

République Algérienne Démocratique & Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur & de la Recherche Scientifique

Université Echahid Hamma Lakhdar – El Oued
Faculté des lettres & langues
Département des Lettres & langue françaises



Mémoire

Présenté pour l'obtention de diplôme de Master II
Option : Didactique et langues appliquées

Intitulé

Les cercles de lecture comme moyen de développement de la
compétence communicative en FLE
Cas des élèves de 2^{ème} année du lycée Bouchoucha, El-Oued.

Réalisé par:
AYADI Nour
GHENABZIA Safa

supervisé par :
M^{lle} TELHIG Asma

Présenté et soutenu publiquement le mardi 5 juin 2018

_____ **Devant le jury composé de :** _____

Dr. BAYET Asma.....présidente

M^{me} BENSEDDIK Samira.....examinatrice

M^{lle} TELHIG Asma.....rapporteure

Année Universitaire : 2017 / 2018

Dédicace

À la lumière de mes jours, la source de mes efforts, la flamme de mon cœur, ma vie et mon bonheur, Maman que j'adore.

À mon exemple éternel, ma source de joie et de bonheur, celui qui s'est toujours sacrifié pour me voir réussir, à toi mon Père.

À ceux que j'aime beaucoup et qui m'ont encouragé tout au long de mon travail, mes sœurs Hind et Amani, et bien sûr mon cher frère Khaïrou sans oublier mes grand-parents.

À toute ma famille.

À mon binôme Safa et mes amies Hayet et Nadjla.

Je dédie mon travail

Nour

À mes deux perles précieuses qui ornent ma vie et à qui je souhaite une longue vie en bonne santé, Maman et Papa.

À mes très chères sœurs Meriem, Nour Elhouda et Hala.

À mon adorable petit frère Abdelbasset, à mon cher frère Ahmed et son épouse Fatima Azahra.

À ma grand-mère, à tous mes oncles et toutes mes tantes.

À mes très adorables neveux et nièces Abdelmoumen, Anas, Amina, Hafsa et Abderrahman.

À mon futur époux Khaled.

À ma chère amie et coéquipière Nour avec qui j'ai passé de fatigants mais de très bons moments tout au long de mon cursus universitaire et en réalisant ce travail.

À mes amies à qui je souhaite la réussite dans leur vie Anfal, Nadjat, Nora, M^{me} Hayet et Nadjla

Je dédie ce modeste travail !

Safa

Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier notre directrice de recherche M^{lle} TELHIG Asma pour ses précieux conseils, son orientation, sa disponibilité et sa patience durant tous notre travail de recherche.

Nous tenons à remercier également M^{me} BAYET Asma et M. MILOUDI Mounir qui, par leur orientation et leur documentation, nous ont beaucoup aidés à affiner notre sujet de recherche.

Nos remerciements vont aussi à tous les membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Nos remerciements s'étendent également à M^{me} HEBERT Manon, professeure agrégée au département de didactique à l'université de Montréal et grande chercheuse sur le thème des cercles de lecture au Québec, qui nous a aidé et envoyé plus de 20 travaux de recherche traitant le sujet des cercles de lecture.

Un grand merci aussi au directeur, à l'administration, aux enseignants du lycée Bouchoucha à El-Oued et à ses élèves qui ont participé à nos cercles de lecture et ont accepté d'être enregistrés.

Nous tenons à exprimer nos sincères remerciements à tous les professeurs qui nous ont enseigné tout au long de notre cursus scolaire et universitaire et ont contribué pour que nous arrivions à ce stade.

Un remerciement spécial à notre chère amie BICI Sara pour nous avoir donné des documents dont nous avons bénéficiés dans notre recherche.

Enfin, nous tenons également à remercier toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

TABLE DES MATIÈRES

Dédicace.....	I
Remerciements	II
Table des matières.....	1
Introduction.....	5

CHAPITRE 01

Les cercles de lecture

1. La lecture	10
1.1. La notion de la lecture dans l'enseignement d'une LE.	10
1.2. La lecture littéraire.	11
1.3. Le profil du jeune lecteur.	12
2. Les cercles de lecture dans une classe de LE	12
2.1. Les origines.	13
2.2. Les apports.	13
2.3. Le fonctionnement.	14
2.4. Les fondements théoriques	17
2.4.1. Le <i>socioconstructivisme : l'apprentissage social</i>	18
2.4.2. La théorie de la <i>réception : l'approche transactionnelle</i>	19
2.5. Les deux pôles du cercle de lecture	20
2.5.1. L'enseignant.	20
2.5.2. L'apprenant.	21
2.6. Les types des cercles de lecture	21
3. Le cercle de lecture littéraire.....	22
3.1. Les phases didactiques du cercle de lecture littéraire.	22
3.2. Les compétences développées dans un cercle de lecture littéraire.	23

CHAPITRE 02

La compétence communicative

1. La communication en classe de LE.	26
1.1. La langue : un moyen de communication.....	26
1.2. La classe de langue : un lieu particulier de communication.....	27
1.3. Les types de communication dans une classe de LE.	28
1.4. La communication dans les approches d'enseignement des LE.....	29
2. La compétence communicative en LE.	30
2.1. L'évolution de la notion de compétence.	30
2.2. Les <i>modélisations</i> de la compétence de communication.....	32
2.2.1. Modélisation de D. Coste.....	32
2.2.2. Modélisation de Canale & Swain.....	32
2.2.3. Modélisation de S. Moirand.....	33
2.2.4. Modélisation de Boyer, Butzbach, Pendanx.	34
2.2.5. Modélisation du CECR.....	34
2.3. La compétence communicative comme objectif d'enseignement des LE.....	35
2.4. L'évaluation de la compétence communicative.	35
3. La communication interactionnelle en classe de LE.	36
3.1. La notion de l'interaction.	36
3.2. Les types d'interaction.	37
3.3. Les rôles interactionnels.	38

CHAPITRE 03

Méthodologie de l'expérimentation

1. Cadre général de l'expérimentation.....	40
1.1. Contexte spatio-temporel.....	40

1.2. Échantillon.....	40
1.3. Matériel.....	41
2. Protocole expérimental.....	41
2.1. Collecte de données sur le terrain.....	42
2.2. Déroulement des séances.....	42
2.2.1. Séance de l'enseignement explicite des stratégies.....	42
2.2.2. Prétest.....	43
2.2.3. Séances des cercles de lecture.....	44
2.2.4. Mise en commun.....	49
2.2.5. Post-test.....	50
3. Méthodologie d'analyse.....	51

CHAPITRE 04

Analyse et interprétation des données & résultats recueillis

1. Analyse de l'expérimentation.....	53
1.1. Analyse des séances des cercles de lecture.....	53
1.1.1. Commentaire.....	56
1.2. Analyse de prétest et de post-test.....	58
1.2.1. Commentaire.....	59
2. Interprétation et discussion des résultats.....	60
Conclusion.....	62
Bibliographie.....	65
Annexes.....	70

INTRODUCTION

La communication constitue le noyau dur des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues étrangères dès l'avènement de l'Approche communicative selon laquelle apprendre une langue étrangère c'est apprendre à communiquer par cette langue. Cette conception garde une importance centrale même dans les perspectives actuelles visant l'enseignement des langues étrangères.

Pour communiquer efficacement en langue cible, l'enseignant essaye d'inculquer à l'apprenant une compétence de communication en intégrant des différents dispositifs didactiques en classe. L'objectif principal de ces activités didactiques consiste à créer des opportunités de communication.

Nous avons choisi de travailler, dans notre mémoire de Master, sur le dispositif des cercles de lecture dans des classes de 2^{ème} année secondaire au lycée Bouchoucha à la Wilaya d'El-Oued. Ce choix de thème est né d'un goût et d'un penchant pour la lecture et la littérature de jeunesse en ajoutant qu'un tel sujet de recherche est inédit dans les recherches universitaires et scientifiques en Algérie. De plus, nous avons constaté que la compétence de communication est limitée chez les lycéens de la wilaya d'El-Oued, ce qui nous mène à viser ce type de compétence dans notre recherche.

À la lumière de ce constat, la question centrale de notre travail de recherche se formule comme suit :

Constituer des cercles de lecture au sein des classes de FLE peut-il être utile pour le développement d'une compétence communicative chez les élèves de 2ème année secondaire ?

Notre objectif principal consiste alors à vérifier l'efficacité de ce dispositif didactique dans le développement de la compétence de communication chez les apprenants du FLE.

Notre problématique s'articule autour des questions suivantes :

- Est-ce que ce dispositif didactique favorise un apprentissage social et interactif ?
- Les discussions entre pairs dans un cercle de lecture peuvent-elle améliorer la capacité langagière chez les apprenants du FLE ?
- Comment *la lecture transactionnelle* peut-elle préparer et soutenir les élèves dans leurs discussions au cours des cercles de lecture ?

Pour répondre à ces questions nous supposons que :

- Ce dispositif didactique pourrait améliorer la compétence de communication chez ces lycéens.
- Le cercle de lecture placerait les apprenants dans une *zone de proche développement (ZPD)* et dans des discussions étayées et guidées par l'enseignant.
- Les discussions entre pairs pourraient développer chez l'apprenant des connaissances liées aux règles d'utilisation de la langue et permettant de lier un discours à un contexte.
- La maîtrise des différents *modes de transactions* et des *stratégies de lecture* permettraient aux élèves de mieux lire, interpréter, critiquer et résumer le livre autour duquel ils vont discuter.

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons opté pour l'expérimentation comme outil d'investigation en se basant sur une méthode analytique pour analyser les données et les résultats recueillis à partir du corpus de notre expérimentation, à savoir l'enregistrement des discussions pendant les cercles de lecture. Nous avons adopté aussi une méthode qualitative pour évaluer les composantes de la compétence communicative chez les apprenants dans les séances des cercles et une méthode quantitative/comparative pour comparer les résultats obtenus à partir de prétest et de post-test.

