonores : distinguer les paroles des onomatopées et des bruits...

5°) Les écrits : quels mots, quelles phrases, quel est le rôle de la légende ou du titre...

6°) Les figures rhétoriques (allégorie, métonymie, comparaison, métaphore...).

7°) Les procédés (caricatures, animalisation, paradoxe, ironie...).

II) Connotation : ce que je comprend, ce que veut dire le dessin...

1°) Penser à établir le type du dessin : humour, caricature, illustration...

2°) Penser à repérer ce qui sert d'argument, ce qui est peut-être dénoncé par le dessin.

3°) Penser aux symboles qui sont peut-être utilisés.

III) Conclusion (déduction) en une phrase.

RdM

B- Lire et comprendre une caricature

Lire & Comprendre une Caricature.

(Seconde – Intellego.fr)

1°) Point Méthode.

La caricature est une représentation grotesque, volontairement déformée, de personnes ou d'évènements. Les caricatures se multiplient au XIXe siècle en liaison avec le libéré de la presse et l'instauration de régimes plus libéraux. Elles cherchent à transmettre une opinion ou un jugement.

2°) Présenter la caricature.

- L'auteur de la caricature.
- Le public visé et le support dans lequel elle a été publiée (si c'est un journal, quel type ? Quelle orientation ? Etc.).
- Le thème de la caricature.
- La date, le lieu de publication et le contexte.

3°) Analyser la caricature.

- Étudier le sujet : qui sont les personnages ? A quoi les reconnaît-on ? Qui est le personnage principal ? Quelle est l'action représentée ?
- Étudier la composition, les lumières, les couleurs : où sont situés les principaux personnages ? Comment sont-ils mis en valeur ? Les couleurs sont-elles symboliques ?
- Étudier le trait : de quelle façon les personnages sont-ils caricaturés ?

4°) Interpréter la caricature.

Pour comprendre le sens de la caricature, la considérer de trois points de vues différents :

- Du point de vue de son auteur : quel jugement ou opinion a-t-il voulu exprimer et transmettre ?
- Du point de vue du public visé par l'auteur : quelle opinion peut-il se faire des personnages ou de l'évènement tels que la caricature les lui montrent ?
- De votre point de vue : quel éclairage la caricature donne-t-elle aujourd'hui sur le passé ? Que nous apprend -elle sur les personnages et événements caricaturés ? Sur l'auteur de l'œuvre ? Sur son public ?

Conclure en évaluant :

- Son originalité (technique, thème, auteur, public...).
- Son efficacité (clarté de son sens, réactions qu'elle suscita à l'époque, renommé actuelle...).
- Son degré de vérité (quelle confiance doit-on lui reconnaître dans ce qu'elle nous dit du passé ?).

RdM

Annexe n°6: Grille d'analyse pré pédagogique appliquée à nos caricatures :

A- Lecture, analyse et interprétation du support caricatural n°1 :

(Selon notre grille d'analyse pré établie)

Dessin de presse de Kif

1- Présenter le dessin de presse :

a- L'auteur de la caricature apparaît à travers sa signature « Kif ».

b- Le public visé est : les lecteurs algériens et bilingues, c'est-à-dire pouvant comprendre l'arabe dialectal (d'Alger centre "l'algérois") ainsi que le français, impliquant également des lecteurs ayant des connaissances préalables de la fête religieuse de "l'Aïd El Adha". Ce dessin de presse est consulté spécifiquement par les internautes (ceux qui consultent le réseau social « facebook »).

c- Le support dans lequel apparaît ce dessin de presse est le site : www.kherdja.com photo publiée sur la page « facebook » de ce site.

d- -La date de publication : 24 Septembre 2015 (jour de l'Aïd El Adha)

-Le lieu de publication : Algérie

Ce dessin a été publié à l'occasion de la fête religieuse de l'Aïd, où les musulmans sacrifient un mouton perpétuant le rite du prophète « Abraham ».

e- Le but de ce dessin étant de rappeler un évènement religieux relativement joyeux pour la communauté musulmane. (sur ce point c'est uniquement nous qui soulignons. En effet, l'objectif de ce dessin de presse étant abordé de notre propre point de vue, il se pourrait ainsi qu'un autre lecteur voit en cette caricature le moyen de dénoncer une situation).

f- Le thème abordé par cette caricature est le rituel religieux (sacrifice des moutons), observé (pris en considération) par les sujets en question, c'est-à-dire les moutons qui organisent une assemblée "rassemblement" pour discuter.

2- Analyser le dessin de presse :

2-1 Etudier l'image (le message iconique) : a- Etudier le sujet (personnage) :

-Le nombre : il s'agit principalement dans ce dessin de presse de plusieurs moutons, c'est une "animalisation" (procédé humoristique) dont l'un en particulier à qui le caricaturiste a attribué la faculté du langage « la parole ».

-Attitudes et expressions : aucune attitude ni expression n'est décelée sur les moutons dessinés sous la forme d'une masse indistincte. Aussi le mouton chef est dessiné de façon à ne pas laisser paraître son expression, il est crayonné (ébauché) de dos.

-Gestes et actions : le principal mouton est debout en face d'une assemblée d'autres moutons pour faire un prêche, il lève ses pattes antérieures en les agitant.

b- Etudier la composition et l'organisation :

-les objets : aucun objet ne joue un rôle essentiel dans ce dessin de presse, il existe seulement une plate forme carrée sur laquelle se dresse le mouton en chef.

-Le décor : le décor est extérieur dans un espace vert renvoyant à un pré.

-Les techniques :

-les couleurs : le dessin de presse n'est pas noir et blanc mais en couleur, le vert pour le pâturage, le bleu pour le ciel et le blanc pour la laine des moutons.

-les positions : le mouton, sur lequel l'accent est mis, est en « avant-plan », ayant un statut de haute position, représenté de dos et dressé debout face à tout un public d'autres moutons qui eux sont en position basse, représentés miniaturisés de loin.

2-1 Etudier l'énoncé (le message linguistique « textuel ») : a- Etudier l'écrit :

-Cette caricature porte un titre « Le sacrifice », il est écrit en gras en haut. Ce titre annonce clairement le thème (sujet que traite la caricature) et résume succinctement la situation. Ce seul mot apporte à lui seul un double sens très pertinent quant aux possibilités d'interpréter ce dessin de presse par la suite. En effet, il est difficile de discerner, dès le départ, s'il s'agit principalement du sacrifice religieux perpétué lors de cette fête de l'aïd ou s'il serait plutôt question du sacrifice auquel se soumettent et acceptent les moutons dessinés ou auquel ils ont la ferme intention de refuser à s'y résoudre (une incitation à la rébellion).

-Les paroles de l'animal (le mouton chef) sont présentées dans une bulle : il s'agit de la phrase "YA LKHAWA ! HABOUNA N'MOUTOU ! ALORS...MOUTONS !" composée de trois expressions :

- Les deux premières sont formulées par une variété de l'arabe : arabe familier (dialecte d'Alger du centre : l'algérois, puisqu'en dialecte djelfaoui « celui de la majorité de nos apprenants » la phrase aurait été formulée ainsi : « Ya lkhawa ! Chtawna ntoumou ! mala (alors) moutons ! ».) transcrit en caractère (lettres alphabétiques) latin en majuscule, il s'agit donc d'arabe translittéré en français.

(sous une forme exclamative, elle est constituée d'une formule d'appellation

« YA LKHAWA ! » visant à attirer l'attention et à sensibiliser l'assemblée et d'une formule comportant deux verbes « HABOUNA N'MOUTOU ! »)

Etant présentées dans une langue familière à l'apprenant (sa langue première), ces deux expressions ne nécessitent aucun effort d'explication ou d'interprétation. Au contraire, elles permettent d'asseoir une base et d'explicitier clairement le contexte socioculturel de l'évènement évoqué. Ainsi, il est aisé de comprendre que le mouton s'adresse à ses autres frères, il les appelle en employant la plaidoirie puis il affirme et expose le sort qui leur est réservé. Il dénonce les humains confirmant que ces derniers veulent les exécuter en employant le verbe « mourir » en arabe « n'moutou ». Ce dernier servira de *plate forme* à l'expression suivante en langue étrangère (français), cette variation, qui se caractérise par l'alternance codique, permet ainsi de donner à ce terme plusieurs interprétations possibles et une dimension comique une fois bien analysée.

Le lexique est donc ici fortement en relation avec un rituel social propre à la communauté musulmane. Il nécessite, par conséquent, une compétence référentielle pour être compris et accepté ou approuvé. En effet, cette caricature étant parfaitement claire, comprise et tolérée dans une classe de FLE où les apprenants partagent le contexte socioculturel et religieux qu'elle véhicule, pourrait être très mal vécue et cernée dans une classe en France, par exemple, où les apprenants, même ayant le français comme langue première, auraient du mal à s'adapter ou à accepter son contenu et le message ironique qu'elle transmet. Le choix du corpus pédagogique s'impose une fois de plus comme étant une tâche complexe adaptable au contexte et à la nature du public visé. La dernière expression présente dans la bulle (en langue française)

« ALORS...MOUTONS ! » est composée de deux mots (unités lexicales) :

-L'articulateur logique « alors » est l'adverbe qui exprime généralement la conséquence.

-Et le nom masculin « moutons » dans sa forme plurielle désignant les animaux : brebis, béliers et agneaux quand ils sont en troupe.

3- Interpréter le dessin de presse :

En mettant en relation l'image, le titre et l'énoncé en arabe, qui situe d'ailleurs l'énoncé en langue française dans un contexte particulier, il est possible d'aboutir à deux potentielles interprétations :

- *Première interprétation :*

Allant dans la même direction que les phrases formulées en arabe et précédant l'expression « ALORS...MOUTONS » qui revêt un aspect agrammatical, le terme « moutons » perd alors sa valeur sémantique dans la langue française. Dans ce cas, il se détache (se coupe) de son sens français pour endosser un sens

dans la langue arabe, c'est-à-dire, qu'il signifie « mourir ». Ce verbe, dont la signification est « نموت » en arabe, se soumet parfaitement aux règles de conjugaison formelles de la langue cible (le français).

De la sorte, hors mis le radical à prendre dans son sens arabe, la terminaison du verbe est à la première personne du pluriel à savoir le « nous » pour renvoyer à l'ensemble du groupe des moutons. Tout en étant au mode impératif présent, étant donné que le verbe n'est pas précédé explicitement du pronom personnel « nous », permettant d'affirmer qu'il s'agit du présent de l'indicatif.

Envisagé dans ce contexte, l'adverbe « alors » est pris comme introduisant l'expression d'une *conséquence*, c'est-à-dire dans le sens de : en ce cas/ dans ce cas/dans ces conditions. Aussi, les trois points de suspension qui le suivent renvoient à un moment de réflexion et une décision prise par le mouton chef.

Il serait concevable d'interpréter cette expression comme étant une manière de comprendre que les moutons admettent cette sentence à laquelle ils seront livrés, ils acceptent de se soumettre aux conditions, ils approuvent leur destiné, la prenant à la légère comme une évidence. Sans résistance, ils décident d'accomplir ce que la société attend d'eux.

- *Deuxième interprétation :*

Il se pourrait que le terme « moutons » s'approprie la valeur sémantique de la langue française : un nom au masculin désignant l'espèce animale. Prenant un « s » à la fin, le mot est donc introduit dans sa forme plurielle.

L'expression « ALORS...MOUTONS ! » est alors envisagée comme une **phrase exclamative**, dans ces circonstances phrastiques l'adverbe « alors » exprime davantage un sentiment, dans cette éventualité, il est pris comme marquant *l'indignation*. (Définition relevée du Larousse français, disponible sur le site <http://www.larousse.fr/dictionnaires/français/ alors/2490>, consulté le 21/02/2014 à 20h24). Les trois points de suspension marquent alors plus un temps d'arrêt, une pause nécessaire pour donner le *ton coléreux*.

Toute l'expression se voit attribuer une seconde interprétation, il semble que le mouton locuteur dénonce (s'écrie) un sentiment de colère qui peut-être mêlé au mépris qu'engendre l'injustice criante de la situation abordée par une vision animalière (du point de vue des moutons). Le locuteur apparaît alors comme lançant un appel à son espèce, les incitant à la rébellion et à la révolte contre l'action humaine. C'est l'exhortation à l'affirmation de soi, à avoir son mot à dire.

Signification de la caricature selon la vision de la société « apprenants » :

La première interprétation est la plus basique, nous supposons d'ailleurs que les apprenants pourraient la favoriser en premier (ce sont là nos propres suppositions), étant donné qu'ils auraient plus tendance à mener une réflexion allant prioritairement vers la langue arabe (propension vers leur langue « maternelle » et celle de leur culture). Pour eux le mot « moutons » serait l'expression (la désignation) du verbe mourir en arabe transcrit en lettres latines.

Alors que, la deuxième interprétation semble la plus adéquate et la plus logique, celle que l'apprenant devrait atteindre après un effort d'interprétation et une mobilisation de compétences d'adaptation à la culture de la langue cible. En effet, aux yeux d'un locuteur, s'intéressant prioritairement à la compréhension de la langue et la culture française, le mot « moutons » n'a qu'une seule signification celle de « animal » et c'est l'articulateur « alors » qui change d'orientation pour faire référence à un *second sens* dont la compréhension est légèrement plus pointue, plus délicate. La grammaire et le lexique deviennent dans ce cas des aspects pertinents de la langue française au service *même* de la compréhension de l'écrit de cette *même* langue.

B- Lecture, analyse et interprétation du support caricatural n°2:

(Selon notre grille d'analyse préétablie)

Dessin de presse de Dilem 1- Présenter le dessin de presse :

- a- L'auteur de la caricature apparaît à travers sa signature en bas du dessin à gauche c'est « Dilem ».
- b- Le public visé est : les lecteurs du journal « Liberté » et plus précisément ceux intéressés par la situation de l'enseignement en Algérie, les jeunes élèves ou les jeunes enclins à l'émigration clandestine.
- c- Le support dans lequel a été publié ce dessin de presse est le journal quotidien « Liberté » dont l'orientation est explicitement annoncée par le quotidien lui-même : le droit de savoir, le droit d'informer.
- d- -La date de publication de ce dessin de presse est : le 01/06/2014

-Le lieu de publication est l'Algérie.

Ce dessin de presse a été publié durant la période du baccalauréat de l'année scolaire 2013/2014, il s'agit d'une année spéciale correspondant à des circonstances particulières, celles de la nomination d'une nouvelle Ministre de l'Education Nationale en Algérie « Benghebrit Nouria » peu de temps avant cette épreuve.

- e- Le but de ce dessin de presse est de dénoncer une situation délicate que traverse la société algérienne déjà longtemps établie suite à des mœurs (tels que : de la fraude, de l'émigration clandestine...) récemment apparus et propagés au sein de la société algérienne.
- f- Le thème abordé : ce dessin de presse parle à première vue de l'émigration clandestine et du bon déroulement de l'examen du baccalauréat.

2- Analyser le dessin de presse :

Dénotation : repérage du sens explicite
(Description de ce que l'on voit)

2.1- Etudier l'image (le message iconique) : a- Etudier le sujet (personnage)

-Nombre : on voit un seul personnage dans ce dessin de presse, il n'est ni connu, ni célèbre, il s'agit d'un jeune élève.

-Attitude et expression : par son expression du visage, l'élève paraît inquiet et angoissé, dessiné la bouche ouverte et avec des gouttes de sueur.

-Gestes et actions : l'élève est assis dans une barque, il tient de ses deux mains des rames, il se hâte de les manipuler de façon à paraître en mouvement.

b- Etudier la composition et l'organisation :

-Les objets : les objets jouant un rôle important dans l'explication et le décodage du sens du dessin de presse :

- le diplôme du baccalauréat représenté au milieu de la barque à proximité de l'élève.
- Le drapeau de la France de l'autre côté de la rive.
- La Tour-Eiffel ayant une petite taille et représentée d'une manière à paraître miniaturisée donc lointaine.

-Le décor : le décor est extérieur, la scène se déroule en plein mer.

-Les techniques :

-Les couleurs : le dessin de presse n'est pas en noir et blanc, les couleurs les plus représentatives sont surtout le bleu, le blanc et rouge permettant d'identifier le drapeau d'un pays en particulier : La France.

-La mer bleue est sillonnée de traits blancs aux alentours de la barque pour symboliser le mouvement de cette dernière qui ne stagne pas.

-Les positions : le personnage est en « avant-plan » dans sa barque prenant le large, bien mis en avant par rapport au décor urbain en « arrière-plan » dessiné sommairement et mettant en évidence les éléments symboliques et essentiels pour préciser que le pays représenté est « la France ».

Ainsi dans ce dessin de presse, le décodage de l'image nous montre un élève représenté dans un petit bateau (barque) muni de son diplôme de baccalauréat et ramant à toute vitesse vers la France représentée au loin par son drapeau et son monument la Tour-Eiffel.

1.2 Etudier l'énoncé (le message textuel) : a- Etudier l'écrit :

-Le premier énoncé : le titre de ce dessin de presse est : *La Ministre l'a assuré... "Pas de fuite pendant le bac"*

Il est composé de deux phrases déclaratives :

- La première phrase : "*La Ministre l'a assuré*" est une phrase verbale affirmative, elle comporte un verbe au passé composé. Il s'agit d'un verbe introducteur qui annonce le discours rapporté (de la Ministre), ce dernier est rapporté au style direct car il est précédé d'une ponctuation explicite : les trois points de suspension et les guillemets.
- La deuxième phrase "*Pas de fuite pendant le bac*" est une phrase nominale négative avec l'adverbe *pas* ayant une valeur emphatique. Les termes sont simples et familiers (le cas du terme *bac* dérivé de *baccalauréat*). Un terme en particulier *fuite* porte une signification plus recherchée, son explication nécessite le recours à des outils pédagogiques (un dictionnaire de définition et des synonymes) ainsi que le recours à diverses compétences de compréhension. Dans cette phrase un indicateur temporel précise les circonstances durant lesquelles les événements se sont déroulés, il s'agit de la préposition *pendant* indiquant le déroulement d'un fait au cours d'un espace de temps (l'épreuve du baccalauréat). La ministre affirme donc par ses propos que le système a désormais changé et qu'il n'est plus question de fraude lors de l'épreuve du baccalauréat strictement contrôlée.

-Ce dessin de presse comporte également une bulle désignant le second énoncé : les paroles d'un élève algérien : *...la fuite c'est après le bac !*

C'est une phrase exclamative, verbale et affirmative comportant un indicateur temporel (la préposition *après*) qui renvoie à la postériorité du fait dans le temps. Elle exprime clairement un sens à prendre au premier degré. En effet, nous relevons le terme *fuite* répété et dont le sens est le premier, celui trouvé dans le dictionnaire. C'est un nom féminin, l'action du verbe *fuir* qui veut dire :

s'éloigner à toute vitesse, s'échapper. Le mot *fuite* signifiant dans cette phrase *l'évasion*. Il s'agit donc du premier sens voulu (le sens *explicite* de ce dessin de presse), c'est-à-dire le fait de quitter le pays « l'Algérie » et de se diriger vers la France : c'est l'émigration clandestine.

3- Interpréter le dessin de presse :

Connotation : identification du sens implicite (explication de ce que l'on comprend et de ce que veut dire le dessin de presse)

Pour aboutir au sens implicite, il est impératif de mettre en relation (l'image du dessin de presse et le texte *complémentaires*). Ainsi dans ce dessin de presse en associant l'analyse de l'image à celle des propos du personnage et également les phrases du titre, on identifie obligatoirement les figures de style et procédés humoristique s'y trouvant.

Les figures de style :

Pour ce faire, on remarque que le dessin de presse s'amuse à user d'un *jeu de mots* répétant le même terme *fuite* dans deux énoncés distincts pour exploiter les différentes significations que ce terme peut porter. Effectivement, en rapportant les propos de la Ministre, le caricaturiste emploie le mot *fuite*, cependant, dans un contexte qui habituellement n'est pas le sien. Par son choix terminologique, le caricaturiste vise à comparer d'une manière *sous-entendue* (pas d'une comparaison franche) le dépassement lors de l'épreuve du baccalauréat au débordement d'un liquide, il s'agit dès lors d'une *métaphore* où le mot *fuite* dans cet énoncé désigne donc plus *la fraude*. Tantôt désignant l'évasion, tantôt signifiant *la fraude*, c'est la figure de rhétorique *polysémique* au service de la caricature. En effet, ce terme qui porte donc une deuxième signification plus dissimulée a nécessité un effort d'interprétation pour permettre de le cerner.

Procédés humoristiques :

Au moment où le mot *fuite* par son usage dans le titre apporte une certaine atténuation, pour ne pas choquer, il embellit même l'expression permettant d'aborder le fait de *tricher* par un terme plus abstrait et plus délicat. Il efface ainsi le côté désagréable de l'idée. C'est un *euphémisme*. Cette figure de rhétorique n'est pas à relever avec les apprenants, étant donné qu'elle ne figure pas dans les contenus du programme et qu'en première année secondaire, ils ne sont pas tenus de "maîtriser" cette notion. Nous l'exploitons, cependant, indirectement (implicite) avec eux de façon à les mener au procédé humoristique présent dans ce dessin de presse.

Ce même mot réutilisé dans les propos moqueurs du personnage caricaturé (l'élève) exprime plutôt la force de l'idée. Il accentue davantage le sens, le clarifie et permet de rajouter le brin d'humour nécessaire à la caricature. En fait, ce *procédé humoristique* est la forme d'esprit qui nous présente la réalité sociale algérienne avec un détachement apparent. Ce qui fait que ce dessin de presse produit cet effet comique souhaité et arrive à nous faire sourire même s'il s'agit de faits quelque peu tragiques.

Le sens implicite du dessin de presse dans son contexte :

Par l'amalgame de toutes ces données et de tous les indices qui se sont présentés à nous, nous pouvons aboutir au sens final, plus visé, plus pertinent et plus voulu par le caricaturiste. Il est alors possible de relever plusieurs fléaux sociaux : pas seulement « l'émigration clandestine », mais surtout « la fuite des cerveaux » et la fraude en Algérie.

Dans ce cas, nous pouvons dire qu'il s'agit en quelque sorte de l'humour noir par lequel le caricaturiste Dilem dénonce (par/avec) le sourire l'une des tendances comportementales algériennes et une pratique sociale de plus en plus généralisée. Pour tenter de la présenter sous une forme plaisante, il a recours à ses codes, ses méthodes, ses procédés. Le message est très sérieux mais véhiculé d'une manière attrayante. Donc tout en accomplissant sa première fonction (faire rire pour se faire pardonner), la caricature arrive également à atteindre son second objectif celui de faire réfléchir et de faire réagir. D'ailleurs, c'est pour cette raison que le lecteur (l'apprenant dans notre cas) prendrait peut-être du mal à esquisser un sourire dès le départ (à la première vue du dessin). Il faut impérativement recourir à l'effort d'observation, de décodage, d'analyse puis d'interprétation (tout en mobilisant ses connaissances antérieures sur le sujet) pour arriver à une bonne compréhension du message et pour s'assurer d'avoir bien saisi le second niveau de lecture.

Annexe n°7: Fiches pédagogiques

- **Fiche pédagogique n°1 : Niveau :** Premières Années lettres

Projet 3 : Ecrire une petite biographie romancée

Intention communicative : Relater un évènement en relation avec son vécu.

Séquences 1/ 2 : Relater objectivement un évènement

S'impliquer dans la relation d'évènements

Activité : Compréhension de l'écrit

Support : le dessin de presse (la caricature) de Kif

Titre : Le Sacrifice

Objectifs : Amener les apprenants à :

- Prendre conscience de l'existence d'un support authentique issu de leur réalité concrète (réseaux sociaux) et mettre à profit cet aspect culturel.
- Prise en considération de la variation à l'écrit véhiculée par la caricature pour l'amélioration de la compréhension de l'écrit caricatural.
- Décrire un dessin de presse (sa structure « en image et texte »), faire appel à leur connaissance, repérer les références extérieures pour identifier les éléments porteurs de sens qui aident à l'analyse et la compréhension (repérage du sens explicite).
- Aboutir à la compréhension de certains *aspects* de la langue française (choix des mots « lexique » et leur sens, orthographe, syntaxe « rapports logiques »...) présentés d'une manière *particulière* ou *spéciale* (humoristique, en passant par la langue arabe normée selon les règles (formalités) de la langue française.
- Faire la synthèse de ces éléments pour l'interprétation et l'identification du sens implicite d'un dessin de presse, afin d'aboutir à une bonne compréhension de textes plus longs (des articles de fait divers).

Déroulement de la séance

Questions

Eveil de l'intérêt : (3 minutes)

-Quel est le dernier événement religieux que nous avons vécu le 24 septembre 2015 ?

-Comment cet événement a-t-il été abordé par les médias, les réseaux sociaux ?

Première phase : L'observation (5 minutes)
(observation globale du dessin de presse, repérage des éléments périphériques)

-Qt1 : Comment se présente la caricature ? Sous quelle forme apparaît-elle ?

-Qt2 : Qui est le producteur (l'auteur) de cette caricature ?

-Qt3 : Quelle est la source de cette caricature ? où la trouve-t-on ? Dans quel support ?

-Qt4: en quelles langues est écrite cette caricature ?

-Qt5 : A qui est destinée cette caricature ? Quel est le public visé ?

- Qt6 : « où » et « quand » a-t-elle été publiée ? Relevez la date et le lieu.

-Quel événement s'est produit durant cette période ?

Réponses attendues

- Accepter les diverses réponses des apprenants de façon à les amener à la fête de « l'Aïd EL Adha » et la presse l'ayant abordée dont la caricature.

-R1 : la caricature se présente sous la forme d'un dessin avec un titre et une bulle.

-R2 : le caricaturiste signe « Kif »

-R3 : le site : « www.kherdja.com » photo publiée sur la page « facebook » de ce site.

-R4 : Cette caricature est écrite en arabe (dialectal « la darja ») et en français

-R5 : elle est destinée aux lecteurs pouvant comprendre l'arabe ainsi que le français, des lecteurs ayant des connaissances préalables de la fête religieuse de "l'Aïd El Adha" et plus spécifiquement par les internautes (ceux qui consultent le réseau social « facebook »).

-R6 : elle a été publiée le 24 Septembre 2015 (jour même de l'Aïd El Adha) en Algérie.

- A l'occasion de la fête religieuse de l'Aïd, où les musulmans sacrifient un mouton perpétuant ainsi le rite du prophète « Abraham ».

Hypothèses de sens : (7 minutes)

- D'après tous ces éléments, de quoi parle probablement cette caricature ?

Lecture silencieuse (vérification des hypothèses de sens)

Consigne : Observez et lisez en silence cette caricature en vous posant la question suivante :

- Dans quel but a été réalisée cette caricature ?

Deuxième phase : La lecture analytique (35 minutes)

- Etude de l'image :

-Qt1 : Combien de personnages voyez-vous sur cette caricature ?

-Qt2 : Comment sont-ils dessinés? Quelle est leur attitude ? Comment un en particulier se distingue des autres?

-Qt3 : Que fait le principal mouton (le mouton chef) ? Quelle est sa position ?

-Qt4 : Citez les objets les plus importants (symboliques).

-Qt5 : Regardez le décor, où se déroule la scène ? La caricature est-elle en couleur ?

- Diverses propositions se rapprochant probablement du thème qui semble traité à première vue : le rituel religieux de sacrifice des moutons qui organisent une assemblée "rassemblement" pour converser du fait.

-R1 : On voit plusieurs moutons.

-R2 : aucune attitude ni expression n'est visible sur les moutons dessinés sous la forme d'une masse (un groupe, une troupe). Même le principal mouton est dessiné de dos. Il se distingue comme étant le plus important (le principal chef) : ses cornes, sa position (haute) et le fait qu'il puisse parler.

-R3 : le principal mouton est debout en face des autres pour faire un discours, il lève ses pattes antérieures les agitant.

-R4 : aucun objet ne joue un rôle important dans le dessin de presse, il existe seulement une plate forme carrée sur laquelle se dresse le mouton en chef.

-R5 : le décor est extérieur dans un espace vert renvoyant à un pré, le bleu pour le ciel et le blanc pour la laine des moutons.

