UNIVERSITÉ DU BURUNDI
GRENIER DU SAVOIR DU BURUNDI
Dépôt institutionnel officiel
https://repository.ub.edu.bi

Lecture non guidée et acquisition des compétences de compréhension des écrits dans la section langues de la DPE Muramvya: état des lieux et perspectives

Niyongabo, Jean-Pierre; Sous la direction du : Pr Pierre Nduwingoma

2024-05
UB, ENS
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/2030

Document téléchargé depuis le **Grenier du Savoir du Burundi** — https://repository.ub.edu.bi

UNIVERSITE DU BURUNDI

ECOLE NORMALE SUPERIEURE

FACULTE DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES

MASTER CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

==========

LECTURE NON GUIDEE ET ACQUISITION DES COMPETENCES DE COMPREHENSION DES ECRITS DANS LA SECTION LANGUES DE LA DPE MURAMVYA: ETAT DES LIEUX ET PERSPECTIVES.

Par :

Jean-Pierre NIYONGABO

Mémoire

présenté et soutenu publiquement en vue de l'obtention d'un diplôme de Master en Didactique du Français Langue Etrangère

==========

Sous la direction du:

Pr Pierre NDUWINGOMA

Bujumbura, Mai 2024

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY

Président : Pr Constantin NTIRANYIBAGIRA

Rapporteur : Pr Pierre NDUWINGOMA

Assesseur : Dr Pierre Claver KANTABAZE

DEDICACE

A notre regretté père,

A notre mère ;

A notre épouse ;

A nos enfants ;

Nous dédions ce mémoire.

REMERCIEMENTS

L'élaboration de ce travail a été le fruit de nos efforts, mais il n'aurait pas abouti sans le concours de plusieurs personnes. C'est pourquoi nous tenons à remercier tous ceux qui nous ont contribué à sa réalisation.

Nos remerciements vont à l'endroit du Pr Pierre Nduwingoma qui, malgré ses nombreuses obligations, a bien voulu nous guider inlassablement dans la réalisation de ce travail. Ses conseils, ses critiques et ses suggestions nous ont été d'une grande utilité. Qu'il trouve ici l'expression de notre sincère gratitude pour le dévouement dont il a fait preuve tout au long de ce travail.

Que tous les professeurs de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, en master de Didactique du Français Langue étrangère et tous ceux qui nous ont fait bénéficier de leurs savoirs depuis l'école primaire soient remerciés des efforts qu'ils ont déployés au cours de notre formation.

Nous tenons également à remercier tous nos informateurs qui nous ont livré une masse d'informations indispensables à l'élaboration de ce travail. Ce mémoire est le fruit en partie de leur contribution.

Jean Pierre NIYONGABO

RESUME

L'étude porte sur la « ***Lecture non guidée et acquisition des compétences de compréhension des écrits dans la section langues de la DPE Muramvya: état des lieux et perspectives*** ». Il est question de savoir si la lecture autonome est praticable dans les écoles post fondamentales, section langues. Les hypothèses ont été posées et les enquêtes ont été menées. Les enquêtes ont été faites avec les enseignants et les apprenants du post fondamental, section langues de la DPE Muramvya. L'analyse des résultats nous a permis de vérifier et de colloborer les hypothèses dans la mesure où nous avons trouvé que la lecture en dehors de la classe est presque inexistante dans les écoles post fondamentales de la DPE Muramvya. Comme nous l'avons remarqué, les causes sont partagées entre les enseignants et les apprenants. Les enseignants n'incitent pas leurs apprenants à lire. Du côté élèves, ils n'aiment pas lire, ils révisent la matière seulement. Les élèves ont alors un niveau bas, parce qu'ils ne pratiquent pas la lecture autonome. Et pour clore, les enseignants sont interpellés à obliger les élèves à lire. Du côté élèves, nous leur demandons de fournir les efforts pour avoir le goût de la lecture étant donné son importance dans l'apprentissage.

Mots clés : Acquisition, compétence, compréhension, lecture, français.

ABSTRACT

The study focuses on "Unguided reading and acquisition of writing comprehension skills in the languages section of PDE Muramvya: state of play and perspectives". It is questionable whether independent reading is practicable in post-basic schools, language section. The hypotheses were posed and the investigations were carried out. The surveys were carried out with teachers and learners of the post-basic, language section of the DPE Muramvya. The analysis of the results allowed us to verify and collaborate the hypotheses to the extent that we found that reading outside the classroom is almost non-existent in the post-basic schools of DPE Muramvya. As we have noted, the causes are shared between teachers and learners. Teachers do not encourage their learners to read. On the student side, they don't like reading, they only revise the material. The students then have a low level, because they do not practice independent reading. And finally, teachers are asked to force students to read. On the student side, we ask them to make the effort to have a taste for reading given its importance in learning.

Keywords: Acquisition, competence, comprehension, reading, French.

TABLE DES MATIERES

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY i
DEDICACE ii
REMERCIEMENTS iii
RESUME iv
ABSTRACT v
TABLE DES MATIERES vi
LISTE DES TABLEAUX viii
SIGLES ET ABREVIATIONS ix
AVANT-PROPOS x
INTRODUCTION GENERALE 1
1. Motivation et intérêt du sujet 1
2. Problématique 2
3. Objectifs 3
3.1. L'objectif général 4
3.2. Objectifs spécifiques opérationnels 4
4. Hypothèses 4
4.1. Hypothèse générale 4
4.2. Hypothèses spécifiques 4
5. Délimitation du sujet 4
6. Articulations du travail 5
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE 6
CHAPITRE I. ELUCIDATION DES CONCEPTS-CLES 7
I.1. Lecture autonome 7
I.2. Compétence 8
I.3. Compréhension 10
I.3.1. Qu'est-ce que comprendre ? 10
I.3.2. Lecture et compréhension 10
CHAPITRE II. LECTURE ET CRITIQUE LITTERAIRE 12
II.1. Littérature 12
II.2. Lecture littéraire 13
II.3. Critique littéraire 15

II.4. Ethique et esthétique 17
II.5. Relation entre la lecture et l'écriture 18
II.6. Stratégies pour une lecture fructueuse 19
DEUXIEME PARTIE : CADRE PRATIQUE 21
CHAPITRE I. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE 22
I.1. Méthodologie d'enquête 22
I.2. Population d'enquête 23
I.2.1. Pré-enquête 24
I.2.2. Déroulement de l'enquête 25
I.2.3. Dépouillement des données 25
CHAPITRE II. PRESENTATION, ANALYSE, INTERPRETATION ET DISCUSSION DES DONNEES 26
II.1. Résultats d'enquête par questionnaire 26
II.1.1. Enquête auprès des enseignants 26
II.1.1.1. Compréhension ou non des textes enseignés par les élèves 26
II.1.1.2. Rôle de l'enseignant dans la motivation des apprenants à la lecture 29
II.1.2. Enquête auprès des apprenants 33
II.1.2.1. Occupation de l'apprenant après le cours et le rôle de celui-ci dans l'autoformation de la lecture 33
II.1.2.2. Exploitation ou non des livres existants dans la bibliothèque et les causes du manque d'enthousiasme à la lecture 37
II.1.2.3. Motivation des apprenants à l'amour du livre 38
II.1.2.4. Compétence ou non de compréhension des écrits 39
II.2. Discussion des résultats 42
II.2.1. Manque d'enthousiasme à la lecture 42
II.2.2. Mesures obligeant les élèves à lire 43
II.2.3. Rôle de l'apprenant dans la prise en compte de la lecture autonome 43
II.2.4. Compétence ou non de la compréhension des écrits 44
CONCLUSION GENERALE 46
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 48
ANNEXES 51

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Ecoles faisant partie de l'enquête 24
Tableau 2 : Compréhension des textes enseignés en classe ou les textes donnés pendant les examens 27
Tableau 3 : Justifications données par les enseignants 28
Tableau 4 : Raison majeure du problème de compréhension 28
Tableau 5 : Les enseignants incitant les apprenants à lire 29
Tableau 6 : Raisons poussant les élèves à ne pas lire 29
Tableau 7 : Nombre de fois par mois où les enseignants demandent aux élèves à lire en dehors des cours 30
Tableau 8 : Existence des enseignants qui donnent des ouvrages à lire aux apprenants 30
Tableau 9 : Raisons poussant les enseignants à ne pas donner les ouvrages à lire aux apprenants 31
Tableau 10 : Niveau bas des apprenants en relation avec le manque d'amour de la lecture 32
Tableau 11. Classes pléthoriques rencontrées : cause de la non faisabilité de la lecture romans et de les exposer 33
Tableau 12 : Occupation principale de l'apprenant après le cours 34
Tableau 13 : Fait de savoir si les élèves font la lecture 34
Tableau 14 : Importance de lecture 35
Tableau 15 : Les éléments montrant l'importance de la lecture autonome 35
Tableau 16 : Nombre des livres déjà lus par les élèves 36
Tableau 17 : Types d'ouvrages que les apprenants préfèrent 36
Tableau 18 : Existence d'une bibliothèque 37
Tableau 19 : Fréquentation des élèves à la bibliothèque 38
Tableau 20 : Incitation des apprenants à lire en dehors des cours par les enseignants 39
Tableau 21 : Fait de savoir si les enseignants donnent des ouvrages aux élèves à lire 39
Tableau 22 : Compétences de compréhension des écrits 40
Tableau 23 : Manque de compétence lié à la non pratique de la lecture 41
Tableau 24 : Changement de la situation en faisant la lecture pour avoir des compétences de compréhension des écrits 41

SIGLES ET ABREVIATIONS

DPE : Direction Provinciale de l'Education

ENS : Ecole Normale Supérieure

IPA : Institut Pédagogique Appliqué

AVANT-PROPOS

La lecture autonome occupe une place prépondérante dans l'enseignement/apprentissage de la langue en générale et du français en particulier. Ce dernier connaît des difficultés variées de telle sorte qu'elles s'aggravent du jour au jour. Les didacticiens doivent alors faire le tout possible pour prévenir ou remédier au cas où le problème serait déjà posé. Ils doivent guider l'élève à lire étant donné que la lecture constitue la clé du savoir.

INTRODUCTION GENERALE

La lecture non guidée est l'une des grandes dimensions envisagées par la didactique des langues. En effet, la lecture est bénéfique pour améliorer le bagage langagier. CLARAC (1972 :56) l'explique en disant :

> Le livre est assurément un produit marchand, mais il est aussi et surtout un support culturel, un élément d'information et de formation. Il est surtout le lieu même où se préservent les libertés, où circulent et s'affrontent les idées. S'il procure l'évasion, le rêve, la détente, il assure la communication avec les autres, dans l'espace comme dans le temps.

BELLENGER (1978 :19) abonde dans le même sens en disant :

> En gros, par la lecture, on s'informe, on se détend, on apprend. Apprendre, c'est en général le temps de l'école, des études du recyclage. S'informer, C'est au regard du projet, participer à une réunion, mettre à jour ses connaissances, préparer un voyage et pouvoir restituer d'autres informations. Se détendre, cela commence avec la lecture « machinale » dans les moyens de transport (la lecture passe- temps) et fini par la lecture enthousiaste du dernier livre de l'auteur préféré en passant par l'encyclopédie, pratique du jardinage ou de la chasse pour s'y croire déjà.

Ainsi, certains apprenants comprennent non seulement le bien-fondé de la lecture mais aussi le font. Néanmoins, beaucoup d'entre eux bien qu'ils connaissent son importance ne lisent pas sans doute qu'il existe des raisons valables. Dans ce travail, nous avons voulu faire une étude sur la situation de la lecture non guidée dans quelques écoles post-fondamentales de la direction de l'Enseignement de MURAMVYA.

1. Motivation et intérêt du sujet

Nous savons déjà que l'enseignement du français connaît des difficultés variées de telle sorte qu'elles s'aggravent du jour le jour. Le rôle du didacticien est de prévenir ou de remédier au cas où le problème serait déjà posé.

Il doit guider l'élève à lire étant donné que la lecture constitue la clé du savoir. La place occupée par la lecture dans l'apprentissage de langues est prépondérante. Ainsi, l'acquisition d'une compétence de lecteur permet de résoudre les problèmes liés à l'enseignement des langues en général, et du français en particulier. Par ailleurs, la lecture développe la pensée créative.

En effet, l'esprit des lecteurs commence à travailler immédiatement une fois qu'ils se mettent à lire. Le fait de lire aide à enrichir son vocabulaire et à renforcer son emprise sur la langue.

Ainsi, la lecture est bénéfique pour améliorer le bagage langagier : elle permet de faire travailler le mémoire, de réviser l'orthographe et d'apprendre à s'exprimer correctement. Elle apporte alors une inspiration nouvelle, une interprétation nouvelle du monde et probablement une culture plus approfondie. La compétence en lecture installée chez les apprenants a alors une importance capitale.