Notre travail de recherche comporte quatre chapitres. Le premier sera consacré à définir la notion de la lecture, décrire le cercle de lecture, son fonctionnement et ses fondements théoriques, et se focaliser sur le type des cercles adopté dans notre expérimentation, en l'occurrence les cercles de lecture littéraire.

Le deuxième chapitre sera porté sur la compétence communicative en situant la communication dans un contexte didactique. Nous décrirons, par la suite l'évolution de la notion de compétence de communication et ses différentes composantes. À la fin de ce chapitre, nous nous pencherons sur la notion de l'interaction dans une classe de langue.

Nous consacrerons les deux derniers chapitres pour l'expérimentation qui a été menée en vue de vérifier nos hypothèses. Le premier présentera le cadre général de notre expérimentation ainsi que le protocole expérimentale, et le second a pour objectif d'analyser et interpréter les résultats recueillis.

Nous concluons notre mémoire avec un rappel des aspects importants de la recherche et des principaux résultats obtenus en proposant enfin des pistes pour des recherches ultérieures.

CHAPITRE 01

Les cercles de lecture

« Chacune de nos lectures laisse une graine qui germe. »

Jules Renard

Dans le but de mettre l'apprenant au centre de son apprentissage, l'enseignant fait appel à des activités de classe qui répondent à cet objectif et dont l'une est les cercles de lecture. Dans ce premier chapitre, nous allons commencer par la délimitation de la notion de *la lecture* en didactique, pour nous focaliser ensuite sur le dispositif *des cercles de lecture*, et de consacrer la dernière partie au *cercle de lecture littéraire* que nous allons adopter dans notre expérimentation.

1. La lecture

L'apprentissage de la lecture est l'un des principaux objectifs de l'enseignement des langues étrangères. Dans ce premier point, nous allons définir d'abord la notion de *lecture* dans le cadre didactique, parler par la suite de la *lecture littéraire* et terminer avec le *profil du jeune lecteur*.

1.1. La notion de la lecture dans l'enseignement d'une LE

La lecture renvoie, étymologiquement, soit à *l'acte de lire*, soit à *l'ouvrage lu* (Robert, 2008).

En tant que notion didactique, la lecture connaît, à partir des années 70, un développement conceptuel : c'est tout un

« [...] processus qui ne se résume pas au décodage de signes graphiques [comme l'ancienne conception], mais manifeste une construction de sens à partir d'opérations physiques et cognitives complexes [...]. Lire n'est pas un acte mécanique mais implique, outre une connaissance du code, une expérience antérieures, des intuitions et des attentes. » . (Martinez, 2012 : 99)

Cela confirme l'idée de J-P. Robert (2008 :116) selon laquelle *lire, c'est s'approprier le sens d'un message* en mobilisant des connaissances (linguistiques et paralinguistiques) aussi bien que des *stratégies (anticiper, identifier et vérifier)*.

Dans une classe de langue et grâce à une *interaction avec l'entourage* (l'enseignant et les apprenants) la lecture peut revêtir un caractère social (Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, 2013).

1.2. La lecture littéraire

Les réflexions visant à cerner la notion de lecture littéraire sont multiples, différentes et conflictuelles.

J-L. Dufays (2002) reproche à ceux qui lui donnent une seule définition, et parle plutôt des *conceptions de lecture littéraire* parmi lesquelles se trouve *la distanciation* (lecture analytique, interprétative et savante), *la participation* (lecture psychoaffective, référentielle et ordinaire) et *le va et vient dialectique* (la complémentarité entre analyse et plaisir, remise en question et adhésion) qui est, du côté didactique, le choix le plus recommandé et le plus applicable (Falardeau, 2004).

Quant à M. Hébert (2010a), elle considère que la lecture littéraire fait, au même temps, appel aux différents *modes de lecture*, cela signifie que l'apprenant ne lit pas seulement *pour le plaisir* mais aussi pour parvenir à *comprendre* le texte littéraire, *l'interpréter*, *l'analyser*, *le critiquer* et *l'évaluer* à sa manière.

Dans un contexte d'enseignement des textes littéraires, M. Hébert (2010a : 155) voit que :

« La lecture littéraire à l'école devrait être entendue non pas seulement comme une activité d'acquisition d'un langage textuel consacré ou, pire, de résumé, mais surtout comme une occasion pour l'élève de développer et d'exprimer son rapport avec lui-même, avec la langue, avec les autres et avec le monde »

L'élève est ainsi invité à développer une compétence de lecture littéraire qui implique *« activité de relecture, volonté d'interroger le texte, capacité de le commenter »* et de l'interpréter (Hébert, 2006a : 39).

Pour que l'apprenant puisse extérioriser cette compétence littéraire, il est important d'acquérir soit une compétence orale soit écrite, et c'est là que réside la complexité de la lecture littéraire (Hébert, 2010b). En plus de cela, cette dernière a une caractéristique d'instabilité, et l'interprétation d'un seul texte littéraire évolue au fil du temps en ayant un nombre infini de *significations* (Hébert, 2006b).

1.3. Le profil du jeune lecteur

Face aux textes littéraires, le jeune lecteur peut avoir deux profils : le lecteur engagé et désengagé.

Le premier est celui qui a de la motivation pour comprendre et apprendre en ayant une envie de lire *pour le plaisir* (Cambria et Guthrie 2010 cité par Rousseau, 2013). Par son sentiment d'efficacité élevé, il peut aussi relever les « *défis de lecture, et aime partager ses idées et interprétation personnelles de ses lectures* » (Zimmermann, Bandura et Martinez-Pons, 1992 cité par Rousseau, 2013 :19). Tandis qu'il n'est pas nécessaire de décoder rapidement, ce lecteur engagé sait « *comment chercher et trouver du sens* » (Guthrie et Wigfield, 2000 cité par Rousseau, 2013 :19).

Quant au lecteur désengagé, l'absence d'*objectifs clairs* avant d'entamer sa lecture et le détachement émotionnel de la lecture sont ses deux caractéristiques fondamentales (Rosenblatt, 2005 cité par Rousseau, 2013) en ajoutant que sa lecture n'est qu'une exigence scolaire. (Jolicœur et Cormier, 2015). Le désengagement des lecteurs n'a aucun rapport avec le manque de compétence en lecture ni avec l'incapacité de *décodage*, mais plutôt avec la non persévérance qui le pousse à éviter la lecture (giasson, 2011 cité par Rousseau, 2013).

Pour M. Hébert(2002) et M. Lubrun (1996 :73) un bon lecteur est celui qui :

- Sait « *montrer ses capacités culturelles et inférentielles, qui sait lire l'implicite du texte.* »
- Sait « *parler de lui-même à travers sa lecture de l'œuvre.* »
- Sait « *utiliser une plus grande variété de stratégies et de connaissances métacognitives que ses pairs.* »
- Sait, « *par la lecture littéraire, développer son degré de conscience face à la réalité extérieure et face à lui-même.* »
- « *Fournit [plus de] réponses interprétatives [et moins de] réponse de type résumé.* »

2. Les cercles de lecture dans une classe de LE

Ce point est consacré pour cerner les cercles de lecture en tant que dispositif didactique qui favorise l'échange des réactions entre pairs sur leurs lectures.

2.1. Les origines

L'histoire des cercles de lecture a commencé en 1634 à bord d'un bateau en voyage vers le nouveau monde où un groupe de femmes se sont réunies deux fois par semaines pour discuter autour des questions théologiques. En s'installant en Amérique, le groupe féminin a gardé ses rencontres chaque semaine (Daniels, 2005). En dépit de *décret* bannissant la créatrice de cercle littéraire pour « *avoir troublé la paix de la république* », les cercles de lecture résiste pour devenir un élément important de la *vie intellectuelle* des femmes aux États-Unis notamment la Nouvelle Angleterre (Daniels, 2005: 27).

Dans les années 80, les cercles de lecture font leur entrée dans l'environnement scolaire par des enseignants lecteurs et participants dans des clubs de lecture pour adultes ; en les adaptant aux niveaux et aux besoins des élèves américains mais ils ne trouvent pas leur essor que dans les années 90 (Daniels, 2005).

Ce dispositif didactique ne se limite pas seulement à cette appellation dans les écoles des États-Unis, H. Daniels (2005) parle d'une variation d'activités de lecture qui *ressemblent* aux cercles de lecture telle que *club de livre, groupe de lecture*, etc.

2.2. Les apports

Adopter un tel dispositif dans une classe d'une langue étrangère apporte beaucoup de bienfaits tant sur la performance de l'apprenant que sur son apprentissage (Dupuy, 1998).

Les cercles de lecture sont une source de motivation pour l'apprenant. C'est grâce aux discussions entre pairs, l'élève devient un lecteur motivé, *plus curieux et actif* (Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, 2013). De plus, son sentiment de liberté et d'autonomie est bien développé lors de discussions et de choix de livre (Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, 2013). Tout cela, en ajoutant la tâche de lecture individuelle, « *alimente son plaisir de lire, nourrit son analyse de l'œuvre et facilite l'insertion de celle-ci dans sa mémoire* » (Scheepers et al., 2017 :32).

M. Lubrun, à son tour, développe l'idée selon laquelle les cercles de lecture donnent à l'apprenant une occasion de construction d'une interprétation individuelle et de confrontation des celles des autres (2008). A. Lafontaine, S. Terwagne et S. Vanhulle

(2013 : 94) vont plus loin pour parler de « *bien arriver ensemble à de nouvelles interprétations* »

L'efficacité des cercles de lecture réside alors dans le renforcement du « *sentiment d'appartenance à la communauté de classe* » (Hébert, 2002 : 30) en s'interagissant mutuellement et s'entraidant à mieux comprendre des textes.