<p>-Qt6 : Quelle est la position du mouton chef par rapport aux objets représentés</p> <p>- <u>Etudier l'énoncé (l'écrit) :</u></p> <p>-Qt1 : Quel est le titre de cette caricature ? Comment est-il présenté ?</p> <p>-Qt2 : Qu'est ce qu'il apporte comme informations ? De quel sacrifice s'agit-il ?</p> <p>-Qt3 : Comment sont présentées les paroles de l'animal (le mouton chef) ?</p> <p>-Qt4 : De quoi est composée cette phrase ? Et en quelles langues est-elle écrite ?</p> <p>-Qt5 : Sous quelle forme sont présentées les deux premières expressions ? Que comportent-elles ?</p>	<p>-R6 : les positions : le mouton chef est en « avant-plan » représenté de dos, debout face à tout le public des autres moutons qui sont dessinés petits et loin « arrière-plan »</p> <p>-R1 : le titre de cette caricature est : « Le Sacrifice ». C'est un nom, écrit en gras en haut.</p> <p>-R2 : Ce titre annonce le thème que traite la caricature et résume la situation. Il s'agit du sacrifice religieux perpétué lors de cette fête de l'aïd.¹</p> <p>-R3 : Les paroles du mouton chef sont présentées dans une bulle : c'est la phrase "YA LKHAWA ! HABOUNA N'MOUTOU ! ALORS...MOUTONS !"</p> <p>-R4: Elle est composée de trois expressions : Les deux premières sont en arabe dialectal (derja « algérois ») mais transcrit en caractère (lettres alphabétiques) latin en majuscule. La dernière est en français.</p> <p>-R5 : Elles sont sous une forme exclamative. La première est composée d'une formule d'appellation « YA LKHAWA ! » visant à attirer l'attention et à sensibiliser l'assemblée. La deuxième comporte deux verbes « HABOUNA N'MOUTOU ! »</p>
---	--

¹ Nous supposons qu'à ce stade de l'analyse et de l'interprétation de cette caricature, les apprenants ne sont pas en mesure d'aboutir au fait que ce seul mot apporte un double sens. Ignorant jusqu'alors que le dessin de presse peut revêtir plusieurs interprétations et passe souvent au second degré, les apprenants seront sensibilisés, à travers ce premier dessin étudié en classe, à ce détail. Il serait donc difficile pour eux de discerner, dès le départ, qu'il pourrait plutôt être question du sacrifice que se soumettent ou pas d'accepter les moutons dessinés (d'une incitation à la rébellion). Un second sens qui témoignera de la compréhension de l'écrit, une fois que les apprenants y aboutiront éventuellement.

-Qt6: Sous quelle forme est présentée la dernière expression en français ? Que comporte-t-elle ?

-Qt7: En quelle langue est exprimé le mot « n'moutou » ? quel est le nom de ce verbe en français ? Et quel est son rôle (pourquoi est-il employé) ?

-Qt8 : Suivant ce verbe en arabe, dans l'expression « ALORS...MOUTONS », quel est donc le sens du mot « moutons »? Et dans quelle langue est-il envisagé?

-Qt9 : Quelle est alors la nature de ce mot ? comment est-il conjugué ?

-Qt10 : Qu'exprime l'adverbe « alors » ? qu'est ce qu'il introduit ?

-R6: La dernière expression en langue française « ALORS...MOUTONS ! » est composée de deux mots :

-L'articulateur logique « alors » est l'adverbe qui exprime généralement la conséquence.

-Et le nom masculin «moutons » au pluriel signifiant les animaux : brebis, béliers et agneaux quand ils sont en troupe.

-R7 : Le mot « n'moutou » est exprimé en arabe, c'est le verbe « mourir ». Le nom c'est « la mort ». Il dénonce les humains qui veulent tuer les moutons. Il sert de *plate forme* à l'expression suivante en français.

-R8 : Le mot « moutons » perd son sens dans la langue française, il est en arabe, c'est- à-dire, qu'il signifie « mourir », « نموت ».

-R9 : Ce mot est un verbe, il est conjugué avec le pronom personnel « nous » selon les règles formelles du français. Le radical est dans son sens arabe, alors que la terminaison est à la première personne du pluriel pour renvoyer à l'ensemble du groupe des moutons.

Il est au mode impératif présent, parce qu'il n'est pas précédé directement du « nous ».

-R10 : L'adverbe « alors » exprime une conséquence, c'est-à-dire dans le sens de : en ce cas/ dans ce cas/dans ces conditions.

<p>-Qt11 : les signes de ponctuation (trois points de suspension) qui suivent l’adverbe « alors » servent à quoi ?</p> <p>-Qt12 : Comment peut-on finalement comprendre toute l’expression ?</p> <p>-Qt13 : Et si le mot « moutons » est pris dans son sens français, quelle est alors sa nature? Et que signifie-t-il ?</p> <p>-Qt14 : Dans ce cas, qu’exprime l’adverbe « alors » ? qu’est ce qu’il introduit ?</p> <p>-Qt15 : cette fois, les signes de ponctuation (trois points de suspension et le point d’exclamation) qui suivent l’adverbe « alors » servent à quoi ?</p>	<p>-R11 : les trois points de suspension renvoient à un moment de réflexion et à une décision prise par le mouton chef.</p> <p>-R12 : On comprend cette expression comme le fait que les moutons admettent cette conséquence à laquelle ils seront livrés, ils acceptent sans résistance de se soumettre aux conditions, ils approuvent leur destiné, la prenant à la légère comme une évidence.</p> <p>-R13 : le mot « moutons » est un nom au masculin désignant l’espèce animale. Avec un «s » à la fin, il est au pluriel.</p> <p>-R14 : Dans ce cas, l’adverbe « alors» exprime un <u>sentiment</u>, il introduit <i>l’indignation</i> 2</p> <p>-R15 : Les trois points de suspension et le point d’exclamation marquent plus un temps d’arrêt, <i>une pause</i> nécessaire pour donner le <i>ton coléreux</i>.</p>
--	---

² Définition relevée du Larousse français, disponible sur le site <http://www.larousse.fr/dictionnaires/français/alors/2490>, consulté le 21/02/2014 à 20h24. Soumettre un dictionnaire aux apprenants pour qu’ils puissent attester de la double signification que peut porter l’adverbe « alors ».)

-Qt16 : Comment peut-on finalement interpréter différemment toute l'expression ? Quel est le second sens qu'on peut comprendre ?

-Qt17: Y a-t-il un seul thème présenté ? Quels sont donc les thèmes traités dans cette caricature ? Quel message veut-elle nous faire passer ?

-R16 : Toute l'expression a une seconde interprétation, le mouton locuteur dénonce (crie) un sentiment de colère, d'injustice par une vision animalière (du point de vue des moutons). Il lance un appel à son espèce, les poussant à la rébellion et à la révolte contre l'action humaine. **3**

-R17 : il y a deux thèmes traités dans cette caricature, Elle parle du sacrifice qu'acceptent ou pas les moutons (d'une obéissance totale ou contrairement d'une rébellion).

- Son but et le message qu'elle veut nous faire passer est de nous rappeler un évènement religieux joyeux pour la communauté musulmane tout en nous faisant rire. C'est de l'*humour*. Mais, pour un lecteur étranger à la culture et à la religion musulmane, elle dénonce une situation.

Troisième phase : La synthèse (10 minutes) :Réalisation d'un panneau de synthèse de la caricature de KIF en suivant les étapes suivantes :

- Collez sur le cahier la caricature étudiée
- Indiquez la source (la situation dans laquelle la caricature a été réalisée, le nom du journal, la date, le nom du dessinateur)
- Récapitulez l'essentiel de la caricature par un jeu de flèches décrivant, expliquant, analysant et interprétant les différents éléments constitutifs de la caricature
- Précisez ce qu'il fallait savoir pour comprendre cette caricature.
- Déduisez en une phrase l'interprétation du sens et du message de la caricature.

3 Demander à certains apprenants, de lire à haute voix le texte caricatural, dans les deux cas et selon les différents tons auxquels ils auraient enfin abouti. Une lecture correcte adoptant le ton adéquat ne pourrait qu'être une confirmation supplémentaire de la compréhension du message. Ecouter les quelques enregistrements vocaux annexés sur cd, réalisés lors de l'expérience.

Panneau à réaliser: caricature n°1 : 4

Site :
<https://www.facebook.com/kherdja.Com>
Date et lieu : le 24/09/2015
Algérie

Titre de la caricature : le sacrifice



Signature Kif

Bulle : paroles du mouton chef

Pour comprendre cette caricature, il fallait savoir :

- Que l'articulateur *alors* peut exprimer deux rapports (sens) différents, il apporte donc deux interprétations possibles.
- Qu'un mot selon son contexte phrastique peut perdre sa valeur sémantique dans une langue pour obéir aux règles (normes) d'une autre langue et revêtir ainsi un autre sens.
- Que pour un lecteur étranger à la culture et à la religion musulmane, cette caricature dénonce une situation.

Interprétation du sens et du message : Cette caricature rappelle un événement religieux joyeux pour la communauté musulmane. Elle parle du sacrifice qu'acceptent ou pas les moutons (d'une obéissance totale ou contrairement d'une rébellion).

4 Au tableau et avec les apprenants. Voir Annexe n°16 où quelques photos des panneaux réalisés par nos apprenants sont exposées.

• Grille d'analyse et d'interprétation de la caricature n°1: 5

Consigne : Remplissez la grille suivante de façon à décrire, analyser et interpréter la caricature de Kif:

I n t e r p r	Message véhiculé		
	Thèmes traités		
Analyse de l'écrit de la caricature	Bulle	P h	
		P h	
	T i t r e		
	Types de phrases	Formes de phrase	Langue +(ironie, personnification)
	Ar tic ula teu rs log iq ue s		
Description de l'image de la caricature	D é c o r C o		
	O b j e t s		
	P e r s o n n a g e s		
Présentation de la caricature (éléments périphériques)	La source (Comment ?)		
	Période (Quand ?)		
	Lieu (Où ?)		
	Public visé (à qui ?)		
	Caricaturiste (qui ?)		

5 Réalisée par nous, nous nous sommes basée sur la grille d'analyse élaborée pour l'analyse pré- pédagogique d'un support caricatural. Nous avons destiné la grille ci-dessous aux apprenants lors du cours pour la remplir et donc pour constituer une récapitulation du cours et une trace écrite qui reste sur les cahiers.

● **Fiche pédagogique n°2**

Niveau : Premières Années lettres

Projet 3 : Ecrire une petite biographie romancée

Intention communicative : Relater un événement en relation avec son vécu.

Séquences 1/ 2 : Relater objectivement un événement

S'impliquer dans la relation d'événements

Activité : Compréhension de l'écrit

Support : Article de fait divers

Titre : Mascara : un mouton à 50000DA tue son propriétaire

Objectifs : Les apprenants seront amenés à :

- Prendre conscience de l'existence d'un fait divers issu de leur réalité concrète (réseaux sociaux) et mettre à profit les aspects culturels acquis grâce au support caricatural.
- Dégager la structure et la typographie du titre d'un fait divers et du fait divers en question.
- Appréhender l'information selon les sources et faire appel à leurs connaissances, repérer les références extérieures pour identifier les éléments porteurs de sens qui aident à l'analyse et la compréhension d'un fait divers.
- Parvenir à dégager la cohésion d'un texte par la compréhension de certains *aspects* de la langue française (choix des mots « lexique » et leur sens, orthographe, syntaxe « rapports logiques »...) en exploitant le support caricatural précédemment étudié.
- Faire la synthèse de ces éléments afin d'aboutir à une bonne compréhension et interprétation de l'article de fait divers et parvenir ainsi à le classer selon le thème qu'il aborde.

Déroulement de la séance

Questions :

Eveil de l'intérêt : (3 minutes)

-Qt 1 :L'événement abordé par la caricature de la séance précédente était-il réel ?

- Et d'un point de vue imaginaire, quel était l'événement abordé ?

-Qt2 : Ce dernier événement est-il donc ordinaire ?

-Comment appelle-t-on donc un événement qui sort de l'ordinaire.

Après avoir distribué l'article à l'ensemble de la classe:

-Qt3 : Que représente ce document ?

Première phase : L'observation (5 minutes)

-Relevez les éléments périphériques du texte (éléments paratextuels) : Question globale de compréhension (première approche) :

-Qt1 : Repérez le titre de l'article. Comment l'avez-vous reconnu ?

Réponses attendues :

- Accepter les diverses réponses des apprenants de façon à les amener à aboutir à l'article de « fait divers » et à en prendre conscience :

-R1 : Oui, la caricature parlait du sacrifice des moutons pour la fête de l'Aïd El Adha. (Un événement réel).

-D'un point de vue imaginaire, l'événement était que les moutons n'acceptent pas toujours d'obéir totalement et au contraire ils se rebellent.

-R2 : Non, les moutons qui se rebellent est un événement extraordinaire.

-On l'appelle un « fait-divers ».

-R3 : Il s'agit d'un texte, d'article de presse.

-R1 : Le titre est : **Mascara : un mouton à 50000DA tue son propriétaire.**

En haut du texte, comme pour la caricature, il est sous forme de phrase verbale, déclarative et en caractère gras pour attirer l'attention des lecteurs.

-Analyse titrologique :

- Mascara : Nom d'une wilaya de l'Ouest de l'Algérie. Elle porte le n° :29.
- Un mouton : animal

<p>- Selon ce que vous avez vu pour la caricature, analysez cette phrase.</p> <p>-Vous informe-t-il sur le contenu de l'article ?</p> <p>-Qt2 : Comment se présente l'article ? Comment est-il disposé (structuré)?</p> <p>-Qt3 : Qui est l'auteur de cet article ?</p> <p>-Qt4 : Quelle est sa source ?</p> <p>-Qt5 : Quelle est sa date de parution ?</p>	<p>mammifère sert de sacrifice le jour de l'Aïd el adha</p> <ul style="list-style-type: none"> • A 50000DA : le prix du mouton • Tue son propriétaire : l'action principale (sujet de l'article)⁶ <p>-Oui, il indique (résume) le contenu de l'article, il montre de quoi il s'agit.</p> <p>-R2 : Le texte se présente en un seul paragraphe, en une colonne.</p> <p>R3 : l'auteur est : B. Boufaden</p> <p>-R4 : la source est : le journal « Réflexion » quotidien national d'information (la version électronique présente sur le site du journal : www.reflexiondz.fr)</p> <p>-R5 : la date de parution est le dimanche 28 Octobre 2012 à 5 :00.</p>
---	---

⁶ Préciser aux apprenants que, généralement, le titre doit être une phrase nominale sauf pour les articles de presse dont le fait-divers la phrase verbale est acceptée.

Hypothèses de sens : (7 minutes)

- D'après tous ces éléments, de quoi parle probablement cet article?

Lecture silencieuse

(Vérification des hypothèses de sens)

Consigne : Lisez en silence cet article en vous posant les questions suivantes :

- De quoi parle l'article (le thème abordé) ? Et à qui s'adresse-t-il ?

Deuxième phase : La lecture analytique (35 minutes)

-Qt1 : A qui s'adresse ce fait divers ?

-Qt2 :Quelle est la source d'information du journaliste ?

-Qt3 : Qui sont les principaux acteurs dans ce fait divers ? De quoi parle-t-on au début de l'article ?

-Différentes propositions se rapprochant probablement du sacrifice des moutons pour la fête de l'Aïd.

-R1 : Le fait-divers s'adresse aux lecteurs du journal « Réflexion » et plus précisément aux (internauts) du site (reflexiondz.fr).

-R2 : La source d'information du journaliste est inconnue, il ne l'a pas citée. **7**

-R3 : les principaux acteurs dont on parle au début de l'article sont : un citoyen et un mouton **8**

7 Le fait que le journaliste aborde l'enquête ouverte par les services de sécurité compétents ne signifie pas qu'ils représentent sa source d'information, la façon avec laquelle il les cite indique qu'il le fait uniquement pour détailler l'évènement et préciser ce détail.

8 Exploiter la « question n°4 » du test d'évaluation pour faire référence à l'animal (le mouton) pour la classe expérimentale.

-Qt4 : Combien coûte l'animal cité? S'agit-il d'un seul même à ce prix ? **9**

-Qt5 : L'auteur cite un événement religieux (une occasion) nécessitant l'achat du mouton, lequel ?
11

-Qt6: Après avoir acheté le mouton du marché, où son propriétaire l'amène-t-il ?

-Qt7 : Quelle est alors l'action commise ? qu'a-t-il fait ? Que s'est-il passé ?

-Qt8 : Comment l'animal a-t-il tué (causé la mort) de son propriétaire? (Avec quelle partie de son corps le mouton a-t-il frappé son propriétaire?)

-R4 : le mouton coûte 50000DA, oui même à ce prix il s'agit d'un seul mouton. **10**

-R5 : il s'agit de l'Aid EL ADHA.

-R6 : Il l'amène chez lui (à l'intérieur de sa maison).

-R7 : Le mouton tue son propriétaire, il le laisse raide mort. **12**

-R8 : le mouton a donné un coup de corne aux parties génitales de son propriétaire.

9Cette deuxième interrogation est proposée pour introduire une légère atmosphère et un brin de plaisanterie nécessaire pour un déroulement plus agréable de la suite du cours, la caricature vient, là aussi et encore une fois, en aide non seulement, à la bonne compréhension de l'aspect humoristique, mais également, de l'aspect textuel des questions et de l'article lui-même.

10 Pour la classe expérimentale, exploiter l'image de la caricature avec laquelle les apprenants pourront se rappeler de l'animal (le mouton) et évoquer le test d'évaluation « question n°2 et 3 » pour préciser, si nécessaire, la nature du mot « mouton » et l'absence de la marque du pluriel le « s ».

11Exploiter une fois encore le test d'évaluation « question n°10 », proposé pour le support caricatural lors de la séance précédant ce texte, afin de clarifier davantage la question avec la classe expérimentale

12Toujours avec la classe expérimentale, faire appel au test d'évaluation « question n°8 », pour clarifier la notion de la « mort » et le sens du terme.

-Qt9 : Que font les services de sécurité une fois que les médecins confirment la mort de la victime?

-Qt10 : Qu'elles étaient les conséquences pour le mouton ? Le mouton a-t-il servi pour le sacrifice de l'Aïd ?

-Qt11 : Quels sont les mots dans l'article qui reprennent le mot « propriétaire » dans le titre ? (Les substituts lexicaux de « propriétaire »)

-Qt12 : L'opinion du journaliste sur « le propriétaire » apparaît-elle donc par l'emploi de ce dernier substitut ?

-Qt13 : Quel est le temps verbal employé dans le titre de cet article ? Pourquoi ?

-Qt14: Le fait rapporté dans cet article est :

- Un accident
- Une catastrophe naturelle
- Insolite
- Un méfait

(Recopiez la bonne réponse puis relevez du texte la phrase qui justifie votre réponse)

-R9 : Les services de sécurité procèdent à une enquête. **13**

-R10 : Le mouton a servi alors pour la célébration des funérailles de son propriétaire.**14**

-R11 : Les mots qui reprennent « propriétaire » sont « le citoyen » et « la victime »

-R12 : Oui l'opinion du journaliste apparaît clairement, il s'implique subjectivement dans la relation de l'évènement quand il qualifie le propriétaire de « victime ».

-R13 : Le temps verbal employé est le présent de l'indicatif (tue) parce que l'action et le fait se sont déroulés dans le passé, le journaliste veut « actualiser » l'évènement.

-R14: Le fait rapporté dans cet article est insolite. La phrase qui le justifie :

- D'après le titre, on a affaire à un article de presse abordant un fait bizarre (de type « insolite»)
- La phrase : « Le mouton qui allait servir pour le sacrifice de l'Aïd servira alors pour la célébration des funérailles. »

13 Cette question est proposée aux apprenants afin d'insister sur le rôle effectif qu'a joué cette autorité compétente dans le récit des événements et qui ne représente dans ce cas aucunement une source d'information pour le journaliste.

14 Se baser sur « la question n°6 » du test d'évaluation afin de revenir sur l'expression de la conséquence avec l'adverbe « alors ». Exploiter également « la question n°9 » pour aborder les deux notions de « sacrifice » et de « célébration ». Nous supposons que les apprenants de la classe expérimentale auraient mieux retenu ces différents éléments grâce à la caricature et son test d'évaluation préalablement travaillés, leur exploitation représenterait alors une aide considérable pour les apprenants les avantageant afin d'aboutir à une compréhension plus aisée.

<p>-Qt15 : De quoi s'agit-il finalement dans cet article (Quel est le sujet présenté) ?</p>	<p>-R15 : Il s'agit du sacrifice d'un mouton pour la célébration de la fête de « l'Aïd El Adha» mais contrairement à l'ordinaire, c'est dans le sens inverse que les événements se sont déroulés : le mouton s'est rebellé et a causé la mort de son propriétaire. 15</p>
---	--

Troisième phase : La synthèse (10 minutes)

- A partir des informations contenues dans le fait divers, complétez la grille suivante :

Circonstances (Où et quand ?)	Auteurs de l'action (qui ?)	Action (quoi ?)	Objet de l'action (Pourquoi ?)	Résultats (conséquences)
<p>-La ville MASCARA (Algérie)</p> <p>-A l'approche de l'Aïd El Adha</p>	<p>- Le mouton</p> <p>-le propriétaire</p>	<p>Tue son propriétaire en lui donnant un coup de corne .</p>	<p>(cause inconnue : non citée dans l'article)</p>	<p>-Les services de sécurité ouvrent une enquête .</p> <p>-Au lieu de servir pour le sacrifice de l'Aïd l'animal a servi alors pour la célébration des funérailles.</p>

15 Faire intervenir la seconde interprétation à laquelle ont abouti les apprenants de la classe expérimentale lors de l'étude de la caricature et qui les avait éventuellement familiarisé à l'idée que les moutons pourraient refuser de se soumettre au sacrifice et retourner la situation à leur avantage.

- **Fiche pédagogique n°3 : Niveau :** Premières Années lettres

Projet 3 : Ecrire une petite biographie romancée

Intention communicative : Relater un évènement en relation avec son vécu.

Séquences 1/ 2 : Relater objectivement un évènement

S'impliquer dans la relation d'évènements

Activité : Compréhension de l'écrit

Support : le dessin de presse (la caricature) d'Ali Dilem **Titre :** La Ministre l'a assuré..." pas de fuite pendant le bac" **Objectifs :** Amener les apprenants à :

- Savoir repérer, prendre conscience de la place du dessin de presse dans un journal (en Une, en dernière page...)
 - Décrire un dessin de presse (sa structure « en image et texte ») et le replacer dans son contexte.
 - Analyser un dessin de presse pour identifier les éléments porteurs de sens qui aident à sa compréhension (repérage du sens explicite)
 - Etre capable de faire appel à ses connaissances et repérer les références extérieures pour interpréter un dessin de presse.
 - Comprendre que le dessin de presse apporte une information sous un angle humoristique.
 - Faire la synthèse de ces éléments pour l'interprétation et l'identification du sens implicite d'un dessin de presse.
-

Déroulement de la séance

Questions

Eveil de l'intérêt : (5 minutes)

- Lisez-vous des journaux ? Lesquels ?
- Que trouve-t-on dans un journal ? (à part les textes écrits « les articles »)
- Comment appelle-t-on les dessins accompagnés d'un court texte dans un journal ?
- Où se place le dessin de presse dans le journal ?
- Comment appelle-t-on celui qui dessine ces caricatures ?
- Connaissez-vous quelques uns ? pouvez- vous les citer ?

Première phase : L'observation (10minutes)

(observation globale du dessin de presse, repérage des éléments périphériques)

-Qt1 : Comment se présente la caricature ? Sous quelle forme apparaît-elle?

-Qt2 : Qui est le producteur (l'auteur) de cette caricature ?

-Qt3 : Quelle est la source de cette caricature ? où la trouve-t-on ? Dans quel support ?

-Qt4 : A qui est destinée cette caricature ? Quel est le public visé ?

- Qt5 : où et quand elle a été publiée ? Relevez la date et le lieu.

-Quel évènement s'est produit durant cette période ?

Réponses attendues

- Accepter les diverses réponses des apprenants.

R1 : la caricature se présente sous la forme d'un dessin avec un titre et une bulle.

-R2 : le caricaturiste « Dilem »

-R3 : la source est le journal quotidien « Liberté »

-R4 : le public visé est : les lecteurs du journal « Liberté »

-R5 : Cette caricature est parue le 01/06/2014 en Algérie.

-C'était la période du baccalauréat et où une nouvelle Ministre de l'éducation a été nommée « BENGHEBRIT Nouria ».

Hypothèses de sens : (5minutes)

- D'après tous ces éléments, de quoi parle probablement cette caricature ?

Lecture silencieuse (5minutes)

(vérification des hypothèses de sens)

Consigne : Observez et lisez en silence cette caricature en vous posant la question suivante :

- Quel est le thème (sujet) abordé par cette Caricature.

Deuxième phase : La lecture analytique (45 minutes)

- Etude de l'image :

-Qt1 : Combien de personnages voyez-vous sur cette caricature ? Qui est-il ? et est-il connu ?

-Qt2 : Comment est dessinée l'expression de son visage? Quelle est son attitude ?

-Qt3 : Que fait-il ? Quelle est sa position ?

-Qt4 : Citez les objets les plus importants (symboliques).

-Qt5 : Regardez le décor, où se déroule la scène ?

- Diverses propositions se rapprochant probablement du thème qui semble traité à première vue : l'immigration clandestine ou le baccalauréat.

-R1 : On voit un seul personnage sur cette caricature, c'est un jeune élève et il n'est pas connu (célèbre).

-R2 : il est dessiné la bouche ouverte, des gouttes de sueur se dégageant de son front. Il a l'air inquiet et angoissé.

-R3 : il est assis dans une barque et il rame rapidement.

-R4 : le diplôme du baccalauréat/le drapeau de France et la Tour-Eiffel.

-R5 : le décor est extérieur, la scène se déroule en mer.

-Qt6 : La caricature est-elle en couleur ? Quelles sont les couleurs qui portent le plus de signification ?

-Qt7 : Quelle est la position du personnage par rapport aux objets représentés ?

- Etudier l'énoncé (l'écrit) :

-Qt1 : Quel est le titre de cette caricature ?

-Qt2 : Combien y'a-t-il de phrases ? Et quel est leur type ?

-Qt3 : A quelle forme est la première phrase du titre ? Comporte-elle un verbe ?

- A quel temps est-il conjugué ?

-Qu'est ce qu'il annonce?

-Qt4 : Par quels signes de ponctuation ce verbe est-il suivi ?

-Qt5 : Donc de quelle façon les paroles sont-elles rapportées?

-Qt6 : Parmi les mots employés, y'a-t-il des mots difficiles ?

-R6 : Oui, elle n'est pas en noir et blanc. Les couleurs les plus significatives sont le bleu, le blanc et le rouge pour reconnaître le drapeau de France.

-R7 : le personnage est mis en avant (avant-plan) dans son embarcation. Les objets sont en (arrière-plan) représentés derrière pour paraître miniatures et lointains.

-R1 : le titre de cette caricature est : « La Ministre l'a assuré... "pas de fuite pendant le bac" »

-R2 : ce titre est composé de deux phrases déclaratives.

-R3 : La première phrase est à la forme affirmative, elle comporte un verbe, c'est une phrase verbale.

-Ce verbe (a assuré) est conjugué au passé composé. Il annonce les dires de la ministre, c'est un verbe introducteur des paroles rapportées.

-R4 : il est suivi de trois points de suspension et de guillemets.

-R5 : elles sont rapportées d'une manière directe « Discours direct ».

-R6 : Les mots employés sont simples *bac* c'est-à-dire le mot baccalauréat et le mot *fuite* (assez difficile).

-Qt7: A quelle forme est la deuxième phrase du titre ?
Comporte-t-elle un verbe ?

-Qt8: Y'a-t-il des indices de temps dans cette phrase ?
Qu'est ce qu'ils indiquent ?

-Qt9 : Y'a-t-il d'autres phrases dans cette caricature ?
et comment sont-elles présentées ?