Dans cette même perspective, l'on s'éloigne des frontières de la pédagogie traditionnelle pour embrasser une pédagogie documentaire appelée aussi une pédagogie de « *construire sa connaissance par les documents*» selon COHEN et MAUFFREY (1983 :82). Cette approche fait partie de la pédagogie active dont l'intérêt est centré sur l'apprenant.

Ainsi, nous avons été intéressé par des cours de didactique du français et nous avons trouvé que peu de recherches déjà menées en rapport avec la lecture, leurs auteurs se sont bornés sur la lecture faite en classe. Dans cette optique, nous avons choisi d'orienter nos recherches dans la lecture automne afin de voir l'état des lieux.

Signalons que les quatre compétences de l'approche communicative sont ici visées : compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite du fait que celui qui fait la lecture autonome pourrait avoir ces quatre compétences déjà citées. Nous pensons que c'est toujours utile de réfléchir sur ces activités tant vantées pour leurs qualités incommensurables.

2. Problématique

Le projet de la lecture conçu dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère est l'une des grandes dimensions préconisées par la didactique des langues. Au Burundi, la question se pose de façon perçante d'autant plus qu'il se pourrait être reconnu que pas mal des Burundais en général et d'apprenants en particulier n'aiment pas lire.

Le constat est alors qu'il est peut être rare de trouver un apprenant qui lit un ouvrage. La littérature pourrait être ignorée par les apprenants.

Ce manque d'enthousiasme pour la lecture chez les apprenants a toujours fait l'objet de débat dans les milieux des élèves et des professeurs. Les raisons évoquées sont notamment le manque d'ouvrages à lire, le manque de temps, le manque de motivation et le manque de

guide. En tout état de cause, les apprenants éprouvent des difficultés pouvant être d'ordre culturel ou méthodologique. Pourtant, le programme prévoit toujours des leçons relatives à l'écriture dans les classes post-fondamentales et à tous les niveaux.

D'où pas mal des partenaires de l'éducation se lamentent et se demandent sur la cause de la chute du niveau des apprenants surtout en langue française.

Quoiqu'elle ne soit pas la seule, la principale cause est à chercher à l'école. La question se posera pédagogiquement et sera répondue pédagogiquement. Nous proposons alors de mettre le sujet au centre de la lecture autonome comme compétence de compréhension des écrits.

Cependant, MILED (1998 :14) considère la compétence en écriture comme un don : « *certaines représentations associant cette activité (l'expression écrite) à un don chez l'élève ont cautionné le principe qu'elle ne pouvait faire l'objet d'un apprentissage autonome et à plus forte raison qu'elle ne pouvait donner lieu à des recherches spécifiques* ». Il en est de même pour la compétence en lecture.

En effet, certains enseignants ignorent peut être leur responsabilité d'encourager les élèves de faire la lecture en dehors des cours tout en leur montrant son importance. Sur ce, nous pouvons affirmer que les principaux maîtres du jeu sont notamment les enseignants de français. C'est Il s'avère alors nécessaire de se demander la place qu'occupe la lecture non guidée dans les enseignements du français au Burundi.

Les éléments évoqués comme causes de la non pratique de la lecture autonome ne seraient pas des éléments moteurs. En effet, au cas où toutes ces conditions seraient positivement remplies, pourrait-il garantir le renversement de la situation?

Le peu de manuels existants sont-ils exploités par les élèves ? Les enseignants incitent-ils les élèves à lire en dehors des cours ?

Les classes pléthoriques qu'on rencontre aujourd'hui favorisent –ils les enseignants à inciter leurs apprenants à faire la lecture ?

3. Objectifs

Un travail scientifique ne se réalise pas sans fixation des objectifs à atteindre. Ainsi dans notre travail, il est important de fixer les objectifs que nous voulons atteindre. Ces objectifs se subdivisent en deux catégories à savoir : l'objectif général et les objectifs spécifiques.

3.1. L'objectif général

Faire l'état des lieux de la lecture autonome.

3.2. Objectifs spécifiques opérationnels

1. Identifier les obstacles auxquels les enseignants se heurtent pour motiver les élèves à faire la lecture autonome;
2. Voir si les apprenants du post fondamental comprennent les écrits et chercher la raison principale qui pourrait occasionner le manque de compétence de compréhension des écrits ;
3. Chercher les raisons qui freinent l'acquisition des compétences dans la compréhension des écrits.

4. Hypothèses

En fonction de multiples observations sur la situation de la lecture dans les écoles post-fondamentales et en tenant comptent du principe méthodologique selon lequel « les hypothèses peuvent être énoncées à priori », d'après Javeau (1978 :20), nous formulons les hypothèses suivantes :

4.1. Hypothèse générale

Les enseignants de français incitent peu les élèves à faire la lecture des ouvrages en dehors des cours ;

4.2. Hypothèses spécifiques

1. Le faible niveau des élèves dans la compréhension des écrits est lié à l'absence de la culture de la lecture.
2. Le manque d'enthousiasme à la lecture dans la vie quotidienne des apprenants parce que les conditions d'accès aux bibliothèques sont difficiles et entrainent la non motivation pour la lecture.

5. Délimitation du sujet

Notre recherche a été menée dans des établissements bien précis qui sont les établissements de la Direction provinciale de l'éducation de MURAMVYA.

En effet, si notre contribution est de faire l'étude de la situation de la lecture faite en dehors des cours à ces écoles, c'est surtout pour connaître le comportement des élèves face à la lecture autonome. Autrement dit, c'est établir l'état des lieux.

Nous avons opté de travailler dans quelques écoles post-fondamentales de la Direction Provinciale de MURAMVYA pour des raisons pratiques, car c'est la province qui nous est relativement facile à accéder. Les noms des écoles ont été précisés et la section langue nous a servi d'illustration de nos hypothèses.

6. Articulations du travail

Le présent travail s'articule sur deux parties. La première partie intitulée cadre théorique est constituée de deux chapitres. Dans ces deux chapitres, nous avons défini les concepts-clés en rapport avec le sujet en confrontant différents points de vue émis par différents auteurs sur ce sujet.

La deuxième partie concerne le cadre pratique. Celle-ci présente également deux chapitres à savoir la méthodologie de la recherche ainsi que la présentation, analyse et la discussion des résultats de l'enquête.

Dans le premier chapitre, nous avons défini les méthodes et les procédures de recueil des données. Dans le deuxième chapitre, nous avons présenté, analysé les résultats et les avons discutés.

Enfin, cette recherche est clôturée par une conclusion générale.

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE

CHAPITRE I. ELUCIDATION DES CONCEPTS-CLES

Pour mener à bien notre travail de recherche, nous consacrons le premier chapitre à l'élucidation des concepts-clés sur lesquels repose notre sujet de recherche.

I.1. Lecture autonome

La lecture est une activité intellectuelle qui permet de déchiffrer un écrit pour y soutirer un message. Cependant, faire la lecture ne signifie pas forcément comprendre le contenu de ce message, d'où il faut un niveau de compréhension pour pouvoir y arriver. Quelques fois même, la lecture va jusqu'à l'analyse, à l'interprétation d'un texte, donc il va falloir au lecteur un certain discernement, si du moins il veut que sa lecture aboutisse à un bon résultat.

La lecture ne cesse d'être objet de discussion des penseurs qui, d'ailleurs lui donnent des définitions diverses.

Selon POTTIER (1973 :214), la lecture peut être considérée comme : « *un procédé de communication entre une « mémoire » artificielle et un être humain qui se fait par l'intermédiaire du canal visuel.»*

Pour GRATIOT ALPHANDERY (1978 :36) : « *il ne suffit pas de savoir lire, il faut comprendre ce qu'on lit*». Ainsi, MASSONNY (1949 : 5) dit : « *Lire, c'est devant un signe écrit, retrouver sa sonorisation porteuse de sens.*»

Dans le dictionnaire de la langue pédagogique, FOULQUIE (1971 :286) définit la lecture comme suit : *« lire, lat « légére » cueillir, rassembler, choisir, lire, suivre des yeux un texte, soit en prononçant les mots de ce texte, soit en silence, mais en prenant conscience du sens de ce qui est écrit* ».

Au fait, il est maintenant clair que la lecture est une notion complexe. Elle part des mots qui, à leur tour, font appel à l'imaginaire.

A ce propos, TOURNIER (1985 :13) écrit que:

> lire, c'est d'une certaine manière faire appel à l'imaginaire, car les mots ne sont pas des choses. Lire n'est jamais toucher les êtres, les paysages, les objets. Il serait facile de le montrer à partir de textes ou de livres de fiction. Avec la lecture, c'est bien une autre vie qui commence.

Bien plus, parmi les différentes activités d'apprentissage d'une langue comme le français, la lecture a obtenu gain de cause car beaucoup de didacticiens témoignent de son utilité pédagogique comme le montrent COHEN et MAUFFREY (1983 :214) :

> L'apprentissage de la lecture constitue dans la scolarité une étape qui présente une double caractéristique. D'une part de faire partie intégrante du processus de conquête de la langue et donc d'être indissociable des autres compétences d'ordre linguistique que l'enfant doit acquérir. D'autre part de marquer la découverte et de nécessiter l'appréhension d'une réalité nouvelle pour l'enfant, qui est le code de la langue écrite, avec son symbole et ses règles de fonctionnement dans les perspectives jumelées de décodage (lire) et d'encodage (écrire).

Cette action ou réaction du lecteur au texte est aussi confirmé par CHARMEUX (1989 :53) pour qui :

> Le Lecteur réagit au texte, il donne une opinion, il prend position, il accepte ou il refuse, il s'indigne ou compatit, c'est parfois le point de départ d'une discussion; le lecteur agit, il répond, il construit, il relit pour trouver d'autres niveaux de signification, il résume le contenu du texte car il doit communiquer cet écrit à d'autres qui ne l'auraient pas lu, il note car il veut se souvenir.

Selon BAMWISHO (1978 : 19) : « *Lire, ainsi, c'est voir, comprendre, intégrer un ensemble de symbole en leur donnant une signification qui prend sa source dans les activités opérationnelles du sujet et dans son bagage culturel*. »

Dans cette définition, BAMWISHO insiste sur le fait que la lecture est une activité non passive exigeant la participation physique, physiologique et intellectuelle. On retrouve en outre dans cette définition les caractéristiques de l'acte de lecture.

Pour BAKER (1973 : 38) :

> La lecture ne saurait être considérée comme une activité limitée au simple contact avec le texte imprimé. Tout montre au contraire que, plus un lecteur est motivé, moins il se limite au livre. Sa lecture est à la fois préparée et prolongée par d'autres lectures au sens large du mot, par d'autres prises de communication.

Compte tenu de ces différentes définitions données par différents auteurs, il importe de souligner que la lecture est incontestable à quiconque sait lire.

I.2. Compétence

La notion de compétence couvre des domaines variés, entre autres, la sociologie et les sciences de l'éducation. Au cours de ces deux dernières décennies, cette notion a évolué dans le champ de la didactique des langues.

Ainsi, la compétence est la capacité qui permet de résoudre des problèmes par la mobilisation des ressources intériorisées. Nombreux auteurs ont contribué à la définition de la compétence.

Selon Dekételé (1996 :56), la compétence est « *un ensemble ordonné des capacités qui exercent sur des contenus dans une catégorie donnée de situation pour résoudre des problèmes posés* ».

Gérard et Roegiers (1993 :94), quant à eux définissent la compétence comme *« un ensemble intégré de capacités qui permettent de manière spontanée d'apprendre une situation et d'y répondre plus ou moins pertinemment* ».

Perrennoud (1997 :94) définit que « *toute compétence est fondamentalement liée à une pratique sociale d'une certaine complexité* ». Tout ce que l'apprenant fait est utile non seulement à l'école mais aussi et surtout dans la vie sociale. Une compétence se caractérise par la mobilisation des acquis pour résoudre des situations-problèmes.

Roegiers (2001 :86) lui aussi ne manquera pas de définir la compétence. Il le dit en ces termes : la compétence est « *la possibilité pour un individu de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégrée de ressources en vue de résoudre une famille de situation problèmes* ».

En définitive, toutes ces définitions émises par ces différents auteurs cadrent bien avec le concept compétence.

Trois composantes ressortent de ces définitions :

D'abord une organisation dynamique de l'activité qui implique que la compétence ne se manifeste réellement que dans l'activité du sujet qu'elle génère et qui mobilise un faisceau ; ensuite, cette organisation dynamique est guidée par une tâche, c'est-à-dire un but à atteindre dans des conditions spécifiques, en mobilisant des compétences déjà-là reconnues comme adaptées à la tâche et des outils reconnus comme pertinents pour sa résolution.

Le but à atteindre et les résultats attendus de la mise en œuvre de la compétence vont donner sens à la situation ; enfin une situation implique un ensemble de circonstances et d'éléments contextuels susceptibles d'influencer l'organisation dynamique de l'activité du sujet et la tâche. Ils vont se poser comme ressources ou contraintes pour le traitement de la situation.