Sur le plan communicationnel, les cercles de lecture développent les quatre compétences langagières à la fois. A. Lafontaine et ses collègues (2013: 8) affirment que :

« *Lire, écrire, parler, s'écouter : sont ainsi réunis les quatre piliers des compétences langagières au service de la compréhension des textes écrits. La classe qui fonctionne selon cette vision **totale** du langage apprend à travers la socialisation de ses membres et se constitue ainsi en une communauté de lecteurs et d'apprenants* ».

Cette *vision globale du langage* distingue les cercles de lecture des autres dispositifs et lui donne une richesse. D'ailleurs, c'est rare de trouver un dispositif didactique qui peut développer non seulement les compétences non linguistiques mais aussi toutes les compétences de langue.

2.3. Le fonctionnement

Pour une bonne mise en place des cercles de lecture et pour une implantation organisée et bien structurée de ces derniers, H. Daniels (2005) ainsi que A. Lafontaine et son équipe (2013) adoptent deux fonctionnements qui se ressemblent beaucoup, mais dont la description diffère l'une de l'autre.

Selon H. Daniels (2005), le cercle de lecture *authentique* est celui qui se caractérise par 11 *éléments clés* :

1. Les élèves choisissent eux même leurs livres

Contrairement aux programmes scolaires dont le contenu est choisi soit par des experts soit par l'enseignant, les élèves, dans un cercle de lecture, ont l'occasion de choisir librement le livre sur lequel ils discuteront. Cette liberté de choix leur donne une motivation, une envie de lire et un engagement actif dans les cercles de lecture.

2. *Le choix de du livre détermine la composition des groupes*

Les groupes de cercle de lecture sont instables. Ils se composent en fonction du livre à lire ; et après chaque discussion, les élèves constituent d'autres groupes selon leurs nouveaux choix des livres. Chaque groupe contient idéalement de quatre à cinq élèves.

3. *Chaque groupe lit un livre différent*

Selon Daniels « *quand les enfants ou les adultes sont libres de choisir leurs lectures, ils ne vont pas tous vers le même livre* » (2005 : 17). Cette autonomie de choix permet aux élèves de développer des *habitudes de lecture durables*.

4. *Les groupes se rencontrent régulièrement selon un calendrier précis, pour discuter de leurs lectures*

Pour que les cercles de lecture soient bénéfiques et efficaces, ils doivent *se tenir* d'une façon régulière et *sans interruption*.

5. *Les enfants dessinent ou rédigent des notes qui les guident dans leurs lectures et leurs discussions*

Cette étape est très importante dans chaque cercle de lecture. En utilisant son *journal de lecture*, des *papillons adhésifs* ou des *fiches de rôle*, l'élève peut dessiner ou écrire toutes les idées, les réflexions et les interprétations qui lui passent à l'esprit pendant sa lecture.

6. *les élèves choisissent les sujets de discussion*

L'une des caractéristiques principales des cercles de lecture c'est que les élèves choisissent eux-mêmes les sujets de discussion à propos du livre qu'ils lisent. Malgré cette liberté de choix, l'enseignant veille à la pertinence et à la relation des sujets de discussion avec le livre lu.

7. *Les rencontres de groupe donnent lieu à des discussions détendues et naturelles où les liens avec les expériences vécues, les digressions et les questions ouvertes sont les bienvenus*

Les élèves discutent autour du *fruit de leurs réactions personnelles*, autrement dit, ils échangent leurs avis, discutent autour d'un mot particulier ou bien autour de beaux

passages choisis, relie le livre à leur vie personnelle et répondent aux différentes questions posées dans le cercle de lecture.

8. *L'enseignant joue un rôle de facilitateur ; il n'est ni un membre de groupe ni un instructeur*

Comme les cercles de lecture est une activité de classe centrée sur l'élève, l'enseignant ne joue qu'un seul rôle, celui du facilitateur. Sa tâche consiste à recueillir des livres intéressants, à enseigner explicitement des stratégies de lecture, à organiser les groupes, à observer leurs rencontres, à tenir des registres et à prendre des notes d'évaluation ; à part cela, il ne doit pas occuper *le devant de la scène* dans un cercle de lecture.

9. *L'évaluation résulte de l'observation de l'enseignant et de l'autoévaluation de l'élève*

Pour mesurer leurs développements sur le plan des comportements, des habiletés de lecture et celles de discussion, l'enseignant évalue ses apprenants par plusieurs formes. Daniels ajoute que « *la tâche d'évaluation dans les cercles de lecture ne relève pas seulement de l'enseignant [...] ils [les élèves] doivent aussi participer aux activités d'évaluation des cercles de lecture* »

10. *La classe baigne dans une atmosphère ludique et détendue*

La mise en place des cercles de lecture dans la classe crée une *atmosphère ludique* où les élèves passent de moments agréables avec leurs collègues.

11. *Le livre terminé, les lecteurs en parlent à leurs camarades de classe, puis d'autres groupes se forment à partir de nouveaux choix de livre*

Une fois la discussion se termine, une rencontre sera planifiée pour toute la classe dont le but est de parler du livre à leurs camarades. Les prochains cercles seront formés en fonction de nouveau choix de livre.

Pour A. Lafontaine et ses collègues (2013: 27) :

« *L'organisation du cercle de lecture n'a vraiment de sens que dans le cadre de projets de classe où chaque élève est convié à fournir une contribution personnelle dans la compréhension et l'interprétation de texte de littérature, d'opinion ou d'information.* »

Ils considèrent aussi que *toute séquence didactique inscrite dans un projet de lecture comporte trois phases essentielles* (2013: 27) :

- ***La Phase de préparation***

C'est d'examiner la façon d'atteindre des *objectifs fixés*.

- ***La Phase de réalisation***

Elle se compose de trois sous-étapes :

- *Lecture du texte avec prise de notes*

L'élève écrit des notes dans un carnet de lecture qui est considéré comme « *moyen de communication entre l'enseignant et l'élève* » et moyen de facilitation de rappel des idées lors des cercles de lecture. Quand elles suscitent et alimentent bien la discussion, elles s'appellent alors des *semences* parce qu'elles « *peuvent **germer** en cours de discussion et se transformer progressivement en des interprétations plus complexes et structurées* » (Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, 2013 :28)

- *Discussion en petit groupes*

C'est le cercle de lecture proprement dit. Elle consiste à s'exprimer sur « *leurs interprétations et s'apprendre ensemble à mieux comprendre des textes* ». Elle contient des *moments d'ouverture* et de *clôture* spécifiques.

- *Mise en commun*

Il s'agit de réunir tous les groupes pour partager le *fruit des discussions* lors des cercles de lecture. Cette mise en commun est une activité d'*enseignement mutuel*.

- ***La phase d'évaluation***

Elle vise la vérification de degré d'atteinte des objectifs fixés au début. Cette évaluation se fait par l'enseignant.

L'autoévaluation de l'élève est permise dans un tel genre d'activité. Il peut écrire sur une fiche où il a progressé et quels sont les points dont il a besoin de développer encore.

À partir de ces deux conceptions, nous avons remarqué que celle de H. Daniels est plus technique alors que celle d'A. Lafontaine et ses collègues est plus didactique.

2.4. Les fondements théoriques

La quasi-totalité des recherches sur le cercle de lecture s'entendent sur le fait que ce dispositif didactique s'ancre sur deux racines théoriques fondamentales : la première est le *socioconstructivisme* ou l'*interaction sociale* ; et la seconde est la théorie de la *réception* ou l'*approche transactionnelle*.

2.4.1. Le socioconstructivisme : l'apprentissage social

Apprendre en collaboration avec l'autre en vue d'atteindre un but commun est le mode d'acquisition par excellence dans les cercles de lecture (Lubrun, 2001). Selon les théories de Vygotsky (Raynal et Rieunier, 2007 :39), *« il ne peut y avoir de développement individuel que par la socialisation. L'apprentissage est donc d'abord, par définition, un fait social »*.

Les interactions entre pairs dans les cercles de lecture s'inscrivent donc dans cet apprentissage social et coopératif ; et représente *« un élément clé à l'élaboration de la construction des savoirs »* (Deskeuvre et Granata, 2017: 35). A cet égard, M. Lubrun (2001 :6) considère la classe comme *constructiviste* lorsqu'il n'y a pas de *questions à réponses prédéterminées*, que l'apprentissage se fait *« en considérant les nouvelles informations [de l'apprenant] à la lumière de ses opinions, de ses problèmes et de ses savoirs antérieurs, et que le groupe participe à la co-construction du savoir »*.

Dans une situation d'apprentissage où l'apprenant ne peut pas effectuer des tâches complexes, ni de résoudre des problèmes tout seul, ses collègues ainsi que l'enseignant contribuent à développer progressivement ses connaissances au sein de ce qu'appelle Vygotsky une *zone de proche développement ZPD* (Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, 2013). Pour ce grand psychologue russe, la ZPD *« c'est ce que l'apprenant peut réaliser tout d'abord avec l'aide d'un ou de plusieurs tuteurs, comme prélude à l'intériorisation et à l'appropriation personnelle. »* (Terwagne, 2002 :67). A. Lafontaine, S. Terwagne et S. Vanhulle (2013 :13) reprennent la définition de Vygotsky pour qui *« l'enfant, grâce à la collaboration, peut dépasser un stade de développement déjà atteint pour accéder à un niveau supérieur ; ce qu'il peut faire aujourd'hui avec l'aide d'autrui, il pourra le faire de manière autonome demain »*.

Les cercles de lecture ne sont, alors, que des *zones de proche développement* : les différentes discussions permettent aux apprenants de modifier et d'enrichir *leurs interprétations individuelles* et de les amener à une meilleure interprétation du texte (Hébert, 2002). En s'inspirant des travaux de vygotsky, M. Hébert (2004a :605) précise que *« les processus mentaux de haut niveau, sur lesquels repose en grande partie la lecture littéraire, s'acquièrent par imitation et guidage »*.