-Qt10 : Quel est le type de cette phrase ? A quelle
forme est-elle ?

-Qt11 : Y'a-t-il des indices de temps dans cette
phrase ? Qu'est ce qu'ils indiquent ?

-Qt12 : Y'a-t-il un mot répété dans ces phrases ?

-Qt13 : Que désigne le mot fuite dans la phrase de
l'élève (quel est son sens) ?

-Qt14 : Est-ce que le mot *fuite* dans la phrase de la
Ministre "Pas de fuite pendant le bac" a le même sens
?

-Qt15 : Donc le mot *fuite* a un autre sens ? Lequel ?

-Qt16 : Qu'est ce qui s'écoule, déborde et qu'on
trouve dans un ruisseau en général ? Ces mots sont le
champ lexical de quoi ?

-R7 : La deuxième phrase « Pas de fuite pendant
le bac » est à la forme négative avec l'adverbe
pas. Elle ne comporte pas de verbe, c'est une
phrase nominale.

-R8: Oui, l'indice temporel de cette phrase est
pendant, une préposition qui indique les
circonstances temporelles durant lesquelles les
faits se sont déroulés (l'épreuve du baccalauréat).

-R9 : Oui, il y'a une autre phrase dans cette
caricature. Ce sont les paroles du personnage
(l'élève) présentées dans une bulle.

-R10 : c'est une phrase exclamative de forme
affirmative.

-R11 : oui, l'indicateur temporel est la préposition
après qui exprime un fait suivant le premier
(postériorité dans le temps) qui vient (se produit)
dans le futur (à l'avenir).

-R12 : oui, le mot *fuite*.

-R13 : C'est l'action de fuir quelqu'un, c'est-à-
dire s'échapper ou s'évader vers la France.

-R14 : Non, parce qu'ici ce n'est pas s'échapper
du baccalauréat.

-R15 : Oui, c'est : s'écouler par une issue.
Synonyme débordement, ruissellement,
évacuation. C'est la *polysémie*

-R16 : C'est le champ lexical de l'eau. C'est l'eau
qui s'écoule et qui déborde.

-Qt17 : Quel est le rapport entre le débordement de l'eau et le baccalauréat ? Qu'est ce qui déborde lors de l'épreuve du baccalauréat ?

-Qt18 : Comment appelle-t-on le débordement d'informations (le dépassement) pendant l'examen du baccalauréat ?

-Qt19: Trouve-t-on le mot *comme* dans la comparaison de la ministre ? Comment appelle-t-on une comparaison sans l'outil comparatif ?

-Qt20 : Et pourquoi le caricaturiste Dilem a choisi de réutiliser le même mot fuite pour la phrase de l'élève ?

-Qt21: Y'a-t-il un seul thème présenté ? Quels sont donc les thèmes traités dans cette caricature ? Quel message veut-elle nous faire passer ?

-R17 : Il compare le débordement de l'eau au débordement des informations au bac.

-R18 : C'est la *triche*. (la fraude)

-R19 : Non, elle compare la fraude au baccalauréat à la fuite de l'eau sans utiliser d'outil comparatif. On appelle ceci une *métaphore*.

-R20 : Pour faire rire. C'est un jeu de mot, pour ridiculiser et se moquer de la Ministre. C'est de *l'humour*,

-R21 : Il y'a plusieurs thèmes traités dans cette caricature, elle ne parle pas seulement de *l'immigration clandestine* mais aussi des fléaux sociaux *l'évasion des cerveaux* et *la fraude en Algérie*. Elle dénonce la situation sociale algérienne.

Troisième phase : La synthèse (20 minutes) :

- Réalisation d'un panneau de synthèse de la caricature de Dilem en suivant les étapes suivantes :
- Collez sur le cahier la caricature étudiée
- Indiquez la source (la situation dans laquelle la caricature a été réalisée, le nom du journal, la date, le nom du dessinateur)
- Récapitulez l'essentiel de la caricature par un jeu de flèches décrivant, expliquant, analysant et interprétant les différents éléments constitutifs de la caricature
- Précisez ce qu'il fallait savoir pour comprendre cette caricature.
- Déduisez en une phrase l'interprétation du sens et du message de la caricature.

Panneau à réaliser: caricature n°2 16

Journal :Liberté
Date et lieu :le 01/06/2014
Algérie

Titre de la caricature : discours de la Ministre rapporté, elle certifie qu'il n'y a pas eu de fraude (désignée par le mot fuite) lors de l'épreuve du Baccalauréat 2014 (le système change).

LA MINISTRE L'A ASSURÉ...
"PAS DE FUIITE PENDANT LE BAC"

Bachelier algérien immigrant clandestinement en France avec son diplôme

Tour Eiffel



Signature du caricaturiste

Bulle comportant les paroles de l'élève, il parle de fuite pour indiquer qu'il quitte l'Algérie (il s'évade en France). Il se moque des dires de la Ministre (humour).

Pour comprendre cette caricature, il fallait savoir :

- Que le mot *fuite* porte deux sens différents (polysémie).
- Que la ministre est nouvellement nommée en 2014, juste avant le Baccalauréat.
- Que les jeunes algériens ont tendance à vouloir immigrer en France même clandestinement.

Interprétation du sens et du message : Cette caricature *dénonce* la situation sociale algérienne, elle parle non seulement du phénomène de l'*immigration clandestine* mais aussi de la *fraude* et de l'*évasion des cerveaux* en Algérie.

16 Elaboré au tableau et avec les apprenants puis recopié au cahier. Voir Annexe n°16 où quelques photos des panneaux réalisés par nos apprenants sur leur cahier sont exposées.

• **Grille d'analyse et d'interprétation de la caricature n°2:**

Consigne : Remplissez la grille suivante de façon à décrire, analyser et interpréter la caricature de Dilem :

Présentation de la caricature (éléments périphériques)	Description de l'image de la caricature	Analyse de l'écrit de la caricature	I n t e r p r e . t a t i o n d e l a c a r i c a t u r e	
			Message véhiculé	Thèmes traités
		Titre	B u l l e t	
	Pers onna ges : Nombre, attitudes et position, gestes et actions	O b j e t s	D é c o r C o u l e u r s , t	
	La source (Comment ?)		Période (Quand ?)	
	Lieu (Où ?)		Public visé (à qui ?)	
	Caricaturiste (qui ?)			

								m p or el s	e l				
--	--	--	--	--	--	--	--	------------------------------------	----------------	--	--	--	--

● **Fiche pédagogique n°4 Niveau :** Premières Années lettres

Projet 3 : Ecrire une petite biographie romancée

Intention communicative : Relater un évènement en relation avec son vécu.

Séquences 1/ 2 : Relater objectivement un évènement

S'impliquer dans la relation d'évènements

Activité : Compréhension de l'écrit

Support : Article de fait-divers

Titre : Trois (03) Harraga rentrent au pays dans leur embarcation de harga Objectifs : Les apprenants seront amenés à :

- Savoir repérer un fait divers dans un journal, sa typographie.

- Prendre conscience de la structure et de la typographie du titre d'un fait-divers

- Dégager la structure d'un fait divers.

- Appréhender l'information selon les sources.

- Classer un fait-divers.

- Lire et comprendre un fait-divers.

Déroulement de la séance

Questions :

Eveil de l'intérêt : (3 minutes)

- Lisez-vous les journaux ? Lesquels ?
- Que trouve-t-on dans un journal ?
- Comment sont écrits (disposés) les textes d'un journal ? Sous quelle forme sont-ils présentés ? Comment les appelle-t-on ?

- Amener un journal en guise de modèle pour illustrer des faits divers à travers quelques titres:

- Les informations et les événements cités sont-ils réels ou imaginaires ?
- Les événements sont-ils tous ordinaires ?
- Comment appelle-t-on donc ceux qui sortent de l'ordinaire.

Première phase : L'observation (5 minutes)

-Relevez les éléments périphériques du texte (éléments paratextuels) :

-Qt1 : Repérez le titre de l'article. Comment l'avez-vous reconnu ? Vous informe-t-il sur le contenu de l'article ?

-Qt2 : Comment se présente l'article ? Comment est-il disposé (structuré) ?

-Qt3 : Qui est l'auteur de cet article ?

-Qt4 : Quelle est sa source ?

-Qt5 : Quelle est sa date de parution ?

Réponses attendues :

- Accepter les diverses réponses des apprenants de façon à les amener à savoir repérer un article de fait divers et à en prendre conscience.

-R1 : -Le titre : **Trois (03) Harraga rentrent au pays dans leur embarcation de harga.**

Sous forme de phrase verbale, déclarative et en caractère gras pour attirer l'attention des lecteurs.

- Oui, il indique (résume) le contenu de l'article, il montre de quoi il s'agit.

-R2 : Le texte se présente en deux colonnes.

-R3 : l'auteur est le journaliste Mohamed Ibn Khaldoun.

-R4 : La source est : le site www.algeriel.com

-R5 : La date de parution : le 25/09/2012.

Hypothèses de sens : (7 minutes)

- D'après tous ces éléments, de quoi parle probablement cet article?

Lecture silencieuse (5 minutes)

(Vérification des hypothèses de sens)

Consigne : Lisez en silence cet article en vous posant les questions suivantes :

- De quoi parle l'article (le thème abordé) ? Et à qui s'adresse-t-il ?

Deuxième phase : La lecture analytique (35 minutes)

-Qt1 : A qui s'adresse ce fait-divers ?

-Qt2 : Quelle est la source d'information du journaliste ?

-Qt3 : Qui sont les principaux acteurs dans ce fait-divers ?

-Qt4 : Quelle est l'action commise ? qu'ont-ils fait ?

-Qt5 : De quel pays sont-ils rentrés et où exactement en Algérie?

-Qt6 : Pourquoi les jeunes harraga sont-ils revenus en Algérie malgré le succès de leur immigration clandestine ?

-Relevez du texte les phrases qui justifient votre réponse.

-Différentes propositions se rapprochant probablement de l'immigration clandestine.

-R1 : Le fait-divers s'adresse aux lecteurs (internauts) du site (algerie1.com) et plus précisément aux jeunes prédisposés à la hargha.

-R2 : La source d'information du journaliste est inconnue, il ne l'a pas citée.

-R3 : les principaux acteurs sont les trois jeunes Harraga algériens.

-R4 : Ils ont traversé la mer mais dans le sens inverse, ils sont rentrés en Algérie.

-R5 : Ils sont rentrés d'Espagne à la ville d'Oran.

-R6 : Les jeunes Harraga sont revenus en Algérie parce qu'ils ont trouvé une situation plus misérable en Espagne.

-Les phrases qui le justifient :

- ont trouvé une situation plus misérable en Espagne.
- de constater que les Espagnols n'étaient pas mieux lotis que les Algériens.
- racontant l'enfer économique qui règne sur la péninsule ibérique.

-Qt7 : Relevez de l'article le champ lexical de « Harağa »

-Qt8 : Quels sont les mots ou expressions qui reprennent « les trois harraga » ? (Les substituts lexicaux de « trois harraga »)

-Qt9 : Quelle remarque faites-vous sur ces substituts ? Que signifie le substitut *valeureux* ?

-Qt10 : L'opinion du journaliste sur les trois jeunes apparaît-elle donc par l'emploi de ces adjectifs ?

-Qt11 : Quelle expression du texte renvoie au même sens que « les jeunes cherchaient à *s'évader* de la misère de leur pays » ?

-Qt12 : Relevez les indicateurs temporels présents dans l'article.

-R7 : Le champ lexical de « Harağa » : harraga, embarcation, la mer, fuir. **17**

-R8 : Les expressions qui reprennent « les trois harraga » sont :

- Trois jeunes harraga
- Trois aventuriers
- Trois valeureux harraga

-R9 : Les substituts sont des adjectifs qualificatifs positifs (mélioratifs). Valeureux signifie courageux, brave, fort, audacieux.

-R10 : Oui l'opinion du journaliste sur les trois jeunes apparaît clairement, il s'implique subjectivement dans la relation de l'évènement.

-R11 : L'expression du texte qui renvoie au même sens est :

- les trois « aventuriers » qui voulaient *fuir* **18** le mal-vivre de leur pays

-R12 : Les indicateurs temporels sont :

- La nuit du vendredi (date)
- Après (préposition) **19**
- Depuis (préposition)

17 Pour la classe expérimentale, nous avons exploité la caricature précédemment travaillée avec les apprenants notamment pour clarifier les notions clefs de haraga= émigré clandestin, barque et mer.

18 Avec la classe expérimentale, la caricature précédemment travaillée viendrait en aide aux apprenants pour trouver plus facilement le synonyme de la notions s'évader= fuir, puisqu'ils ont longuement détaillés le mot « fuite ».

19 Les apprenants de la classe expérimentale ont déjà vu les prépositions « après/avant » ce qui les aiderait considérablement à répondre à cette question.

-Qt13 : Quel est celui qui permet de dater (de situer) avec précision l'évènement (le retour des trois harraga).

-Qt14 : Les jeunes harraga sont rentrés la veille de quel jour alors ?

-Qt15 : Quel est le temps verbal le plus employé dans cet article ? Pourquoi ?

-Qt16 : Le fait rapporté dans cet article est :

- Un accident
- Une catastrophe naturelle
- Insolite
- Un méfait

(Recopiez la bonne réponse puis relevez du texte la phrase qui justifie votre réponse)

-Qt17 : De quoi s'agit-il finalement dans cet article (Quel est le sujet présenté) ?

-R13 : l'indice permettant de dater l'évènement est : la nuit du vendredi.

-R14 : Les jeunes harraga sont rentrés la veille du Samedi.

-R15 : Le temps verbal le plus employé est le passé composé (a enregistré/ont traversé/ont trouvé/a permis...) parce qu'ils expriment des actions et des faits qui se sont déroulés dans un passé proche.

-R16 : Le fait rapporté dans cet article est insolite. La phrase qui le justifie :

- La ville d'Oran a enregistré un événement insolite dans la nuit de vendredi.

-R17 : Il s'agit du phénomène de l'immigration clandestine **20** mais contrairement à l'ordinaire, c'est dans le sens inverse qu'il s'est produit : les trois jeunes algériens ont préféré rentrer en Algérie (leur pays) après l'avoir quittée avec succès.

Troisième phase : La synthèse (10 minutes)

- A partir des informations contenues dans le fait-divers, complétez la grille suivante :

Circonstances (Où et quand ?)	A u t e u r d e l' , a c t i o n (q u i ?)	Action (quoi ?)	Objet de l'action (Pour quoi ?)	Résultats (conséquences)

-La ville d'Oran (Algérie)	T r o i s	Immi gratio n cland estine	La situati on aussi miséra ble en	Sensibilis ation contre la harga en
-La nuit de Vendredi	h a r r a g a	dans un sens inver se (Reto ur des trois jeune s harra ga d'Esp agne vers le pays.	ble en Espag ne qu'en Algéri e	l'enfer économiq ue en Espagne

- ²⁰ Faire intervenir l'interprétation à laquelle ont aboutie les apprenants de la classe expérimentale lors de l'étude de la caricature n°2 les ayant éventuellement familiarisé à l'idée de l'émigration clandestine.

Annexe n°8 : Tests d'évaluation et corrigés types :

• **Test d'évaluation n°1 pour la caricature n°1 de Kif:**

- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la représentation (le dessin), le mot ou l'expression de la caricature qui l'indiquent :

Propositions	V r a i	F a u x	Justification
-Le mouton préparant à la révolte porte des cornes.	×		-l'image l'illustre (les apprenants peuvent même dessiner <u>les cornes</u>)
-Le mot « moutons » est un verbe conjugué avec la première personne du pluriel.		×	-le mot « <u>moutons</u> » est <u>un nom</u>
-Le mot « moutons » est au pluriel.	×		-Sa forme <u>plurielle est marquée par le « s ».</u>
-Le mot « moutons » signifie « mourir ».		×	-Il <u>désigne un animal</u>
-L'adverbe « alors » exprime un sentiment d'acceptation.		×	-l'adverbe « <u>alors</u> » exprime un sentiment d'indignation.
-Dans le cas où l'adverbe « alors » exprimait la <u>conséquence</u> , les moutons acceptent le sacrifice.	×		-Dans ce cas, le mot « moutons » est un verbe dans un sens en arabe qui signifie « le sacrifice ». « mourir en groupe »
-Lorsque le mot « moutons » est pris par son sens en français, le mouton chef lance un appel à <u>la rébellion</u>	×		-l'adverbe « alors » exprime un <u>sentiment d'indignation</u> . Le point d'exclamation.
-D'après le mouton chef, les humains veulent <u>la mort</u> des moutons.		×	-Ses propos en arabe : « habouna n'moutou »
-Le seul thème abordé par la caricature est la <u>célébration</u> de l'Aïd El Adha	×		-Le thème abordé par la caricature est le <u>sacrifice</u> de l'Aïd El Adha.
0- La caricature rappelle un <u>évènement</u> religieux.			0- Le <u>titre</u> de la caricature « Le sacrifice », <u>l'image et la date de publication le 24 septembre 2015</u> , jour de l'Aïd El Adha.

• Test d'évaluation n°1 pour l'article de fait-divers n°1 :

- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la représentation (le dessin), le mot ou l'expression de la caricature qui l'indiquent :

Propositions	V r a i	F a u x	Justification
-Le mouton révolté donne un coup de <u>sabot</u> à son propriétaire.		×	Le mouton révolté porte donne un coup de <u>corne</u> à son propriétaire.
-Le journaliste reprend le mot « propriétaire » par le seul mot « citoyen »		×	Le journaliste reprend le mot « propriétaire » aussi par le mot « victime»
-Au prix de 50000 DA, <u>plusieurs</u> moutons ont tué le propriétaire.		×	Un <u>seul</u> mot « mouton », pas de forme <u>plurielle est marquée par le « s ».</u>
-Un miracle médical n'a pas pu sauver la vie du citoyen.	×		Les tests confirment sa mort.
-Les services de sécurité compétents sont la source d'information du journaliste.		×	Source inconnue. -les services de sécurité ouvrent une enquête.
-Par <u>conséquent</u> , le mouton a servi pour le <u>sacrifice</u> de l'Aïd.	×		servira <u>alors</u> pour la <u>célébration</u> des funérailles.
-le fait raconté dans cet article est insolite.	×		-D'après le titre, on a affaire à un article de presse abordant un fait bizarre (de type « insolite») -La phrase : « Le mouton qui allait servir pour le sacrifice de l'Aïd servira alors pour la célébration des funérailles. »
-Le mouton a causé <u>la mort</u> de son propriétaire.	×		un mouton à 50000DA <u>tué</u> son propriétaire.
-Le thème abordé par l'article est la rébellion du mouton contre <u>le sacrifice</u> de l'Aïd El Adha.	×		Un mouton à 50000DA <u>tué</u> son propriétaire. -Le mouton qui allait servir pour le sacrifice de l'Aïd servira alors pour la <u>célébration</u> des funérailles. »
0- L'article rappelle un <u>évènement</u> religieux.			- Un citoyen a payé un mouton à 50000DZ pour <u>l'Aïd El-Adha</u> . - Pour <u>le sacrifice</u> de l'Aïd

• **Test d'évaluation n°2 pour la caricature n°2 de Dilem :**

- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la représentation (le dessin), le mot ou l'expression de la caricature qui l'indiquent :

Propositions	V r a i	F a u x	Justification
-Le drapeau représenté est celui de l'Italie.	×	×	- les couleurs du drapeau français Bleu, blanc, rouge et la Tour-Eiffel
-Le personnage s'échappe (fuit) <u>en</u> France.		×	- la direction (le sens) de la barque, il va en France
-L'élève compte immigrer avant d'obtenir son diplôme.	×		- <u>Après</u> le bac
-L'élève cherche à s'évader de son pays.		×	- La <u>fuite</u> c'est après le bac !
-L'élève fuit son pays par voie terrestre.	×		- Il fuit par <u>mer</u> , dans une <u>barque</u>
-Selon la Ministre il n'y a pas eu de fraude lors du baccalauréat.	×		- Ses paroles propos. La Ministre l'a assuré : « pas de fuit pendant le bac »
-Le jeune élève trouve les <u>conditions</u> d'études <u>misérables</u> en Algérie.		×	- Il prend son diplôme <u>avant</u> de fuir
-La Ministre parle de <u>fuite</u> d'eau.		×	- <u>Pas de fuite pendant</u> le bac= pas fraude = triche
-Le seul thème traité par la caricature est l'immigration clandestine.	×		-La fraude au baccalauréat et la fuite des cerveaux
0- La caricature dénonce le phénomène de l'immigration des cerveaux.			0- <u>le diplôme</u> que prend l'élève avec lui dans la barque.

• **Test d'évaluation n°2 pour le fait-divers n°2 :**

- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la phrase de l'article qui l'indique :

Propositions	V r a i	F a u x	Justification
-Les harraga ont traversé la mer de l'Algérie vers l'Espagne.		×	-ont traversé la mer, mais <u>dans le sens inverse.</u>
-Les harraga sont <u>rentrés en</u> Espagne.		×	-rentrant au pays/rentrer au pays.
-Les jeunes sont rentrés <u>avant</u> même d'être arrivés en Espagne.		×	- <u>Après</u> in séjour...
-Les jeunes harraga cherchaient à <u>s'évader</u> de leur pays.	×		-voulaient <u>fuir</u> le mal-vivre de leur pays.
-Le retour des jeunes harraga s'est fait par voie terrestre.		×	-traversé <u>la mer</u> /à bord de leur <u>embarcation</u> de fortune.
-Les autorités espagnoles ont renvoyé les jeunes harraga dans leur pays.		×	- <u>n'ont pas trouvé mieux</u> que de rentrer au pays
-Les trois jeunes sont rentrés parce qu'ils ont trouvé des conditions de vie défavorables.	×		-ont trouvé <u>une situation plus misérable.</u>
-Le journaliste qualifie les trois jeunes haraga de trois courageux harraga.		×	-nos trois <u>valeureux</u> harraga
-le thème traité par le journaliste va dans le sens d'un encouragement à l'immigration clandestine.	×		-les trois jeunes font depuis leur retour dans la <u>sensibilisation contre l'immigration (la harga).</u>
0- Ibn Khaldoun dénonce le phénomène de l'immigration clandestine.			0- <u>contre la harga</u> , en racontant <u>l'enfer</u> économique

• **Test d'évaluation final n°3 pour la caricature n°3 : Caricature n°3 :**

Dessin de presse: la caricature du croissant d'Ali Dilem



Journal « Liberté » le 19/09/2009

1- Complétez le tableau suivant à partir des éléments périphériques qui entourent le texte caricatural.

Destinateur (Qui ?)	Destinataire (A qui ?)	Lieu (Où ?)	Temps (période) (Quand ?)	Le support (comme nt ?)
Caricaturiste Dilem	Lecteurs du journal « Liberté »	Algérie	Le 19/09/2009 « Nuit du doute »	Dessin de presse publié dans le journal quotidien « Liberté »

2- Qui est le personnage dessiné (que représente-t-il exactement) ?

R : le personnage dessiné représente un Imam, un faqih, un homme de religion.

- Quel mot ou éléments de la caricature justifient votre réponse.

Le mot qui le justifie : « Ulémas ». Les éléments qui le justifient : les vêtements du personnage : chèche, gandoura, la barbe.

3- Quel est le thème traité par la caricature ?

R : le thème traité par la caricature est le début de l'Aïd El-Fitr par la vision (l'observation) du croissant

4 - Relevez l'indicateur temporel (dans le discours des Ulémas) qui montre que l'évènement de l'Aïd n'est pas déjà arrivé.

- Relevez le temps verbal (dans le discours des Ulémas) qui montre que l'évènement de l'Aïd n'est pas déjà arrivé

R : L'indicateur temporel : Dès que. / Le temps verbal : le futur simple (commencera/ sera)

5- Quand l'Aïd peut-il vraiment commencer ?

R : l'Aïd peut vraiment commencer quand la vision du croissant sera certifiée (dès que le croissant sera visible)

6- Les Ulémas sont-ils sûrs de la date de l'Aïd (dans leur discours)? Pourquoi ?

R : Non, Les Ulémas ne sont pas sûrs de la date de l'Aïd parce qu'ils sont formels sur la nécessité de voir le croissant.

7- Est-ce que le personnage dessiné compte attendre la vision effective du croissant ? Pourquoi ?

R : le personnage ne compte pas attendre la vision effective du croissant parce que pour lui, il est déjà visible (présent) dans la boulangerie.

8-

➤ De quel croissant s'agit-il dans le titre de la caricature (les paroles des Ulémas) :

-Pâtisserie

-Lunaire (Choisissez la bonne réponse)

R : Il s'agit du croissant lunaire.

➤ De quel croissant s'agit-il dans les paroles du personnage :

-Pâtisserie

-Lunaire (Choisissez la bonne réponse)

R : il s'agit du croissant « pâtisserie »

(Justifiez votre réponse par un mot de la caricature)

Le mot qui le justifie : boulangerie. L'indice dessiné : la salive du personnage. 9- Par cette caricature, le message que veut transmettre le caricaturiste est de :

-Dénoncer une situation

-Rappeler un évènement

-Ridiculiser un personnage (Choisissez la bonne réponse)

(Justifiez votre réponse par un indice dessiné de la caricature qui le montre)

R : Le message que veut transmettre la caricaturiste est : ridiculiser un personnage (la vision hypocrite de certains imams et leur façon de détourner les mots (fatwas) et leur façon de concevoir les principes de l'islam. L'indice dessiné : la salive du personnage.

10- A partir des informations contenues dans cette caricature, remplissez la grille suivante :

Circonstances (où et quand ?)	Acteurs de l'action (personnages) (qui ?)	Action (quoi ?)	Objet de l'action (pourquoi ?)	Résultats (conséquences)
- l'Algérie -La Nuit du doute ramadhan 2009, avant Aïd El-Fitr	Les Ulémas (l'Imam)	Le commencement de l'Aïd possible à la vision du croissant	Le croissant comestible étant déjà visible en boulangerie : possibilité de commencer (fêter) l'Aïd sans attendre	Début de l'Aïd qui n'est plus incertain mais déjà décidé.

• **Test d'évaluation final n°3 pour l'article de fait-divers n°3 Faits divers n°3 :**

L'observation du croissant entraîne un début difficile du Ramadhan 2014

Les musulmans français cassent leur jeûne en plein milieu du premier jour du mois du Ramadhan

Les musulmans de France ont vécu une situation quelque peu insolite au commencement du mois sacré du Ramadhan cette année. Après avoir entamé leur jeûne ce 28 du mois de juin, ils ont été surpris de cette permission de le rompre en plein milieu de la journée pour ne le reprendre que le lendemain. Etant donné qu'à la veille de ce qui est appelé la «Nuit du doute», l'observation du croissant n'a pu que difficilement être certifiée

Cette erreur a engendré d'énormes perturbations et une situation très peu convenable pour ceux qui l'ont subie. En effet, il est regrettable de constater qu'en dépit de tous les progrès scientifiques, des pays sont retenus jusqu'à des heures tardives de la nuit sans être fixés sur le début ou la fin du mois du Ramadhan.

Divisés pour déterminer le début du Ramadhan, les musulmans de France espèrent fêter dans l'unité l'Aïd El-Fitr. Ce qui implique la résolution de la question de l'observation visuelle de la nouvelle lune exigée selon les interprétations majoritaires des Fuqaha.

Par Mehdi.B, le 30/06/2014

<http://www.startimes.com/f.aspx?t=35393663>, consulté le 30/04/2015 à 00 :14

Questions :

1- Complétez le tableau suivant à partir des éléments périphériques qui entourent l'article.

L'auteur (qui ?)	Le public (à qui ?)	Le lieu (Où ?)	La date (quand ?)	Support (la source) (comment ?)
le journaliste Mehdi. B	Lecteurs d'articles sur internet		Le 30/06/2014	Article écrit et publié sur le site (forum éducatif) : www.startimes.com

2- Dans quelle catégorie pouvez-vous classer cet évènement ?

- Accident
- Méfait
- Insolite

(Choisissez la bonne réponse)

R : il s'agit d'un article de fait-divers et d'un évènement : insolite

3- Quel est le thème abordé dans l'article ?
R : Le thème traité est : le Ramadhan 2014 qui débute difficilement (interruption du jeûne en plein milieu de premier jour) à cause de l'observation non certifiée du croissant (erreur).