I.3. Compréhension

I.3.1. Qu'est-ce que comprendre ?

En cherchant à répondre à cette question, un certain nombre de conduite encore erronées vont être écartées. Comprendre, ce n'est pas produire une succession de sons, comprendre, ce n'est pas inventer n'importe quoi. Comprendre, c'est la prise de décision, l'adoption d'un comportement manifeste de la réception d'une information par le sujet.

Néanmoins, il arrive qu'on croit avoir compris et qu'on donne l'impression alors qu'on s'est trompé. L'information reçue peut alors causer des confusions ou des problèmes. SMITH (1986 :23) dira à ce propos : « *voilà une définition de compréhension compatible avec celle de l'information. Si cette dernière est la réduction de l'incertitude par l'élimination d'hypothèses, alors comprendre, c'est être sûr de son interprétation, de la décision qu'on prend* ».

Ainsi, alors que l'information nous permet de donner un sens à une situation, la compréhension dépendra de la manière dont nous ferons face à cette situation. De plus, nul ne peut dire à notre place si nous sommes arrivés à comprendre, sauf que les interventions d'autrui peuvent nous y amener.

I.3.2. Lecture et compréhension

La compréhension a comme but la prise de l'information contenue dans un texte. Quand on lit sans rien comprendre ou saisir ni retenir, cela n'a pas de sens.

Qu'il nous suffise de savoir que tout texte écrit n'est pas toujours compréhensible. S'il l'est, il l'est pour certains et non pas pour tous. Ce qui fait que la question de compréhension reste une problématique.

De là, la compréhension est l'habitude à saisir la signification des choses, en l'occurrence à pouvoir mettre derrière les textes ou les explications les plus complexes et les plus confuses, l'idée maîtresse et la solution qu'elle porte.

Aussi est-il bien difficile de préciser cette notion de compréhension à laquelle on fait pourtant constamment référence lorsqu'on parle de lecture. L'attribution d'une signification n'apparaît pas séparable de l'intention que le lecteur avait lorsqu'il a décidé d'explorer cet écrit et la compréhension doit être jugée. C'est dans ce sens que FOUCAMBERT (1990 :129) affirme qu' : « *il y a compréhension de la part du lecteur lorsque celui-ci satisfait l'attente qui lui a fait entreprendre sa lecture* ».

En définitive, tenant compte de ces différentes définitions du concept compréhension, force est de constater que celle-ci a une grande importance.

CHAPITRE II. LECTURE ET CRITIQUE LITTERAIRE

II.1. Littérature

Dans le cours de littérature et éthique, la littérature se définit selon Eric Blondel(2000 :3) d'une manière suivante :

> Issu du latin « litteratura », lui-même dérivé de « littera », c'est-à-dire « la lettre », le mot « littérature » a évolué dans le temps. Au XII^{ème} siècle, il signifie « chose écrite » et à la fin du moyen âge, il renvoie au « savoir tiré des livres ». Enfin, aux XVII et XVIII^{ème} siècle, il prend le sens qu'on lui reconnaît actuellement. La littérature est l'ensemble de production écrites ou orales auxquelles on reconnaît une valeur esthétique. Comme il privilégie la manifestation de l'émotion, le champ littéraire est dominé par la liberté d'expression, les contradictions et les passions, l'amour et la haine, la jalousie et la complicité, la bonté et la bassesse, la vérité et l'erreur.

Cet art qui exprime un idéal de beauté, et ce, par la séduction, vise aussi à communiquer des idées et même à éduquer. La littérature se conçoit parfois dans une perspective éthique.

Ainsi, différents auteurs ont défini le mot « littérature » de manière diverses. Selon Sartre (1948 :34), la littérature *« c'est l'effort conjugué de l'auteur et du lecteur qui fera surgir cet objet concret et imaginaire qu'est l'œuvre de l'esprit* ». Ici, il montre l'importance du lecteur dans la définition même de la chose littéraire. En effet, un texte ne peut être appelé de littéraire sans être lu ou entendu.

Dans cette même perspective, TOURNIER (1985:127) ajoute que

> un livre n'a pas d'auteur, mais un nombre infini d'auteurs. Car à celui qui l'a écrit s'ajoutent de plein droit dans l'acte créateur l'ensemble de ceux qui l'ont lu, le lisent ou le liront. Un livre écrit, mais non lu, n'existe pas pleinement. Il ne possède qu'une demi-existence.

Les lecteurs sont alors pris comme des co-créateurs du texte parce qu'ils participent dans la mise en place du contenu du texte. C'est dans cette optique que'Umberto Eco (1979 :82) présente l'incomplétude du texte qu'il définit comme *« un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir (…) qui vit sur la plus -value de sens qui est introduite par le destinataire* ». Après la définition du mot « littéraire », il s'avère indispensable de savoir à quoi sert la littérature.

Ainsi, différents points de vue ont été donnés par différents auteurs. D'après Jean-Jacques LECLERCLE (1987:19), la littérature sert à « *élaborer des expériences de pensée, des situations impossibles qui nous aident à comprendre le monde où nous vivons* ».

L'auteur décrit sa pensée sur base des réalités de la vie quotidienne pour la construction du monde qui nous entoure. Ainsi, les expériences doivent être exprimées dans un langage particulier dont l'encodage ou le décodage nécessitent une certaine compétence. A ce sujet, POTTIER (1957 :116) s'exprime de manière suivante : « *défini comme discours d'un langage de connotation, le texte littéraire qui est du même coup considéré comme un objet sémiotique comportant au moins deux « plans » de contenu* ». Les deux plans de contenu dont souligne POTTIER sont le « contenu de surface » et le « contenu lent » qui revêt un caractère ésotérique.

Bref, on peut noter que la littérature montre certes ce qui est écrit, mais pour les sociétés à tradition orale, on parle également d'une littérature orale. De même que l'adjectif « littéraire » s'est révélé embarrassant dans la recherche d'une définition de texte littéraire, il en est de même pour la lecture littéraire.

II.2. Lecture littéraire

La lecture littéraire suscite des controverses selon les uns et les autres. Mais avant de donner des appréhensions de cette notion, il y a d'abord le bref historique de ce mot donné par Annie ROUXEL, maître de conférences en littérature et didactique.

Le concept a eu lieu « officiellement » en 1984, quand Michel PICARD lui consacre un colloque à reims. Puis il est repris par les didacticiens lors du colloque de Louvain-La Neuve, organisé par Jean-Louis DUFAYS en 1995. En 1996, sa présence est attestée dans la sphère universitaire avec le premier numéro de la revue de Vincent JOUVE intitulée « la lecture littéraire ». Le terme fait aujourd'hui son entrée dans les revues didactiques mais n'apparaît pas encore dans les programmes du lycée où, après l'explication du texte et la lecture méthodique, on parle désormais de lecture analytique et de lecture cursive.

Le concept « lecture littéraire » renferme des modes de réalisation différents selon le lieu où on l'emploi; il désigne un ensemble de pratiques dont les enjeux engagent, au-delà d'une conception de la lecture, une vision du sujet lecteur et, pour ce qui nous concerne, l'élève. Sa définition suppose la référence à des valeurs et une dimension idéologique, voire anthropologique.

Des questions se posent sur le terme « littéraire ».Est-ce que le mot « littéraire » se rapporte à l'acte de lire ou au texte littéraire ? Les réponses sur cette question sont controversées.

En effet en 1995, REUTIER (1995 :26) disait en substance: « On peut lire littérairement des textes littéraires et non littérairement des textes non littéraires, mais réciproquement, on peut lire non littérairement des textes littéraires et littérairement des textes non littéraires. » selon lui, le concept « littéraire » se rapporte au mode de lecture, quel que soit le texte qu'on lit.

PICARD, il définit par « lecture littéraire le fait de lire littérairement un texte littéraire ». Quant à lui, l'adjectif « littéraire » renvoie tant au texte lu qu'à la façon de lire. Ainsi, en définissant la lecture littéraire, PICARD, qui est théoricien de la lecture littéraire, s'est appuyé sur les contributions des trois chercheurs, figures emblématiques des théories de la réception. Ces chercheurs sont entre autre Wolfgang ISER, Hans Robert JAUS et Umberto ECO. Ces trois théoriciens se rapprochent sur la prise en compte du pôle lecteur dans la définition du texte littéraire. Pour JAUSS « l'œuvre englobe à la fois le texte comme structure donnée et sa réception ou perception par le lecteur ».Selon ISER, « le texte n'existe que par l'acte de constitution d'une conscience qui reçoit ». Quant à ECO, enfin « un texte est un mécanisme paresseux (ou économique). (……) un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner ».

Dans son œuvre, intitulée « La lecture comme jeu », PICARD distingue dans l'acte de lire trois instances lectrices dans le lecteur : « le liseur » est la personne physique qui maintient sourdement le contact avec le monde extérieur, « le lectant » désigne l'instance intellectuelle capable de prendre du recul pour interpréter le texte et « le lu » renvoie à l'inconscient du lecteur, qui réagit au texte et s'abandonne aux émotions si bien que l'on peut dire que la personnalité du lecteur est lue, révélée par le texte. Le lecteur oscille entre « participation » et « distanciation », lesquelles opérations nourrissent le plaisir du texte.

Compte tenu des apports des théoriciens de la réception, PICARD a pu dégager les caractéristiques d'une lecture littéraire en tenant compte des démarches. La première caractéristique est que la lecture littéraire est une lecture qui engage le lecteur dans « une démarche interprétative » mettant en jeu culture et activité cognitive. La deuxième montre que, c'est « une lecture relative à la forme » concernant le fonctionnement du texte et à sa dimension esthétique. La troisième souligne que c'est une « lecture à régime relativement lent », faite parfois de pauses ou de relecture permettant de goûter, de savourer le texte.

Sur ce, selon BARTHES (1970 :17) « *ceux qui négligent de relire s'obligent à lire partout la même histoire*». La quatrième témoigne que « le rapport au texte est distancié ». Cela signifie qu'après l'identification, il faut prendre un recul pour accéder par une attitude réflexive à une interprétation critique. Enfin, « le plaisir esthétique » caractéristique essentiel, entre dans la définition de la lecture littéraire.

C'est un plaisir complexe, métissé du plaisir propre à l'activité de lecteur et du plaisir du texte. Ce dernier est à la fois plaisir de la découverte et plaisir de la renaissance : il naît de la tension entre le dépaysement lié à l'inconnu du texte et le sentiment de la familiarité que confèrent la reconnaissance de codes, le partage de références.

Tenant compte de toutes ces caractéristiques, il s'avère nécessaire de donner et d'expliquer davantage les compétences engendrées par la lecture littéraire à savoir : la compétence linguistique concernant la maitrise du lexique, et de la syntaxe; la compétence encyclopédique relative aux savoirs sur le monde ; la compétence rhétorique qui repose sur l'expérience sur la littérature et renvoie à la compétence interprétative ; la compétence logique liée à la maîtrise des connecteurs logiques et permet d'établir des relations entre différents aspects du texte. Cette dernière se voit également entre le texte et le hors texte, qu'il s'agisse du monde réel ou de l'intertexte construit lors des lectures antérieures.

II.3. Critique littéraire

Après la lecture du livre et la compréhension de celui-ci, la critique littéraire s'avère nécessaire. La critique littéraire essaie alors de comprendre et d'interpréter les mécanismes mis en œuvre par l'écrivain. Cette dernière critique l'œuvre d'un point de vue esthétique. Sans entrer en détails, il existe des grands courants de la critique littéraire que sont l'antiquité, la période classique et la modernité. Qu'elle soit journalistique ou universitaire, la critique littéraire, qui est l'interprétation du texte littéraire remonte à l'antiquité. Auteur de la poétique, Aristote est l'initiateur de la critique littéraire. Il a effectué une typologie et une description des formes littéraires et essentiellement formulé des observations et des recommandations dans le genre théâtral antique.

Les français suivent à la lettre les règles qu'il a fondées, puis ils vont même au-delà. Dans son « art poétique », Boileau (1674), fixe les normes d'écriture, et partant de lecture, de la tragédie classique.

La littérature est donc un art au même titre que les autres (la musique, la peinture, l'architecture, etc). Cet art n'est nullement un don comme le stipulent certaines représentations surannées, mais il s'apprend et participe dans la construction du raisonnement de son auteur : « apprendre à écrire, comme apprendre à parler, c'est apprendre à penser », disent GUENOUVRIER et PEYTARD (1992 :23-24). L'auteur exprime son point de vue ou sa pensée en général par rapport aux phénomènes de la société.

L'interprétation du texte littéraire, au XX è siècle, rejette le contexte d'écriture et se focalise uniquement sur la logique interne du texte. C'est dans cette perspective que Greimas cité par EVERAERT-DESMEDT (2000 :38) formule son aphorisme, « hors du texte, point de salut », lequel sonne d'ailleurs comme un slogan pour tous les formalistes des années 1960.