Une telle situation d'apprentissage fait émerger ce que les théoriciens socio-constructivistes appellent *conflit sociocognitif*. Il ne s'agit pas seulement :

« de mettre en évidence des divergences d'idées [...], de se parler et de débattre pour apprendre, mais aussi de faire prendre conscience aux élèves de ces divergences [...] et d'apprendre par autrui, en quittant son propre point de vue ou sa propre manière d'acquérir des savoirs » (Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, 2013 :13)

2.4.2. La théorie de la réception : l'approche transactionnelle

Cette théorie met l'accent sur le lecteur en tant que *co-auteur du texte* qui remplit l'*implicite* du texte et concrétise sa *matière* (Iser, 1974 cité par Hébert, 2002). La pédagogie de *réception* est aussi développée par la philosophe et spécialiste de la littérature française Louise Rosenblatt (Iser, 1974 cité par Hébert, 2002 :66) pour qui « *la question n'est donc plus de savoir ce que ou comment le texte signifie [seulement], mais [aussi] ce qu'il permet au lecteur de créer, de découvrir sur lui-même et le monde qui l'entoure.* ». L'importance est ainsi mise sur les aspects affectifs de lecture au même titre que ceux intellectuels. Ces *effets du lecteur sur le sens des textes* sont appelés par Rosenblatt des *transactions* ou des *réponses* par les autres chercheurs américains. Ils justifient leur utilisation des termes *transaction* et *réponse* en ce qui signifient une réciprocité, un va et vient ou un mouvement qui va du texte au lecteur (Lemieux et Lacelle, *sd.*; Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, 2013). Le préfixe « *trans* » de *transaction* renvoie à l'idée d'une *traversée*, d'une « *transformation progressive et unique du sens* » (Hébert, 2009). Son unicité se traduit par le fait que « *personne ne lit le même texte de la même manière et la relation intime vécue avec un texte à un moment donné ne peut jamais se reproduire exactement.* » (Hébert, 2009:10). Les *réponses* désignent, à leur tour, toutes « *réactions psychologiques du lecteur, ses transactions subjectives avec un texte qui le touche, l'interpelle, le perturbe, le questionne, et veille en lui des souvenirs, fait appel à son imagination, etc.* » (Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, 2013 : 46).

L'approche transactionnelle connaît récemment la réunion des principes des deux approches différentes (Hébert, 2004b). L'une est celle stratégique, qui s'appuie sur l'enseignement explicite et direct des *stratégies de lecture* telles que le retour en arrière « *pour revoir sa compréhension première* », la prédiction des *suites possibles*, l'inférence des *sens implicites à partir d'indices*, la production des *hypothèses*, le questionnement et la critique du texte, l'interrogation sur ses propres *sentiments au fil de la lecture* et la vérification de la pertinence de sa *compréhension*, etc. (Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, 2013 : 10). Ces dernières s'apprennent, s'améliorent avec la *pratique*, varient *en fonction de la motivation* et peuvent optimiser « *la compréhension si elles sont adéquatement*

choisies, appliquées et gérées » (Hébert, 2002 :257). L'autre est celle esthétique où « l'intention du lecteur est de **vivre une expérience imaginaire organisée** » (Hébert, 2002 :62). Son but est de tourner vers :

« [...] l'enrichissement du vécu et de l'imaginaire du lecteur, vers un sens privé. Le lecteur s'engage alors tout entier dans sa lecture : il fait des associations avec sa vie personnelle, éprouve des sentiments, s'identifie aux personnages, leur témoigne de l'empathie, prédit la suite des événements, imagine des paysages, des visages, etc. » (Hébert, 2002 :63)

En somme, l'enseignement transactionnel a pour objectif d'encourager l'élève à exprimer ses réactions personnelles à condition d'être conscient des stratégies de lecture qu'il utilise et de prendre en considération la pluralité des interprétations (Hébert,2004a)

2.5. Les deux pôles du cercle de lecture

Dans un cercle de lecture, comme toutes situations d'apprentissage, chacun des deux partenaires du triangle didactique (l'enseignant et l'apprenant) ont un rôle déterminé à jouer.

2.5.1. L'enseignant

Pour que l'élève acquière une certaine autonomie dans les discussions avec ses pairs, et que ces dernières soient fructueuses, l'enseignant peut assurer le rôle d'un *animateur-tuteur* lors des premières séances et d'un *guide de l'arrière* ultérieurement (Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, 2013).

L'enseignant, dans un premier temps, cherche à installer chez l'apprenant un *sentiment de sécurité* en validant *toute réponse spontanée et personnelle* ; et à s'effacer progressivement en laissant aux *conceptions des élèves d'émerger*, de *se construire* et de *s'exprimer* pendant les discussions (Hébert, 2002). Ces conceptions peuvent être « *des questions, reformulations, demandes d'approfondissement, résumés des propositions d'autrui, mise en valeur des découvertes ou des contradictions, relances et interventions verbales en tout genre* » c'est ce que Bruner appelle l'*étayage*, un des concepts clés qui correspondent à *la zone de proche développement ZPD* (Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, 2013 : 17).

Une fois les élèves arrivent à maîtriser la manière de travailler en groupes, l'enseignant les laisse animer leurs discussions par eux-mêmes et c'est là qu'il devient un guide qui se contente de contrôler les groupes de loin (Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, 2013).

L'enseignement explicite des stratégies fait aussi partie des rôles de l'enseignant dans tout cercle de lecture. Il s'agit d'enseigner directement des stratégies de lectures nécessaires

(*prédire, questionner, clarifier et résumer*) avant et pendant les discussions. M. Hébert (2010b) ajoute que cette approche d'enseignement participe *grandement* à la réussite des cercles de lecture.

2.5.2. L'apprenant

L'autonomie de l'apprenant est l'une des caractéristiques fondamentales des discussions dans les cercles. L'élève fait le choix du livre à discuter, met en œuvre des stratégies de lecture apprises et contribue à *l'orientation des discussions* (Jolicoeur, 2010 cité par Normandeau, 2014). H. Daniels (2005) propose aux enseignants de donner aux élèves quatre rôles qu'il trouve fondamentaux dans ce dispositif de lecture :

- Le premier rôle concerne le *responsable des questions* qui analyse et pose à ses condisciples des questions autour du texte lu.
- Le deuxième rôle est celui du *responsable des beaux passages*. Il choisit des passages qui l'impressionne en les savourant, les relisant, les analysant et les partageant avec les autres.
- Le troisième rôle s'est chargé par le *responsable des liens* qui met en relation sa lecture avec sa vie personnelle, ses émotions, des livres lus, et des événements actuels.
- Le dernier rôle correspond au *responsable des illustrations*. Celui-ci illustre, par des dessins, des idées qui ont relation avec le livre.

Il existe, à côté de ces rôles fondamentaux d'autre qui sont *optionnels* comme le *responsable de résumé, des beaux mots, des lieux et le chercheur, etc.* Ces derniers peuvent être distribués en fonction du nombre des élèves (Daniels, 2005).

2.6. Les types des cercles de lecture

En mettant en relief le genre du texte lu et les différents *buts poursuivis* par l'enseignant, il existe principalement deux types des cercles de lecture (Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, 2013) :

- ***les cercles d'idée*** : ce sont des cercles de lecture dont les discussions se déroulent autour des textes d'idées tels que les articles d'opinion, de société, et des textes documentaires.
- ***Les cercles de lecture littéraire*** : les apprenants discutent dans ces cercles autour des textes littéraires tels que des romans de jeunesse, des nouvelles et des pièces théâtrales, etc.

Les cercles de lecture peuvent avoir aussi un caractère *différé* à travers le *journal dialogué* (des impressions de lecture envoyées soit à l'enseignant soit aux autres élèves sur papier ou par courriels), à travers la *constitution de forums de discussion sur internet* (Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, 2013) ou à travers les réseaux sociaux.

3. Le cercle de lecture littéraire

Après avoir parlé de la *lecture* et des *cercles de lecture* en général dans une classe de langue, nous allons détailler davantage le *cercle de lecture littéraire* sur lequel nous allons nous appuyer dans la partie pratique.

3.1. Les phases didactiques du cercle de lecture littéraire

À la lumière du schéma didactique proposé par A. Lafontaine et ses collègues (cf. chap. 1, 2.3), les cercles de lecture littéraire peuvent avoir trois moments différents (Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, 2013) :

- Le moment de préparation

L'enseignant consacre ce moment-là pour :

- approfondir des *stratégies suggérées* de lecture.
- Proposer une liste de livres dans laquelle l'élève peut choisir .À partir de ce choix, les élèves parviennent à bien discuter et à développer des *compétences spécifiques*.
- « attirer leur attention sur certains aspects littéraires ou certains comportements de production, de facilitation ou de régulation. »

- Les moments de réalisation

- La *lecture* : elle se fait par l'apprenant soit en classe soit à la maison. Mais cela n'empêche pas l'intervention de l'enseignant à lire de temps en temps des parties du livre à *haute voix* afin de créer chez l'élève un sentiment d'appréciation des œuvres littéraires.
- L'*écriture* : pendant sa lecture et dans son *carnet de semences*, l'apprenant rédige ses *impressions* et ses *réflexions* qu'il veut partager avec ses collègues lors des discussions.
- La *constitution des groupes* : pour former des groupes, l'enseignant prend en considération l'*hétérogénéité* (comme *source réelle d'enrichissement*), la *personnalité des élèves* (l'enseignant doit être vigilant là-dessus et éviter les associations contre-indiquées des élèves).