4- Quel est l'indice temporel qui permet de dater avec précision le premier jour erroné du mois de Ramadhan ?

R : L'indicateur (indice) temporel qui permet de dater avec précision le premier jour erroné du mois de Ramadhan : ce 28 du mois de juin.

5- Quand le ramadhan 2014 a-t-il vraiment commencé ?

R : Le ramadhan 2014 a vraiment commencé le lendemain du 28 juin 2014 (le 29 juin)

6- Les musulmans de France sont-ils sûrs de la date de l'Aïd El-Fitr ? Pourquoi ?

R : Non les musulmans de France ne sont pas sûr de la date de l'Aïd El-fitr parce qu'il faut d'abord résoudre la question (problématique) de l'observation visuelle du croissant exigée selon les interprétations des Fuqaha.

7- Relevez de l'article la phrase qui renvoie au même sens que : «Les musulmans français ont interrompu leur carême »

R : La phrase de l'article qui renvoie au même sens : « *Après avoir entamé leur jeûne ce 28 du mois de juin, ils ont été surpris de cette permission de le rompre en plein milieu de la journée* »

8- De quel « croissant » s'agit-il dans l'article ?

- Pâtisserie
- Lunaire

(Choisissez la bonne réponse)

(Justifiez votre réponse par la phrase de l'article qui le montre)

R : Il s'agit dans l'article du croissant lunaire. La phrase qui le montre : « l'observation visuelle de la nouvelle lune ».

- 9- Dans cet article, le message que veut transmettre le journaliste est de :
- Dénoncer une situation
 - Rappeler un évènement
 - Ridiculiser un personnage (Choisissez la bonne réponse)
- (Justifiez votre réponse par les phrases (expressions) de l'article qui le montrent)

R : Dans cet article, le message que veut transmettre le journaliste est : dénoncer une situation. Les phrases (expressions) qui le montrent :

- 2ème paragraphe « Cette erreur...il est regrettable de constater...Ramadhan »
- 3ème paragraphe « Les musulmans de France espèrent fêter dans l'unité l'Aïd...ce qui implique la résolution de la question de l'observation... »

10- A partir des informations contenues dans l'article, remplissez la grille suivante :

Circonstances (où et quand ?)	Acteurs de l'action (personnages) (qui ?)	Action (quoi ?)	Objet de l'action (pourquoi ?)	Résultats (conséquences)
-France -Le 28 Juin 2014	Les musulmans de France	Rompe le jeûne en pleine famille de la première journée du Ramadhan (début erroné)	L'observation du croissant difficilement certifiée	-Enormes perturbations et une situation très peu convenable -Espoir de fêter l'Aïd El Fitr dans l'unité

Annexe n°9: Justification du choix des questions par tests d'évaluation

• **Test d'évaluation n°1 pour la caricature et l'article de fait-divers n°1 :**

Réponses par supports Questions	Caricature n°1 (Justification correcte attendue)	Articles de fait-divers n°1 (Justification correcte attendue)
Question n°1	Le mot « cornes » ou des « cornes » dessinés	Le mot « cornes »
Question n°2	Lexique : « moutons » n'est pas un verbe, c'est un nom un animal	Lexique : synonymie « propriétaire »= « victime »
Question n°3	Pluriel/singulier : forme plurielle est marquée par le « s »= plusieurs.	Pluriel/singulier : un seul mot « mouton », pas de pluriel marqué par le « s ».
Question n°4	« moutons » = un nom animal et non le verbe « mourir »	« mort »
Question n°5	« alors »= adverbe= exprime une sentiment d'indignation.	« source inconnue »
Question n°6	« alors »= adverbe= conséquence= « le sacrifice ».	Le mouton servira alors (par conséquent) pour la célébration des funérailles.
Question n°7	sentiment d'indignation =la rébellion	« Fait insolite »
Question n°8	La mort	La mort
Question n°9	« Célébration » de l'Aïd	« Sacrifice » de l'Aïd
Question n°10	Evénement religieux l'Aïd El Adha	Evénement religieux l'Aïd El Adha

Chaque notion marquée par cette couleur permet d'accéder à la compréhension de la même notion directement présente dans une question suivant le même ordre dans le test suivant.

Chaque notion marquée par cette couleur permet d'accéder à la compréhension, et éventuellement la mémorisation, de la même notion présente plus tard dans le test qui va suivre.

• Test d'évaluation n°2 pour la caricature et l'article de fait-divers n°2 :

Réponses par supports Questions	Caricature n°2 (Justification correcte attendue)	Articles de fait-divers n°2 (Justification correcte attendue)
Question n°1	Reconnaitre un drapeau « pays » à partir du dessin « reconnaitre la direction »	« Reconnaitre la direction » d'un pays à l'autre
Question n°2	Part « fuite » en France « direction de la barque »	Direction des jeunes haraga « rentre en Algérie de l'Espagne »
Question n°3	L'élève compte immigrer après l'obtention de sans diplôme pas avant	« Après » pas avant
Question n°4	Oui, il cherche à s'évader	Oui, ils cherchaient à s'évader
Question n°5	Pas par voie terrestre. Par mer « les apprenants pouvant dessiner la barque »	Pas par voie terrestre, par mer « les apprenants pouvant trouver dans le texte : barque ou la phrase "traversé la mer" »
Question n°6	Pas de fuite= fraude pendant le bac	Ils sont rentrés après avoir découvert les conditions misérables
Question n°7	Il fuit parce qu'il a trouvé des conditions misérables en Algérie.	Ils découvrent la situation misérable en Espagne
Question n°8	Lexique : Fuite= fraude. Pas de fuite d'eau	Lexique : trois valeureux= courageux
Question n°9	Thème : L'immigration clandestine + fuite des cerveaux	Thème : la sensibilisation contre l'immigration clandestine
Question n°10	L'élève a son diplôme avec lui donc la caricature dénonce le phénomène de l'immigration des cerveaux	Dénoncer le phénomène de l'immigration clandestine

• **Test d'évaluation n°3 pour la caricature et l'article de fait-divers n°3 :**

Ces derniers tests d'évaluation sont envisagés davantage comme une évaluation proprement dite (finale) usant d'autres supports similaires à ceux déjà abordés lors des séances précédentes (caricature n°3 et fait-divers n°3), ils ont donc été accompagnés de questions beaucoup plus détaillées et ne comprennent, par conséquent, pas une similitude ou un parallélisme parfait. Néanmoins, passer d'abord, avant de voir le test sur l'article de fait-divers n°3, par le test portant sur la caricature n°3, permettrait à la classe expérimentale une familiarisation avec la forme (types de questions, ordres, présentation) et le contenu (question à trous, à choix multiple, lexique commun, syntaxe similaire, mêmes tableaux) dont serait privée la classe témoin se soumettant uniquement au test sur le fait-divers. Le seul calque possible (point commun) réside donc dans les réponses aux questions suivantes :

Réponses par supports Questions	Caricature n°3 (Justification correcte attendue)	Articles de fait-divers n°3 (Justification correcte attendue)
Question n°1	Tableau avec les questions de la situation de communication (qui, à qui, où, quand et comment)	Tableau avec les questions de la situation de communication (qui, à qui, où, quand et comment)
Question n°3	Le thème traité : observation du croissant (début de l'Aïd)	Le thème traité : vision du croissant (commencement de l'Aïd)
Question n°5	Indices temporels : Quand/ dès que	Indices temporels : Quand/lendemain
Question n°6	Non, pas sûr parce qu'ils n'ont pas encore vu le croissant	Non, ils ne sont pas sûrs parce qu'ils ont eu un début erroné (observation difficile du croissant)
Question n°8	Croissant=lunaire	Croissant=lunaire
Question n°10	Tableau avec les questions : circonstances (où et quand), personnages (qui), action (quoi), (pourquoi= vision du croissant), résultat (conséquence)	Tableau avec les questions : circonstances (où et quand), personnages (qui), action (quoi), (pourquoi=observation erronée du croissant), résultat (conséquence)

TAXONOMIE DE BLOOM	
Niveaux taxonomiques	Verbes d'action
<p>Connaissance : faire resurgir les matériaux emmagasinés dans la mémoire</p>	<p>Définir / Distinguer / Acquérir / Identifier / Rappeler / reconnaître / définir....</p>
<p>Compréhension : Réorganisation du matériel emmagasiné dans la mémoire pour obtenir un résultat particulier. (transposition, interprétation, extrapolation)</p>	<p>Relier / choisir / Organiser / Classer / Traduire / Transformer / Dire avec ses mots / Illustrer / Préparer / Lire / Représenter / Récrire / Redéfinir / Changer / Interpréter / Réorganiser / réarranger / Différencier / Distinguer / Etablir / Expliquer / Démontrer / Estimer / Inférer / Conclure / Prédire / Différencier / Déterminer / Interpoler / Extrapoler / Compléter / Etablir / Etendre</p>
<p>Application : Utilisations des représentations abstraites dans des cas particuliers et concrets. Ces représentations peuvent prendre, soit la forme d'idées générales, de règles de procédure ou de méthodes largement répandues, soit celles de principes, idées et théories qu'il faut se rappeler et appliquer.</p>	<p>Appliquer / Généraliser / Relier / Choisir / Développer / Organiser / utiliser / Employer / Transférer / Restructurer / Classer / Relier</p>
<p>Analyse : Séparation des éléments ou parties constituantes d'une communication de manière à éclaircir la hiérarchie relative des idées et (ou) des rapports entre les idées exprimées.</p>	<p>Distinguer / Détecter / Identifier / Classer / Discriminer / Reconnaître / Catégoriser / Déduire / Analyser / Contraster / Comparer / Distinguer / Classer /</p>
<p>Synthèse : La réunion d'éléments et de parties pour former un tout. Cette opération consiste à disposer et à combiner les fragments, parties, éléments, de façon à former un plan ou structure que l'on ne distinguait pas clairement auparavant.</p>	<p>Ecrire / Raconter / Relater / Produire / Constituer / Transmettre / Créer / Modifier / Documenter / Proposer / Planifier / Produire / Projeter / Modifier / Spécifier / Produire / Dériver / Développer / Combiner / Organiser / Synthétiser / Classer / Déduire / Formuler / Modifier / Ecrire / Raconter /</p>
<p>Evaluation : Formulation de jugements qualitatifs ou quantitatifs. Les critères peuvent être, soit proposés à l'élève, soit établis par lui.</p>	<p>Juger / Argumenter / Considérer / Comparer / Contraster / Standardiser / Evaluer / Valider / Décider.</p>

Grille de Bales
(grille qualitative)

Bales, un disciple de Lewin, a dénombré 12 attitudes de participation au cours d'une réunion; ces attitudes concernent aussi l'animateur. Il les a classées trois par trois, en quatre classes allant de l'attitude positive à l'attitude négative.

Classe A: zone socio-émotionnelle positive

Classe B: zone de la tâche: donne de l'information ou répond aux questions

Classe C: zone de la tâche: pose des questions

Classe D: zone socio-émotionnelle négative

Chacune des classes comporte trois attitudes qui réfèrent aux niveaux de participation. Dans la grille suivante, chaque niveau est identifié comme suit:

S: niveau socio-émotif

C: niveau du contenu

P: niveau de la procédure

Contenu de l'intervention du participant				
		animateur	B	C	D	etc.
A	S1 Montre de la solidarité: aide félicite					
	S2 Montre de la satisfaction: plaisante, rit					
	S3 Montre un contentement passif: acquiesce, comprend, est d'accord					
B	C4 Suggère, oriente, invite					
	C5 Donne une opinion, un sentiment, un désir, une analyse					
	C6 Donne une information, répète, clarifie, confirme					
C	P7 Demande une information, de répéter, de clarifier					
	P8 Demande une opinion, une évaluation, une analyse					
	P9 Demande une suggestion, une directive					
D	S10 Montre un refus passif, se formalise, refuse une aide					
	S11 Montre de la tension, demande de l'aide, se retire					
	S12 Montre de l'antagonisme, déprécie les autres, se justifie					

Cette grille permet d'obtenir un portrait qualitatif de la participation au cours d'une réunion. Elle a l'avantage de ne pas exclure l'animateur ou les autres participants. Ce peut être très révélateur pour une équipe de travail éprouvant des difficultés d'avoir en sa possession de tels renseignements. Chaque intervention étant notée, on a le portrait de participation de chaque membre du groupe (animateur compris).

Annexe n°12: Questionnaires traduits :

A- Questionnaire n°1 : (traduit en arabe)

في إطار بحثنا العلمي الجاري، نؤنرح عليكم هذه السئتمارة. يرجى الإجابة بصراحة وبكل حرية بما أنه غير مطلوب ذكر الاسم و اللؤب نشكركم على حسن تعاونكم.

؟ لماذا و ؟ لديكم المفضلة اللغة هي ما : **السؤال 1**

.....
.....

: أأحيان معظم في تتواصلون لغة بأي : **السؤال 2**

..... - في المنزل؟
..... - في القسم؟
..... - في أماكن أخرى(حددوا من فضلكم).....

؟ الفرنسية اللغة في رأيكم ما : **السؤال 3**

.....
.....

(واحدة إجابة من أكثر اختيار يمكنكم) الفرنسية؟ اللغة تدرسون لماذا : **السؤال 4**

- الفرنسية الثقافة على للتعرف -
- (الموضة، أأفالم، الخ:مكانتها في حبا) الفرنسية باللغة اهتماما -
- (فرنسا) فرانكفونية دول لزيارة -
- (التقنية و العلمية الشعب) بالفرنسية العليا الدراسات في للنجاح -
- (المستقبلي عملكم) المهني مشواركم في للنجاح -
- (شهادة) الفرنسية في معين مستوى على للحصول -
عبر العلمية، التواصل
(الاجتماعية، الخ الشبكات
..... - لغرض آخر (حددوا من فضلكم).....

(واحدة إجابة من أكثر اختيار يمكنكم) ؟ الفرنسية اللغة استعمال إلى جؤون نل سوف موقف إي في : **السؤال 5**

- (المحالت، الخ الشركات، النوادي، مستوى على الحبران، مع) المجتمع في -
- (أأقارب، الخ العائلة، مع) المنزل في -
- (الخ التالميذ، أأساتذة، مع) القسم في -
- (أأجنبية، فرنسا الدول في) الخارج في -
- (مستقبال) العمل في -
- (المجال، الفيديوها، التلفزيونية، البرامج تتبع) أالعالم وسائل طريق عن -
(الجراند، الخ
..... - في حالة أخرى (حددوا من فضلكم).....

؟ (المتوسطة و الابتدائي الطور) السابقة السنوات خالل منتظمة بطريقة الفرنسية اللغة درستم هل : **السؤال 6**

□ ال □ نعم

؟ النص دراسة حصص أثناء تناقشونها التي (الفرنسية باللغة) النصوص فهم لكم يتسنى هل : 7السؤال

ال

نعم

؟ لماذا -

؟ الجرائد تقرأون هل : 8السؤال

ال

نعم

: (نعم) بـ الإجابة حالة في

؟ هي ما -

؟ لغة بأي و -

؟(الصحفية الرسوم) الكاريكاتير (تقرأون) تطلعون هل : 9السؤال

ال

نعم

؟ لماذا -

(نعم) بـ الإجابة حالة في

- بأي لغة ؟

؟ القسم في الكاريكاتير بدراسة ترغبون هل : 10السؤال

ال نعم

B- Questionnaire n°2 : (traduit en arabe)

دائماً في إطار بحثنا العلمي الجاري نؤثر علىكم من جديد هذه السئارة يرجى الإجابة بصراحة تامة و بكل حرية بما أنه غير مطلوب منكم ذكر السم و اللقب. نشكركم على حسن تعاونكم.

هل السؤال ال نعم
ال نعم

القسم داخل الكاريكاتير دراسة أعجبتكم هل : 1 السؤال
القسم؟ في المدروسة الكاريكاتير نصوص أضحتكم

لماذا :
.....

ال نعم

؟ القسم في المدروسة الكاريكاتير مجموعة جيداً أفهتكم : 3 السؤال

لماذا؟ :

؟ الصحفي المقال لنصوص أحسن فهم على ساعدكم الكاريكاتير على العمل هل : 4 السؤال

ال نعم

كيف؟ :

؟ القسم في مستقبل الكاريكاتير من أخرى مجموعة على العمل في أترغبون : 5 السؤال

ال نعم

اقترح آخر :

قراءتكم أثناء خاصاً اهتماماً بالفرنسية الكاريكاتير تعيرون هل القسم في للكاريكاتير دراستنا منذ : 6 السؤال
للجرائد؟

ال نعم

في حالة الإجابة بنعم، هل تتمكنون من فهمه الآن؟

المقالات من النوع هذا تعيرون هل

(l'article de fait-
divers)

الصحف للمقال دراستنا منذ : 7 السؤال

الجزائر؟ في خاص اهتماماً

ال نعم

الآن؟ فهمها من ستمكنون هل

ال نعم

Annexe n° 13: « Fiches pédagogiques n°0 » et tests d'évaluation pour la réalisation de la pré-enquête (avant modification)

A- Fiches pédagogiques n°0 :

• **Fiche pédagogique : (la caricature)**

Niveau : Premières Années lettres

Projet 3 : Ecrire une petite biographie romancée

Intention communicative : Relater un évènement en relation avec son vécu. Séquences 1/ 2 : Relater objectivement un évènement

S'impliquer dans la relation d'évènements Activité : Compréhension de l'écrit

Support : le dessin de presse (la caricature) d'Ali Dilem Titre : La Ministre l'a assuré..." pas de fuite pendant le bac" Objectifs :

Amener les apprenants à :

- Savoir repérer (prendre conscience de) la place du dessin de presse dans un journal (en Une, en dernière page...)
- Décrire un dessin de presse (sa structure « en image et texte ») et le replacer dans son contexte.
- Analyser un dessin de presse pour identifier les éléments porteurs de sens qui aident à sa compréhension (repérage du sens explicite)
- Etre capable de faire appel à ses connaissances et repérer les références extérieures pour interpréter un dessin de presse.
- Comprendre que le dessin de presse apporte une information sous un angle humoristique.
- Faire la synthèse de ces éléments pour (l'interprétation et l'identification du sens implicite) d'un dessin de presse.

Déroulement de la séance

Questions

Eveil de l'intérêt : (5 minutes)

- Lisez-vous des journaux ? Lesquels ?
- Que trouve-t-on dans un journal ? (à part les textes écrits « les articles »)
- Comment appelle-t-on les dessins accompagnés d'un court texte dans un journal ?
- Où se place le dessin de presse dans le journal ?
- Comment appelle-t-on celui qui dessine ces caricatures ?
- Connaissez-vous quelques uns ? pouvez- vous les citer ?

Première phase : L'observation (10minutes)

(observation globale du dessin de presse, repérage des éléments périphériques)

- Qt1 : Comment se présente la caricature ? Sous quelle forme apparaît-elle?
 - Qt2 : Qui est le producteur (l'auteur) de cette caricature ?
 - Qt3 : Quelle est la source de cette caricature ? où la trouve-t-on ? Dans quel support ?
 - Qt4 : A qui est destinée cette caricature ? Quel est le public visé ?
 - Qt5 : où et quand elle a été publiée ? Relevez la date et le lieu.
- Quel évènement s'est produit durant cette période ?

Réponses attendues

- Accepter les diverses réponses des apprenants.

-R1 : la caricature se présente sous la forme d'un dessin avec un titre et une bulle.

-R2 : le caricaturiste « Dilem »

-R3 : la source est le journal quotidien « Liberté »

-R4 : le public visé est : les lecteurs du journal « Liberté »

-R5 : Cette caricature est parue le 01/06/2014 en Algérie.

-C'était la période du baccalauréat et où une nouvelle Ministre de l'éducation a été nommée « BENGHEBRIT Nouria ».

Hypothèses de sens : (5minutes)

- D'après tous ces éléments, de quoi parle probablement cette caricature ?

Lecture silencieuse (5minutes)

(vérification des hypothèses de sens)

Consigne : Observez et lisez en silence cette caricature en vous posant la question suivante :

- Quel est le thème (sujet) abordé par cette Caricature.

Deuxième phase : La lecture analytique (45 minutes)

- Etude de l'image :

-Qt1 : Combien de personnages voyez-vous sur cette caricature ? Qui est-il ? et est-il connu ?

-Qt2 : Comment est dessinée l'expression de son visage ? Quelle est son attitude ?

-Qt3 : Que fait-il ? Quelle est sa position ?

-Qt4 : Citez les objets les plus importants (symboliques).

-Qt5 : Regardez le décor, où se déroule la scène ?

-Qt6 : La caricature est-elle en couleur ? Quelles sont les couleurs qui portent le plus de signification ?

- Diverses propositions se rapprochant probablement du thème qui semble traité à première vue : l'immigration clandestine ou le baccalauréat.

-R1 : On voit un seul personnage sur cette caricature, c'est un jeune élève et il n'est pas connu (célèbre).

-R2 : il est dessiné la bouche ouverte, des gouttes de sueur se dégageant de son front. Il a l'air inquiet et angoissé.

-R3 : il est assis dans une barque et il rame rapidement.

-R4 : le diplôme du baccalauréat/le drapeau de France et la Tour-Eiffel.

-R5 : le décor est extérieur, la scène se déroule en mer.

-R6 : Oui, elle n'est pas en noir et blanc. Les couleurs les plus significatives sont le bleu, le blanc et le rouge pour reconnaître le drapeau de France.

-Qt7 : Quelle est la position du personnage par rapport aux objets représentés ?

- Etudier l'énoncé (l'écrit) :

-Qt1 : Quel est le titre de cette caricature ?

-Qt2 : Combien y'a-t-il de phrases ? Et quel est leur type ?

-Qt3 : A quelle forme est la première phrase du titre ? Comporte-elle un verbe ?

- A quel temps est-il conjugué ?

-Qu'est ce qu'il annonce?

-Qt4 : Par quels signes de ponctuation ce verbe est-il suivi ?

-Qt5 : Donc de quelle façon les paroles sont-elles rapportées?

-Qt6 : Parmi les mots employés, y'a-t-il des mots difficiles ?

-Qt7 : A quelle forme est la deuxième phrase du titre ? Comporte-t-elle un verbe ?

-Qt8 : Y'a-t-il des indices de temps dans cette phrase ? Qu'est ce qu'ils indiquent ?

-R7 : le personnage est mis en avant (avant-plan) dans son embarcation. Les objets sont en (arrière-plan) représentés derrière pour paraître miniatures et lointains.

-R1 : le titre de cette caricature est : « La Ministre l'a assuré... "pas de fuite pendant le bac" »

-R2 : ce titre est composé de deux phrases déclaratives.

-R3 : La première phrase est à la forme affirmative, elle comporte un verbe, c'est une phrase verbale.

-Ce verbe (a assuré) est conjugué au passé composé. Il annonce les dires de la ministre, c'est un verbe introducteur des paroles rapportées.

-R4 : il est suivi de trois points de suspension et de guillemets.

-R5 : elles sont rapportées d'une manière directe « Discours direct ».

-R6 : Les mots employés sont simples *bac* c'est-à-dire le mot baccalauréat et le mot *fuite* (assez difficile).

-R7 : La deuxième phrase « Pas de fuite pendant le bac » est à la forme négative avec l'adverbe *pas*. Elle ne comporte pas de verbe, c'est une phrase nominale.

-R8 : Oui, l'indice temporel de cette phrase est *pendant*, une préposition qui indique les circonstances temporelles durant lesquelles les faits se sont déroulés (l'épreuve du baccalauréat).

-Qt9 : Y'a-t-il d'autres phrases dans cette caricature ? et comment sont-elles présentées ?

-Qt10 : Quel est le type de cette phrase ? A quelle forme est-elle ?

-Qt11 : Y'a-t-il des indices de temps dans cette phrase ? Qu'est ce qu'ils indiquent ?

-Qt12 : Y'a-t-il un mot répété dans ces phrases ?

-Qt13 : Que désigne le mot *fuite* dans la phrase de l'élève (quel est son sens) ?

-Qt14 : Est-ce que le mot *fuite* dans la phrase de la Ministre "Pas de fuite pendant le bac" a le même sens ?

-Qt15 : Donc le mot *fuite* a un autre sens ? Lequel ?

-Qt16 : Qu'est ce qui s'écoule, déborde et qu'on trouve dans un ruisseau en général ? Ces mots sont le champ lexical de quoi ?

-Qt17 : Quel est le rapport entre le débordement de l'eau et le baccalauréat ? Qu'est ce qui déborde lors de l'épreuve du baccalauréat ?

-Qt18 : Comment appelle-t-on le débordement d'informations (le dépassement) pendant l'examen du baccalauréat ?

-Qt19: Trouve-t-on le mot *comme* dans la comparaison de la ministre ? Comment appelle-t-on une comparaison sans l'outil comparatif ?

-Qt20 : Et pourquoi le caricaturiste Dilem a choisi de réutiliser le même mot *fuite* pour la phrase de l'élève ?

-R9 : Oui, il y'a une autre phrase dans cette caricature. Ce sont les paroles du personnage (l'élève) présentées dans une bulle.

-R10 : c'est une phrase exclamative de forme affirmative.

-R11 : oui, l'indicateur temporel est la préposition *après* qui exprime un fait suivant le premier (postériorité dans le temps) qui vient (se produit) dans le futur (à l'avenir).

-R12 : oui, le mot *fuite*.

-R13 : C'est l'action de fuir quelqu'un, c'est-à-dire s'échapper ou s'évader vers la France.

-R14 : Non, parce qu'ici ce n'est pas s'échapper du baccalauréat.

-R15 : Oui, c'est : s'écouler par une issue. Synonyme débordement, ruissellement, évacuation. C'est la *polysémie*.

-R16 : C'est le champ lexical de l'eau. C'est l'eau qui s'écoule et qui déborde.

-R17 : Il compare le débordement de l'eau au débordement des informations au bac.

-R18 : C'est la *triche*. (la fraude)

-R19 : Non, elle compare la fraude au baccalauréat à la fuite de l'eau sans utiliser d'outil comparatif. On appelle ceci une *métaphore*.

-R20 : Pour faire rire. C'est un jeu de mot, pour ridiculiser et se moquer de la Ministre. C'est de l'*humour*.

-Qt21: Y'a-t-il un seul thème présenté ? Quels sont donc les thèmes traités dans cette caricature ? Quel message veut-elle nous faire passer ?

-R21 : Il y'a plusieurs thèmes traités dans cette caricature, elle ne parle pas seulement de *l'immigration clandestine* mais aussi des fléaux sociaux *l'évasion des cerveaux* et *la fraude en Algérie*. Elle dénonce la situation sociale algérienne.

Troisième phase : La synthèse (20 minutes) :

- Réalisation d'un panneau de synthèse de la caricature de Dilem en suivant les étapes suivantes :
- 1- Collez sur le cahier la caricature étudiée
- 2- Indiquez la source (la situation dans laquelle la caricature a été réalisée, le nom du journal, la date, le nom du dessinateur)
- 3- Récapitulez l'essentiel de la caricature par un jeu de flèches décrivant, expliquant, analysant et interprétant les différents éléments constitutifs de la caricature
- 4- Précisez ce qu'il fallait savoir pour comprendre cette caricature.
- 5- Déduisez en une phrase l'interprétation du sens et du message de la caricature

Panneau à réaliser: caricature (réalisée au tableau et avec les apprenants)

Journal : Liberté

Date et lieu : le 01/06/2014
Algérie

Titre de la caricature : discours de la Ministre rapporté, elle certifie qu'il n'y a pas eu de fraude (désignée par le mot fuite) lors de l'épreuve du Baccalauréat 2014 (le système change).

LA MINISTRE L'A ASSURÉ...
"PAS DE FUIITE PENDANT LE BAC"

Bachelier algérien immigrant clandestinement en France avec son diplôme

Tour Eiffel

Signature du caricaturiste

Bulle comportant les paroles de l'élève, il parle de fuite pour indiquer qu'il quitte l'Algérie (il s'évade en France). Il se moque des dires de la Ministre (humour).