La littérature contemporaine conçoit l'éthique comme un nouveau courant littéraire. Ses grands représentants sont pierre Michon, François Bon, Pierre Bergounioux, Richard Millet, Philippe Forest, Patrick Modiano. Elle axe son regard sur la responsabilité et les relations entre l'auteur et ses personnages et le lecteur et l'écrivain. Le critique est donc un médiateur entre l'œuvre et le public. Ainsi, pour que sa critique soit relativement objective, il faut que le lecteur soit un lecteur expert.

Pour NOEL (2008 :8), « *le critique est ce lecteur qui écrit le résultat de sa lecture afin que d'autres, plus pressés ou moins disponibles pendant leur parcours du texte, trouvent occasion de lire autrement sous-entendu : un peu mieux, vers plus de richesse* »

L'adjectif littéraire se rapporte tant à la façon de porter son jugement qu'à l'objet jugé. D'où la critique littéraire doit remplir trois fonctions à savoir la fonction descriptive, interprétative et évaluative. La fonction descriptive interprétative consiste à situer, voire à classer le texte : le critique doit préciser de quel genre il s'agit (roman, essai, théâtre etc), la longueur du texte et le public visé (littérature pour les jeunes et pour les adultes).

La fonction interprétative revient à analyser le texte. Le critique met en relief les différents éléments, étudie les ressorts de l'œuvre, cherche à en comprendre le fonctionnement. Tous ses savoirs sont alors mobilisés : historiques, sociaux, rhétoriques…. La fonction évaluative est liée à la question du goût : elle est de l'ordre du jugement de valeur.

A travers la méthodologie utilisée par le critique, nous constatons qu'il suit une certaine gradation. En effet, il part du plus objectif au plus subjectif et l'ordre doit être respecté scrupuleusement pour ne pas compromettre cette critique :

Les propos de ANGENOT (1989 :275) et ses collaborateurs en disent long :

> dans l'usage courant de nos jours, l'interprétation occupe le juste milieu sur un continium allant de l'objectivité à la subjectivité où les deux pôles seraient la description et l'évaluation (…..). Il nous semble ainsi que c'est un lieu commun que l'interprétation est plus subjective que la description, mais moins que l'évaluation. En outre, la position méthodologique rend cet ordre causal; ce qui fait que l'interprétation n'est possible qu'à cause de la description et seulement dans la mesure où la description a été bien faite, à son tour l'évaluation prend la relève de l'interprétation et dépend d'elle pour la validité des jugements qui sont porté.

Au regard de ces trois fonctions, nous remarquons qu'elles sont tributaires des trois démarches d'analyse d'un texte littéraire consécutives à une lecture dite littéraire, analyse formelle, analyse sémiotique et analyse interprétative. Ainsi les écrivains sous le verrou des critiques s'y prennent différemment. Au moment où certains défendent l'œuvre littéraire d'autres la stigmatisent. Par exemple KUNDERA(2008 :8) magnifie la clarté, car selon lui « *sans elle, toute œuvre est livrée au jugement arbitraire et à l'oubli rapide* », d'autres comme J . RENARD s'en prennent aux critiques en les définissant comme des «*lecteurs qui font des embarras* ».

Les trois fonctions appliquées par les critiques sur toute une œuvre peuvent être transférées sur un extrait d'une œuvre chez les apprenants et, de fil en aiguille, sur une œuvre entière selon les niveaux.

II.4. Ethique et esthétique

Ecrire est selon Freud et Riendeau(2012 :9) , « rêver et créer, se lire et se séparer ». L'écriture est une construction de soi, mais en même temps, c'est une source d'émancipation, de déchiffrement ou d'aliénation. Autant dire que la littérature est considérée, tantôt comme libératrice, tantôt comme potentiellement néfaste pour les mœurs. C'est ce qu'on appelle bipolarité de la littérature. Si les qualités esthétiques constituent l'essence du texte littéraire, les valeurs morales passent parfois pour discutables. Bien que l'esthétique prime sur l'éthique dans un texte littéraire, cette dichotomie est souvent problématique. Nous allons le montrer en deux temps.

D'une part, nous savons que la littérature d'un texte littéraire s'évalue actuellement par son esthétique. Celle-ci privilégie le beau qui se conçoit essentiellement dans l'aspect stylique et formel des textes, et même au-delà.

Par exemple, l'importance est, depuis la première moitié du XX^{è} siècle jusque vers les années 1970, accordée au texte. Certaines théories d'analyse du texte s'y sont consacrées : le formalisme, le structuralisme, la narratologie, etc. Par contre, l'analyse traditionnelle, qui accorde une grande importance au para-texte et, partant, aux valeurs morales, s'intéresse à l'étude thématique et à l'éthique. Bouveresse (1970 :6) constate que :

> la théorie littéraire semble avoir renoncé plus ou moins, depuis un certain temps, à s'exprimer sur (…….) l'intérêt souvent passionné que nous portons à la personne et à la vie des personnages de la fiction, à leurs désirs et à leurs émotions, aux problèmes et aux conflits éthiques avec lesquels ils sont aux prises .

Actuellement donc, c'est l'approche esthétique qui est privilégiée. L'esthétique est une mise en forme de mots et de phrases en vue d'une harmonie, d'une bonne proportion et d'un bon équilibre de l'œuvre. La forme renvoie au style, à la structure du texte et aux codes génériques.

La lecture d'une œuvre littéraire, c'est la découverte et l'examen de ses images, de son style,, de sa composition, de son écriture etc. Le lecteur évalue aussi le genre de l'œuvre en mesurant la nouveauté qu'elle apporte et la rupture qu'elle réalise.

Pour Ivan Jablonka (2014 :76), la littérature se définit selon les catégories esthétiques suivantes : « *les formes, l'imagination, la polysémie, la voix singulière, l'institutionnalisation et la recherche du vrai* ». Le champ littéraire est donc complexe. En même temps qu'il autorise l'imaginaire et le réel, qui d'emblée semblent s'opposer, il juxtapose la polysémie et la voix singulière qui constituent la nouveauté et la résistance du texte.

II.5. Relation entre la lecture et l'écriture

La lecture et l'écriture sont indissociables, et par conséquent, la didactique de l'une ne peut se passer de la didactique de l'autre. Les propos de GENOUVRIER et PEYTARD (1970 :249) le confirment :

> Il faut rattacher le plus souvent possible les exercices de rédaction aux exercices de lecture ; par la lecture, les enfants exercent à comprendre la langue écrite, par la rédaction, ils s'exercent à écrire à leur tour. C'est là un conseil qui représente un progrès sur celui qui orientait l'élève vers le caractère objectif des choses. C'est maintenant la langue littéraire, c'est –à-dire la langue spécifique d'un écrivain qui doit conduire à l'exercice de rédaction. On apprend à écrire par l'imitation de celui qui a bien écrit.

A la lumière de ce qui précède, nous voyons qu'on peut lire pour bien écrire. Ainsi, à travers les lectures, on puise des idées, des thèmes et des formes qui seront utilisées dans la rédaction. MILED (1998 :70) évoque lui aussi l'importance de la lecture dans l'écriture :

> En fait, celle-ci (lecture) est présente dans le processus même de la rédaction puisque elle alimente les plans de l'écriture : le scripteur y puise le schémas et le contenu de son projet. On est potentiellement producteur de textes argumentatifs lorsqu'on a déjà exposé à cette superstructure d'argumentation, à ses composantes et à une organisation d'ensemble attestée dans des supports variés.

Possible et aussi le sens inverse ou l'on peut écrire pour lire. Dans cette perspective, le constat est que la lecture et l'écriture sont des notions inséparables.

II.6. Stratégies pour une lecture fructueuse

Compte tenu des compétences déjà énumérées, on peut affirmer que la lecture est une activité si particulière qu'il faut l'entourer d'un maximum de précautions pour que l'intérêt recherché soit accompli.

Outre la compétence linguistique, la compétence culturelle et stylistique s'avèrent aussi indispensable pour former un bon lecteur. Cependant, ces compétences conduisent le lecteur au « savoir lire » ; ce qui ne suffit pas pour devenir bon lecteur. Ainsi existe-il une autre étape intermédiaire qu'est l'amour de la lecture. Il faut suivre cette progression linéaire :

Savoir lire ⟶ Aimer lire ⟶ Bon lecteur

Les trois étapes sont successivement reliées par la motivation et la méthodologie et peuvent être représentées schématiquement d'une manière suivante :

Motivation Méthodologie

Savoir lire ⟶ Aimer lire ⟶ Bon lecteur

Source : MIALARET (1975 :9)

Le savoir lire suppose qu'on a franchi les quatre niveaux de lecture: savoir lire c'est déchiffrer, savoir lire c'est comprendre, le savoir lire engendre alors l'aimer lire.

En effet, le choix d'un livre a des répercussions sur la lecture. Avec le choix de celui-ci, il peut y avoir qu'on peut tomber sur un livre qui peut couper court à l'amour de la lecture.

C'est le cas de ceux qui considèrent la lecture comme un passe-temps, le fait de meubler le temps morts de leur existence: lire en attendant une réunion, étant dans un bus, en gardant les chèvres, etc.

Par contre, une bonne lecture doit être motivée et le choix, pour qu'il soit judicieux, doit être guidé par des critères préétablis. Il faut choisir le livre en fonction de ce qu'on cherche. Après avoir été attiré par le titre, soit par l'auteur, le lecteur doit ouvrir le livre et voir si le contenu répond à ses besoins c'est à dire qu'il doit jeter un coup d'œil sur la table des matières, les chapitres, les sous chapitres etc. Ainsi, la lecture se fait si les conditions matérielles et mentales sont favorables.

Ecoutons ce qu'en disant RICHAUDEAU et GAUQUELIN (1968 : 127) : « *L'homme est matière tout autant qu'esprit. Comment faire accomplir à l'esprit des prodiges si les corps n'est pas placé dans des conditions satisfaisantes?»*

Les conditions matérielles sont entre autres un bon éclairage, le calme et l'état des yeux. A ces conditions matérielles s'ajoutent des conditions mentales : vitesse, compréhension et mémoire.

Enfin, sur base des théories liées au sujet de recherche, le constat est que la lecture et la compréhension écrite restent des compétences langagières de grande importance pour l'élève. Maîtriser la lecture permet à l'élève non seulement de mener à bien ses études et de s'insérer dans la vie professionnelle mais aussi de développer l'esprit critique et de devenir un citoyen conscient. Au regard de ces théories, voyons ce qui se fait sur terrain.

DEUXIEME PARTIE : CADRE PRATIQUE

CHAPITRE I. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans notre travail, il s'avère indispensable de présenter la méthodologie de l'enquête. En effet, étant donné que nous ne sommes pas le premier à embrasser un sujet en rapport avec la didactique du français langue étrangère , nous avons d'abord fait une lecture systématique et minutieuse des documents en rapport avec la lecture, son bienfondé, son importance, ses effets dans la société en général et plus particulièrement les apprenants, lesquels documents nous servirons à réaliser un cadre théorique.

Après la recherche documentaire, nous sommes allé sur le milieu d'enquête. Sur terrain, nous avons adressé un questionnaire d'enquête aux enseignants de français et aux apprenants. Enfin, nous avons traité des données en nous inspirant de l'analyse quantitative et qualitative. L'analyse quantitative comme l'indique Bardin (1997 :147)

> est fondée sur la fréquence d'apparition de certains éléments du message (……) elle obtient des données descriptive par une méthode statistique. Elle semble être analysée grâce au décompte systématique plus précis, plus objectif, plus fiable et fidèle car l'observation y est davantage contrôlée

L'analyse qualitative quant à elle, consiste selon Bardin (1997 :147) *« à suggérer des relations possible entre une indice du message et une ou plusieurs variables du locuteur ou de la situation de communication ».*

Toute recherche scientifique doit être concrétisée par une méthode adaptée dans le recueil et l'interprétation des résultats de l'enquête. C'est ainsi que ce chapitre définit les méthodes et les procédures propices dans le recueil des données. Il s'agit de préciser la méthode d'enquête, la population d'enquête, la présentation des instruments d'enquête et le dépouillement des résultats obtenus.

I.1. Méthodologie d'enquête

Dans le but de recueillir des données, les méthodes utilisées pour faire l'enquête sont indispensables. A ce sujet, JAVEAU (1972 :20) propose : « *du point de vue des méthodes employées, les enquêtes feront appel soit à l'observation, soit aux interviews, soit aux questionnaires standardisés ».*

Parmi tant des méthodes qui existent pour recueillir des résultats, nous avons jugé bon d'utiliser la méthode par questionnaire. Le questionnaire d'enquête a été adressé aux enseignants de français du post-fondamental, section langues ainsi que leurs apprenants. En plus du questionnaire, nous avons mené un entretien avec eux.