- Les *discussions* : *le moment d'ouverture* sert à introduire les discussions, et *le moment de clôture* à préparer les élèves à la *mise en commun*. Ces discussions représentent le noyau des cercles de lecture. Elles peuvent être soit *après la lecture complète d'un livre* soit *au fur et à mesure de la lecture*. L'élève n'est pas invité à donner seulement ses *impressions*, mais aussi « *de réagir aux impressions des autres et de justifier ses opinions, etc.* ». L'enseignant peut gérer plusieurs groupes de discussion pendant la même séance ou bien de consacrer une pour chaque groupe.
- Les *prises en commun* : dans une séance où tous les groupes se réunissent dans la classe, le *rapporteur* de chaque groupe rend compte des grandes idées discutées auparavant. Cela n'interdit pas l'intervention des autres élèves pour *apporter des précisions ou poser des questions, etc.*
- **Les moments d'évaluation**

Ils viennent juste après la *mise en commun* et sont considérés comme une *évaluation formative* puisque ses résultats seront investis lors des prochaines séances du cercle.

3.2. Les compétences développées dans un cercle de lecture littéraire

Grâce aux cercles de lecture, l'élève peut développer plusieurs compétences dont les plus marquantes :

- **Les compétences interprétatives** (Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, 2013:46) : ce sont fondées sur l'analyse des aspects littéraires d'un récit, parmi lesquelles la recherche du *pourquoi des actions d'un personnage*, en prenant en considération sa situation, ses motivations fondamentales, son opinion ; l'identification des « *thèmes développés et les hypothèses sur ce que l'auteur souhaite nous dire à partir de son récit* » ; et le jugement des qualités et défauts des personnages et l'identification « *des valeurs qu'ils symbolisent* » ; etc.
- **Les compétences transactionnelles** (Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, 2013:48) : c'est la maîtrise des stratégies de lecture (comme la capacité de prédiction de résumé et de clarification, etc.). ces compétences concernent également des *réponses et interrogations affectives* (telles que la capacité de l'élève « *d'exprimer ses sentiments sur les personnages et l'histoire* »), *créatives* (comme la capacité de « *produire une version dessinée d'une scène ou d'un épisode de récit* ») et *critiques* (par exemple la capacité de l'élève de « *justifier ses impressions et ses jugements à partir du texte* »).

- **La compétence fantasmatique** (Hébert, 2002 :57) : c'est de permettre à l'apprenant de « *vivre une expérience imaginaire, de tirer du plaisir de cette expérience de réalité fictive.* »
- **La compétence culturelle** (Hébert, 2002 :57): c'est d'être capable « *d'évaluer le degré de conformité ou de subversion de l'œuvre comparée à d'autres produits culturels.* »
- **Les compétences langagières** : la compréhension de l'oral et de l'écrit ainsi que l'expression orale et écrite sont, à la fois, développées par ce dispositif didactique (cf. chap.1, 2.2).
- **Les compétences d'interaction** (Hébert, 2015) : elles impliquent la capacité de l'élève de prendre premièrement la parole (en s'exprimant et en prenant en considération *le destinataire et l'écoute active*), deuxièmement de reformuler *pour s'assurer d'avoir bien compris ce que l'autre a dit*, et troisièmement de justifier, etc.

En bref, les cercles de lecture transforment la classe en une *communauté d'apprenants* (Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, 2013) qui contribue à la construction et à l'enrichissement de la compétence d'interaction et de communication sur lesquelles sera notre thème du chapitre suivant.

CHAPITRE 02

La compétence communicative

« La communication est un art de vivre. Elle est exigeante. Elle est la condition de l'harmonie entre les gens »

Marc Roussel

Après avoir parlé des *cercles de lecture* et de ses différents apports dans une classe de langue, nous allons consacrer ce présent chapitre pour approfondir sur les notions de la *communication*, de la *compétence communicative* et de la *communication interactionnelle* en langue étrangère, qui sont censées être développées dans un *cercle de lecture*.

1. La communication en classe de LE

La visée de ce titre est de mettre l'accent, premièrement sur la langue en tant que *moyen de communication*, ensuite sur la classe comme lieu particulier de communication où il peut y avoir plusieurs types de communication, et enfin sur la notion de *communication* dans les approches d'enseignement des langues étrangères.

1.1. La langue : un moyen de communication

Les méthodologies d'enseignement des langues étrangères dont le principe général est l'étude de la langue, en s'appuyant sur la compréhension des *structures et des règles de fonctionnement du système linguistique*, se sont renouvelées au lendemain de la seconde guerre mondiale. Cette époque-là était marquée par « *les échanges linguistiques oraux entre les peuples, les nations, les communautés [et] les individus de langues maternelles différentes.* » (Moirand, 1982 :8).

La nouvelle conception de la langue est apparue en France dans la première préface de la méthode audio-visuelle SGAV en 1960 :

« *Le langage est un instrument, un outil : c'est un outil magnifique, mais difficile à manier. Son premier but est de servir, d'être utile. Sans le langage, il n'y a pas de véritable communication entre les êtres : c'est lui qui constitue le code de nos relations [...]. C'est pourquoi nous avons cherché à enseigner, dès le début, la langue comme un moyen d'expression et de communication faisant appel à toutes les ressources de notre être : attitudes, gestes, mimiques, intonation et rythmes de dialogue parlé [...]* » (Rivenc, 2000 :158-159)

La théorie des *actes de parole*, élaborée par le linguiste anglais Austin, est l'un des premiers travaux qui met l'accent sur la dimension sociale et sur la *fonction de communication du langage* dans les méthodologies d'enseignement des langues (Narcy-Combes, 2005). Les partisans de cette théorie considèrent le langage comme « *un outil capable d'agir sur le monde* » en prenant en considération *l'acte locutoire* (la production de parole), *illocutoire* (révélateur de l'intention de locuteur) et *perlocutoire* (l'effet produit par le message tel que l'émotion, le sentiment ou la décision) (Narcy-Combes, 2005).

Cela a donné naissance à *l'Approche Communicative* qui n'étudie pas la langue pour elle-même mais elle est conçue plutôt comme *outil de communication*, où les *formes linguistiques en situation* doivent être enseignées pour leur *valeur fonctionnelle et communicative*, sans pour autant se focaliser sur leur *valeur lexicale ou grammaticale* (Narcy-Combes, 2005).

À la lumière du préface de la méthode SGAV (Rivenc, 2000 :159) pour lesquels « *le langage n'est pas limité à la mélodie des phrases échangées : il se développe à travers des situations, et il est inséparable du mouvement de ces situations* », S.Moirand (1982 :10) associe la notion de situation à celle de communication en les admettant comme deux notions clés dans l'enseignement/ apprentissage des langues. Pour définir la notion de situation, elle reprend la définition de F.François (1969 cité par Moirand, 1982 :11) qui la considère comme « *l'ensemble des éléments extralinguistiques présents dans l'esprit des sujets ou également dans la réalité physique au moment de la communication [...]* ». Cela concerne, d'une part, *l'environnement physique, spatio-temporel de l'acte de communication* et d'autre part les *facteurs psychologiques* (l'intention des sujets, les rapports entre les interlocuteurs, les connaissances qu'ils partagent, etc.) (Moirand, 1982).

1.2. La classe de langue : un lieu particulier de communication

L'apprentissage d'une langue étrangère peut se faire dans plusieurs situations, comme le *milieu familial*, les *séjours linguistiques* dans le pays de la langue étrangère, l'*autodidaxie*, et les *nouvelles technologies*, etc. mais dont la plus fréquente est celle d'une classe de langue (Cicurel, 2005).

Les spécialistes dans le domaine de la pragmatique interactionnelle, à partir des années 80, considèrent la classe comme « *un lieu socialisé, où s'établit un échange actif entre des partenaires ayant leur place dans l'interaction* » (Cicurel, 2005 :2). Comme tout lieu social, la classe a des *normes*, des *rituels* et des *fonctions* propres à elle. Coste (1984 :17 cité par Mahieddine, 2009 :31) affirme que :

« *Tout lieu social comporte ses normes, toute pratique institutionnalisée fait appel à des routines, toute communication sociale obéit à des rituels. Prise dans l'institution éducative, la classe de langue n'échappe évidemment pas à la portée de telles observations. Des acteurs sociaux, avec leurs statuts et leurs rôles (d'enseignant et d'élève), y interagissent et y communiquent de façon réglée.* ».

Malgré la situation rituelle de la classe, le *fonctionnement interactionnel* n'est pas toujours *prévisible*. C'est le cas des classes adoptant *l'Approche Communicative* où l'enseignant est

moins *autoritaire* et où l'apprenant est plus autonome dans son apprentissage. Cette autonomie permet à l'apprenant d'être plus spontané et libre dans les différentes situations de communication en classe (Mahieddine, 2009).

En effet, plus l'apprenant prend la parole et s'investit de façon autonome et personnelle dans des interactions ouvertes avec l'enseignant ou les pairs, plus la communication devient proche de l'authenticité.

Pour atteindre ce degré d'authenticité, les didacticiens proposent d'introduire des activités communicatives qui « *se rapprochent le plus possibles des échanges en milieu naturel* » (Mahieddine, 2009).

1.3. Les types de communication dans une classe de LE

François Weiss (2002) distingue quatre types de communication dans une classe de langue :

- *La communication didactique*

Ce type de communication est centré sur l'enseignant qui organise le travail dans la classe, donne des consignes et des ordres, répond aux demandes d'éclaircissement faites par les élèves, pose des questions de vérification de compréhension ou de contrôle sur les leçons précédentes, réagit aux réponses des élèves, les encourage, explique et traduit, etc.

- *La communication imitée*

C'est là que l'apprenant commence à s'impliquer dans son apprentissage. Elle englobe la répétition des modèles donnés par l'enseignant ou par des outils multimédia, la récitation de dialogues et de textes appris par cœur, la représentation dramatisée de dialogues et la pratique d'exercices structuraux.

- *La communication simulée*

L'élève est impliqué à une situation de communication semi-dirigée. Il fait preuve de plus d'initiative et d'imagination parce qu'il est appelé à la fabrication des dialogues à partir de situations, et à la réaction spontanée dans les jeux de rôle et les débats, etc.