DIEM

Pour comprendre cette caricature, il fallait savoir :

- Que le mot *fuite* porte deux sens différents (polysémie).
- Que la ministre est nouvellement nommée en 2014, juste avant le Baccalauréat.
- Que les jeunes algériens ont tendance à vouloir immigrer en France même clandestinement.

• **Fiche pédagogique : (l'article de fait-divers)**

Niveau : Premières Années lettres

Projet 3 : Ecrire une petite biographie romancée

Intention communicative : Relater un évènement en relation avec son vécu. Séquences 1/2 : Relater objectivement un évènement

S'impliquer dans la relation d'évènements Activité : Compréhension de l'écrit

Support : Article de fait-divers

Titre : **Trois (03) Harraga rentrent au pays dans leur embarcation de harga**

Objectifs : Les apprenants seront amenés à :

- Savoir repérer un fait-divers dans un journal, sa typographie.
- Prendre conscience de la structure et de la typographie du titre d'un fait-divers
- Dégager la structure d'un fait-divers.
- Appréhender l'information selon les sources.
- Classer un fait-divers.
- Lire et comprendre un fait-divers.

Déroulement de la séance

Questions :

Eveil de l'intérêt : (3 minutes)

- Lisez-vous les journaux ? Lesquels ?
- Que trouve-t-on dans un journal ?
- Comment sont écrits (disposés) les textes d'un journal ? Sous quelle forme sont-ils présentés ? Comment les appelle-t-on ?

- Amener un journal en guise de modèle pour illustrer des faits-divers à travers quelques titres:

- Les informations et les événements cités sont-ils réels ou imaginaires ?
- Les événements sont-ils tous ordinaires ?
- Comment appelle-t-on donc ceux qui sortent de l'ordinaire.

Première phase : L'observation (5 minutes)

-Relevez les éléments périphériques du texte (éléments paratextuels) :

-Qt1 : Repérez le titre de l'article. Comment l'avez-vous reconnu ? Vous informe-t-il sur le contenu de l'article ?

-Qt2 : Comment se présente l'article ? Comment est-il disposé (structuré)?

-Qt3 : Qui est l'auteur de cet article ?

-Qt4 : Quelle est sa source ?

-Qt5 : Quelle est sa date de parution ?

Réponses attendues :

- Accepter les diverses réponses des apprenants de façon à les amener à savoir repérer un article de fait-divers et à en prendre conscience.

-R1 : -Le titre : **Trois (03) Harraga rentrent au pays dans leur embarcation de harga.**

Sous forme de phrase verbale, déclarative et en caractère gras pour attirer l'attention des lecteurs.

- Oui, il indique (résume) le contenu de l'article, il montre de quoi il s'agit.

-R2 : Le texte se présente en deux colonnes.

-R3 : l'auteur est le journaliste Mohamed Ibn Khaldoun.

-R4 : La source est : le site www.algerie1.com

-R5 : La date de parution : le 25/09/2012.

Hypothèses de sens : (7 minutes)

- D'après tous ces éléments, de quoi parle probablement cet article?

Lecture silencieuse (5minutes)

(Vérification des hypothèses de sens)

Consigne : Lisez en silence cet article en vous posant les questions suivantes :

- De quoi parle l'article (le thème abordé) ? Et à qui s'adresse-t-il ?

Deuxième phase : La lecture analytique (35 minutes)

-Qt1 : A qui s'adresse ce fait divers ?

-Qt2 : Quelle est la source d'information du journaliste ?

-Qt3 : Qui sont les principaux acteurs dans ce fait-divers ?

-Qt4 : Quelle est l'action commise ? qu'ont-ils fait ?

-Qt5 : De quel pays sont-ils rentrés et où exactement en Algérie?

-Qt6 : Pourquoi les jeunes harraga sont-ils revenus en Algérie malgré le succès de leur immigration clandestine ?

-Relevez du texte les phrases qui justifient votre réponse.

-Qt7 : Relevez de l'article le champ lexical de « Hargha »

-Différentes propositions se rapprochant probablement de l'immigration clandestine.

-R1 : Le fait-divers s'adresse aux lecteurs (internauts) du site (algerie1.com) et plus précisément aux jeunes prédisposés à la hargha.

-R2 : La source d'information du journaliste est inconnue, il ne l'a pas citée.

-R3 : les principaux acteurs sont les trois jeunes Harraga algériens.

-R4 : Ils ont traversé la mer mais dans le sens inverse, ils sont rentrés en Algérie.

-R5 : Ils sont rentrés d'Espagne à la ville d'Oran.

-R6 : Les jeunes Harraga sont revenus en Algérie parce qu'ils ont trouvé une situation plus misérable en Espagne.

-Les phrases qui le justifient :

- ont trouvé une situation plus misérable en Espagne.
- de constater que les Espagnols n'étaient pas mieux lotis que les Algériens.
- racontant l'enfer économique qui règne sur la péninsule ibérique.

-R7 : Le champ lexical de « Hargha » : harraga, embarcation, la mer, fuir.

-Qt8 : Quels sont les mots ou expressions qui reprennent « les trois harraga » ? (Les substituts lexicaux de « trois harraga »)

-Qt9 : Quelle remarque faites-vous sur ces substituts ? Que signifie le substitut *valeureux* ?

-Qt10 : L'opinion du journaliste sur les trois jeunes apparait-elle donc par l'emploi de ces adjectifs ?

-Qt11 : Quelle expression du texte renvoie au même sens que « les jeunes cherchaient à *s'évader* de la misère de leur pays » ?

-Qt12 : Relevez les indicateurs temporels présents dans l'article.

-Qt13 : Quel est celui qui permet de dater (de situer) avec précision l'évènement (le retour des trois harraga).

-Qt14 : Les jeunes harraga sont rentrés la veille de quel jour alors ?

-Qt15 : Quel est le temps verbal le plus employé dans cet article ? Pourquoi ?

-Qt16 : Le fait rapporté dans cet article est :

- Un accident
- Une catastrophe naturelle
- Insolite
- Un méfait

(Recopiez la bonne réponse puis relevez du texte la phrase qui justifie votre réponse)

-R8 : Les expressions qui reprennent « les trois harraga » sont :

- Trois jeunes harraga
- Trois aventuriers
- Trois valeureux harraga

-R9 : Les substituts sont des adjectifs qualificatifs positifs (mélioratifs). Valeureux signifie courageux, brave, fort, audacieux.

-R10 : Oui l'opinion du journaliste sur les trois jeunes apparait clairement, il s'implique subjectivement dans la relation de l'évènement.

-R11 : L'expression du texte qui renvoie au même sens est :

- les trois « aventuriers » qui voulaient *fuir* le mal-vivre de leur pays

-R12 : Les indicateurs temporels sont :

- La nuit du vendredi (date)
- Après (préposition)
- Depuis (préposition)

-R13 : l'indice permettant de dater l'avènement est : la nuit du vendredi.

-R14 : Les jeunes harraga sont rentrés la veille du Samedi.

-R15 : Le temps verbal le plus employé est le passé composé (a enregistré/ont traversé/ont trouvé/a permis...) parce qu'ils expriment des actions et des faits qui se sont déroulés dans un passé proche.

-R16: Le fait rapporté dans cet article est insolite. La phrase qui le justifie :

- La ville d'Oran a enregistré un événement insolite dans la nuit de vendredi.

-Qt17 : De quoi s'agit-il finalement dans cet article (Quel est le sujet présenté) ?	-R17 : Il s'agit du phénomène de l'immigration clandestine mais contrairement à l'ordinaire, c'est dans le sens inverse qu'il s'est produit : les trois jeunes algériens ont préféré rentrer en Algérie (leur pays) après l'avoir quittée avec succès.
--	--

Troisième phase : La synthèse (10 minutes)

- A partir des informations contenues dans le fait divers, complétez la grille suivante :

Circonstances (Où et quand ?)	Auteur de l'action (qui ?)	Action (quoi ?)	Objet de l'action (Pour quoi ?)	Résultats (conséquences)
-La ville d'Oran (Algérie) -La nuit de Vendredi	T r o i s h a r r a g a	Immi gratio n cland estine dans un sens inver se (Reto ur des trois jeune s harra ga d'Esp agne vers le pays.	La situati on aussi miséra ble en Espag ne qu'en Algéri e	Sensibilis ation contre la harga en racontant l'enfer économiq ue en Espagne

B- Tests d'évaluation pour la pré-enquête :

● **Test d'évaluation pour la caricature :**

- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la représentation (le dessin), le mot ou l'expression de la caricature qui l'indiquent :

Propositions	V r a i	F a u x	Justification
-Le drapeau représenté est celui de l'Italie.		×	-les couleurs du drapeau français Bleu, blanc, rouge et la Tour-Eiffel
-Le personnage s'échappe (fuit) <u>de</u> France.	×	×	-la direction (le sens) de la barque, il va en France
-L'élève compte immigrer avant d'obtenir son diplôme.	×		- <u>Après</u> le bac
-L'élève cherche à s'évader de son pays.		×	-La <u>fuite</u> c'est après le bac !
-L'élève fuit son pays par voie terrestre.		×	-Il fuit par <u>mer</u> , dans une <u>barque</u>
-La Ministre doute du bon déroulement du baccalauréat.		×	-La Ministre l'a <u>assuré</u>
-La Ministre parle de fuite d'eau.	×		-Fuite d'informations
-Selon la Ministre il n'y a pas eu de fraude lors du baccalauréat.		×	- <u>Pas de fuite pendant</u> le bac
-Le seul thème traité par la caricature est l'immigration clandestine.	×		-La fraude au baccalauréat et la fuite des cerveaux
0- La caricature dénonce le phénomène de l'immigration des cerveaux.			0- <u>le diplôme</u> que prend l'élève avec lui dans la barque.

● **Test d'évaluation pour le fait-divers:**

- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la phrase de l'article qui l'indique :

Propositions	V r a i	F a u x	Justification
-Les harraga ont traversé la mer de l'Algérie vers l'Espagne.		×	-ont traversé la mer, mais <u>dans le sens inverse.</u>
-Les harraga sont <u>rentrés en</u> Espagne.		×	-rentrent au pays/rentrer au pays.
-Les trois jeunes sont rentrés parce qu'ils ont trouvé des conditions de vie défavorables.	×		-ont trouvé <u>une situation plus misérable.</u>
-Les jeunes harraga cherchaient à s'évader de leur pays.	×		-voulaient <u>fuir</u> le mal-vivre de leur pays.
-Le retour des jeunes harraga s'est fait par voie terrestre.		×	-traversé <u>la mer</u> à bord de leur <u>embarcation</u> de fortune.
-Les autorités espagnoles ont renvoyé les jeunes harraga dans leur pays.		×	- <u>n'ont pas trouvé mieux</u> que de rentrer au pays
-Une fois de retour, les trois jeunes encouragent à la hargha.		×	-font dans <u>la sensibilisation contre</u> la hargha
-Le journaliste qualifie les trois jeunes haraga de trois courageux harraga.		×	-nos trois <u>valeureux</u> harraga
-Les jeunes sont arrivés la veille du vendredi.	×		-la nuit de vendredi=la veille de samedi
0- Ibn Khaldoun dénonce le phénomène de l'immigration clandestine.			0- <u>contre la hargha</u> , en racontant <u>l'enfer</u> économique

Annexe n°14 : Quelques copies des réponses des apprenants : Test d'évaluation de la pré-enquête.

Apprenant «E»

Test d'évaluation pour la caricature:

- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la représentation (le dessin), le mot ou l'expression qui l'indiquent :

Propositions	Vrai	Faux	Justification
1-Le drapeau représenté est celui de l'Italie.	/	X	1) le drapeau représenté est celui de la France car les couleurs de drapeau n'est pas de l'Italie
2-Le personnage s'échappe (fuit) de France.	X		
3-L'élève compte immigrer avant d'obtenir son diplôme.		X	2) c'est vrai car il y a la tour d'ifel
4-L'élève cherche à s'évader de son pays.	X		3) Non parce que il a le diplôme de Bac
5-L'élève fuit son pays par voie terrestre.		X	n)
6-La Ministre doute du bon déroulement du baccalauréat.		X	
7-La Ministre parle de fuite d'eau.		X	
8-Selon la Ministre il n'y a pas eu de fraude lors du baccalauréat.	X		
9-Le seul thème traité par la caricature est l'immigration clandestine.		X	
10-La caricature dénonce le phénomène de l'immigration des cerveaux.			

- 1) fause, le drapeau représente la France ^{(c'est Apparemment E) "rai"} parce que les couleurs de le drapeau n'est pas de l'Italie.
- 2) fause, le personnage s'échappe à la France de Algeria à la France et la justification sa immigration
- 3) fause, parce que il a dit "La fuite c'est après le bac".
- 4) car il "fuite"
- 5) fause, car il ya un canot (bateau) et la mer et son visage est fatigué
- 6)
- 7) fause, parce que la ministre assure "il n'ya pas de fuite pendant le bac n'est pas dans l'eau"
- 8)
- 9) fause, car la caricature parle sur l'immigration clandestine et aussi l'immigration des cerveaux
- 10) vrai, à cause de ce qu'il a dit que l'élève immigré après d'obtenir son diplôme de Bac

Test d'évaluation pour le fait divers :

Apprenant « Ess »

- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la phrase de l'article qui l'indique :

Propositions	Vrai	Faux	Justification
1-Les harraga ont traversé la mer de l'Algérie vers l'Espagne.	X		trois jeunes harraga ont traversé la mer.
2-Les harraga sont <u>rentrés</u> en Espagne.		X	nos trois valeureux harraga n'ont pas trouvé mieux que de rentrer au pays à bord de leur embarcation de fortune.
3-Les trois jeunes sont rentrés parce qu'ils ont trouvé des conditions de vie défavorables.	X		
4-Les jeunes harraga cherchaient à s'évader de leur pays.	X		3) après s'être tenu qui leur a permis de constater que les espagnols n'étaient pas moins lotis que les algériens.
5-Le retour des jeunes harraga s'est fait par voie terrestre.	X		
6-Les autorités espagnoles ont renvoyé les jeunes harraga dans leur pays.		X	4) trois (3) harraga rentrent au pays dans leur embarcation de harraga
7-Depuis leur retour, les trois jeunes encouragent à la harraga.		X	5) les 3 jeunes font depuis leur retour par mer la harraga
8-Le journaliste qualifie les trois jeunes haraga de trois courageux harraga.	X		6) nos trois valeureux ... (fortune)
9-Les jeunes sont arrivés la veille du vendredi.	X	X	7) notamment ... il écrique
10-Ibn Khaldoun dénonce le phénomène de l'immigration clandestine.	X		8) nos trois valeureux harraga 9) dans la nuit de vendredi quand trois jeunes harraga ont traversé la mer


10) trois (3) harraga rentrent au pays dans leur embarcation de harraga. Ibn Khaldoun (dénonce) dit harraga mais il n'est dit pas voyage.

9) Arrivés sains et saufs leurs foyers

Apprenant «4»

Test d'évaluation pour la caricature:

- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la représentation (le dessin), le mot ou l'expression qui l'indiquent :

Propositions	Vrai	Faux	Justification
1-Le drapeau représenté est celui de l'Italie.		<input checked="" type="checkbox"/>	
2-Le personnage s'échappe (fuit) de France.	<input checked="" type="checkbox"/>		Parce qu'il a le drapeau de France
3-L'élève compte immigrer avant d'obtenir son diplôme.		<input checked="" type="checkbox"/>	C'est vrai car il ya l'élève l'élève 3/ No parce qu'il a le diplôme de Bac
4-L'élève cherche à s'évader de son pays.	<input checked="" type="checkbox"/>		4/ fuite
5-L'élève fuit son pays par voie terrestre.		<input checked="" type="checkbox"/>	faux, car il ya un Canal (bateau) et la mer et son visage est fatigué (d'eau)
6-La Ministre doute du bon déroulement du baccalauréat.	<input checked="" type="checkbox"/>		6/ faux, parce qu'il ya le ministre assure qu'il n'ya pas de fuite pendant le bac n'est pas dans l'eau
7-La Ministre parle de fuite d'eau.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	7/ faux, car la
8-Selon la Ministre il n'y a pas eu de fraude lors du baccalauréat.	<input checked="" type="checkbox"/>		
9-Le seul thème traité par la caricature est l'immigration clandestine.		<input checked="" type="checkbox"/>	
10-La caricature dénonce le phénomène de l'immigration des cerveaux.			

Test d'évaluation pour le fait divers :

Apprenant « G »

- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la phrase de l'article qui l'indique :

Propositions	Vrai	Faux	Justification
1-Les harraga ont traversé la mer de l'Algérie vers l'Espagne.	X		trois --- la mer
2-Les harraga sont <u>rentrés en</u> Espagne.		X	trois --- de harraga titre
3-Les trois jeunes sont rentrés parce qu'ils ont trouvé des conditions de vie défavorables.	X		après les algériens
4-Les jeunes harraga cherchaient à s'évader de leur pays.	X		trois - faire - de harraga
5-Le retour des jeunes harraga s'est fait par voie terrestre.	X		les trois jeunes font --- le harraga
6-Les autorités espagnoles ont renvoyé les jeunes harraga dans leur pays.		X	trois trois valeureux
7-Depuis leur retour, les trois jeunes encouragent à la harraga.		X	trois trois valeureux à l'étranger
8-Le journaliste qualifie les trois jeunes haraga de trois courageux harraga.	X		dans la nuit de vendredi --- les
9-Les jeunes sont arrivés la veille du vendredi.		X	arrivés --- fois
10-Ibn Khaldoun dénonce le phénomène de l'immigration clandestine.	X		à l'étranger les 3 jeunes de harraga

Apprenant «H»

Test d'évaluation pour la caricature:

- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la représentation (le dessin), le mot ou l'expression qui l'indiquent :

Propositions	Vrai	Faux	Justification
1-Le drapeau représenté est celui de l'Italie.		X	Le drapeau représenté est celui de France parce que c'est le baccalauréat.
2-Le personnage s'échappe (fuit) de France.	X		2 - en la caricature un élève prend la fuite vers la France.
3-L'élève compte immigrer avant d'obtenir son diplôme.	X		3 - en la caricature un élève prend la fuite avec son diplôme.
4-L'élève cherche à s'évader de son pays.	X		4 - en la caricature « fuites ».
5-L'élève fuit son pays par voie terrestre.		X	5 - l'élève fuit son pays par mer pour développer son information.
6-La Ministre doute du bon déroulement du baccalauréat.	X	X	6 - parce que en les paroles de la Ministre elle a dit qu'il n'y a pas eu de fraude.
7-La Ministre parle de fuite d'eau.		X	7 - La Ministre parle de fuite de BAC.
8-Selon la Ministre il n'y a pas eu de fraude lors du baccalauréat.	X		8 - Parce que la Ministre dit qu'il n'y a pas de fuite pendant de BAC.
9-Le seul thème traité par la caricature est l'immigration clandestine.		X	9 - le seul thème traité par la caricature est caricaturiste.
10-La caricature dénonce le phénomène de l'immigration des cerveaux.	X		10 - en la caricature l'élève c'est le cerveau parce qu'il prend la fuite avec son diplôme.

Test d'évaluation pour le fait divers :

Apprenant (H2)

- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la phrase de l'article qui l'indique :

Propositions	Vrai	Faux	Justification
1-Les harraga ont traversé la mer de l'Algérie vers l'Espagne.	X	X	Les harraga ont traversé la mer de l'Algérie vers l'Espagne.
2-Les harraga sont <u>rentrés en</u> Espagne.	X		Ayant rallié les côtes espagnoles.
3-Les trois jeunes sont rentrés parce qu'ils ont trouvé des conditions de vie défavorables.	X		Les trois aventuriers qui voulaient fuir le mal de leur pays.
4-Les jeunes harraga cherchaient à s'évader de leur pays.	X		/// " " " " " "
5-Le retour des jeunes harraga s'est fait par voie terrestre.	X		Ils ont trouvé une situation plus misérable en Espagne.
6-Les autorités espagnoles ont renvoyé les jeunes harraga dans leur pays.	X		arrivés sans et sans dans leurs foyers.
7-Depuis leur retour, les trois jeunes encouragent à la harka.		X	Ils trois jeunes font depuis leur retour dans sensibilisation contre la harka.
8-Le journaliste qualifie les trois jeunes haraga de trois courageux harraga.		X	ils racontent l'enfer économique qui règne sur la péninsule ibérique.
9-Les jeunes sont arrivés la veille du vendredi.		X	Les jeunes traversent la mer le dimanche nuit de vendredi.
10-Ibn Khaldoun dénonce le phénomène de l'immigration clandestine.		X	Ibn Khaldoun raconte l'histoire de harraga.

Apprenant « IS »

Test d'évaluation pour la caricature:

- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la représentation (le dessin), le mot ou l'expression qui l'indiquent :

Propositions	Vrai	Faux	Justification
1-Le drapeau représenté est celui de l'Italie.	X	✓	- le drapeau représenté est celui de France parce que c'est coloré.
2-Le personnage s'échappe (fuit) de France.	✓	X	- en la caricature un élève prend la fuite vers la France.
3-L'élève compte immigrer avant d'obtenir son diplôme.	✓	X	- en la caricature un élève prend la fuite avec son diplôme.
4-L'élève cherche à s'évader de son pays.	✓	X	- en la caricature.
5-L'élève fuit son pays par voie terrestre.	X	✓	- l'élève fuit son pays par voie d'exploiter son information.
6-La Ministre doute du bon déroulement du baccalauréat.	✓	✓	- parce que en ses paroles de Mme la Ministre elle a assuré qu'il n'y a pas eu de fraude.
7-La Ministre parle de fuite d'eau.	✓	✓	- La M. ministre parle de fuite de Bac.
8-Selon la Ministre il n'y a pas eu de fraude lors du baccalauréat.	✓	X	8. Parce que le Ministre dit pas de fuite pendant le Bac.
9-Le seul thème traité par la caricature est l'immigration clandestine.	X	✓	- le seul thème traité par la caricature est caricaturiste.
10-La caricature dénonce le phénomène de l'immigration des cerveaux.	✓	X	- en la caricature l'élève c'est car vendre parce que l prend la fuite avec son diplôme.

Test d'évaluation pour le fait divers :

apprenant « I »

- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la phrase de l'article qui l'indique :

Propositions	Vrai	Faux	Justification
1-Les harraga ont traversé la mer de l'Algérie vers l'Espagne.	X		« Les trois jeunes harraga ont traversé la mer »
2-Les harraga sont <u>rentrés en</u> Espagne.	X		« sont pas fortunés »
3-Les trois jeunes sont rentrés parce qu'ils ont trouvé des conditions de vie défavorables.	X		« Les trois aventuriers qui voulaient fuir le mal-vivre de leur pays »
4-Les jeunes harraga cherchaient à s'évader de leur pays.		X	« s'est fait par voie mer »
5-Le retour des jeunes harraga s'est fait par voie terrestre.	X		« Les Espagnols ... Algériens »
6-Les autorités espagnoles ont renvoyé les jeunes harraga dans leur pays.	X		« mœurs fortunés »
7-Depuis leur retour, les trois jeunes encouragent à la harga.	X		« Arrivés ... la harga »
8-Le journaliste qualifie les trois jeunes haraga de trois courageux harraga.	X		« La ville ... Vendredi »
9-Les jeunes sont arrivés la veille du vendredi.	X		« La ville ... usages »
10-Ibn Khaldoun dénonce le phénomène de l'immigration clandestine.	X		

Annexe n°15 : Fiches des résultats récapitulatifs par moyennes et par pourcentages des résultats du premier trimestre :
A- Classe expérimentale (IAS 3) :

وزارة التربية الوطنية
 مديرية التربية لولاية الجلفة
نتائج اجمالية للثلاثي - 1
 2015 / 2016

ثانوية عبد الحق بن حمودة
 قسم : 1 م 3
 الأستاذ الرئيس :
 عبد الرحمن

امتحان	الاجزات	عدد التلاميذ : 23	معدل القسم : 11.25	م. اكبر من او = 10	م. اصغر من 10	نسبة النجاح : 82.15%	15.97	10.85	13.07	11.27	12.91	11.52	15.60	11.40	10.59	8.39	10.07	
2	نهضة																	
1	تفجير																	
6	ل شرف																	
9	لائمة																	
4	تنبه						86.88%	70.59%	91.18%	70.59%	91.18%	67.65%	100.00%	67.65%	58.82%	17.65%	52.94%	
2	النار																	
	توبيخ																	

moyenne de la classe en français

المدير

الجلفة في : 2016 / 2 / 14

B- Classe témoin (IAS4) :

وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية الجلفة

نتائج اجمالية للثلاثي - 1

/2015 /2016

ثانوية عبد الحق بن حمودة
قسم : 1 م 4
الاستاذ الرئيس :

عمر

امتحان	الاجزات	عدد التلاميذ : 23	معدل القسم : 11.57	16.09	8.12	13.58	12.47	12.00	12.02	15.56	12.16	10.54	9.57	11.16
2	تهنئة													
2	تشجيع													
6	ل شرف													
7	لاسيء													
5	تنبيه													
1	انذار													
	توبيخ													
			81.82%											
			نسبة النجاح	100.00%	30.30%	93.94%	84.85%	84.85%	75.76%	96.97%	84.85%	60.61%	45.45%	66.67%

maxime de la classe en français

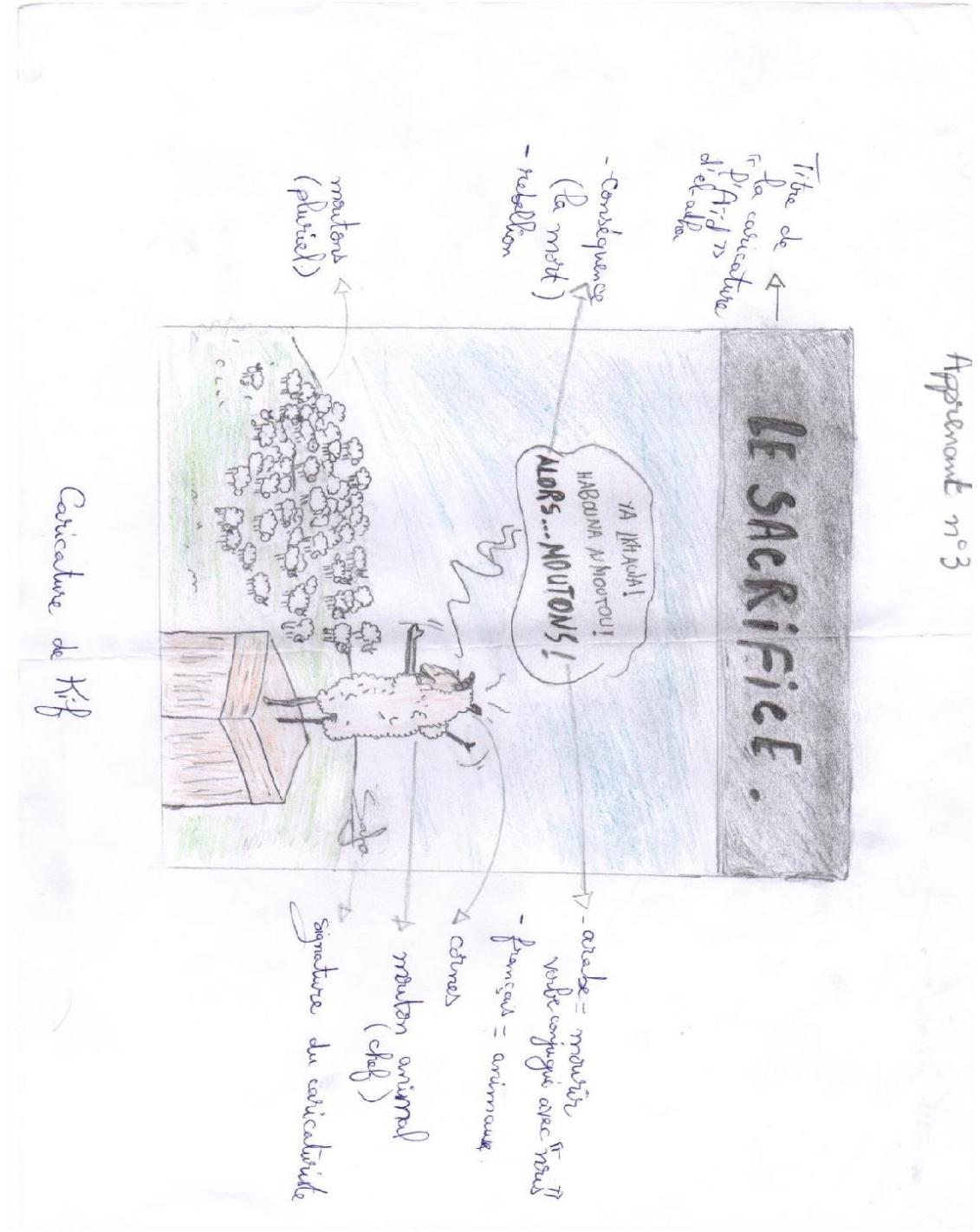
français

الجلفة في : 2016 / 2 / 14

Annexe n°16 : Réalisations des apprenants :