Nous avons alors choisi d'utiliser un questionnaire d'enquête afin que les enquêtés soient libres et y répondent à tête reposée. Il est plus approprié par rapport aux autres méthodes notamment l'interview parce qu'il diminue les erreurs d'interprétations comme le confirme Daval et allii (1987 :190) :

> la méthode par questionnaire (…..) minimise le risque d'erreurs d'interprétation par rapport à l'interview. Elle n'atteint que la réponse manifeste, mais elle se prête au traitement statistique avec beaucoup de rigueur car le questionnaire peut être assimilé à un texte auquel tous les sujets de la population sont soumis dans les mêmes conditions.

Notre questionnaire d'enquête était constitué par des questions fermées auxquelles l'enquêté était libre de répondre par ses propos en donnant ses points de vue par rapport à la question posée ainsi que les questions ouvertes auxquelles l'enquêté répond sans pour autant donné des justifications ou arguments.

I.2. Population d'enquête

La population d'enquête était composée d'enseignants et d'apprenants du post-fondamental section langues des écoles enquêtées. L'enquête a été menée dans la Direction Provinciale de l'Education (DPE) de Muramvya.

Rongère (1971 :56) définit la population d'enquête comme « *le nombre total des unités /ou des individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon* ».

Ainsi, les écoles dans lesquelles nous avons récolté les informations sont celles du cycle post-fondamental, section langues de la DPE Muramvya. La population de notre enquête a été tirée dans les écoles qui figurent dans le tableau I.

Tableau 1 : Ecoles faisant partie de l'enquête

Ecoles	Section Langues	Nombre d'enseignants
Lycée Muramvya		1
Lycée communal Muramvya		2
Lycée communal Busimba		1
Lycée communal Shombo		1
Lycée communal Ryarusera		1
Lycée communal Masango		1
Lycée communal Kibogoye		2
Lycée communal Kiganda		1
Lycée Kiganda		2
Lycée communal Gatabo		2
Lycée communal Rutegama		1
Lycée communal Mbuye		1
Lycée communal Bukeye		1
Lycée Notre Dame de l'Annonciation de Bukeye		2
Lycée communal Nyamirambo		1
17 écoles		20

I.2.1. Pré-enquête

La pré-enquête a pour but de vérifier la faisabilité du questionnaire. Selon Muchielli (1975 :13), la pré-enquête est « *L'essentiel de la phase préparatoire de l'enquête: elle est une étape de recherche des hypothèses vérifiables* ». Ainsi, lors de la recherche préparatoire, nous avons lu des ouvrages en rapport avec le sujet et nous avons fait des échanges avec trois enseignants respectivement du lycée Muramvya, du lycée communal Masango et du lycée communal Busimba. Cette lecture et ces échanges nous ont permis à bien élaborer le questionnaire d'enquête. Auparavant, le questionnaire était surchargé mais suite aux échanges avec ces enseignants, nous avons essayé de supprimer certaines questions, les fusionner celles qui tournent sur les mêmes thèmes et les améliorer. Par exemple, la question où on veut savoir si les apprenants connaissent la lecture a été supprimée et la question en rapport avec la fréquentation des élèves dans la bibliothèque et les causes du manque d'enthousiasme à la

lecture ont été fusionnées et améliorées. La pré-enquête a été de grande importance parce qu'elle nous a servi de confectionner le questionnaire définitif utilisé lors de l'enquête proprement dite.

La pré-enquête nous a poussé alors à bien mener l'enquête après avoir constaté la situation qui existe.

I.2.2. Déroulement de l'enquête

En ce qui concerne l'enquête, elle a été d'une grande importance. Nous nous sommes rendu sur les lieux d'enquête afin d'y recueillir les informations.

Muchielli (1975:5) définit l'enquête comme suit : « *Le terme d'enquête n'a évidemment rien de commun avec l'enquête policière ou judiciaire, et doit être pris au sens de recherche d'informations ou de quête d'informations* ».

Le travail sur terrain s'est effectué par questionnaire complété par les enquêtés. Le questionnaire était adressé aux enseignants et aux apprenants sans oublier que nous avons fait des entretiens entre eux. Après avoir obtenu les résultats des questionnaires, nous avons fait le dépouillement qui est une méthode d'analyse et d'interprétations des résultats reçus.

I.2.3. Dépouillement des données

Au moment du dépouillement, nous avons respecté la forme du questionnaire en répartissant les questions en thèmes. Nous avons privilégié l'analyse quantitative et qualitative. L'analyse quantitative concerne la fréquence d'apparition des éléments du message. L'analyse et l'interprétation tient compte de cette fréquence avec laquelle on fait une liaison avec les hypothèses. Dans l'analyse qualitative, nous avons fait une interprétation des résultats en faisant l'analyse et le commentaire des réponses données par les enquêtés. Nous avons analysé les réponses de chaque question, nous avons aussi confronté toutes les réponses données et nous avons fait une interprétation.

Selon Javeau (1972 :32), « *dépouiller un questionnaire c'est dégager des résultats s'inscrivant dans le cadre défini par les hypothèses de travail* ». L'on entend ici qu'il s'agit de voir si les résultats obtenus renferment des liaisons avec les hypothèses posées.

En définitive, toutes les étapes utilisées dans la méthodologie de recherche ont été dressées et explicitées. Les données ont été collectées et le reste c'est de les analyser, de les interpréter et de les discuter.

CHAPITRE II. PRESENTATION, ANALYSE, INTERPRETATION ET DISCUSSION DES DONNEES

Après la collecte des données, nous avons présenté, analysé et interprété les données recueillies. Les données recueillies ont été analysées qualitativement en faisant des commentaires sur les points de vue des informateurs et quantitativement en montrant la fréquence des éléments. C'est le chapitre qui montre l'état des lieux de la situation de la lecture.

II.1. Résultats d'enquête par questionnaire

Pour mener à bien notre travail, nous avons procédé au regroupement des questions par thèmes et nous avons fait des commentaires en rapport avec les réponses des enseignants et des apprenants. En premier lieu, nous avons fait la transcription intégrale des réponses des enseignants et des apprenants afin de les discuter. En deuxième lieu, nous avons fait la catégorisation des questions par thème.

Selon Bardin (1977 :50), la plupart des procédures d'analyse du contenu se fait sur base d'un processus de catégorisation. Lisons ce qu'il dit :

> la catégorisation est une opération de classification d'éléments constitutifs d'ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après les critères préalablement définis. Les catégories sont rubriques ou classes qui rassemblent un groupe d'éléments (unités d'enregistrement dans le cas de l'analyse du contenu) sous un titre générique, rassemblement effectué en raison de caractères de ces éléments.

La catégorisation nous a donné l'occasion de classer les questions par thème afin de faire une analyse et une interprétation..

II.1.1. Enquête auprès des enseignants

II.1.1.1. Compréhension ou non des textes enseignés par les élèves

Dans ce thème, nous avons regroupé dans des catégories différentes les propos des enseignants sur ce thème. Les enseignants se sont exprimés différemment sur les questions de ce thème. Une minorité d'enseignants indiquent que les apprenants comprennent les textes au moment où beaucoup d'autres refusent.

En plus, les enquêtés indiquent qu'ils ont des problèmes de culture, de lexique et de syntaxe mais pas mal suggèrent le problème de culture. Les réponses ci-après montrent que les éduqués ont des difficultés de compréhension.

Question 1. Vos apprenants comprennent-ils les textes donnés pendant les examens ? Oui ou non. Donnez des justifications. En français, les élèves répondent des questions sur le texte donné. Il est question de savoir si les élèves comprennent ce texte. Les réponses face à cette question se trouvent dans le tableau et les justifications sont données après le tableau.

Tableau 2 : Compréhension des textes enseignés en classe ou les textes donnés pendant les examens

Vos apprenants comprennent-ils les textes enseignés en classe ou les textes donnés pendant les examens ?	Fréquence	%
Oui	2	10
Non	18	90
Total	**20**	**100**

Les données de ce tableau montrent que 2 enseignants sur 20 enquêtés soit 10% colloborent que leurs apprenants comprennent les textes enseignés en classe ou les textes donnés pendant les examens, au moment où 18 enseignants, soit 90% suggèrent que les élèves ont beaucoup des lacunes au niveau de la compréhension des textes donnés. En effet, sur base de résultats obtenus en rapport avec cette question, nous remarquons que les élèves ont des problèmes de compréhension des écrits.

Ainsi, les justifications données face à ce problème de compréhension est que les apprenants ont des lacunes accumulées depuis plusieurs années et quatrième cycle. D'autres problèmes sont liés à la négligence des élèves. Ils ne fournissent pas d'efforts. Le manque de manuel (des livres) dans certaines écoles, faut-il l'ajouter, étant un élément de plus qui aggrave la situation. Signalons également que les élèves de nos jours ont perdu l'engouement à la lecture.

Ces résultants donnés se trouvent dans le tableau suivant :

Tableau 3 : Justifications données par les enseignants

Quelles sont les justifications que vous pouvez donner ?	**Fréquence**	**%**
Peur des élèves	5	25
Négligence des élèves	6	30
Manque de livres (manuels)	9	45
Total	20	100

Le tableau ci-dessus montre que les causes qui poussent les élèves de nos jours à perdre l'engouement à la lecture sont : la peur de faire la lecture, la négligence de ces élèves ainsi que le manque de livres.

Question 2. Parmi les raisons évoquées, laquelle est la raison majeure du problème de compréhension chez vos apprenants ?

Les réponses se trouvent dans le tableau suivant :

Tableau 4 : Raison majeure du problème de compréhension

Parmi les raisons évoquées, laquelle est la raison majeure du problème de compréhension chez vos apprenants ?	Fréquence	%
La culture	10	50
Le lexique	6	30
La syntaxe	4	20
Total	20	100

Comme le montre ce tableau, un bon nombre d'enseignants décrivent que la raison majeure du problème de compréhension est la culture d'après les résultats de ce tableau. 10 enseignants soit 50% indiquent que la raison majeure est la culture, 6 enseignants soit 30% indiquent que la raison majeure est le lexique et 4 enseignants soit 20% la raison majeure est la syntaxe.

D'après ces réponses par les enquêtés, l'étude révèle que la raison majeure du problème de compréhension est le manque de culture.

II.1.1.2. Rôle de l'enseignant dans la motivation des apprenants à la lecture

Dans ce thème, il s'agit de savoir si les enseignants prennent l'initiative d'inciter les apprenants à lire étant donné son importance.

Question 3. Vous arrive-t-il d'inciter vos apprenants à la lecture en dehors des cours ?

Nous voulons savoir si les enseignants incitent leurs élèves à lire. Les réponses à cette question ont été quantifiées et les réponses ouvertes y relatives ont été analysées juste après le tableau.

Tableau 5 : Les enseignants incitant les apprenants à lire

Vous arrive-t-il d'inciter vos apprenants à la lecture en dehors des cours ?	Fréquence	%
Oui	2	10
Non	18	90
Total	20	100

D'après ce tableau, presque tous les enseignants ont répondu qu'ils n'incitent pas leurs apprenants à lire. 18 enseignants sur 20, soit 90% disent qu'ils ne les incitent pas à lire tandis que 2 enseignants, soit 10% révèlent qu'ils demandent aux élèves de lire des romans au moins une fois par palier.

Les raisons qui poussent les élèves à ne pas lire

Les réponses à cette question sont mentionnées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 6 : Raisons poussant les élèves à ne pas lire

Quelles sont les raisons qui poussent les élèves à ne pas lire	Fréquence	**%**
Manque de temps	2	10
Peu de livres	4	20
Incapacité de lire un roman	6	30
Absence de littérature dans le canevas	3	15
Pas de périodes consacrées à la lecture	5	25
Total	**20**	**100%**

D'après ce tableau, nous voyons que les enseignants qui ne demandent pas aux élèves de lire argumentent en disant que même si on les demande de lire, ils ne prennent pas l'initiative de le faire suite au manque de temps, disent-ils surtout les externes. Les autres suggèrent qu'il y a peu de livres dans quelques établissements. Ils révèlent également que les élèves d'aujourd'hui sont dans l'incapacité de lire un roman et de le comprendre. De plus, la littérature a été oubliée en regardant les programmes prévus dans les livres. Pas d'accroissement du temps consacré aux tâches de lecture, ajoutent-ils. Dans cette optique, le constat est que les enseignants ne donnent pas envie de lire aux apprenants.

Tableau 7 : Nombre de fois par mois où les enseignants demandent aux élèves à lire en dehors des cours

Combien de fois par mois demandez-vous aux élèves à lire en dehors des cours?	Fréquence	%
Une fois	0	0
Deux fois et plus	0	0
Total	0	0

D'après ce tableau, aucun enseignant sur les 20 enquêtés ne dit qu'il demande aux élèves à lire au moins une fois par mois. Mais quelques-uns, c'est-à-dire 2 enseignants indiquent qu'ils le font une fois par palier au moment où 18 enseignants disent qu'ils ne le font pas.

Question 4. Prenez-vous la chose en main en donnant des ouvrages à lire ?