- ***La communication authentique***

Dans ce type de communication, l'apprenant a l'initiative de prendre la parole. Il devient autonome et plus libre dans son expression. Il s'agit des jeux de rôle, des exercices de créativité et des débats, etc.

1.4. La communication dans les approches d'enseignement des LE

La notion de *communication* n'est sérieusement introduite dans les méthodes et les approches d'enseignement/apprentissage des langues étrangères que dans les années 60-70.

La méthodologie structuro-globale audio-visuelle SGAV est, comme nous avons cité ci-dessus, basée sur l'idée que « *la langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orale et, plus que la langue, c'est la parole en situation que vise à enseigner cette méthodologie* » (Cuq et Gruca, 2005 : 261). Ainsi, la notion de *structuro-globale* se justifie par le fait que l'exercice de toute structure dans une communication orale se réalise par des *moyens verbaux et non verbaux* (*rythme, intonation, gestuelle, cadre spatio-temporel, contexte social et psychologique*) et que l'emploi de l'adjectif *global* renvoie à l'intervention de tous ces éléments dans les situations de communication (Cuq et Gruca, 2005).

En ce qui concerne les leçons *audio-visuelles*, elles s'appuient sur des dialogues pris des situations de la vie quotidienne, ce qui fait des *documents authentiques* un support privilégié dans cet enseignement (Cuq et Gruca, 2005).

L'apparition de nouvelles réflexions linguistiques ainsi que le développement de nouvelles théories de référence, ont donné naissance à une approche considérée par Christian Puren comme *la troisième génération de la méthodologie audiovisuelle : l'Approche Communicative* (Cuq et Gruca, 2005).

Elle se développe autour de *la linguistique énonciative*, de *l'analyse du discours*, de *la pragmatique* et de *la sociolinguistique*. Son objectif principal est, comme son nom l'indique, « *d'apprendre à communiquer en langue étrangère* » en adaptant les énoncés linguistiques en fonction de la *situation de communication* (*statut social des interlocuteurs, rang, âge, lieu de l'échange, canal, etc.*) d'une part, et en fonction de *l'intention de communication* (*demande une information, donner un ordre, convaincre, etc.*) d'autre part (Cuq et Gruca, 2005).

J-P. Cuq et I. Gruca (2005) citent *les principes de base fondamentaux de l'Approche Communicative* :

- L'enseignement d'une *compétence de communication* en prenant en considération ses différentes composantes.
- L'enseignement de la langue dans sa *dimension sociale*.
- L'appréhension du discours dans une *perspective globale*.
- La mise en valeur du sens.
- La centration sur l'apprenant dans son apprentissage en favorisant les interactions entre les apprenants, en leur fournissant les divers *moyens linguistiques nécessaires* et en leur proposant des *situations de communication stimulantes*.

Conçue comme le *prolongement le plus actuel du courant communicatif*, la *perspective actionnelle* est préconisée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*¹ CECRL, qui considère « *l'apprenant comme un acteur social ayant à accomplir des tâches à l'intérieur d'un domaine d'action particulier, dans des circonstances et un environnement donnés* » (Cuq et Gruca, 2005 :269).

Tandis que les didacticiens s'orientent, aujourd'hui, vers l'éclectisme méthodologique, les enseignants ne cessent de faire recours aux principes de *l'Approche communicative* et de la *Perspective actionnelle* (Mahieddine, 2009).

2. La compétence communicative en LE

La *compétence de communication*, qui vise à amener l'apprenant à communiquer efficacement dans une langue, est une notion clé dans plusieurs travaux actuels sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

2.1. L'évolution de la notion de compétence

La notion de *compétence* est apparue pour la première fois au 15^{ème} siècle dans le domaine de droit pour désigner la capacité d'une *autorité publique* ou d'une *juridiction* à *porter un jugement*. Puis elle a surgi dans le monde professionnel pour montrer « *les qualités professionnelles d'une personne qui était reconnue comme telle par des experts* » (Richer, 2012 :17).

¹ Le CECRL est un document, publié par le Conseil de l'Europe en 2001, qui définit des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétence.

Cette notion est entrée par la suite en linguistique avec la fameuse dichotomie de Noam Chomsky, qui met en opposition la *compétence* et la *performance*. Pour lui, la compétence est « *l'intériorisation des règles du système linguistique qui permettent [au locuteur auditeur] d'exercer sa créativité langagière. Cette intériorisation s'appuyant sur une faculté langagière innée* ». Quant à la *performance*, elle consiste à « *l'emploi effectif de la langue dans des situations concrètes* » (Richer, 2012 :23).

En réaction à la conception chomskyenne, Dell Hymes fonde, avec John Gumperz, l'ethnographie de la communication (discipline d'orientation sociolinguistique) en situant la compétence dans un *contexte plus large*. Cependant, Hymes (Richer, 2012 :25) ne parle pas d'une remise en question de l'idée de Chomsky, « *son but est [plutôt] d'élargir la notion de compétence et de lui ajouter une dimension socioculturelle* ». En reprenant l'idée de Hymes, C. Kerbrat-Orecchioni (1996 :11-12) définit alors la notion de *compétence de communication* comme :

« [...] *l'ensemble des aptitudes permettant au sujet parlant de communiquer efficacement dans des situations culturellement spécifiques. C'est en tant qu'il possède une compétence communicative, et pas seulement une compétence linguistique, que l'individu peut survivre en société* ».

En didactique des langues étrangères, la notion de la *compétence de communication* est introduite par le conseil de l'Europe à partir de l'ouvrage de un *niveau seuil* apparu en 1976 dérivé de celui de *threshold level english* (Cuq et Gruca, 2005). Ces derniers parlent de la « *caractérisation d'une compétence générale minimale de communication en langue étrangère* » (Richer, 2012 :27). Elle constitue en fait le *noyau dur* de *l'approche communicative* puisque le principe de base de cette approche vise non seulement la connaissance des règles lexico-syntaxiques, mais aussi la connaissance des *règles d'emploi* de cette langue en sachant « *utiliser les formes linguistiques appropriées à la situation et à l'intention de communication* » (Nanthasilp, 2014 :124).

À la suite du *Communicatif*, le *Cadre européen* parle de *compétences générales individuelles* (*savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre*) en y incluant ce qu'il appelle une *compétence à communiquer langagièrement*. Elle ne représente pas une nouvelle conception de la *compétence de communication* mais une *redéfinition*, pour reprendre les propos de Richer (2012 :27), qui « *semble n'être qu'un simple élargissement de cette dernière* ». À cet égard, C. Tardieu (2008 :29) ajoute :

« L'approche actionnelle contemporaine tente de briser les murs de la classe, de relier l'activité langagière à la vie, en proposant des tâches socialement, et non plus scolairement significatives [...]. La compétence de communication n'est plus singularisée mais replacée dans un ensemble, et elle ne se comprend plus dans le vase clos de la classe mais dans le plain air de l'espace social ».

2.2. Les *modélisations*² de la compétence de communication

Les didacticiens modélisent la *compétence de communication* autour de trois, quatre, voire cinq composantes :

2.2.1. Modélisation de D. Coste

En 1978, dans son article parlant de la lecture en langue étrangère, D. Coste (1978 :27 cité par Richer, 2012 :29) distingue cinq composantes de la *compétence de communication* :

« - **Une composante de maîtrise linguistique** : savoirs et savoir-faire relatifs aux constituants et aux fonctionnements de la langue étrangère en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés.

- **Une composante de maîtrise textuelle** : savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncées (agencements et enchaînement transphrastiques, rhétoriques, et manifestations énonciatives de l'argumentation).

- **Une composante de maîtrise référentielle** : savoirs et savoir-faire tenant à des domaines d'expérience et de connaissances.

- **Une composante de maîtrise relationnelle** : savoirs et savoir-faire touchant aux routines, stratégies, régulation des échanges interpersonnels en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part.

- **une composante de maîtrise situationnelle** : savoirs et savoir-faire relatifs aux différents autres facteurs qui peuvent affecter dans une communauté et dans des circonstances données les choix opérés par les usagers de la langue ».

Le modèle de D. Coste comporte alors trois dimensions principales : dimension linguistique (les composantes de *maîtrise linguistique et textuelle*), dimension sociolinguistique (les deux composantes de *maîtrise relationnelle et situationnelle*), et dimension culturelle (la composante de *maîtrise référentielle*) (Richer, 2012).

2.2.2. Modélisation de Canale & Swain

En établissant « des critères d'évaluation de la compétence de communication pour le système d'apprentissage du français par immersion en Ontario » en 1980, Canale & Swain (Richer, 2012 :30) propose un modèle *tri-dimensionnel* de la *compétence de communication* :

² Une modélisation est une construction théorique provisoire, une approximation de la réalité qui n'a pas valeur de vérité absolue. C'est un outil heuristique qui permet d'avancer des hypothèses, de développer une réflexion, et qui est en constante évolution en fonction des résultats obtenus (Richer, 2012 :29).

- **Compétence grammaticale** : elle inclut « la connaissance du lexique des règles morpho-syntaxique, de grammaire sémantique de phrase, de phonologie, etc. ».
- **Compétence sociolinguistique** : elle comporte deux ensembles de règles : règles *socioculturelles d'utilisation* qui représentent « les conditions dans lesquelles les énoncés sont produits et compris d'une manière appropriée », et règles de discours qui comprennent les règles de *cohésion* (telles que des liens grammaticaux) et de *cohérence* (telles que des combinaisons appropriées de fonctions communicatives) de groupes d'énoncés.
- **Compétence stratégique** : elle se compose de *stratégies de communication verbales et non verbales* qui permettent de combler un manque ou des lacunes de communication, soit sur la *compétence linguistique* soit sur celle *sociolinguistique* (par exemple, « comment paraphraser les formes grammaticales qu'on n'a pas maîtrisées ou qu'on ne peut se rappeler momentanément »,...).