- **Quelques photos des panneaux réalisés par nos apprenants :**

Caricature n°1 : « Kif » :

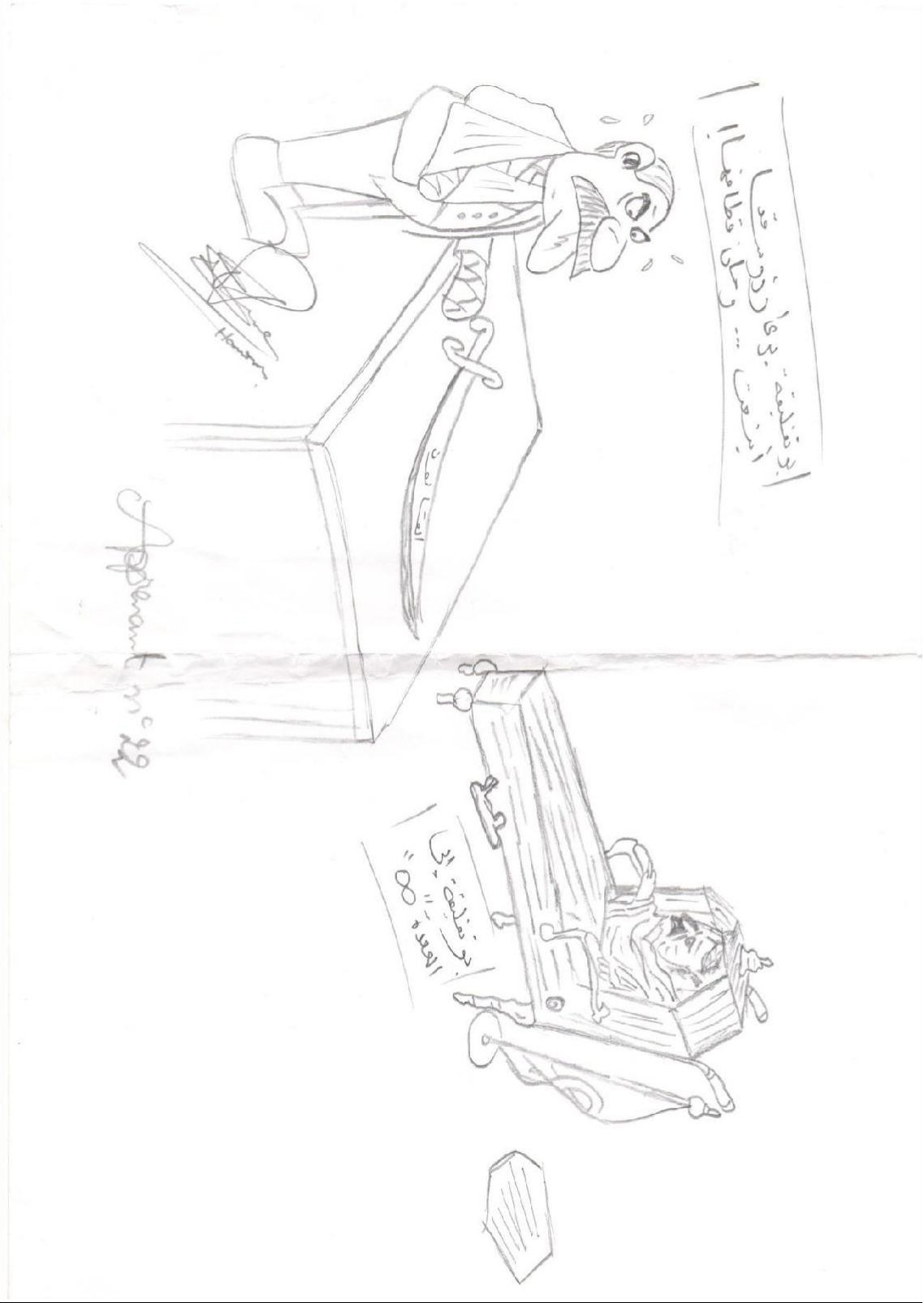


- Quelques caricatures proposées par les apprenants :





Apprenant n° 22







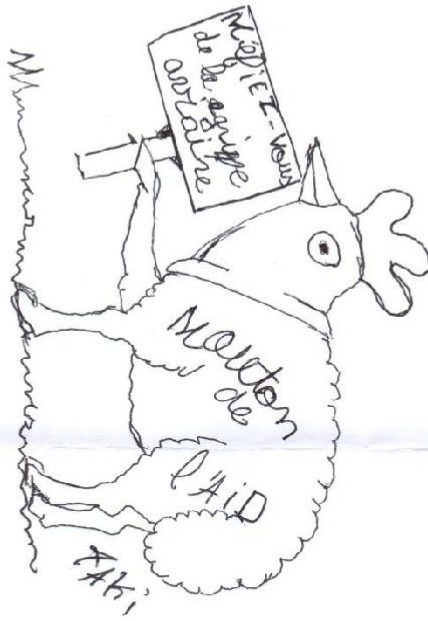
M. S. M.

Non?!
Je me defoule
quoi

Ser ai marre de
cete foule
Rani hab
hdi fouli!

Ana thani nedi
jelbanti!!

- Dessin (caricature) réalisé par l'apprenant « n°17 » :



Apprenant n°17

- Reprises des caricatures présentées en classe par quelques apprenants :



LE SACRIFICE.



Annexe n° 17 : Quelques copies des réponses des apprenants aux tests d'évaluation lors de la réalisation de l'expérimentation :
 classe témoin/ classe expérimentale

• **Test d'évaluation n°1 :**

Classe expérimentale : caricature n°1 « Kif » et fait-divers n°1

Apprenant n°3

Test d'évaluation n°1 pour la caricature n°1 :

- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la représentation (le dessin), le mot ou l'expression de la caricature qui l'indiquent :

Propositions	Vrai	Faux	Justification
1-Le mouton préparant à la révolte porte des cornes.	✓		image / porte des cornes
2-Le mot « moutons » est un verbe conjugué avec la première personne du pluriel.		X	"moutons" est un nom d'ont le sens français
3-Le mot « moutons » est au pluriel.	✓		mouton(s) → le (s) du pluriel
4-Le mot « moutons » signifie « mourir ».		X	"mouton" signifie "mourir" en arabe d'où le français est un animal
5-L'adverbe « alors » exprime un sentiment d'acceptation.		X	Sentiment d'indignation
6-Dans le cas où l'adverbe « alors » exprime la conséquence, les moutons acceptent le sacrifice.	✓		alors si donc = exprime la conséquence et mouton 1er sens le "mourir" en arabe
7- Lorsque le mot « moutons » est pris par son sens en français, le mouton chef lance un appel à la rébellion	✓		l'action du djaf avec ses mains et la photo. donne "Alors"
8-D'après le mouton chef, les humains veulent la mort des moutons.	✓		le sacrifice pour l'aide EP - Adha
9-Le seul thème abordé par la caricature est la célébration de l'Aïd El Adha		X	mes on notre façon la Denonce une situation
10-La caricature rappelle un événement religieux.	✓		Les moutons en 24/09 Si L'Aïd El Adha

Test d'évaluation n°1 pour l'article de fait divers n°1 :

- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la représentation (le dessin), le mot ou l'expression de la caricature qui l'indiquent :

Propositions	Vrai	Faux	Justification
1-Le mouton révolté porte donne un coup de <u>sabot</u> à son propriétaire.		X	Le mouton révolté peut donner un coup de corne
2- Le journaliste reprend le mot « propriétaire » par le seul mot « citoyen »	X		Propriétaire = citoyen = la victime
3-Au prix de 50000 DA, <u>plusieurs</u> moutons ont tué le propriétaire.		X	un seul mouton si pas plusieurs des moutons
4-Un miracle médical n'a pas pu sauver la vie du citoyen.	X		un miracle médical pour sauver la vie, mais les tests nécessaires confirment sa mort.
5-Les services de sécurité compétents sont la source d'information du journaliste.	X		inconnue
6-Par <u>conséquent</u> , le mouton a servi pour le <u>sacrifice</u> de l'Aïd.		X	le mouton a servi pour le sacrifice de funéraires
7- le fait raconté dans cet article est insolite.	X		Pare ce que le fait est une fait d'ever (un mouton tué son propriétaire)
8-Le mouton a causé <u>la mort</u> de son propriétaire.	X		avec un coup de corne (tué)
9-Le thème abordé par l'article est la rébellion du mouton contre le <u>sacrifice</u> de l'Aïd El Adha.	X		Tués son propriétaire
10-L'article rappelle un <u>événement</u> religieux.	X		R'Aïd El adha.

Apprenant n° 4

Test d'évaluation n°1 pour la caricature n°1 :

- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la représentation (le dessin), le mot ou l'expression de la caricature qui l'indiquent :

Propositions	Vrai	Faux	Justification
1-Le mouton préparant à la révolte porte des cornes.	✓		chef AA
2-Le mot « moutons » est un verbe conjugué avec la première personne du pluriel.		X	Nom
3-Le mot « moutons » est au pluriel.	✓		le « S »
4-Le mot « moutons » signifie « mourir ».		X	animal
5-L'adverbe « alors » exprime un sentiment d'acceptation.		X	sentiment d'indignation
6-Dans le cas où l'adverbe « alors » exprime la conséquence, les moutons acceptent le sacrifice.	✓		ü ças Nancat
7- Lorsque le mot « moutons » est pris par son sens en français, le mouton chef lance un appel à la rébellion	✓		A lous moutons
8-D'après le mouton chef, les humains veulent la mort des moutons.	✓		la sacrifice
9-Le seul thème abordé par la caricature est la célébration de l'Aïd El Adha		X	m'a acceptent pas (appel à la rébellion)
10-La caricature rappelle un événement religieux.	✓		religieux Aid EL Adha

Apprenant n°4

Test d'évaluation n°1 pour l'article de fait divers n°1 :

- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la représentation (le dessin), le mot ou l'expression de la caricature qui l'indiquent :

Propositions	Vrai	Faux	Justification
1-Le mouton révolté porte donne un coup de <u>sabot</u> à son propriétaire.		X	donne un coup de corne
2- Le journaliste reprend le mot « propriétaire » par le seul mot « citoyen »		X	La victime = citoyen = propriétaire
3-Au prix de 50000 DA, <u>plusieurs</u> moutons ont tué le propriétaire.		X	acheter 1 seul mouton
4-Un miracle médical n'a pas pu sauver la vie du citoyen.	✓		les tests nécessaires confirment sa mort
5-Les services de sécurité compétents sont la source d'information du journaliste.		X	la source d'information est un inconnu
6-Par <u>conséquent</u> , le mouton a servi pour le <u>sacrifice</u> de l'Aïd.		X	la célébration des funérailles un fait divers
7- le fait raconté dans cet article est insolite.	✓		
8-Le mouton a causé <u>la mort</u> de son propriétaire.	✓		un mouton tue son propriétaire
9-Le thème abordé par l'article est la rébellion du mouton contre le <u>sacrifice</u> de l'Aïd El Adha.	✓		le mouton donne à son propriétaire un coup de corne sur les parties génitales de l'aïssant vaide mort.
10-L'article rappelle un <u>événement religieux</u> .	✓		- un citoyen a payé un mouton pour l'Aïd EL Adha

Apprenant n°5

Test d'évaluation n°1 pour la caricature n°1 :

- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la représentation (le dessin), le mot ou l'expression de la caricature qui l'indiquent :

Propositions	Vrai	Faux	Justification
1-Le mouton préparant à la révolte porte des cornes.	✓		image 1 cornes.
2-Le mot « moutons » est un verbe conjugué avec la première personne du pluriel.		X	Non
3-Le mot « moutons » est au pluriel.	✓		pluriel [s]
4-Le mot « moutons » signifie « mourir ».		X	moutons = amides
5-L'adverbe « alors » exprime un sentiment d'acceptation.		X	Sentiment d'indignation
6-Dans le cas où l'adverbe « alors » exprime la conséquence, les moutons acceptent le sacrifice.	✓		Moutons n'ont pas Gid Arabe
7- Lorsque le mot « moutons » est pris par son sens en français, le mouton chef lance un appel à la rébellion	✓		Alors moutons!
8-D'après le mouton chef, les humains veulent la mort des moutons.	✓		Le sacrifice = Adha
9-Le seul thème abordé par la caricature est la célébration de l'Aïd El Adha		X	n'a accepté pas (appel à la rébellion)
10-La caricature rappelle un événement religieux.	✓		religieuse l'Aïd El Adha.

Apprenant n°1

Test d'évaluation n°1 pour l'article de fait divers n°1 :


- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la représentation (le dessin), le mot ou l'expression de la caricature qui l'indiquent :

Propositions	Vrai	Faux	Justification
1-Le mouton révolté porte donne un coup de <u>sabot</u> à son propriétaire.		X	le mot le mouton tué par propriétaire avec les cornes
2- Le journaliste reprend le mot « propriétaire » par le <u>seul</u> mot « citoyen »		X	citoyen - Victime
3-Au prix de 50000 DA, <u>plusieurs</u> moutons ont tué le propriétaire.		X	au prix de 50,00 DA plusieurs mouton
4-Un miracle médical n'a pas pu sauver la vie du citoyen.	X		curseurs conformer sa mot
5-Les services de sécurité compétents sont la source d'information du journaliste.		X	son corne
6-Par <u>conséquent</u> , le mouton a servi pour le <u>sacrifice</u> de l'Aïd.		X	religieux aide bration des papiers, le fait insolite.
7- le fait raconté dans cet article est insolite.	✓		
8-Le mouton a causé <u>la mort</u> de son propriétaire.	✓		parque donne comp par come
9-Le thème abordé par l'article est la rébellion du mouton contre le <u>sacrifice</u> de l'Aïd El Adha.	✓		un mouton a tue son propriétaire
10-L'article rappelle un <u>événement</u> religieux.	✓		IAIDELADHA

Test d'évaluation n°1 pour la caricature n°1 :

Appartenant n° 11

- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la représentation (le dessin), le mot ou l'expression de la caricature qui l'indiquent :

Propositions	Vrai	Faux	Justification
1-Le mouton préparant à la révolte porte des cornes.	X		
2-Le mot « moutons » est un verbe conjugué avec la première personne du pluriel.		X	Non, car le mot moutons est Noun est pas verbe
3-Le mot « moutons » est au pluriel.	X		« s »
4-Le mot « moutons » signifie « mourir ».		X	car le mot moutons c'est non deninal
5-L'adverbe « alors » exprime un sentiment d'acceptation.		X	car, l'adverbe exprime un sentiment si accept nos
6-Dans le cas où l'adverbe « alors » exprime <u>la conséquence</u> , les moutons acceptent le sacrifice.	X		
7- Lorsque le mot « moutons » est pris par son sens en français, le mouton chef lance un appel à <u>la rébellion</u>		X	Bras et cas. Le mot accept.
8-D'après le mouton chef, les humains veulent <u>la mort</u> des moutons.	X		
9-Le seul thème abordé par la caricature est la <u>célébration</u> de l'Aïd El Adha		X	après l'invigiliza un autre sujetle
10-La caricature rappelle un événement religieux.	X		SAKRIFICE

Test d'évaluation n°1 pour l'article de fait divers n°1 :

Apprenant n°11

- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la représentation (le dessin), le mot ou l'expression de la caricature qui l'indiquent :

Propositions	Vrai	Faux	Justification
1-Le mouton révolté porte donne un coup de <u>sabot</u> à son propriétaire.		✓	donné une coup de sabot
2- Le journaliste reprend le mot « propriétaire » par le seul mot « citoyen »		✓	reprend le mot / Kijew propriétaire
3-Au prix de 50000 DA, <u>plusieurs</u> moutons ont tué le propriétaire.		✓	1 del mouton
4-Un miracle médical n'a pas pu sauver la vie du citoyen.	✓		ameres faitent sa mort
5-Les services de sécurité compétents sont la source d'information du journaliste.		✓	provi
6-Par <u>conséquent</u> , le mouton a servi pour le <u>sacrifice</u> de l'Aïd.		✓	celebration funeral
7- le fait raconté dans cet article est insolite.	✓		la fait d'elles
8-Le mouton a causé <u>la mort</u> de son propriétaire.	✓		parce que done coup par coton
9-Le thème abordé par l'article est la rébellion du mouton contre le <u>sacrifice</u> de l'Aïd El Adha.	✓		1 - 1
10-L'article rappelle un <u>événement religieux</u> .	✓		AIDELADHA

Test d'évaluation n°1 pour la caricature n°1 :

Apprenant n°21

- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la représentation (le dessin), le mot ou l'expression de la caricature qui l'indiquent :

Propositions	Vrai	Faux	Justification
1-Le mouton préparant à la révolte porte des cornes.	<input checked="" type="checkbox"/>		parce que debout sur ^{plat for}
2-Le mot « moutons » est un verbe conjugué avec la première personne du pluriel.		<input checked="" type="checkbox"/>	c'est un nom d'animal
3-Le mot « moutons » est au pluriel.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	il se termine par un <u>s</u>
4-Le mot « moutons » signifie « mourir ».	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	en Arabe est français animal
5-L'adverbe « alors » exprime un sentiment d'acceptation.	<input checked="" type="checkbox"/>		l'aïd
6-Dans le cas où l'adverbe « alors » exprime la conséquence, les moutons acceptent le sacrifice.	<input checked="" type="checkbox"/>		Sacrifice.
7- Lorsque le mot « moutons » est pris par son sens en français, le mouton chef lance un appel à la rébellion	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	rappelle de liberté
8-D'après le mouton chef, les humains veulent la mort des moutons.	<input checked="" type="checkbox"/>		On le mange
9-Le seul thème abordé par la caricature est la célébration de l'Aïd El Adha	<input checked="" type="checkbox"/>		la religion musulmane
10-La caricature rappelle un événement religieux.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	l'Aïd

Test d'évaluation n°1 pour l'article de fait divers n°1 :

Apprenant n°2

- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la représentation (le dessin), le mot ou l'expression de la caricature qui l'indiquent :

Propositions	Vrai	Faux	Justification
1-Le mouton révolté porte donne un coup de <u>sabot</u> à son propriétaire.		<input checked="" type="checkbox"/>	deuxième un cap de sauteur
2- Le journaliste reprend le mot « propriétaire » par le seul mot « citoyen »		<input checked="" type="checkbox"/>	reprend le mot victime citoyen propriétaire
3-Au prix de 50000 DA, <u>plusieurs</u> moutons ont tué le propriétaire.		<input checked="" type="checkbox"/>	a chassé → a rel mouton
4-Un miracle médical n'a pas pu sauver la vie du citoyen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	consensaires conformément - sa mort
5-Les services de sécurité compétents sont la source d'information du journaliste.		<input checked="" type="checkbox"/>	la source d'information ses tain prière
6-Par <u>conséquent</u> , le mouton a servi pour le <u>sacrifice</u> de l'Aïd.		<input checked="" type="checkbox"/>	conséquent le mouton servi célébration des funérailles
7- le fait raconté dans cet article est insolite.	<input checked="" type="checkbox"/>		je fait-est-jeat-derivers
8-Le mouton a causé <u>la mort</u> de son propriétaire.	<input checked="" type="checkbox"/>		parque donc SOP par sauteur
9-Le thème abordé par l'article est la rébellion du mouton contre le <u>sacrifice</u> de l'Aïd El Adha.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	célébration des funérailles
10-L'article rappelle un <u>événement</u> religieux.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	- de l'Aïd El Adha

Test d'évaluation n°1 pour l'article de fait divers n°1 :

Apprenant n°24

- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la représentation (le dessin), le mot ou l'expression de la caricature qui l'indiquent :

Propositions	Vrai	Faux	Justification
1-Le mouton révolté porte donne un coup de <u>sabot</u> à son propriétaire.		X	Le mouton donne à son propriétaire un coup de corne
2- Le journaliste reprend le mot « propriétaire » par le seul mot « citoyen »	X	X	
3-Au prix de 50000 DA, <u>plusieurs</u> moutons ont tué le propriétaire.		X	un citoyen a payé un mouton à 50.000 DA
4-Un miracle médical n'a pas pu sauver la vie du citoyen.	X		
5-Les services de sécurité compétents sont la source d'information du journaliste.	✓	X	La mort et une enquête a été ouverte par le services
6-Par <u>conséquent</u> , le mouton a servi pour le <u>sacrifice</u> de l'Aïd.	X		Pour le sacrifice de l'Aïd
7- le fait raconté dans cet article est insolite.	X	X	un mouton a 50.000 DA tué sans propriété
8-Le mouton a causé <u>la mort</u> de son propriétaire.	X	X	
9-Le thème abordé par l'article est la rébellion du mouton contre le <u>sacrifice</u> de l'Aïd El Adha.	X		
10-L'article rappelle un événement religieux.	X	X	qui traque sa presse dans le jour de l'Aïd EL Adha



Test d'évaluation n°1 pour l'article de fait divers n°1 :

parce qu'on
Amal

- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la représentation (le dessin), le mot ou l'expression de la caricature qui l'indiquent : Apparemment n°2

Propositions	Vrai	Faux	Justification
1-Le mouton révolté porte donne un coup de <u>sabot</u> à son propriétaire.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2- Le journaliste reprend le mot « propriétaire » par le seul mot « citoyen »	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	un citoyen a payé
3-Au prix de 50000 DA, <u>plusieurs</u> moutons ont tué le propriétaire.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	un mouton,
4-Un miracle médical n'a pas pu sauver la vie du citoyen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Puisse lui sauver
5-Les services de sécurité compétents sont la source d'information du journaliste.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
6-Par <u>conséquent</u> , le mouton a servi pour le <u>sacrifice</u> de l'Aïd.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
7- le fait raconté dans cet article est insolite.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
8-Le mouton a causé <u>la mort</u> de son propriétaire.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
9-Le thème abordé par l'article est la rébellion du mouton contre le <u>sacrifice</u> de l'Aïd El Adha.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
10-L'article rappelle un <u>événement</u> religieux.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	

Test d'évaluation n°1 pour l'article de fait divers n°1 :

Apprenant n°38 1A54

- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la représentation (le dessin), le mot ou l'expression de la caricature qui l'indiquent :

Propositions	Vrai	Faux	Justification
1-Le mouton révolté porte donne un coup de <u>sabot</u> à son propriétaire.	X	X	Le mouton donne à son propriétaire raide mort
2- Le journaliste reprend le mot « propriétaire » par le seul mot « citoyen »	X	X	
3-Au prix de 50000 DA, <u>plusieurs</u> moutons ont tué le propriétaire.	X	X	au plus 50,000 mouton
4-Un miracle médical n'a pas pu sauver la vie du citoyen.	X	X	miracle médical puisse la vie
5-Les services de sécurité compétents sont la source d'information du journaliste.	X	X	
6-Par <u>conséquent</u> , le mouton a servi pour le <u>sacrifice</u> de l'Aïd.	X	X	Le mouton qui allait l'Aï
7- le fait raconté dans cet article est insolite.	X	X	
8-Le mouton a causé <u>la mort</u> de son propriétaire.	X	X	
9-Le thème abordé par l'article est la rébellion du mouton contre le <u>sacrifice</u> de l'Aïd El Adha.	X	X	
10-L'article rappelle un <u>événement</u> religieux.	X	X	

Test d'évaluation n°1 pour l'article de fait divers n°1 :

Apprenant n°37

- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la représentation (le dessin), le mot ou l'expression de la caricature qui l'indiquent :

Propositions	Vrai	Faux	Justification
1-Le mouton révolté porte donne un coup de <u>sabot</u> à son propriétaire.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
2- Le journaliste reprend le mot « propriétaire » par le seul mot « citoyen »	<input checked="" type="checkbox"/>		uncilayer apayy
3-Au prix de 50000 DA, <u>plusieurs</u> moutons ont tué le propriétaire.		<input checked="" type="checkbox"/>	divers
4-Un miracle médical n'a pas pu sauver la vie du citoyen.		<input checked="" type="checkbox"/>	prisse lui Salkine
5-Les services de sécurité compétents sont la source d'information du journaliste.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
6-Par <u>conséquent</u> , le mouton a servi pour le <u>sacrifice</u> de l'Aïd.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
7- le fait raconté dans cet article est insolite.		<input checked="" type="checkbox"/>	
8-Le mouton a causé <u>la mort</u> de son propriétaire.	<input checked="" type="checkbox"/>		
9-Le thème abordé par l'article est la rébellion du mouton contre le <u>sacrifice</u> de l'Aïd El Adha.	<input checked="" type="checkbox"/>		
10-L'article rappelle un événement religieux.	<input checked="" type="checkbox"/>		

Test d'évaluation n°1 pour l'article de fait divers n°1 :

Apprenant n°43

- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la représentation (le dessin), le mot ou l'expression de la caricature qui l'indiquent :

Propositions	Vrai	Faux	Justification
1-Le mouton révolté porte donne un coup de sabot à son propriétaire.		X	un coup de corne.
2- Le journaliste reprend le mot « propriétaire » par le seul mot « citoyen »	X		un citoyen appuyé un mouton 50.000 DA pour l'Aïd El Adha.
3-Au prix de 50000 DA, plusieurs moutons ont tué le propriétaire.		X	3. Divers.
4-Un miracle médical n'a pas pu sauver la vie du citoyen.	X		4 le laissant raide mort
5-Les services de sécurité compétents sont la source d'information du journaliste.	X		5 acte ouverte par les services de sécurité.
6-Par conséquent, le mouton a servi pour le sacrifice de l'Aïd.	X		6 Pour le sacrifice de l'Aïd.
7- le fait raconté dans cet article est insolite.	X		
8-Le mouton a causé la mort de son propriétaire.	X		parce que le miracle médical n'a pas sauver la vie de citoyen
9-Le thème abordé par l'article est la rébellion du mouton contre le sacrifice de l'Aïd El Adha.	X		9- Le mouton qui allait servir pour le sacrifice de l'Aïd.
10-L'article rappelle un événement religieux.	X		

~~Dans une certaine mesure, le fait divers n°1 est une caricature de l'article de fait divers n°1.~~

• Test d'évaluation n°2 :

Classe expérimentale : caricature n°2 « Dilem » et fait-divers n°2

Test d'évaluation n°2 pour la caricature n°2 :

Apprenant n° 3

-Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la représentation (le dessin), le mot ou l'expression de la caricature qui l'indiquent :

Propositions	Vrai	Faux	Justification
1-Le drapeau représenté est celui de l'Italie.		X	drapeau de France = rouge, blanche, bleu.
2-Le personnage part (fuit) en France.	X		Immigration clandestine Tour Eiffel, le drapeau
3-L'élève compte immigrer avant d'obtenir son diplôme.		X	L'élève compte immigrer après d'obtenir son diplôme.
4-L'élève cherche à s'évader de son pays.	X		La fraude en Algérie
5-L'élève fuit son pays par voie terrestre.		X	L'élève fuit son pays par voie (La mer)
6-Selon la Ministre il n'y a pas eu de fraude lors du baccalauréat.	X		Le titre dit " Pas de fraude pendant le bac "
7- Le jeune élève trouve les conditions d'études misérables en Algérie.	X		La fraude en Algérie
8- La Ministre parle de fuite d'eau.		X	La ministre parle de fuite des informations
9-Le seul thème traité par la caricature est l'immigration clandestine.		X	1- Immigration clandestine 2- La fraude en Algérie 3- L'émigration de cerveaux
10-La caricature dénonce le phénomène de l'immigration des cerveaux.	X		le diplôme.