Les élèves actuels, semblent-ils, ne seraient pas motivés par la lecture. Mais si les enseignants s'engageaient en leur donnant des ouvrages à lire, il y aurait peut-être cette pratique. Les réponses données avec cette question ont été données dans le tableau ci-après.

Tableau 8 : Existence des enseignants qui donnent des ouvrages à lire aux apprenants

Prenez-vous la chose en main en donnant des ouvrages à lire ?	Fréquence	%
Oui	2	10
Non	18	90
Total	20	100

Sur base des réponses données, presque tous les enseignants, c'est-à-dire18 enseignants sur 20, soit 90% indiquent qu'ils ne donnent pas aux apprenants des ouvrages à lire, 2 enseignants seulement soit 10% le font. Alors qu'il pourrait être un des facteurs motivant les élèves à lire. Ainsi, les deux qui se donnent l'initiative de donner aux apprenants des ouvrages à lire nous ont dit qu'ils les obligent à les exposer. De leur côté, ceux qui disent qu'ils ne donnent pas des ouvrages à lire aux apprenants donnent des raisons diversifiées. Ces raisons sont données dans le tableau suivant :

Tableau 9 : Raisons poussant les enseignants à ne pas donner les ouvrages à lire aux apprenants

Quelles sont les raisons avancées par les enseignants qui les poussent à ne pas donner des ouvrages à lire aux élèves?	Fréquence	%
Temps insuffisant	2	10
Absence de manuels	4	20
Incapacité de lire un roman	6	30
Pas de littérature dans les programmes	8	40
TOTAL	**20**	**100**

Compte tenu des résultats du tableau ci-dessus, nous voyons que les enseignants ne donnent pas des ouvrages à lire aux élèves parce que d'abord le temps est insuffisant à voir le programme prévu. C'est pourquoi, il convient d'augmenter le temps d'engagement des élèves dans les tâches de lecture-écriture dans et hors de la classe. Ensuite matériel didactique insuffisant pour dire que chaque élève ne peut pas trouver de livre à lire, les élèves le considèrent comme une punition car les élèves d'aujourd'hui sont incapables de lire un roman parce qu'ils ont un niveau vraiment bas. Enfin les programmes ont changé parce que dans les années passées, on enseignait la littérature mais actuellement c'est la grammaire qui est privilégié. En conséquence on assiste aux désintéressements de la littérature plus précisément de la lecture.

Question 5. Le bagage insuffisant qui pourrait exister chez les apprenants, n'est-il pas lié à la façon dont vous n'incitez pas vos apprenants à l'amour de la lecture en dehors des cours ?

La lecture joue un rôle important chez les élèves. La lecture permet d'avoir un bagage élevé. Il est question alors de savoir si les enseignants encouragent les élèves à l'amour de la lecture.

Les réponses sont données dans le tableau ci-après :

Tableau 10 : Niveau bas des apprenants en relation avec le manque d'amour de la lecture

Le bagage insuffisant que vous parlez toujours chez les apprenants, n'est-il pas lié à la façon dont vous n'incitez pas vos apprenants à l'amour de la lecture en dehors des cours ?	Fréquence	%
Oui	14	70
Non	6	30
Total	**20**	**100**

Les données de ce tableau montrent que14 enseignants, soit 70% confirment que le bagage insuffisant est lié au manque d'amour de la lecture autonome tandis que 6 enseignants soit 30% révèlent que le niveau bas n'est pas lié à la non pratique de la lecture.

Ainsi, il s'observe que le niveau bas des élèves peut être causé par le fait qu'ils ne lisent pas. Dans cette optique, les enseignants devraient prendre des mesures permettant aux apprenants de faire les activités de la lecture autonome.

Bref, compte tenu des réponses ci-haut citées, le niveau bas des élèves peut être causé par le fait qu'ils ne lisent pas.

Question 6. Les clases pléthoriques rencontrées aujourd'hui permettent-elles aux enseignants d'inciter les apprenants de faire la lecture des romans et de les exposer ?

Certaines classes égorgent une foule d'élèves. Quelques activités peuvent être fermées à cause de ce phénomène. Nous voulons alors connaître si la casse pléthorique peut être la cause de l'absence de la lecture autonome.

Face à cette question, nous avons jugé bon de mettre les réponses dans un tableau.

Tableau 11. Classes pléthoriques rencontrées : cause de la non faisabilité de la lecture romans et de les exposer

Les clases pléthoriques rencontrées aujourd'hui vous favorisent-elles à demander aux apprenants de faire la lecture des romans et des exposer ?	Fréquence	%
Oui	11	55
Non	9	45
Total	20	100

Les données de ce tableau indiquent que 11 enseignants sur 20 soit 55% confirment que les classes pléthoriques ne favorisent pas l'incitation des apprenants à la lecture et aux exposés mais compte tenu de ce pourcentage. Cependant, ce n'est pas la cause principale car même dans les écoles ayant peu d'apprenants, la recherche montre que les enseignants ne demandent pas aux apprenants de faire la lecture selon les réponses données par les 9 enseignants, soit 45%

II.1.2. Enquête auprès des apprenants

II.1.2.1. Occupation de l'apprenant après le cours et le rôle de celui-ci dans l'autoformation de la lecture

Dans ce thème, il est question de voir si les élèves s'occupent de la lecture autonome ou d'autres activités, s'il y a une importance de la lecture selon eux et de avoir les ouvrages préférés par les élèves. Ainsi les lignes qui suivent en disent long.

Question 1. Quelles sont les activités qui vous occupent le plus après le cours?

Après les cours, les élèves sont occupés par des activités variées. Il s'agit alors de savoir ce qui les occupe beaucoup. Les réponses à cette question sont données comme le tableau ci-dessous le montre

Tableau 12 : Occupation principale de l'apprenant après le cours

Quelles sont les activités qui vous occupent le plus après le cours ?	Fréquence	%
La revision des matières	300	100
Total	300	100

D'après les réponses données par les enquêtes, aucun apprenant ne s'occupe de la lecture après les cours. Tous suggèrent que ce qui les occupe c'est la révision des matières (100%)

Question 2. Vous arrive-t-il de trouver des moments où vous faites la lecture en dehors des cours?

Tableau 13 : Fait de savoir si les élèves font la lecture

Vous arrive-t-il des moments où vous faites la lecture en dehors des cours?	Fréquence	%
Oui	7	0,93
Non	293	99,07
Total	300	100

En analysant les réponses se trouvant dans ce tableau, nous remarquons que d'une manière générale, les élèves ne lisent pas en dehors des cours. Sur 300 enquêtées, sept élèves seulement font la lecture autonome.

Question 3. Y a-t- il une importance de faire la lecture d'après vous en dehors de la classe? Sur cette question, nous aimerions analyser les réponses en utilisant le tableau.

Tableau 14 : Importance de lecture

Y a-t- il une importance de faire la lecture d'après vous en dehors de la classe?	Fréquence	%
Oui	300	100
Non	0	0
Total	300	100

Tenant compte des réponses données par les enquêtés telles que nous les voyons dans ce tableau, les 300 enquêtés, soit 100% connaissent l'importance de la lecture autonome.

Les enquêtés donnent les éléments qui montrent l'importance de la lecture comme nous le voyons dans le tableau suivant :

Tableau 15 : Les éléments montrant l'importance de la lecture autonome

Quelles sont les éléments qui montrent l'importance de la lecture autonome?	Fréquence	%
Amélioration du langage suffisant en expression orale et écrite	90	30
Acquisition du nouveau vocabulaire	110	36.66
Développement de l'esprit critique	40	13.34
Connaissance des auteurs	60	20
Total	**300**	**100**

Donc, tous les enquêtés rassurent que la lecture à une importance capitale comme quoi la lecture permet d'avoir un bagage suffisant dans l'expression orale et écrite de connaitre des mots nouveaux, de connaitre les auteurs des ouvrages et de développer l'esprit critique. D'une manière générale, la lecture vise également à développer les compétences langagières communicatives et interculturelles chez les apprenants ainsi qu'à élargir leur savoir socioculturel.

Question 4. a. Combien de livres de lecture avez-vous déjà lus jusqu'aujourd'hui ?

Les réponses à cette question se trouvent dans le tableau ci-dessous :

Tableau 16 : Nombre des livres déjà lus par les élèves

Combien de manuels de lecture avez-vous déjà lus jusqu'aujourd'hui ?	Fréquence	%
1à 2	48	16
3à4	7	2,33
5 et plus	0	0
Aucun	245	81,67
Total	300	100

D'après les données de ce tableau, on remarque que la majorité des apprenants enquêtés n'ont lu aucun livre jusqu'à maintenant. En effet, 245 apprenants sur 754 enquêtés, soit 81,67% n'ont lu aucun livre.

En outre, l'autre constat est que le peu d'apprenants qui lisent sont ceux à qui leurs professeurs les obligent à lire et à venir exposer.

4. b. Combien de temps confiez-vous à la lecture par jour ?

Pour cette question, aucun ne confirme qu'il fait la lecture par jour. Même le peu d'apprenants qui font la lecture, ils disent qu'ils lisent une fois par an au moment où les enseignants les obligent à lire.

4. c. Vous avez lu des livres ? Si oui, quels types d'ouvrages préférez-vous ?

Pour cette question les propos des élèves se trouvent dans le tableau ci-dessous.

Tableau 17 : Types d'ouvrages que les apprenants préfèrent

Vous avez lu des livres, quel type d'ouvrages préférez-vous ?	Fréquence	%
Romans	37	12.33
Journaux	0	0
Autres réponses	263	87.67
TOTAL	300	100

Tenant compte des réponses données par les enquêtés telles que nous les voyons dans le tableau, les apprenants d'aujourd'hui d'une manière générale ne lisent pas, ils ne lisent ni les journaux ni les romans. Ils disent qu'ils lisent les textes enseignés en classe seulement. Ceux qui acceptent qu'ils font les obliger à lire et à exposer ce sont les élèves du Lycée Muramvya 2èLangue et du Lycée communal Busimba 2èLangue.

Donc, sur 300 enquêtés, 37 seulement, soit 12.33% disent qu'ils préfèrent la lecture des romans au moment où 263 apprenants, soit 87.67 % suggèrent qu'ils ne lisent ni les romans ni les journaux. Dans cette perspective, nous interpellons les enseignants à prendre des mesures pour sauver la situation en obligeant leurs élèves à faire la lecture. Mais, cela ne suffit pas, il faut qu'ils les obliger à exposer les romans lus.

II.1.2.2. Exploitation ou non des livres existants dans la bibliothèque et les causes du manque d'enthousiasme à la lecture

Dans ce thème, nous avons jugé bon de mettre les réponses dans les tableaux afin qu'on puisse les analyser et les interpréter. Il s'agit donc de voir si les livres existant dans les bibliothèques sont exploités par les apprenants et de savoir ce qui fait qu'il y a le manque d'enthousiasme à la lecture par les élèves.

Question 5. a. Y va-t-il une bibliothèque ?

Les réponses pour cette question sont données par les enquêtés tel que nous le voyons dans le tableau suivant :

Tableau 18 : Existence d'une bibliothèque

Y a-t-il une bibliothèque ?	Fréquence	%
Oui	300	100
Non	0	0
Total	300	100

Compte tenu des réponses données par les enquêtés, nous remarquons que dans toutes les 300 écoles où nous avons fait l'enquête, il existe une bibliothèque raison pour laquelle tous les enquêtés le confirment, soit 100% des informateurs.

Question 5.b. fréquentez-vous les bibliothèques?

Il s'agit de savoir si les élèves vont à la bibliothèque pour retirer les livres afin de les lire.

Sur cette question, les réponses sont mentionnées dans le tableau suivant.

Tableau 19 : Fréquentation des élèves à la bibliothèque

Vous vous la fréquentez au moins pour retirer un livre ?	Fréquence	%
Oui	7	2.33
Non	293	97.66
Total	300	100

Les données du tableau ci-dessus montrent que la majorité des apprenants ne fréquentent pas la bibliothèque, 293 apprenants sur 300 soit 97.66% au moment où nous enregistrons 7 apprenants uniquement, soit 2.33% qui fréquentent la bibliothèque à volonté. Mais, il y en a qui fréquente la bibliothèque sous l'obligation des enseignants.

Question 6. A quoi est dû le manque d'enthousiasme à la lecture ?

La lecture autonome à quiconque veut lire est incontournable pour la réussite des élèves. Mais, les élèves d'aujourd'hui peuvent être caractérisés par le manque d'amour de lecture.

Les réponses variées sur cette question ont été données selon les différents auteurs. Ces réponses sont entre autre : la démotivation liée au chômage; le manque du temps pour les apprenants; la paresse ; la famine, etc.

II.1.2.3. Motivation des apprenants à l'amour du livre

Dans ce thème, il est question de savoir si les enseignants incitent les apprenants à lire et s'ils leur donnent souvent des ouvrages à lire en les encourageant.

Question 7. Les enseignants vous incitent-ils à lire en dehors de la classe ?