2.2.3. Modélisation de S. Moirand

Quelques années plus tard, S. Moirand (1982 :20) présente un nouveau modèle de compétence de communication :

« Une compétence de communication reposerait, pour moi, sur la combinaison de plusieurs composantes :

- **Une composante linguistique** : *c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.*
- **Une composante discursive** : *c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.*
- **Une composante référentielle** : *c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expériences et des objets du monde et de leurs relations.*
- **Une composante socioculturelle** : *c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux. »*

Richer (2012) considère le modèle de S. Moirand comme *une synthèse* de ceux de D. Coste et de Canale & Swain. Ce modèle développe *l'aspect linguistique et sociolinguistique* de la *compétence de communication* en y ajoutant une dimension culturelle. Néanmoins, S. Moirand (1982 :20) rejette de classer la dimension stratégique parmi ses composantes :

« [...] à la différence de Canale, les stratégies ne relèvent pas d'une compétence stratégique, composante à part entière de la C. [compétence] C. [de communication], mais interviendrait lors de l'actualisation de cette compétence dans une situation de communication concrète »

2.2.4. Modélisation de Boyer, Butzbach, Pendanx

Pour ces auteurs (Richer, 2012), la *compétence de communication* comprend :

- **Une composante/ compétence sémiotique ou sémio-linguistique** qui est constituée des « *savoirs, des savoir-faire et les représentations concernant la langue, et aussi d'autres systèmes associés au linguistique comme la gestualité, la mimique, etc.* »
- **Une composante/ compétence référentielle** qui intègre « *des savoirs, des savoir-faire et des représentations de l'univers auquel renvoie telle ou telle langue* ». Cette compétence est visée beaucoup plus dans un *apprentissage de civilisation*.
- **Une composante/ compétence discursive-textuelle** qui concerne les représentations et la maîtrise effective des divers fonctionnements textuels et de la mise en discours qui permettent de construire [des énoncés] en français ».
- **Une composante/ compétence sociopragmatique** c'est-à-dire « *les savoirs et les savoir-faire, les comportements langagiers dans leur dimension interactionnelle et sociale* ».
- **Une composante/ compétence ethno-socioculturelle** : c'est « *la maîtrise des connaissances, des opinions et des représentations collectives, en relation avec les diverses identités (sociales, ethniques, religieuses, politiques,...) qui coexistent et s'affrontent dans le monde culturel* ».

2.2.5. Modélisation du CECR

Une nouvelle modélisation de la *compétence de communication*, qui est proposée par le Cadre européen (C.E.C.R, 2001 :17 cité par Richer, 2012 :55-56) est subdivisée en trois composantes/compétences :

« - **La compétence linguistique** est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations.

- **La compétence sociolinguistique** renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes.

La compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. [...] »

2.3. La compétence communicative comme objectif d'enseignement des LE

« *L'acquisition de la compétence de communication [...] dans ses composantes langagières et sociales* » existe généralement parmi les objectifs de base dans les programmes consacrés actuellement pour l'enseignement /apprentissage des langues étrangères. Mais l'enjeu principal réside dans la manière d'atteindre cet objectif (Nanthasilp, 2014 :129).

Les didacticiens proposent alors de « *consacrer suffisamment de temps à la pratique de la communication* ». Pour ce faire, l'enseignant est appelé à stimuler l'apprenant à la prise de parole, à la libre expression sur des *thèmes authentiques et divers* et à la création des *zones de communication horizontales* (entre pairs) (Nanthasilp, 2014 :130).

E. Roulet (Nanthasilp, 2014) ajoute d'autres principes à prendre en compte lors de l'enseignement de cette compétence, parmi lesquels :

- Exploiter, dès le début, des *documents authentiques* qui présentent des « *situations et des actes communications [sic] susceptibles de répondre aux besoins et aux intérêts de l'apprenant* ».
- Pour une bonne acquisition des règles d'emploi de la langue, il est important de concevoir des matériaux didactiques qui laissent une large place à l'observation, à la réflexion et à l'explication.

Quant aux *activités communicatives* proposées par les manuels des langues étrangères dits *communicatifs*, P. Costa (2005 :60) affirme qu'elles « *doivent être suffisamment éclectiques pour faire recréer dans la classe des situations de communications plus authentiques* ».

En dépit de toutes ces propositions didactiques qui cherchent à optimiser la situation d'enseignement/apprentissage de *la compétence de communication* en langues étrangères, les composantes de cette compétence, faisant partie d'autres disciplines, rendent inévitablement « *la compétence de communication plus complexe et plus difficile à faire acquérir aux apprenants* » (Nanthasilp, 2014: 131).

2.4. L'évaluation de la compétence communicative

Bien que la notion de *compétence de communication* connaisse une grande évolution dans tous les domaines notamment celui la didactique des langues étrangères, elle ne trouve pas

encore la place qu'elle mérite en évaluation. C'est généralement la *compétence linguistique* qui est évaluée dans les exercices d'apprentissage ou dans les épreuves d'évaluation, en ajoutant à cela le manque d'exemples qui illustrent la manière de juger les différentes composantes de la compétence de communication (Springer, 1999).

Toutefois, le spécialiste américain de l'évaluation L. Bachman propose un *type d'évaluation* des composantes de la *compétence de communication* en reprenant le modèle de Canale & Swain. Pour lui, la *composante grammaticale* se décrit selon deux *traits* : sa *complétude* et sa *justesse* ; la *composante pragmatique* intègre deux *traits* : la *richesse du vocabulaire* et la *cohésion discursive du message* ; et la *composante sociolinguistique* dispose de trois *caractéristiques* : *choix des registres*, *conformité social* et *références culturelles* (Springer, 1999).

En ce qui concerne la *composante stratégique*, L. Bachman voit l'importance de prendre en considération, non pas des stratégies de compensation des insuffisances de compétence comme le conçoit Canale & Swain mais, « *l'ensemble des opérations cognitives et métacognitives qui relèvent des capacités générales du locuteur* » (Springer, 1999). Ces opérations lui permettent de « *puiser dans toutes les composantes pour exprimer un discours qui ait du sens* ». Alors, « *toutes les composantes interagissent entre elles grâce à la capacité stratégique du locuteur* ». C'est cet *aspect dynamique* de la *compétence communicative* qui fait l'*originalité* du modèle de L. Bachman (Trottier, 2007).

Lors de l'identification des *critères d'évaluation*, il est *pratiquement* impossible de penser à tous les traits qui caractérisent les composantes. C'est la raison pour laquelle l'enseignant doit choisir seulement ceux qui conviennent le plus à ses objectifs communicatifs (Dionne, 2015).

3. La communication interactionnelle en classe de LE

Afin de faire acquérir aux apprenants en langue étrangère la capacité de production et d'interprétation des énoncés dans des situations de communication exolingue, l'*Approche Communicative* favorise toute forme d'interaction en classe de langue (Holtzer, 2006).

3.1. La notion de l'interaction

C'est une notion qui naît aux États-Unis comme notion philosophique et psychologique. Par la suite, elle a resurgi dans différents domaines : « *anthropologie, ethnométhodologie,*

ethnographie de la communication, interactionnisme », etc. ce qui fait d'elle une notion *transdisciplinaire* (Holtzer, 2006).

L'*interaction* renvoie généralement à *l'action réciproque* (Robert, 2008). Dans leur ouvrage parlant de la *communication*, C. Baylon et X. Mignot (1991 :193 cité par Mahieddine, 2009 :25) définissent l'*interaction* comme :

« Le terme d'interaction suggère dans son étymologie même, l'idée d'une action mutuelle, en réciprocité. Appliquée aux relations humaines, cette notion oblige à considérer la communication comme un processus circulaire où chaque comportement d'un protagoniste agit comme un stimulus sur son destinataire et appelle une réaction qui, à son tour, devient un stimulus pour le premier ».

C. Kerbrat-Orecchioni (1996 :4,6) parle d'une mutualité d'influence entre les interlocuteurs en produisant des *signes* (*regards, signaux d'écoute, hochement de tête, reprise, reformulation*, etc.) qui interviennent pour garantir l'*engagement mutuel*:

« [...] tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc "interactants", exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles. [...] Pour qu'il y ait échange communicatif, il ne suffit pas que deux locuteurs (ou plus) parlent alternativement; encore faut-il qu'ils se parlent, c'est-à-dire qu'ils soient tous deux "engagés" dans l'échange et qu'ils produisent des signes de cet engagement mutuel. [...] Bref, dans l'interaction en face à face, le discours est entièrement "coproduit", il est le fruit d'un "travail collaboratif" incessant. ».

Pour les dictionnaires de didactique des langues (Robert, 2008 ; Cuq, 2003) l'*interaction* est perçue à la fois comme un *but* et un *moyen* d'apprentissage.

3.2. Les types d'interaction

La manière d'interagir dans une société n'est pas forcément de *nature langagière*. C. Kerbrat-Orecchioni (1996) distingue trois types d'interactions :

- **Interactions verbales** : tels que « *les conversations, les entretiens, les interviews, les débats, les échanges didactiques, les rencontres scientifiques et les réunions de travail, etc.* ». Cette typologie des *interactions verbales* s'est basée sur plusieurs critères comme la *nature du site*, le *nombre et la nature des participants*, le *but de l'interaction* et son *style*, etc.
- **Interactions non verbales** : tels que les *gestes, les mimiques, les attitudes, circulation, danse et sports collectifs*, etc.
- **Interactions mixtes** : il est parfois indispensable que, lors des échanges, les *actions verbales et non verbales* s'entremêlent comme les *consultations médicales* qui nécessitent « *l'interrogatoire, l'examen, le diagnostic et la prescription* ».