Test d'évaluation n°2 pour le fait divers n°2 :

Apprenant n°3

- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la phrase de l'article qui l'indique :

Propositions	Vrai	Faux	Justification
1-Les harraga ont traversé la mer de l'Algérie vers l'Espagne.		X	Les harraga ont traversé la mer de l'Espagne vers l'Algérie.
2-Les harraga sont rentrés en Espagne.		X	Les harraga sont rentrés en l'Algérie.
3- Les jeunes sont rentrés avant même d'être arrivés en Espagne.		X	Les jeunes sont rentrés après même d'être arrivés en Espagne.
4-Les jeunes harraga cherchaient à s'évader de leur pays.	X		Les trois aventuriers qui voulaient fuir le mal vivre de leur pays mais de l'Espagne
5-Le retour des jeunes harraga s'est fait par voie terrestre.		X	Le retour de jeunes harraga est fait par la mer (embarcation).
6-Les autorités espagnoles ont renvoyé les jeunes harraga dans leur pays.		X	Les autorités espagnoles ont renvoyé par les jeunes harraga.
7-Les trois jeunes sont rentrés parce qu'ils ont trouvé des conditions de vie défavorables.	X		Les Espagnols n'étaient pas mieux lotis que les Algériens.
8-Le journaliste qualifie les trois jeunes haraga de trois courageux harraga.	X		"aventuriers" "vaillants"
9- Le thème traité par le journaliste va dans le sens d'un encouragement à l'immigration clandestine.		X	La traversement de la mer au Espagne et l'attente au Algérie finalement.
10-Ibn Khaldoun dénonce le phénomène de l'immigration clandestine.	X		Le titre et le thème du texte.

Test d'évaluation n°2 pour la caricature n°2 :

Apprenant n°9

-Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la représentation (le dessin), le mot ou l'expression de la caricature qui l'indiquent :

Propositions	Vrai	Faux	Justification
1-Le drapeau représenté est celui de l'Italie.		X	C'est le drapeau de la France.
2-Le personnage part (fuit) en France.	X		Le dessin l'exprime.
3-L'élève compte immigrer avant d'obtenir son diplôme.		X	Il compte immigrer après obtenir son BAC.
4-L'élève cherche à s'évader de son pays.	X		car il veut fuir.
5-L'élève fuit son pays par voie terrestre.		X	par la mer.
6-Selon la Ministre il n'y a pas eu de fraude lors du baccalauréat.	X		car il a dit : "Pas de fuite pendant le BAC"
7- Le jeune élève trouve les conditions d'études misérables en Algérie.	X		car il fuit
8- La Ministre parle de fuite d'eau.		X	Elle parle du copyage.
9-Le seul thème traité par la caricature est l'immigration clandestine.	X		car c'est exprimé dans le dessin.
10-La caricature dénonce le phénomène de l'immigration des cerveaux.	X		car l'élève fuit avec son diplôme

Test d'évaluation n°2 pour le fait divers n°2 :

Apprenant n° 9


- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la phrase de l'article qui l'indique :

Propositions	Vrai	Faux	Justification
1-Les harraga ont traversé la mer de l'Algérie vers l'Espagne.	X	X	car dans le texte, ayant rallié les côtes espagnoles à bord d'une embarcation.
2-Les harraga sont <u>rentrés en</u> Espagne.		X	Ils ont rentrés en Algérie = Accusés sains et saufs
3- Les jeunes sont rentrés <u>avant</u> même d'être arrivés en Espagne.		X	ils ont rester un séjour.
4-Les jeunes harraga cherchaient à s'évader de leur pays.	X		il voulait fuir le mal. vivre de leur pays mais l'Égypte tire
5-Le retour des jeunes harraga s'est fait par voie terrestre.		X	ils sont rentrés par mer. et n'ont pas trouvé moyen que de rentrer à bord de leur embarcation.
6-Les autorités espagnoles ont renvoyé les jeunes harraga dans leur pays.		X	Ils ont rentrés par leur choix.
7-Les trois jeunes sont rentrés parce qu'ils ont trouvé des conditions de vie défavorables.	X		ils ont trouvé une situation plus misérable en Espagne
8-Le journaliste qualifie les trois jeunes haraga de trois courageux harraga.	X		"les trois « valqueux » il les appelle de courageux.
9- Le thème traité par le journaliste va dans le sens d'un encouragement à l'immigration clandestine.	X		Il est contre, car il appelle ces trois jeunes pas des braves jeunes parce qu'ils ont rentrés.
10-Ibn Khaldoun dénonce le phénomène de l'immigration clandestine.	X		Car il décrit ce événement insolite

Test d'évaluation n°2 pour la caricature n°2 :

Apprenant n° 11

-Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la représentation (le dessin), le mot ou l'expression de la caricature qui l'indiquent :

Propositions	Vrai	Faux	Justification
1-Le drapeau représenté est celui de l'Italie.		✓	 -france-
2-Le personnage part (fuit) <u>en</u> France.	✓		Le drapeau de France en toute l'écrit.
3-L'élève compte immigrer avant d'obtenir son diplôme.		✓	après diplôme.
4-L'élève cherche à s'évader de son pays.	✓		après l'image (fuite)
5-L'élève fuit son pays par voie terrestre.		✓	par la mer
6-Selon la Ministre il n'y a pas eu de fraude lors du baccalauréat.	✓		d'après l'image et le titre
7- Le jeune élève trouve les conditions d'études misérables en Algérie.	✓		Immigration clandestine après fraude
8- La Ministre parle de fuite d'eau.		✓	de fuite PENDANT le BAC - d'information
9-Le seul thème traité par la caricature est l'immigration clandestine.		✓	Il ya de autre = la fraude en Algérie / Immigration des cerveaux.
10-La caricature dénonce le phénomène de l'immigration des cerveaux.	✓		Immigration de Cerveaux par le personnage de diplômé

Test d'évaluation n°2 pour le fait divers n°2 :

Apprenant n° 11

- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la phrase de l'article qui l'indique :

Propositions	Vrai	Faux	Justification
1-Les harraga ont traversé la mer de l'Algérie vers l'Espagne.		✓	Algérie vers l'Espagne
2-Les harraga sont <u>rentrés en</u> Espagne.		✓	rentrés en Algérie après le texte
3- Les jeunes sont rentrés <u>avant</u> même d'être arrivés en Espagne.	✓		
4-Les jeunes harraga cherchaient à s'évader de leur pays.	✓		après le texte : fuire
5-Le retour des jeunes harraga s'est fait par voie terrestre.		✓	Voie la mer.
6-Les autorités espagnoles ont renvoyé les jeunes harraga dans leur pays.		✓	les jeunes rudes
7-Les trois jeunes sont rentrés parce qu'ils ont trouvé des conditions de vie défavorables.	✓	✗	harraga inverse
8-Le journaliste qualifie les trois jeunes haraga de trois courageux harraga.	✓		valeurs haragge
9- Le thème traité par le journaliste va dans le sens d'un encouragement à l'immigration clandestine.		✓	sensibilité haraga inverse.
10-Ibn Khaldoun dénonce le phénomène de l'immigration clandestine.	✓		d'après le texte.

Test d'évaluation n°2 pour la caricature n°2 :

Apparemment n°2

-Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la représentation (le dessin), le mot ou l'expression de la caricature qui l'indiquent :

Propositions	Vrai	Faux	Justification
1-Le drapeau représenté est celui de l'Italie.		X	France Les couleurs bleu, rouge, blanc.
2-Le personnage part (fuit) en France.	X		Le drapeau.
3-L'élève compte immigrer avant d'obtenir son diplôme.		X	après obtenir son diplôme.
4-L'élève cherche à s'évader de son pays.	X		après l'image (fuite)
5-L'élève fuit son pays par voie terrestre.		X	par la mer.
6-Selon la Ministre il n'y a pas eu de fraude lors du baccalauréat.	X		après l'image le titre
7- Le jeune élève trouve les conditions d'études misérables en Algérie.	X		d'Immigration clandestine (Fraude)
8- La Ministre parle de fuite d'eau.		X	parle de fuite d'information
9-Le seul thème traité par la caricature est l'immigration clandestine.		X	Il y a des autres : La fraude en Algérie / Immigration des cerveaux
10-La caricature dénonce le phénomène de l'immigration des cerveaux.	X		après l'image (il obtient son diplôme)

Test d'évaluation n°2 pour le fait divers n°2 :

Apprenant n° 12

- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la phrase de l'article qui l'indique :

Propositions	Vrai	Faux	Justification
1-Les harraga ont traversé la mer de l'Algérie vers l'Espagne.		X	l'Espagne vers l'Algérie.
2-Les harraga sont <u>rentrés en</u> Espagne.		X	les harraga rentrés en Algérie.
3- Les jeunes sont rentrés <u>avant</u> même d'être arrivés en Espagne.		X	après,
4-Les jeunes harraga cherchaient à s'évader de leur pays.	X	X	harraga de sens inverse (fuite)
5-Le retour des jeunes harraga s'est fait par voie terrestre.		X	No, par la mer.
6-Les autorités espagnoles ont renvoyé les jeunes harraga dans leur pays.		X	les jeunes qui ils cherchaient à s'évader de leur pays.
7-Les trois jeunes sont rentrés parce qu'ils ont trouvé des conditions de vie défavorables.	X		d'après le texte (misérables) valeureux.
8-Le journaliste qualifie les trois jeunes haraga de trois courageux harraga.	X		
9- Le thème traité par le journaliste va dans le sens d'un encouragement à l'immigration clandestine.		X	contre
10-Ibn Khaldoun dénonce le phénomène de l'immigration clandestine.	X		harraga.

Test d'évaluation n°2 pour la caricature n°2 :

Apprenant n° 20

-Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la représentation (le dessin), le mot ou l'expression de la caricature qui l'indiquent :

Propositions	Vrai	Faux	Justification
1-Le drapeau représenté est celui de l'Italie.		✓	parce que drapeau en formes couleur blanc, Rouge, Bleu
2-Le personnage part (fuit) <u>en</u> France.	✓		le drapeau de France
3-L'élève compte immigrer avant d'obtenir son diplôme.		✓	après le Bacc
4-L'élève cherche à s'évader de son pays.	✓		fuit
5-L'élève fuit son pays par voie terrestre.		✓	fuit par la mer
6-Selon la Ministre il n'y a pas eu de fraude lors du baccalauréat.	✓		pas de fuit pendant le Bacc
7- Le jeune élève trouve les conditions d'études misérables en Algérie.	✓		Immigration de cerveaux
8- La Ministre parle de fuite d'eau.		✓	fuite information
9-Le seul thème traité par la caricature est l'immigration clandestine.		✓	avec le diplôme
10-La caricature dénonce le phénomène de l'immigration des cerveaux.	✓		Diplôme

Test d'évaluation n°2 pour le fait divers n°2 :

Apprenant n° 20

- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la phrase de l'article qui l'indique :

Propositions	Vrai	Faux	Justification
1-Les harraga ont traversé la mer de l'Algérie vers l'Espagne.		X	l'Espagne vers l'Algérie
2-Les harraga sont <u>rentrés en</u> Espagne.		X	rentrés en la ville d'Oran
3- Les jeunes sont rentrés <u>avant</u> même d'être arrivés en Espagne.		X	après arrivés en Espagne
4-Les jeunes harraga cherchaient à s'évader de leur pays.	X		la fuite
5-Le retour des jeunes harraga s'est fait par voie terrestre.	X		par mer vois
6-Les autorités espagnoles ont renvoyé les jeunes harraga dans leur pays.		X	tous seuls
7-Les trois jeunes sont rentrés parce qu'ils ont trouvé des conditions de vie défavorables.	X		innombrables
8-Le journaliste qualifie les trois jeunes haraga de trois courageux harraga.	X		volontaire
9- Le thème traité par le journaliste va dans le sens d'un encouragement à l'immigration clandestine.		X	contre l'immigration
10-Ibn Khaldoun dénonce le phénomène de l'immigration clandestine.	X		le mot Harraga

Test d'évaluation n°2 pour le fait divers n°2 :

Apprenant n° 24

- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la phrase de l'article qui l'indique :

Propositions	Vrai	Faux	Justification
1-Les harraga ont traversé la mer de l'Algérie vers l'Espagne.	X		
2-Les harraga sont <u>rentrés en</u> Espagne.		X	rentrés en algériens
3- Les jeunes sont rentrés <u>avant</u> même d'être arrivés en Espagne.		X	Après un séjour
4-Les jeunes harraga cherchaient à s'évader de leur pays.	X	X	
5-Le retour des jeunes harraga s'est fait par voie terrestre.		X	au bord
6-Les autorités espagnoles ont renvoyé les jeunes harraga dans leur pays.	X	X	
7-Les trois jeunes sont rentrés parce qu'ils ont trouvé des conditions de vie défavorables.	X		ent traversé une situation plus amicale leurs pays
8-Le journaliste qualifie les trois jeunes haraga de trois courageux harraga.	X		les trois jeunes font depuis
9- Le thème traité par le journaliste va dans le sens d'un encouragement à l'immigration clandestine.	X	X	X contre la haraga
10-Ibn Khaldoun dénonce le phénomène de l'immigration clandestine.		X	

Test d'évaluation n°2 pour le fait divers n°2 :

Apprenant n°2

- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la phrase de l'article qui l'indique :

Propositions	Vrai	Faux	Justification
1-Les harraga ont traversé la mer de l'Algérie vers l'Espagne.		X	ont traversé la mer, mais dans le sens inverse.
2-Les harraga sont <u>rentrés en</u> Espagne.		X	A été sains et saufs dans leurs foyers respectifs
3- Les jeunes sont rentrés <u>avant</u> même d'être arrivés en Espagne.		X	les jeunes sont rentrés A près avant même d'être arrivés
4-Les jeunes harraga cherchaient à s'évader de leur pays.	X	X	ont trouvé une situation plus misérable en Espagne.
5-Le retour des jeunes harraga s'est fait par voie terrestre.		X	au bord
6-Les autorités espagnoles ont renvoyé les jeunes harraga dans leur pays.		X	Harraga ont pas trouvé mieux que de rentrer au pays à bord de leur vo embarcation de fortune
7-Les trois jeunes sont rentrés parce qu'ils ont trouvé des conditions de vie défavorables.	X	X	
8-Le journaliste qualifie les trois jeunes haraga de trois courageux harraga.		X	
9- Le thème traité par le journaliste va dans le sens d'un encouragement à l'immigration clandestine.		X	
10-Ibn Khaldoun dénonce le phénomène de l'immigration clandestine.		X	

Test d'évaluation n°2 pour le fait divers n°2 :

Apprenant n°27

- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la phrase de l'article qui l'indique :

Propositions	Vrai	Faux	Justification
1-Les harraga ont traversé la mer de l'Algérie vers l'Espagne.		X	d'Oran
2-Les harraga sont <u>rentrés en</u> Espagne.		X	rentrés en Oran
3- Les jeunes sont rentrés <u>avant</u> même d'être arrivés en Espagne.		X	Après un séjour
4-Les jeunes harraga cherchaient à s'évader de leur pays.		X	leur retour dans la sensibilité c'est-à-dire harraga
5-Le retour des jeunes harraga s'est fait par voie terrestre.		X	au bord
6-Les autorités espagnoles ont renvoyé les jeunes harraga dans leur pays.		X	
7-Les trois jeunes sont rentrés parce qu'ils ont trouvé des conditions de vie défavorables.	X		
8-Le journaliste qualifie les trois jeunes haraga de trois courageux harraga.	X		
9- Le thème traité par le journaliste va dans le sens d'un encouragement à l'immigration clandestine.		X	contre la haraga
10-Ibn Khaldoun dénonce le phénomène de l'immigration clandestine.	X		

Test d'évaluation n°2 pour le fait divers n°2 :

Apprenant n°32

- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la phrase de l'article qui l'indique :

Propositions	Vrai	Faux	Justification
1-Les harraga ont traversé la mer de l'Algérie vers l'Espagne.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	D'Oran
2-Les harraga sont <u>rentrés en</u> Espagne.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	rentrés en Oran
3- Les jeunes sont rentrés <u>avant</u> même d'être arrivés en Espagne.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Après un Oran séjour
4-Les jeunes harraga cherchaient à s'évader de leur pays.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	leur retour dans le sens... contre la harraga
5-Le retour des jeunes harraga s'est fait par voie terrestre.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	au boid
6-Les autorités espagnoles ont renvoyé les jeunes harraga dans leur pays.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
7-Les trois jeunes sont rentrés parce qu'ils ont trouvé des conditions de vie défavorables.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8-Le journaliste qualifie les trois jeunes haraga de trois courageux harraga.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
9- Le thème traité par le journaliste va dans le sens d'un encouragement à l'immigration clandestine.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	contre la harraga
10-Ibn Khaldoun dénonce le phénomène de l'immigration clandestine.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Test d'évaluation n°2 pour le fait divers n°2 :

Apprenant n°39

- Répondez en cochant vrai ou faux puis justifiez votre réponse par la phrase de l'article qui l'indique :

Propositions	Vrai	Faux	Justification
1-Les harraga ont traversé la mer de l'Algérie vers l'Espagne.		X	* Les harraga ont traversé la mer
2-Les harraga sont <u>rentrés en</u> Espagne.		X	* Arrivés sans encombre dans leurs foyers respectifs.
3- Les jeunes sont rentrés <u>avant</u> même d'être arrivés en Espagne.		X	* Les jeunes sont rentrés avant même d'être arrivés en Espagne
4-Les jeunes harraga cherchaient à s'évader de leur pays.	X		* Parce qu'ils ils trouvaient plus
5-Le retour des jeunes harraga s'est fait par voie terrestre.		X	* par voie mer
6-Les autorités espagnoles ont renvoyé les jeunes harraga dans leur pays.		X	* Les autorités espagnoles ont pas renvoyé les jeunes
7-Les trois jeunes sont rentrés parce qu'ils ont trouvé des conditions de vie défavorables.	X		* Les trois jeunes sont rentrés une fois
8-Le journaliste qualifie les trois jeunes haraga de trois courageux harraga.	X		* parce qu'il fait un beau travail
9- Le thème traité par le journaliste va dans le sens d'un encouragement à l'immigration clandestine.		X	*
10-Ibn Khaldoun dénonce le phénomène de l'immigration clandestine.	X		* non effacer les travaux malheureuse

Test d'évaluation n°3 pour la caricature n°3 :

Apprenant n°3

Questions :

- 1- Complétez le tableau suivant à partir des éléments périphériques qui entourent le texte caricatural.

Destinateur (Qui ?)	Destinataire (A qui ?)	Lieu (Où ?)	Temps (période) (Quand ?)	Le support (comment ?)
<i>Alu Dilem</i>	<i>Amiens à publiques</i>	<i>l'Algérie</i>	<i>le 19/09/ 2009</i>	<i>l'Aïd a commencé des que le croissant sera visible</i>

*jour de
l'Aïd*

- 2- Qui est le personnage dessiné (que représente-t-il exactement) ?

- R : le personnage dessiné représente *un ulémas*

- Quel mot ou éléments de la caricature justifient votre réponse.

- Le mot qui le justifie *barbe... gendarme... (ulémas... le titre)*

- 3- Quel est le thème traité par la caricature ?

- R : le thème traité par la caricature est le

La Nuit du doute pour début de l'Aïd

- 4- Relevez l'indicateur temporel (dans le discours des Ulémas) qui montre que l'évènement de l'Aïd n'est pas déjà arrivé.

- Relevez le temps verbal (dans le discours des Ulémas) qui montre que l'évènement de l'Aïd n'est pas déjà arrivé

- R : L'indicateur temporel : *Des que...* / Le temps verbal : *le futur*

- 5- Quand l'Aïd peut-il vraiment commencer ?

- R : l'Aïd peut vraiment commencer *Des que le croissant sera visible*

- 6- Les Ulémas sont-ils sûrs de la date de l'Aïd (dans leur discours)? Pourquoi ?

- R :

*Non. Parce que le T. manne dit e des que
(La Nuit du doute)*

7- Est-ce que le personnage dessiné compte attendre la vision effective du croissant ?
Pourquoi ?

- R : Non... Parce que le personnage a dit
... (En Boulangerie) ou (La Saline dans sa Boudja)

8. ➤ De quel croissant s'agit-il dans le titre de la caricature (les paroles des Ulémas) :

- Pâtisserie
- Lunaire ✗

(Choisissez la bonne réponse)

➤ De quel croissant s'agit-il dans les paroles du personnage :

- Pâtisserie ✗
- Lunaire

(Choisissez la bonne réponse)

(Justifiez votre réponse par un mot de la caricature)

Le mot qui le justifie : Boulangerie L'indice dessiné : La Saline...

9- Par cette caricature, le message que veut transmettre le caricaturiste est de :

-Dénoncer une situation

-Rappeler un événement

✗ -Ridiculiser un personnage

(Choisissez la bonne réponse)

(Justifiez votre réponse par un indice dessiné de la caricature qui le montre)

- R : L'indice dessiné : la forme... (La saline...) et moralement de ce Imam

10- A partir des informations contenues dans cette caricature, remplissez la grille suivante :

Circonstances (où et quand ?)	Acteurs de l'action (personnages) (qui ?)	Action (quoi ?)	Objet de l'action (pourquoi ?)	Résultats (conséquences)
Alger La nuit du d'été	Imams = ulamas	L'Aid a commencera Des que le croissant- sera visible	La vision du croissant (Boulang- erie)	L'Aid peut commencer (debiter)

Test d'évaluation n°3 pour l'article de fait divers n°3

Apprenant n°3

Questions :

1- Complétez le tableau suivant à partir des éléments périphériques qui entourent l'article.

L'auteur (qui ?)	Le public (à qui ?)	Le lieu (Où ?)	La date (quand ?)	Support (la source) (comment ?)
<i>Mehdi B</i>	<i>Lecteurs du site Startimes</i>	<i>www.startimes.com</i>	<i>30/04/2015 à 00h14</i>	<i>www.startimes.com</i>

2- Dans quelle catégorie pouvez-vous classer cet événement ?

- Accident
- Méfait
- Insolite ✗

(Choisissez la bonne réponse) *(une situation quelque peu insolite)*

3- Quel est le thème abordé dans l'article ?

- R : Le thème traité est : *l'observation du croissant... Début insolite du mois sacré Du ramadane*

4- Quel est l'indice temporel qui permet de dater avec précision le premier jour erroné du mois de Ramadhan ?

- R : L'indicateur (indice) temporel qui permet de dater avec précision le premier jour erroné du mois de Ramadhan : *le 2 du mois de juin (2014)*

5- Quand le ramadhan 2014 a-t-il vraiment commencé ?

- R : Le ramadhan 2014 a vraiment commencé le *29 juin 2014*

6- Les musulmans de France sont-ils sûrs de la date de l'Aïd El-Fitr ? Pourquoi ?

- R : *Non, Les musulmans de France (esperent) ils ne sont pas sûrs de fêter dans l'unité l'Aïd El-Fitr ils n'observe pas le croissant*

7- Relevez de l'article la phrase qui renvoie au même sens que

«Les musulmans français ont interrompu leur carême »

- R : La phrase de l'article qui renvoie au même sens :

Le carême en plein milieu de la journée
Les musulmans de France cessent leur jeûne

8- De quel « croissant » s'agit-il dans l'article ?

- Pâtisserie

-Lunaire

la visuelle de la nouvelle lune.

(Choisissez la bonne réponse)

(Justifiez votre réponse par la phrase de l'article qui le montre)

- R : La phrase qui le montre : la visuelle de la nouvelle lune.

9- Dans cet article, le message que veut transmettre le journaliste est de :

-Dénoncer une situation

-Rappeler un événement

-Ridiculiser un personnage

(Choisissez la bonne réponse)

(Justifiez votre réponse par les phrases (expressions) de l'article qui le montrent)

- R : Les phrases (expressions) qui le montrent :

2^{ème} paragraphe une situation très peu convenable

3^{ème} paragraphe la qui implique la résolution de la question de l'observation visuelle de la nouvelle lune.

10- A partir des informations contenues dans l'article, remplissez la grille suivante :

Circonstances (où et quand ?)	Acteurs de l'action (personnages) (qui ?)	Action (quoi ?)	Objet de l'action (pourquoi ?)	Résultats (conséquences)
23 juin) (2014 la France	Les musulmans de France	Cessent leur jeûne en plein milieu du premier jour du	Erreur l'observation du croissant	Debut retard du ramadan

2/2 Ramadan

1AS₃

Test d'évaluation n°3 pour la caricature n°3 :

Apparemment n°4

Questions :

1- Complétez le tableau suivant à partir des éléments périphériques qui entourent le texte caricatural.

Destinateur (Qui ?)	Destinataire (A qui ?)	Lieu (Où ?)	Temps (période) (Quand ?)	Le support (comment ?)
- ALi' Dilem	- les utilisateurs de Facebook	le journal des jour	le 19 Septembre 2009	journal (liberté)

2- Qui est le personnage dessiné (que représente-t-il exactement) ?

- R : le personnage dessiné représente I. Imame

- Quel mot ou éléments de la caricature justifie votre réponse.

- Le mot qui le justifie : B. oule gondana

3- Quel est le thème traité par la caricature ?

- R : le thème traité par la caricature est le N'ent du doute pour Début de l'Aïd

4- Relevez l'indicateur temporel (dans le discours des Ulémas) qui montre que l'évènement de l'Aïd n'est pas déjà arrivé.

- Relevez le temps verbal (dans le discours des Ulémas) qui montre que l'évènement de l'Aïd n'est pas déjà arrivé

- R : L'indicateur temporel : Dés que / Le temps verbal : Sera (commentary future)

5- Quand l'Aïd peut-il vraiment commencer ?

- R : l'Aïd peut vraiment commencer Dés que le croissant sera visible

6- Les Ulémas sont-ils sûrs de la date de l'Aïd (dans leur discours)? Pourquoi ?

- R : Non
parce que Dés que

7- Est-ce que le personnage dessiné compte attendre la vision effective du croissant ?
Pourquoi ?

- R : Non

pource que : En Boulangerie ! / la salive

8-

➤ De quel croissant s'agit-il dans le titre de la caricature (les paroles des Ulémas) :

-Pâtisserie

-Lunaire

(Choisissez la bonne réponse)

➤ De quel croissant s'agit-il dans les paroles du personnage :

-Pâtisserie

-Lunaire

(Choisissez la bonne réponse)

(Justifiez votre réponse par un mot de la caricature)

Le mot qui le justifie : Boulangerie / indice dessiné : la salive

9- Par cette caricature, le message que veut transmettre le caricaturiste est de :

-Dénoncer une situation

-Rappeler un évènement

-Ridiculiser un personnage

(Choisissez la bonne réponse)

(Justifiez votre réponse par un indice dessiné de la caricature qui le montre)

- R : L'indice dessiné : la salive

10- A partir des informations contenues dans cette caricature, remplissez la grille suivante :

Circonstances (où et quand ?)	Acteurs de l'action (personnages) (qui ?)	Action (quoi ?)	Objet de l'action (pourquoi ?)	Résultats (conséquences)
- Algérie - Nuit du dont	- ulémas	- Début de l'id	- La vision du croissant (en Boulangerie)	- L'A id peut commencer (debuter)

- 1A3

Test d'évaluation n°3 pour l'article de fait divers n°3

Apprenant n°4

Questions :

1- Complétez le tableau suivant à partir des éléments périphériques qui entourent l'article.

L'auteur (qui ?)	Le public (à qui ?)	Le lieu (Où ?)	La date (quand ?)	Support (la source) (comment ?)
Melchi B	Lecteurs du site Startimes.com	Startimes.com	le 30/04/2015	www.startimes.com

2- Dans quelle catégorie pouvez-vous classer cet événement ?

- Accident
- Méfait

- Insolite Les musulmans de France ont vécu une situation quelque peu insolite au commencement mois sacré du Ramadhan cette année.

(Choisissez la bonne réponse)

3- Quel est le thème abordé dans l'article ?