Les enseignants jouent un grand rôle dans la motivation des élèves à la lecture. Ainsi s'agissant de savoir s'ils le font, les réponses livrées par les informateurs sont dans le tableau suivant :

Tableau 20 : Incitation des apprenants à lire en dehors des cours par les enseignants

Les enseignants vous incitent-ils à lire en dehors de la classe ?	Fréquence	%
Oui	37	12.33
Non	263	87.67
Total	300	100

Les réponses qui figurent dans ce tableau montrent que les enseignants n'incitent pas les élèves à lire. 37 élèves sur 300, soit 12.33% des deux écoles de Lycée communal Busimba et Muramvya et classes différentes sont seuls qui affirment avoir été poussés par leur enseignant pour faire la lecture.

Question 8. Y a-t-il des cas où les enseignants vous donnent des ouvrages à lire ?

Les réponses données par les enquêtés pour cette question apparaissent dans le tableau ci-dessous :

Tableau 21 : Fait de savoir si les enseignants donnent des ouvrages aux élèves à lire

Y a-t-il des moments où ils vous donnent des ouvrages à lire ?	Fréquence	%
Oui	37	12.33
Non	263	87.67
Total	300	100

D'après les données que nous voyons dans ce tableau, il ressort que les enseignants ne donnent pas aux apprenants des ouvrages à lire. Donc, ils ne les incitent pas à lire pour dire qu'ils ne les motivent pas à l'amour du livre. Dans cette perspective, l'on peut dire que l'absence de de la lecture entraîne des effets négatifs entre autre le dégoût de lire et par conséquent, le manque de culture.

II.1.2.4. Compétence ou non de compréhension des écrits

La lecture et la compréhension sont complémentaires. En effet, les élèves qui lisent, semblent-ils, n'avoir pas des difficultés de comprendre les écrits.

Dans ce thème, il s'agit de savoir si les apprenants du post-fondamental section langues ont des compétences de comprendre les écrits. Si la réponse est négative, il est question aussi de savoir si le manque de compétence est causé par le manque de pratique de la lecture.

Question 9. Avez-vous des compétences de compréhension des écrits ?

Cette question fait partie aussi des questions de notre recherche pour voir si les élèves comprennent les écrits ou pas.

Les réponses pour cette question sont libérées ainsi dans le tableau:

Tableau 22 : Compétences de compréhension des écrits

Avez-vous des compétences de compréhension des écrits ?	Fréquence	%
Oui	12	4
Non	288	96
Total	300	100

Les données du tableau ci-dessus révèlent que les élèves ne possèdent pas de compétences de comprendre les écrits. Sur 300 enquêtés, seuls les 12, soit 4% acceptent qu'ils aient la capacité de comprendre les écrits.

L'autre constat est que le peu d'apprenants qui confirment qu'ils ont des compétences de compréhension des écrits se trouvent dans les lycées mais non dans les lycées communaux. Pour ces résultants de l'enquête, nous pensons que ce qui fait que les élèves qui étudient dans les lycées publics état ont des compétences de plus que ceux des lycées communaux est que dans les lycées, on oriente les élèves ayant une bonne note aux concours.

Question 10. Le manque de compétence est-il lié à la manière dont vous vous ne cultivez pas en faisant la lecture?

La question précédente montre que les élèves n'ont pas de compétence de compréhension des écrits. Cette question renferme des facteurs faisant objet de ce manque de compétence. Ainsi pour cette question, les réponses se trouvent aussi dans le tableau suivant :

Tableau 23 : Manque de compétence lié à la non pratique de la lecture

Ce manque de compétence est-il lié à la manière dont vous vous ne cultivez pas en faisant la lecture?	Fréquence	%
Non	12	4
Oui	288	96
Total	300	100

Les réponses figurant dans le tableau montrent que les élèves ne comprennent pas les écrits et suggèrent que la lecture peut être la cause (288 enquêtés, soit 96%). Ainsi, compte tenu de ces résultats et vu l'importance de la lecture dans l'apprentissage du français langue étrangère, on affirme que l'absence de la lecture peut être la cause principale de la non compréhension des écrits.

Question 11. Souhaiteriez-vous alors changer la situation en vous occupant du livre afin d'avoir des compétences de comprendre des écrits ?

Pour cette question, nous voulons savoir si au moins les élèves veulent changer le comportement pour avoir le souci d'aimer le livre. Les réponses pour cette question sont mentionnées dans le tableau selon les propos des enquêtés.

Tableau 24 : Changement de la situation en faisant la lecture pour avoir des compétences de compréhension des écrits

Souhaiteriez-vous alors changer la situation en vous occupant du livre afin d'avoir des compétences de comprendre des écrits ?	Fréquence	%
Non	0	0
Oui	300	100
Total	**300**	**100**

Suite aux résultats observés dans le tableau ci-dessus, nous constatons que les élèves veulent changer la situation en faisant la lecture pour comprendre les écrits (100% des enquêtés).

Pour cette raison, le message s'adresse aux enseignants d'inciter et même de guider les élèves à l'amour de la lecture. En d'autres mots, la contribution des enseignants dans la mobilisation des élèves à l'amour du livre est incontournable.

II.2. Discussion des résultats

Après la présentation et l'analyse des données recueillies lors de l'enquête, le croisement des variables est indispensable pour enrichir notre travail. Ainsi, comme c'est une question de savoir la situation de la lecture dans les écoles post fondamentale section langue, les résultats ont montré que la lecture autonome a été oubliée ou même abandonnée dans presque toutes les écoles de la DPE Muramvya.

Dans cette optique, nous aimerions revenir sur les principaux résultats ou les principaux pourcentages qui ont permis de colloborer les hypothèses pour pouvoir rendre clair le cas existant. Puisque les enquêtes ont été menées en deux catégories : l'enquête pour les enseignants et l'enquête pour les élèves, il est bon de recouvrir sur les principaux points qui renferment ces deux cas. En faisant la discussion des résultats, nous voulons recourir sur les thèmes jugés fondamentaux.

II.2.1. Manque d'enthousiasme à la lecture

Les élèves d'aujourd'hui ne comprennent pas les textes lus. Cela est lié au manque d'enthousiasme à la lecture du fait que les apprenants ne veulent pas se cultiver en faisant cette pratique de lecture en dehors des cours. Les données d'enquête confirment la non compréhension des textes de lecture à 91,3%.

Les principales raisons ont été données par les enseignants entre autres le manque de matériels suffisants pour se cultiver (livres), la perte d'engouement à la lecture, les téléphones, le youtube, le facebook, etc.

Pourtant, la question est partagée entre les apprenants et les enseignants parce que ceux-ci eux-mêmes n'incitent pas les apprenants à faire la lecture autonome étant donné qu'ils savent l'importance de cette pratique. Donc, 91,3% des enquêtés le confirment.

Ainsi, comme les résultats obtenus montrent que les apprenants ne prennent pas l'initiative pour faire la lecture autonome, les enseignants ont un grand rôle à jouer pour que cette situation prenne fin. Ces derniers doivent prendre la chose en main en obligeant leurs élèves à lire en dehors des cours.

Sinon la pratique de la lecture autonome risque de disparaitre malgré son importance. De ce fait, nous avons donné des conseils aux enseignants afin qu'ils fassent le tout possible pour demander à chaque élève de lire au moins un livre et de l'exposer une fois par palier sinon le manque d'enthousiasme à la lecture pour les élèves actuellement est visible.

II.2.2. Mesures obligeant les élèves à lire

Les élèves en général et ceux de la section langue en particulier devraient prendre l'initiative en faisant la lecture des livres pour être riche, en expression orale et en expression écrite.

Cependant, cette pratique a été abandonnée presque dans toutes les écoles de la province Muramvya où nous avons fait l'enquête. Les raisons qui ont été avancées ne sont pas convaincantes. Mais le seul moyen restant pour surmonter la situation est réservée aux enseignants. Ainsi, les enseignants devraient prendre des mesures adéquates pour que leurs élèves puissent faire la lecture autonome. Il faut qu'ils leur montrent l'importance de la lecture. Et comme les élèves d'aujourd'hui pourraient être démotivés de la scolarisation, les enseignants doivent les obliger à lire. En effet, pour pouvoir réussir face à cette situation, il serait mieux de demander aux élèves de lire et de venir exposer les romans qu'ils ont lus. Et pour qu'ils le fassent, il faut qu'ils les considèrent comme des évaluations.

De ce fait, si on le ferait de telle manière, on aurait une grande amélioration parce que les élèves aimeraient lire par force. Par contre, si l'enseignant reste tel qu'on le voit aujourd'hui, il y aura un grand problème dans les jours à venir parce pas mal d'élèves termineront leurs études sans culture.

L'enseignant a alors un grand rôle pour le changement de telle situation. Et c'est dans cette perspective qu'il est demandé de chercher des stratégies exigeant la disposition totale de la pratique de la lecture par les apprenants. Ces derniers ont un grand rôle à jouer pour changer la situation en obligeant par exemple les élèves à lire.

II.2.3. Rôle de l'apprenant dans la prise en compte de la lecture autonome

Sachant que la lecture est la base de tout dans l'enseignement-apprentissage de la langue, la lecture autonome a été laissée par les élèves d'aujourd'hui. L'élève ne peut pas chercher une occasion pour faire la lecture du livre. Il ne fait que la révision des notes se trouvant dans les cahiers qui sont données par leurs enseignants.

Même si certains d'entre eux ont donné des motifs les empêchant à lire comme par exemple manque de temps, manque de Bibliothèques équipées, etc.

Ces raisons ne sont pas satisfaisantes sous prétexte que même ceux des lycées publics ne lisent pas bien qu'ils aient du temps suffisant et des Bibliothèques équipées. Tout simplement l'élève actuel est dégouté par l'école et par conséquent on assiste au manque d'amour pour la lecture.

Ce dégoût de l'école et même de la lecture serait dû au manque d'emploi pour ceux qui terminent les études.

Néanmoins, on ne peut pas laisser cette situation telle qu'elle se présente aujourd'hui. Les enseignants sont appelés à chercher des moyens possibles pour amener les élèves à l'amour de la lecture. Pour arriver à la réussite, les conseils sont nécessaires mais sans oublier les obligations. La raison est que dans pas mal d'écoles où nous avons fait l'enquête, peu d'écoles où on fait la lecture autonome sont des écoles où leurs professeurs obligent leurs élèves à lire les romans et à venir les exposer.

II.2.4. Compétence ou non de la compréhension des écrits

Nous avons déjà remarqué que les élèves ne prennent pas l'initiative pour faire la lecture sauf les textes lus en classe. Cela entrave la compétence au niveau de la compréhension des écrits parce qu'on ne peut pas comprendre les écrits sans culture. L'enquête a alors confirmé cela parce que les élèves qui font la lecture sont très peu nombreux aujourd'hui. Pour cela, il faut que les enseignants cherchent des moyens pouvant amener les élèves au goût de la lecture.

En concluant ce chapitre, nous remarquons d'après les données recueillies auprès des enquêtés en rapport avec la pratique de la lecture en dehors des cours qu'elle est presque inexistante.

En ce qui concerne l'enquête qui a été menée auprès des enseignants, il est question de savoir si les enseignants incitent, motivent et obligent leurs élèves à la lecture des romans en dehors des cours. Nous avons alors trouvé qu'ils ne le font pas. Les raisons ont été évoquées.

Ces raisons se focalisent sur le manque de temps pour faire cette pratique, le manque des prérequis de lire un roman et de le comprendre, le fait que ce n'est pas prévu dans les programmes etc.

Du côté élèves, l'apprenant d'aujourd'hui ne conjugue aucun effort pour faire la lecture. Ils lisent seulement les notes données par les enseignants. Ce manque d'amour à la lecture est cadré sur les points suivants : manque de temps, démotivation, paresse, etc.

Tenant compte des propos donnés ci-hauts, l'élève d'aujourd'hui a abandonné la lecture, la littérature et par conséquent, nous voyons peut-être le niveau bas des apprenants dont nous parlons toujours. Grosso modo, la littérature surtout la lecture autonome n'existe pas aujourd'hui dans les écoles post fondamentales de la DPE Muramvya. Ce qui entrainerait un impact négatif sur l'enseignement-apprentissage si rien ne change.

CONCLUSION GENERALE

Notre travail de recherche est intitulé « *Lecture non guidée et acquisition des compétences de compréhension des écrits dans la section langue de la DPE Muramvya: états des lieux et perspectives* ». Ainsi, dans notre travail, nous avons présenté le sujet en montrant que celui-ci traitent de la situation de la lecture dans les écoles post-fondamentales, section Langues de la DPE Muramvya. En effet, le choix du sujet n'est pas le fruit du hasard. Il a été dicté par les insuffisances des apprenants burundais en français. Il a été question de savoir si la lecture autonome est faisable dans les écoles post-fondamentales section Langues et de voir sa valeur ajoutée au niveau du bagage de l'élève. Cette recherche est subdivisée en deux parties : cadre théorique et cadre pratique avec une introduction générale et une conclusion générale.

Quant à la méthodologie, nous avons d'abord fait lecture **systématique** et minutieuse des documents en rapport avec la lecture lesquels documents nous ont servi à réaliser un cadre théorique. Après la recherche documentaire, nous sommes allés sur le lieu d'enquête. Sur terrain, nous avons donné un questionnaire d'enquête aux enseignants de français et aux apprenants du post fondamental, section Langues. Nous avons alors collecté les données auprès de ces enquêtés. Nous avons fait une liaison entre les résultats de l'enquête et les hypothèses de recherche et finalement nous avons abouti aux résultats pouvant vérifier nos hypothèses.

De ce fait, nous remarquons que nos hypothèses ont été vérifiées. Pour plus de précision, hypothèse 1 qui dit que les enseignants incitent peu les élèves à faire la lecture en dehors des cours » a été vérifiée comme le prouvent les résultats du tableau 5 selon lesquels les enquêtés confirment qu'ils ne les incitent pas.

L'hypothèse 2 : « le faible niveau des élèves dans la compréhension des écrits est lié à l'absence de la culture de la lecture », a été aussi vérifié comme le montrent les résultats du tableau 10 où les enquêtés confirment que le manque de compétence dans la compréhension des écrits est causé par la non faisabilité de la lecture.

L'hypothèse 3 qui dit que « le manque d'enthousiasme à la lecture dans la vie quotidienne des apprenants parce que les conditions d'accès à la bibliothèque sont difficiles et entrainent la non motivation pour la lecture », a été également vérifiée comme les résultats du tableau 19 le prouvent. Les enquêtés rassurent que les conditions d'accès à la bibliothèque ne sont pas favorables surtout pour les élèves externes.

Nous ne pouvons pas clore notre travail de recherche sans proposer des suggestions.

En premier lieu, pour habituer les apprenants à lire, les enseignants devraient trouver au moins deux heures par semaine (comme on le fait au Lycée du Saint Esprit) de lecture guidée en classe. Cela pourrait aider les apprenants à s'habituer à la lecture.

En deuxième lieu, le Ministère de l'Education devrait fournir aux écoles des livres de lecture suffisants.

Enfin, les professeurs de français obligeraient les élèves à lire des bouquins en dehors des cours et faire des exposés côtés en classe. Au fil du temps, les élèves finiront par aimer la lecture, car dit-on, l'habitude est une seconde nature.

Au terme de ce travail, nous devons reconnaitre n'avoir pas épuisé notre objet d'étude. Ainsi, quiconque serait intéressé par ce sujet pourra nous compléter, nous appuyer ou traiter d'autres points qu'on n'a pas pu aborder. Les chercheurs pourront par exemples menés une enquête sur la situation de la lecture pour les étudiants de l'UB et de l'ENS de la Faculté des Lettres.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

A. Ouvrages généraux

1. ANGENOT, M.et alli (1989), *Théorie littéraire, problèmes et perspectives*, Paris, PUF.
2. BAKER, E.R. et ESCARPIT (1973), *La faim de lire*, Paris, UNESCO.
3. BAMWISHO, M. (1978), *Les adolescents et la compréhension des textes écrits*, 2ème éd, Kisangani, PUZ.
4. BARDIN, B. (1997), *L'enquête par questionnaire*, Paris, Ed. d'université de Bruxelles, les éditions d'organisation.
5. BELLENGER, L. (1989), *Les méthodes de lecture, coll « Que sais-je ?* » Paris, PUF.
6. BENAC, H. (1988), *Guide des idées littéraires*, Paris, Hachette.
7. BOUVERESSE J. (1987), *La littérature, la connaissance et la philosophie morale*, Paris, Seuil.
8. CHARMEUX, E. (1989), *La lecture à l'école*, Paris, LEDIC.
9. CLARAC, P. (1972), *L'enseignement du français*, Paris, PUF.
10. COHEN, I. et MAUFFREY, Y. (1983), *Vers une pédagogie de la lecture*, Paris, Armand colin.
11. DEKETELE, J.M, ROEGIERS, X., (1996). *Méthode du recueil des informations: fondement des méthodes d'observations, de questionnaires et d'interview et d'études de documents*, 3è éd., Bruxelles, de Boeck.
12. ERIC, B. (2000), *Le problème moral*, Paris, PUF.
13. GRATIOT-ALPHANDERY, H. (1978), « *Le rôle de la lecture dans la formation de l'enfant et de l'adolescent », in le pouvoir de lire*, G.F.E.N, Casterman.
14. GREIMAS, A.T (2000), *Sémantique du récit*, 3èéd, Bruxelles, De Boeck Université.
15. GUENOUVRIER, E. et PEYTARD, J. (1970), *Linguistique et enseignement du français*, Paris, Larousse.
16. JABLONKA, I. (2014), *L'histoire est une littérature contemporaine. Manifeste pour les sciences sociales*, Paris, Seuil.

17. JAVEAU, C. (1972), *L'enquête par questionnaire, Collection étude de méthodologie*, Bruxelles, Ed.de l'Institut de Sociologie.

18. LANDSHEERE, Gde. (1973), *Introduction à la recherche en éducation*, 5è éd, Paris, Armand Colin.

19. LANDSHEERE, M. (1972), *Méthode du recueil des informations*, 3èd, Bruxelles, de Boeck.

20. Daval et alii, R (1987), *Le gestionnaire dans l'enquête psychosociale*, paris, Ed E.S.F

21. MIALET, G. (1975), *apprentissage de lecture*, Paris, PUF.

22. MILED, M. (1998) , *La didactique de la production écrite en français langue seconde*, Paris, Didier Erudition.

23. MUCCHIELLI, R. (1975), *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale*, Paris, Ed. E.S.F.

24. MUCHIELLI (1973), *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale, connaissance du problème*, Paris, PUF.

25. NOEL, J.B, *cité par pierre-Louis FORT (2008), Critique et littérature*, Paris, Gallimand.

26. PERRENOUD, PH. (1997), *Construire des compétences dès l'école*, Paris : ESF éditeur.

27. POTTIER, B. (1957), *Comprendre la linguistique*, Verviers, Marabout Université.

28. POTTIER, B. (1973), *Le langage, coll. « Les encyclopédies du savoir moderne* », Paris, C.E.P.L.R.

29. RICHADEAU, F et coll (1966), *Cours de lecture rapide*, Paris, PUF.

30. ROEGIERS, X. (2001), *Des situations pour intégrer les acquis scolaires 2èéd*, Bruxelles, De Boeck.

31. RONGERE, P. (1971), *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz.

32. SARTRE, J.P. (1948), *Qu'est-ce que la littérature* ? Paris, Gallimard.

33. SMITH, F. (1986), *Devenir lecteur*, Paris, Armand Colin.

34. TORAILLE, A. et alii (1970), *Psychopédagogie pratique*, Paris, ISTRA.

35. TOURNIER, M. (1985), *Eduquer à la lecture*, Lyon, Edition Robert

B. Mémoires

1. NDAKORANIWE, F. (1986), *La lecture au Burundi, Bujumbura*, Mémoire, UB.

2. NINTERETSE, C. (1987), *Les problèmes qui handicapent l'apprentissage de la lecture en 1ère année primaire*, Mémoire, UB.

C. Dictionnaires et encyclopédies

1**.** FOURQUIE, F. (1971), *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paris, PUF.

2. LAFON, R. (1973), *Dictionnaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, Paris, PUF**.**

3. ROBERT, P. (1973), *Dictionnaire alphabétique et analphabétique de la langue française*, Paris, SNL.

D. Sites internet

1. ECO (U), cité par http:/education fr. do 126/lecture –littéraire rouxel-htm. Visité le 22/01/2023

2. LECLERCLE(J.J), cité par http:/edusol.education.fr/Do126/lecture-littéraire-rouxel.htm, visite le 20/1/2023.

3. PICARD, cité http:/eduscol.education.fr/Do126/ lecture-litterature-rouxel.htm visité le 20/1/2023.

4. REUTIER, cité par http : eduscol.education.fr/Do126 lecture- littéraire-rouxel htm visité le 20/1/2023.

ANNEXES

Annexe 1 : Lettre adressée aux enseignants

Niyongabo J pierre **Bujumbura, le 8/8/2023**

Master conjoint en DFLE

Objet: Enquête

A Madame, mademoiselle, monsieur le professeur
de français au post fondamental section langue
à
Muramvya.

Madame, mademoiselle, monsieur le professeur de français,

Nous vous adressons ce questionnaire d'enquête dans le but de solliciter votre franche collaboration dans la collecte des données nécessaires à la réalisation de notre travail de fin d'études au cycle de master intitulé « lecture non guidée et acquisition des compétences de compréhension des écrits des apprenants du post-fondamental section langues ». Sans aucun doute, vous êtes mieux placé par rapport aux informations riches et dignes de foi que vous allez nous donner. Nous vous invitons à lire ce questionnaire et à y répondre sincèrement. Votre anonymat sera garanti d'autant plus que vous ne mettez pas votre nom sur la feuille. Vos réponses seront aussi confidentielles.

Espérant une participation entière pour la réussite de nos recherches, nous vous remercions d'avance.

.

Annexe 2. Questionnaire d'enquête (guide d'entretien)

A. Questionnaire d'enquête adressé aux enseignants

I. Questions : La thématisation des questions

1º.La compréhension ou non des textes enseignés par les apprenants

1. Vos apprenants comprennent-ils les textes enseignés en classe ou les textes donnés pendant les examens ?

Oui / Non

Donnez des justifications

……

2. Parmi les raisons évoquées, laquelle est la raison majeure du problème de compréhension chez vos apprenants ?

La culture □

La syntaxe □

Le lexique □

Autres

2º. Le rôle de l'enseignant dans la motivation des apprenants à la lecture

3. Vous arrive-t-il des cas où vous incitez vos apprenants à la lecture en dehors des cours ?

Oui / Non

Si non, pourquoi alors que vous sachiez son importance ?

……

Si oui, combien par mois ?

Une fois □

Deux fois □

Trois fois □

Quatre fois et plus □

4. Prenez-vous la chose en main en donnant à vos apprenants des ouvrages à lire ?

Oui / Non ?

Si oui, vous les obligez à venir exposer ces ouvrages ?

Si non, pourquoi vous ignorez cela alors que vous connaissez qu'on comprend la langue en se cultivant ?

……

5. Le bagage insuffisant que vous parlez toujours chez les apprenants, n'est-il pas lié à la façon dont vous n'incitez pas vos apprenants à l'amour de la lecture en dehors des cours ?
Oui / Non ?
6. Les classes pléthoriques rencontrées aujourd'hui permettent-elles aux enseignants d'inciter les apprenants de faire la lecture des romans et de les exposer ?
Oui / Non

B. Questionnaire d'enquête adressé aux apprenants

La thématisassion des questions

1º. Occupation de l'apprenant après le cours et le rôle de Celui-ci dans l'autoformation à la lecture

1. Quelles sont les activités qui vous occupent le plus après les cours ?
La lecture □
Les devoirs □
La révision des matières □
La radio □
La télévision □
Autres réponses
2. Vous arrive-t-il de trouver des moments où vous faites la lecture en dehors des cours ?
Oui / Non
3. Ya-t-il une importance de faire la lecture d'après vous en dehors de classe ?
Oui / Non

Si oui, laquelle par exemple

…….
4. a. Combien de manuels de lecture avez-vous déjà lus jusqu'aujourd'hui ?
1 à 2 □
3 à 4 □
5 et plus □
Aucun □
b. Combien de temps confiez-vous à la lecture au moins par jours ?
30 minutes □
1 heure □

2 heures □

3 heures □

4 heures et plus □

c. Vous avez lu des livres ? Si Oui, quels types d'ouvrages préférez-vous ?

Romans □

Les journaux □

Autres réponses □

2º. Exploitation ou non des livres existants dans la bibliothèque et les causes du manque d'enthousiasme à la lecture

5.a. Y-a-t-il une bibliothèque ?

Oui / Non

b. Fréquentez-vous la Bibliothèque ?

Oui / Non

Si non, pourquoi vous ne la fréquentez pas ?

……

6. Le manque d'enthousiasme à la lecture est dû à quoi ?

3º. La motivation aux apprenants à l'amour du livre par les enseignants

7. Les enseignants vous incitent-ils à lire en dehors de la classe ?

Oui / Non

8. Ya-t-il des moments où les enseignants vous donnent des ouvrages à lire ?

Oui / Non

……

4º. La compétence ou non de compréhension des écrits

9**.** Avez-vous des compétences de compréhension des écrits ?

Oui / Non

10. Si non, le manque de compétence est-il lié à la manière dont vous vous ne cultivez pas en faisant la lecture ?

11. Souhaiteriez-vous alors changer la situation en vous occupant du livre afin d'avoir des compétences de comprendre les écrits ?

Oui / Non