R : Le thème traité est : L'observation du croissant engendré d'un début insolite du mois sacré du Ramadhan.

4- Quel est l'indice temporel qui permet de dater avec précision le premier jour erroné du mois de Ramadhan ?

R : L'indicateur (indice) temporel qui permet de dater avec précision le premier jour erroné du mois de Ramadhan : le 28 du mois de juin 2014

5- Quand le ramadhan 2014 a-t-il vraiment commencé ?

R : Le ramadhan 2014 a vraiment commencé le 29 juin 2014

6- Les musulmans de France sont-ils sûrs de la date de l'Aïd El-Fitr ? Pourquoi ?

R : Non, parce que les musulmans de France espèrent fêter dans l'unité de l'Aïd EL-Fitr mais pas d'observation du croissant.

7- Relevez de l'article la phrase qui renvoie au même sens que

«Les musulmans français ont interrompu leur carême »

- R : La phrase de l'article qui renvoie au même sens :

le carême en plein de la journée pour me le reprendre le lendemain
 * Cassent leur jeûne

8- De quel « croissant » s'agit-il dans l'article ?

- Pâtisserie

-Lunaire - nouvelle lune

(Choisissez la bonne réponse)

(Justifiez votre réponse par la phrase de l'article qui le montre)

- R : La phrase qui le montre : ... nouvelle lune

9- Dans cet article, le message que veut transmettre le journaliste est de :

Dénoncer une situation

-Rappeler un événement

-Ridiculiser un personnage

(Choisissez la bonne réponse)

(Justifiez votre réponse par les phrases (expressions) de l'article qui le montrent)

- R : Les phrases (expressions) qui le montrent :

2^{ème} paragraphe cette erreur a été rendue d'énormes pertes
 3^{ème} paragraphe et une situation très peu convenable pour ceux qui ont subi
ce qui complique la situation des Fugaha

10- A partir des informations contenues dans l'article, remplissez la grille suivante :

Circonstances (où et quand ?)	Acteurs de l'action (personnages) (qui ?)	Action (quoi ?)	Objet de l'action (pourquoi ?)	Résultats (conséquences)
- France - le 28 juin 2014	- Les musulmans de France	- cassent leur jeûne en plein milieu du premier jour du mois du Ramadhan	- l'erreur d'observation du croissant	- Débat retard du Ramadhan

Test d'évaluation n°3 pour la caricature n°3 :

Questions :

1 A6
Apprenant n°7

1- Complétez le tableau suivant à partir des éléments périphériques qui entourent le texte caricatural.

Destinateur (Qui ?)	Destinataire (A qui ?)	Lieu (Où ?)	Temps (période) (Quand ?)	Le support (comment ?)
A. Dilen A2	A nous	Le journal Liberte Alger	Le 19 Septembre 2009	Journal Liberte

2- Qui est le personnage dessiné (que représente-t-il exactement) ?

- R : le personnage dessiné représente Les Ulémas

- Quel mot ou éléments de la caricature justifient votre réponse.

- Le mot qui le justifie : La Barbe

3- Quel est le thème traité par la caricature ?

- R : le thème traité par la caricature est le Le début de l'Aïd

4- - Relevez l'indicateur temporel (dans le discours des Ulémas) qui montre que l'évènement de l'Aïd n'est pas déjà arrivé.

- Relevez le temps verbal (dans le discours des Ulémas) qui montre que l'évènement de l'Aïd n'est pas déjà arrivé

- R : L'indicateur temporel : Dès que / Le temps verbal : Commencera

5- Quand l'Aïd peut-il vraiment commencer ?

- R : l'Aïd peut vraiment commencer Dès que le croissant sera visible

6- Les Ulémas sont-ils sûrs de la date de l'Aïd (dans leur discours)? Pourquoi ?

- R : Non, Dès que le croissant sera visible

7- Est-ce que le personnage dessiné compte attendre la vision effective du croissant ? Pourquoi ?

- R : *Oui, parce que il dit E. n Boulangerie*

8-

➤ De quel croissant s'agit-il dans le titre de la caricature (les paroles des Ulémas) :

-Pâtisserie

-Lunaire ✓

(Choisissez la bonne réponse)

➤ De quel croissant s'agit-il dans les paroles du personnage :

-Pâtisserie ✓

-Lunaire

(Choisissez la bonne réponse)

(Justifiez votre réponse par un mot de la caricature)

Le mot qui le justifie : *Boulangerie* indice dessiné : *Sabine*

9- Par cette caricature, le message que veut transmettre le caricaturiste est de :

-Dénoncer une situation

-Rappeler un évènement ✓

-Ridiculiser un personnage

(Choisissez la bonne réponse)

(Justifiez votre réponse par un indice dessiné de la caricature qui le montre)

- R : L'indice dessiné : *Uléma, gonbana*

10- A partir des informations contenues dans cette caricature, remplissez la grille suivante :

Circonstances (où et quand ?)	Acteurs de l'action (personnages) (qui ?)	Action (quoi ?)	Objet de l'action (pourquoi ?)	Résultats (conséquences)
<i>L'Aid E l'Adha à Algerie</i>	<i>Imam et le chat</i>	<i>Le commencement de l'Aid</i>	<i>la vision du croissant</i>	<i>commence l'Aide pour l'Imam</i>

Test d'évaluation n°3 pour l'article de fait divers n°3

LAS
Apprenant n°7

Questions :

1- Complétez le tableau suivant à partir des éléments périphériques qui entourent l'article.

L'auteur (qui ?)	Le public (à qui ?)	Le lieu (Où ?)	La date (quand ?)	Support (la source) (comment ?)
Mehdi B	A Nous les lecteurs	En France	30/06/14	une site web http://www.v... 8 tonnes

2- Dans quelle catégorie pouvez-vous classer cet évènement ?

- Accident
 - Méfait
 - Insolite ✓
- (Choisissez la bonne réponse)

3- Quel est le thème abordé dans l'article ?

- R : Le thème traité est : une fait glissé et un début difficile et inoubliable du Ramadhan

4- Quel est l'indice temporel qui permet de dater avec précision le premier jour erroné du mois de Ramadhan ?

- R : L'indicateur (indice) temporel qui permet de dater avec précision le premier jour erroné du mois de Ramadhan : Le 28 Juin

5- Quand le ramadhan 2014 a-t-il vraiment commencé ?

- R : Le ramadhan 2014 a vraiment commencé le 29 Juin

6- Les musulmans de France sont-ils sûrs de la date de l'Aïd El-Fitr ? Pourquoi ?

- R : Non, Les musulmans de France espèrent fêtes le début d'Aïd El-Fitr car vision erroné du mois

7- Relevez de l'article la phrase qui renvoie au même sens que

«Les musulmans français ont interrompu leur carême »

- R : La phrase de l'article qui renvoie au même sens :

Les musulmans français cessent leur jeûne en plein

8- De quel « croissant » s'agit-il dans l'article ?

- Pâtisserie

-Lunaire ✓

(Choisissez la bonne réponse)

(Justifiez votre réponse par la phrase de l'article qui le montre)

- R : La phrase qui le montre : l'observation du croissant qui a pu que difficilement être certifiée (rappel lune)

9- Dans cet article, le message que veut transmettre le journaliste est de :

-Dénoncer une situation ✓

-Rappeler un évènement

-Ridiculiser un personnage

(Choisissez la bonne réponse)

(Justifiez votre réponse par les phrases (expressions) de l'article qui le montrent)

- R : Les phrases (expressions) qui le montrent :

2^{ème} paragraphe il est regrettable de constater qu'en dépit de

3^{ème} paragraphe Les musulmans de France espèrent être

10- A partir des informations contenues dans l'article, remplissez la grille suivante :

Circonstances (où et quand ?)	Acteurs de l'action (personnages) (qui ?)	Action (quoi ?)	Objet de l'action (pourquoi ?)	Résultats (conséquences)
En France le mois du Ramadan le 28 juin	Les musulmans français- Les interprètes majoritaires des Fuqaha	une insolite et un début très difficile du Ramadan	une mal observation visuelle	une début du mois Ramadan sacré inoubliable et rare

2/2

Test d'évaluation n°3 pour la caricature n°3 :

N°3
AAS 3

Questions :

Apprenant n°12

- 1- Complétez le tableau suivant à partir des éléments périphériques qui entourent le texte caricatural.

Destinateur (Qui ?)	Destinataire (A qui ?)	Lieu (Où ?)	Temps (période) (Quand ?)	Le support (comment ?)
Al-Diflem	Les Internets (public)	Algérie	19 Septembre 2009.	Journal «Liberté»

- 2- Qui est le personnage dessiné (que représente-t-il exactement) ?

- R : le personnage dessiné représente Imam

- Quel mot ou éléments de la caricature justifient votre réponse.

- Le mot qui le justifie : Barbe, ses vêtements, gandoura.

- 3- Quel est le thème traité par la caricature ?

- R : le thème traité par la caricature est le Nuit du doute pour le début de l'Aïd

- 4- Relevez l'indicateur temporel (dans le discours des Ulémas) qui montre que l'évènement de l'Aïd n'est pas déjà arrivé. le temps de verbe → futur

- Relevez le temps verbal (dans le discours des Ulémas) qui montre que l'évènement de l'Aïd n'est pas déjà arrivé

- R : L'indicateur temporel : dès que / Le temps verbal : futur simple

- 5- Quand l'Aïd peut-il vraiment commencer ?

- R : l'Aïd peut vraiment commencer Les croissants sera visible
Dès que

- 6- Les Ulémas sont-ils sûrs de la date de l'Aïd (dans leur discours)? Pourquoi ?

- R : Non «Dès que»

7- Est-ce que le personnage dessiné compte attendre la vision effective du croissant ?
Pourquoi ?

- R : Nom Il a vu le croissant à Boulangerie
le salive

8-

➤ De quel croissant s'agit-il dans le titre de la caricature (les paroles des Ulémas) :

-Pâtisserie

-Lunaire

(Choisissez la bonne réponse)

➤ De quel croissant s'agit-il dans les paroles du personnage :

-Pâtisserie

-Lunaire

(Choisissez la bonne réponse)

(Justifiez votre réponse par un mot de la caricature)

Le mot qui le justifie : Boulangerie indice dessiné : la salive

9- Par cette caricature, le message que veut transmettre le caricaturiste est de :

-Dénoncer une situation

-Rappeler un événement

-Ridiculiser un personnage ✓

(Choisissez la bonne réponse)

(Justifiez votre réponse par un indice dessiné de la caricature qui le montre)

- R : L'indice dessiné la forme de l'homme (comment dessiner!!!)

10- A partir des informations contenues dans cette caricature, remplissez la grille suivante :

Circonstances (où et quand ?)	Acteurs de l'action (personnages) (qui ?)	Action (quoi ?)	Objet de l'action (pourquoi ?)	Résultats (conséquences)
<u>Algérie</u> <u>La nuit</u> <u>de doute</u>	<u>Les</u> <u>Ulémas</u>	<u>l'Aide</u> <u>(débüt)</u>	<u>la vision</u> <u>du croissant</u> <u>(en Boulangerie)</u>	<u>la commence</u> <u>de l'Aide</u> <u>pour l'homme</u>

2/2

Test d'évaluation n°3 pour l'article de fait divers n°3

NADA
1A3

Questions :

Apprend n°12

1- Complétez le tableau suivant à partir des éléments périphériques qui entourent l'article.

L'auteur (qui ?)	Le public (à qui ?)	Le lieu (Où ?)	La date (quand ?)	Support (la source) (comment ?)
Mardi B	Les internautes musulmans de France	(France) www.stortimes.com	le 30/04/2015 à 00:14	http://www.stortimes.com

2- Dans quelle catégorie pouvez-vous classer cet événement ?

- Accident

- Méfait

Insolite

(Choisissez la bonne réponse)

(Les musulmans de France ont vécu une situation quelque peu insolite)

3- Quel est le thème abordé dans l'article ?

- R : Le thème traité est : Début très difficile de Mois sacré

4- Quel est l'indice temporel qui permet de dater avec précision le premier jour erroné du mois de Ramadhan ?

- R : L'indicateur (indice) temporel qui permet de dater avec précision le premier jour erroné du mois de Ramadhan : le 28 du mois de juin (2014)

5- Quand le ramadhan 2014 a-t-il vraiment commencé ?

- R : Le ramadhan 2014 a vraiment commencé le le 29 de mois de juin (2014)

6- Les musulmans de France sont-ils sûrs de la date de l'Aïd El-Fitr ? Pourquoi ?

- R : parce qu'ils espèrent fêter dans l'unité l'Aïd El Fitr. Mais Erreur de l'observation visuelle de la lune

7- Relevez de l'article la phrase qui renvoie au même sens que

«Les musulmans français ont interrompu leur carême »

- R : La phrase de l'article qui renvoie au même sens :

Les musulmans français cassent leur jeûne.

8- De quel « croissant » s'agit-il dans l'article ?

- Pâtisserie

-Lunaire

(Choisissez la bonne réponse)

(Justifiez votre réponse par la phrase de l'article qui le montre)

- R : La phrase qui le montre : l'observation visuelle de la nouvelle lune.

9- Dans cet article, le message que veut transmettre le journaliste est de :

Dénoncer une situation

-Rappeler un événement

-Ridiculiser un personnage

(Choisissez la bonne réponse)

(Justifiez votre réponse par les phrases (expressions) de l'article qui le montrent)

- R : Les phrases (expressions) qui le montrent :

2^{ème} paragraphe une situation très peu convenable pour...
 3^{ème} paragraphe ce qui implique la résolution de la question de...

10- A partir des informations contenues dans l'article, remplissez la grille suivante :

Circonstances (où et quand ?)	Acteurs de l'action (personnages) (qui ?)	Action (quoi ?)	Objet de l'action (pourquoi ?)	Résultats (conséquences)
30/06/2014 France.	Les musulmans de France	Cassent leur carême.	Erreur de l'observation visuelle de la lune.	Une Début difficile de Meuse de coréne.

Test d'évaluation n°3 pour l'article de fait divers n°3

Apprenant n° 21

Questions :

1- Complétez le tableau suivant à partir des éléments périphériques qui entourent l'article.

L'auteur (qui ?)	Le public (à qui ?)	Le lieu (Où ?)	La date (quand ?)	Support (la source) (comment ?)
Mehdi B	Musulmans de France	WWW.starte.com l'aspx en Fr	20/04/2014 à 00:14	site

2- Dans quelle catégorie pouvez-vous classer cet événement ?

- Accident
- Méfait
- ✓ - Insolite

(Choisissez la bonne réponse)

3- Quel est le thème abordé dans l'article ?

- R : Le thème traité est : Début insolite du mois sacré du Ramadhan

4- Quel est l'indice temporel qui permet de dater avec précision le premier jour erroné du mois de Ramadhan ?

- R : L'indicateur (indice) temporel qui permet de dater avec précision le premier jour erroné du mois de Ramadhan : le 28 du mois de juin 2014

5- Quand le ramadhan 2014 a-t-il vraiment commencé ?

- R : Le ramadhan 2014 a vraiment commencé le 29 juin 2014

6- Les musulmans de France sont-ils sûrs de la date de l'Aïd El-Fitr ? Pourquoi ?

- R : Non, les musulmans de France espèrent fêter dans l'unité l'Aïd El-Fitr

7- Relevez de l'article la phrase qui renvoie au même sens que

«Les musulmans français ont interrompu leur carême »

- R : La phrase de l'article qui renvoie au même sens :

8- De quel « croissant » s'agit-il dans l'article ?

- Pâtisserie

-Lunaire

(Choisissez la bonne réponse)

(Justifiez votre réponse par la phrase de l'article qui le montre)

- R : La phrase qui le montre : *musulmane lunaire*

9- Dans cet article, le message que veut transmettre le journaliste est de :

-Dénoncer une situation

-Rappeler un évènement

-Ridiculiser un personnage

(Choisissez la bonne réponse)

(Justifiez votre réponse par les phrases (expressions) de l'article qui le montrent)

- R : Les phrases (expressions) qui le montrent :

2^{ème} paragraphe

3^{ème} paragraphe

Situation très peu connue

10- A partir des informations contenues dans l'article, remplissez la grille suivante :

Circonstances (où et quand ?)	Acteurs de l'action (personnages) (qui ?)	Action (quoi ?)	Objet de l'action (pourquoi ?)	Résultats (conséquences)
<i>la france 28 juin 2014</i>	<i>Les musulmans de france</i>			

2/2

1 ASL

Test d'évaluation n°3 pour l'article de fait divers n°3

Apprenant n°29

Questions :

1- Complétez le tableau suivant à partir des éléments périphériques qui entourent l'article.

L'auteur (qui ?)	Le public (à qui ?)	Le lieu (Où ?)	La date (quand ?)	Support (la source) (comment ?)
Mehdi - B	Les musulmans - français	en France	30-06-2014	es.w.c. shatimes.com

2- Dans quelle catégorie pouvez-vous classer cet événement ?

- Accident

- Méfait

- Insolite

(Choisissez la bonne réponse)

3- Quel est le thème abordé dans l'article ?

- R : Le thème traité est : Les musulmans français célèbrent leur premier jour erroné du mois de Ramadhan.

4- Quel est l'indice temporel qui permet de dater avec précision le premier jour erroné du mois de Ramadhan ?

- R : L'indicateur (indice) temporel qui permet de dater avec précision le premier jour erroné du mois de Ramadhan : le croissant.

5- Quand le ramadhan 2014 a-t-il vraiment commencé ?

- R : Le ramadhan 2014 a vraiment commencé le lendemain.

6- Les musulmans de France sont-ils sûrs de la date de l'Aïd El-Fitr ? Pourquoi ?

- R : Non, parce que les croissants sont chers et pour déterminer le début du Ramadhan.

7- Relevez de l'article la phrase qui renvoie au même sens que

«Les musulmans français ont interrompu leur carême »

- R : La phrase de l'article qui renvoie au même sens :

Les musulmans français cassent leur jeûne

8- De quel « croissant » s'agit-il dans l'article ?

- Pâtisserie

-Lunaire

(Choisissez la bonne réponse)

(Justifiez votre réponse par la phrase de l'article qui le montre)

- R : La phrase qui le montre : « La nuit du doute »

9- Dans cet article, le message que veut transmettre le journaliste est de :

-Dénoncer une situation

-Rappeler un événement

-Ridiculiser un personnage

(Choisissez la bonne réponse)

(Justifiez votre réponse par les phrases (expressions) de l'article qui le montrent)

- R : Les phrases (expressions) qui le montrent :

2^{ème} paragraphe cette erreur a engendré d'énormes perturbations

3^{ème} paragraphe Les musulmans de France expriment leur doute
l'aïd el biter

10- A partir des informations contenues dans l'article, remplissez la grille suivante :

Circonstances (où et quand ?)	Acteurs de l'action (personnages) (qui ?)	Action (quoi ?)	Objet de l'action (pourquoi ?)	Résultats (conséquences)
En France le 28/06/11	Musulmans Français	Ils ont cassé le jeûne en rien n'ayant rien	l'absence de croissant n'a du que s'affaiblir et reculer	a engendré d'énormes perturbations et il y a eu des troubles jusqu'à 18 heures 12 heures de la nuit

2/2

Test d'évaluation n°3 pour l'article de fait divers n°3

Apprentissage n°35

Questions :

1- Complétez le tableau suivant à partir des éléments périphériques qui entourent l'article.

L'auteur (qui ?)	Le public (à qui ?)	Le lieu (Où ?)	La date (quand ?)	Support (la source) (comment ?)
<i>S. J. G.</i>	<i>St. Laurent Cantal C. J. G.</i>	<i>www.stlaurent.fr</i>	<i>30/04/2015</i>	<i>www.stlaurent.fr</i>

2- Dans quelle catégorie pouvez-vous classer cet événement ?

- Accident
- Méfait
- Insolite *x*

(Choisissez la bonne réponse)

3- Quel est le thème abordé dans l'article ?

- R : Le thème traité est :
-
-

4- Quel est l'indice temporel qui permet de dater avec précision le premier jour erroné du mois de Ramadhan ?

- R : L'indicateur (indice) temporel qui permet de dater avec précision le premier jour erroné du mois de Ramadhan :

5- Quand le ramadhan 2014 a-t-il vraiment commencé ?

- R : Le ramadhan 2014 a vraiment commencé le... *29 jeudi 2014*

6- Les musulmans de France sont-ils sûrs de la date de l'Aïd El-Fitr ? Pourquoi ?

- R : *Les musulmans de France ne sont pas sûrs de la date de l'Aïd El-Fitr car elle dépend de l'observation de la lune.*
-
-

7- Relevez de l'article la phrase qui renvoie au même sens que

«Les musulmans français ont interrompu leur carême »

- R : La phrase de l'article qui renvoie au même sens :

8- De quel « croissant » s'agit-il dans l'article ?

- Pâtisserie
- Lunaire

(Choisissez la bonne réponse)

(Justifiez votre réponse par la phrase de l'article qui le montre)

- R : La phrase qui le montre :

9- Dans cet article, le message que veut transmettre le journaliste est de :

- Dénoncer une situation
- Rappeler un évènement
- Ridiculiser un personnage

(Choisissez la bonne réponse)

(Justifiez votre réponse par les phrases (expressions) de l'article qui le montrent)

- R : Les phrases (expressions) qui le montrent :

2^{ème} paragraphe

3^{ème} paragraphe

10- A partir des informations contenues dans l'article, remplissez la grille suivante :

Circonstances (où et quand ?)	Acteurs de l'action (personnages) (qui ?)	Action (quoi ?)	Objet de l'action (pourquoi ?)	Résultats (conséquences)

Test d'évaluation n°3 pour l'article de fait divers n°3

Questions :

Apprenant n° 41

1- Complétez le tableau suivant à partir des éléments périphériques qui entourent l'article.

L'auteur (qui ?)	Le public (à qui ?)	Le lieu (Où ?)	La date (quand ?)	Support (la source) (comment ?)
Mehdi B	à lecteurs.	en France	Le 30/06/2014	Site de internet http://www.startimes.com

2- Dans quelle catégorie pouvez-vous classer cet évènement ?

- Accident
- Méfait

Insolite

(Choisissez la bonne réponse)

3- Quel est le thème abordé dans l'article ?

- R : Le thème traité est : jeûne des musulmans français plein milieu du 1er jour de ramadhan par erreur pour voir la lune.....

4- Quel est l'indice temporel qui permet de dater avec précision le premier jour erroné du mois de Ramadhan ?

- R : L'indicateur (indice) temporel qui permet de dater avec précision le premier jour erroné du mois de Ramadhan : ... la lune

5- Quand le ramadhan 2014 a-t-il vraiment commencé ?

- R : Le ramadhan 2014 a vraiment commencé le 29 du mois de juin.

6- Les musulmans de France sont-ils sûrs de la date de l'Aïd El-Fitr ? Pourquoi ?

- R : Non ! parce que erreur en la première journée de mois de ramadhan. Est-ce que potentiellement il y a aussi une erreur.....

7- Relevez de l'article la phrase qui renvoie au même sens que

«Les musulmans français ont interrompu leur carême »

- R : La phrase de l'article qui renvoie au même sens :

ils ont été surpris de cette permission en plein milieu de la journée

8- De quel « croissant » s'agit-il dans l'article ?

- Pâtisserie

-Lunaire

(Choisissez la bonne réponse)

(Justifiez votre réponse par la phrase de l'article qui le montre)

- R : La phrase qui le montre : Parce que le mois n'est identifié par la lune

9- Dans cet article, le message que veut transmettre le journaliste est de :

-Dénoncer une situation

-Rappeler un évènement

-Ridiculiser un personnage

(Choisissez la bonne réponse)

(Justifiez votre réponse par les phrases (expressions) de l'article qui le montrent)

- R : Les phrases (expressions) qui le montrent :

2^{ème} paragraphe Cette erreur, le grand é d'années

3^{ème} paragraphe les musulmans de France fêter dans l'unité l'Aïd El-Eitr.

10- A partir des informations contenues dans l'article, remplissez la grille suivante :

Circonstances (où et quand ?)	Acteurs de l'action (personnages) (qui ?)	Action (quoi ?)	Objet de l'action (pourquoi ?)	Résultats (conséquences)
En France le juin de 2014.	qui voit la lune	Il ne semble pas voir (la lune)	Mit de doute pour ramadhan	Surpris a la milieu de la jour.

Résumé : La présente étude soumet un travail dont l'aspect diffère de ceux déjà effectués, du moins en contexte algérien, sur un authentique support du quotidien « la caricature ». En effet, pendant que l'ensemble des travaux antérieurs se sont focalisés sur l'analyse du message scripto-iconique du corpus caricatural en soi, dans une perspective socio-sémantique, une approche sociodidactique de la caricature nous a permis de l'intégrer en classe, de tester sur le terrain « didactique » l'efficacité d'un tel support devenu pédagogique dans la perspective d'améliorer une compétence particulière « la compréhension de l'écrit ». Aussi, à travers une approche méthodologique complexe mêlant une méthodologie empirico-inductive, puisque nous nous sommes basée sur le terrain (la classe et la société), à la méthodologie hypothético-déductive, car nous aurons procédé à l'expérimentation afin de vérifier le bien fondé ou pas de nos propositions, cette thèse tentera de démontrer que la classe est une part indissociable de sa société, pendant que la société est une partie prenante de chaque classe. Le choix de ce corpus "pédagogique" émanant du vécu réel des apprenants, nous a menée vers la constitution d'un autre corpus "méthodologique" (assemblage des observables) où des apprenants de premières années secondaires auront travaillé sur la caricature porteuse de variation puis sur une autre totalement en français, dans le but d'optimiser leur compréhension d'un écrit plus long « l'article de fait divers ». Traiter de la caricature, liée aux activités de compréhension de l'écrit, nous a permis d'appréhender plusieurs angles : passant de la motivation qui pousse les apprenants à s'intéresser aux activités proposées en classe, à la familiarisation et à la sécurité linguistique que peut installer le choix pertinent du texte d'étude (tantôt porteur de variation, tantôt exploitant le message iconique). Lors de cette étude, nous aurons certifié que l'écrit garde une place prépondérante au quotidien, puisque le travailler avec les apprenants aura exigé une multitude de mesures : agir sur les représentations, la motivation, l'identité, la variation, la culture, la pluralité linguistique, le transfert de connaissances, la lecture et la compréhension de l'écrit, la construction du sens, les supports authentiques (journal, article de fait-divers, dessin de presse « caricature »), autant de notions que nous aurons manipulées lors de ce travail qui voulait à la base uniquement faire parvenir un authentique support caricatural en classe de FLE.

Mots clefs : caricature, supports authentiques, articles de fait divers, compréhension de l'écrit, lecture, variation, classe de FLE.

Abstract: This study is different from the ones done before in Algeria about the "caricature". In fact, the previous works focused on analysing the "script iconic" message to the caricature itself. In a socio-semantic prescriptive, a socio didactic approach of the caricature itself has permitted us to integrate it in class, test its efficacy in the learning process to ameliorate a specific competency among learners "texts comprehension". Also, through a complex methodological approach "empirico inductive" as our basis is the field (classroom, society) using a "hypothetical-deductive" methodology because we have done our experimentation to check the extent to which our propositions are true or not. This thesis tends to prove that the classroom is a non separate part from the society, as, the society includes every classroom. The choice of this pedagogical support, coming from learners real life, made us able to build up another methodological support (a gathered data of observers) i.e learners of first year secondary school who worked on learning through caricature totally in French language, in order to improve their comprehension to longer texts (newspaper articles). Treating the caricature made us able to apprehend different angles starting from the motivation that pushes learners to be interested in the activities proposed in class to the linguistic security that helps them in choosing the appropriate text. Through this thesis we made sure that the domain of writing keeps its important place in the daily use of it since dealing with it made us take many measures: taking into consideration motivation, the identity, the variation, the culture, the multi linguisticism, transferring knowledge, reading and writing comprehension, the building of meanings, the pedagogical support (newspaper, newspaper article, caricature) all these are different terms used in this thesis which wanted to invest the caricature support in the FFL(French as a foreign language) class.

The key words: the caricature, the appropriate support, the newspaper article, reading comprehension, reading, variation, an FFL class.