3.3. Les rôles interactionnels

Il importe de distinguer les *rôles interlocutifs* de ceux *interactionnels* dans tout échange communicatif.

Pour les premiers, les participants sont censés occuper à tour de rôle la position émettrice ou réceptrice, c'est-à-dire que dans la même situation de communication, chaque interlocuteur peut être à la fois émetteur et récepteur (Kerbrat-Orecchioni, 1996).

Contrairement aux *rôles interlocutifs* qui se caractérisent par leur mobilité, les *rôles interactionnels* doivent être stables tout au long de l'échange, « *car ils sont directement liés au type d'interaction en cours [...] (médecin/malade, professeur/élève, vendeur/client, expert/consultant et intervieweur/interviewé, etc.)* » (Kerbrat-Orecchioni, 1996 :20).

Pour conclure ce chapitre, nous pouvons ajouter que pour faire acquérir aux apprenants la *compétence communicative* en langue étrangère, les didacticiens cherchent toujours à mettre en place des dispositifs didactiques qui peuvent atteindre cet objectif tels que les *cercles de lecture*. Dans les deux chapitres qui suivent, nous allons tester l'efficacité des *cercles de lecture* dans le développement de cette compétence chez les élèves dans une classe de FLE.

CHAPITRE 03

Méthodologie de l'expérimentation

« La théorie sans la pratique est inutile, la pratique sans la théorie est aveugle. »

Emmanuel Kant

Ce chapitre vise à présenter l'expérimentation que nous avons menée pour vérifier l'efficacité des cercles de lecture sur l'amélioration de la compétence de communication chez les apprenants du FLE. Cela se base sur une méthode expérimentale qui consiste à « *la façon d'aborder un objet de recherche en le soumettant à une expérience pour en faire une étude de causalité.* » (Angers, 2015 :88).

1. Cadre général de l'expérimentation

Pour connaître le contexte général de notre expérimentation, il est utile d'exposer le contexte spatio-temporel de l'expérimentation, l'échantillon choisis, le matériel exploité, le protocole expérimental et la méthodologie d'analyse des données recueillies.

1.1. Contexte spatio-temporel

Notre expérimentation a été menée au lycée Bouchoucha, El-Oued qui se situe à la commune d'El-Oued. Nous avons choisi cet établissement parce que nous y avons étudié auparavant, c'est-à-dire nous nous familiarisons avec l'entourage, et que sa proximité spatiale nous facilite sa fréquentation.

En ce qui concerne le temps de l'expérimentation, nous avons commencé à rendre visite au lycée à partir du 24 janvier 2018 pour collecter les données sur le terrain. Nous avons prévu que l'expérimentation ne dépasse pas un mois et demi mais à cause des grèves et des vacances du printemps elle s'est étendue sur trois mois (de 8 février 2018 à 19 avril 2018).

Vu que la mise en œuvre des cercles de lecture nécessite des séances libres et indépendantes de l'emploi du temps scolaire, nous avons programmé des séances de 11h à midi et d'autres de 16h à 17h.

1.2. Échantillon

Les sujets de l'expérience que nous avons choisis sont des élèves de 2ème année secondaire scientifique de l'année scolaire 2017/2018. Ce groupe de sujets se compose de 18 élèves, dont 12 filles et 6 garçons, entre 16 et 17 ans, mais pendant notre première rencontre, sept élèves sont abandonnés à cause des exigences scolaires (cours supplémentaires, surcharge des programmes scolaires, etc.).

Nous avons pris comme échantillon les élèves de 2ème année secondaire puisque nous visons à mettre en place les cercles de lecture dans un environnement scolaire, ni universitaire, ni celui des autres cycles scolaire dont la plupart surtout à El-Oued ne sont pas assez conscients ou capables de s'exprimer en français.

Pour ne pas entraver les discussions entre pairs par une grande hétérogénéité, nous avons choisi des élèves dont le niveau en français varie entre moyen et bon.

Tandis que les cercles de lecture que nous avons adoptés sont de type littéraire, nous avons préféré de travailler avec des scientifiques car ces derniers sont plus motivés et intéressés par ce genre de pratique, et ils vont s'orienter vers des filières scientifiques dont la langue de communication est le français.

1.3. Matériel

Nous avons utilisé pendant les séances des cercles de lecture différents matériaux didactiques :

- Des papiers imprimés contenant les chapitres qui vont être lus par les élèves et sur lesquels ils vont discuter.
- Des carnets de lecture sur lesquels les élèves écrivent des *semences* qui alimenteront par la suite les discussions entre eux.
- Des cartes des sujets à discuter qui sont tirées au sort au cours de discussion.
- Un dé dans lequel des questions sont inscrites pour faciliter la discussion.
- Des fiches de rôle distribuées aux élèves avant l'activité des cercles de lecture afin de les remplir.

Pour garder les informations nécessaires à notre analyse, nous avons fait des enregistrements audio par magnétophone, et filmé les séances à l'aide d'une tablette.

2. Protocole expérimental

Notre objectif, comme signalé ci-dessus, consiste à connaître le degré d'utilité des cercles de lecture (la variable indépendante) sur le développement de la compétence communicative en FLE (la variable dépendante) chez les lycéens. Pour ce faire, nous avons réalisé une expérimentation en procédant aux étapes suivantes :

2.1. Collecte de données sur le terrain

Avant d'entamer l'expérimentation, nous avons recueilli des informations sur le terrain en visitant l'établissement de Bouchoucha :

- Rencontres avec les enseignants pour sélectionner l'échantillon avec lequel nous allons travailler.
- Demande de renseignements sur l'emploi du temps des élèves pour faire les cercles de lecture dans les séances libres.
- Rencontre avec l'enseignante qui va faire le prétest de l'expérimentation.

2.2. Déroulement des séances

2.2.1. Séance de l'enseignement explicite des stratégies

Considérée comme phase préliminaire de notre expérimentation, cette séance s'est déroulée le 8 février 2018 de 16h à 17h en passant par :

- Définition des cercles de lecture et ses principes tels que : composer des groupes, lire un livre ou une partie de livre différent des autres groupes, écrire dans des carnets des idées en mobilisant des stratégies de lecture, etc.
- Enseignement de différentes stratégies de lecture qui aident les élèves à mieux discuter pendant les cercles de lecture. Par exemple :
 - résumer les événements de l'histoire,
 - clarifier le sens d'un mot inconnu, d'un passage difficile en utilisant le contexte, en recourant à l'aide d'autrui ou du dictionnaire ;
 - Prédire la suite des événements,
 - Exprimer ses sentiments sur les personnages ou l'histoire, etc.
- Explication du déroulement des cercles de lecture et de ses différentes périodes.
- Proposition des titres des chapitres pris des romans de jeunesse comme *Les Aventures de Robinson Crusoé*, *Sans famille*, *Les Malheurs de Sophie*, etc.
- Répartition des élèves en groupes : en principe elle se fait en fonction de leurs choix du livre, mais vu des circonstances liées aux emplois du temps scolaires nous les avons répartis en fonction de leur appartenance aux classes. Cela n'empêche pas, toutefois, de leur donner la liberté de choisir le livre qui leur plait.
- Dénomination de chaque groupe et désignation de son secrétaire : les 7 filles appartenant à la classe de 2AS₃ ont choisi le nom de : groupe des *Anges*, et les 4 garçons faisant partie de la classe de 2AS₁ ont choisi le nom de : groupe des *Géants*.

Chacun de ces deux groupes a choisi le secrétaire qui va le représenter pendant la séance de la *mise en commun*.

2.2.2. Prétest

Le déroulement de la séance du prétest est présenté dans la grille d'observation suivante :

Séance : expression orale. Le : 15/02/2018. De 11h 15min à 11h 30min Séquence : questionner de façon pertinente. Niveau : 2^{ème} AS Objectif : préparer l'élève à parler oralement. Effectifs : 11 élèves dont 7 filles et 4 garçons.	
Modalité d'organisation	La gestion du temps : la durée de la séance est 15min. La gestion de l'espace : les tables sont disposées d'une façon classique (tables en rangée), l'enseignante ne se déplace que sur l'estrade, et les élèves restent aux tables sauf les deux élèves qui jouent des rôles sur l'estrade. La gestion des outils : l'enseignante a utilisé le tableau seulement pour écrire la date et l'objectif de la séance.
Le déroulement de la séance	L'enseignante explique, d'abord, aux élèves la différence entre <i>compréhension</i> et <i>expression orale</i> puis elle leur a demandé d'imaginer un dialogue entre un vendeur et un client pour acheter un appareil électronique. Deux filles sont intervenues en faisant le dialogue. Au fur et à mesure de leurs productions, l'enseignante les aide en leur proposant beaucoup de phrases et de mots parce qu'elles ont trouvé des difficultés pour s'exprimer. Ensuite, l'enseignante a désigné deux garçons pour refaire le dialogue en montant sur l'estrade mais elle n'est pas beaucoup intervenue pour les aider. Enfin, elle a terminé par une lecture d'un dialogue-type entre un vendeur et un client.

Tableau n°1 Grille d'observation du prétest

2.2.3. Séances des cercles de lecture

Le déroulement des cercles de lecture des deux groupes est représenté dans les tableaux suivants :

Séance 1	
Le : 15/2/2018. De 11h 30min à midi. Le groupe : les Géants. Le livre : le 1 ^{er} chapitre de <i>les Malheurs de Sophie (la poupée de cire)</i> La durée : 30 min.	Le : 15/2/2018. De 16h 15min à 17h. Le groupe : les Anges. Le livre : le 4 ^{ème} chapitre de <i>les Aventures de Robinson Crusoé (Robinson s'en va en reconnaissance et découvre qu'il est dans une île déserte).</i> La durée : 45 min.
moment de préparation : l'enseignement des stratégies de lecture et le choix du livre se sont faits dans la séance de <i>l'enseignement explicite des stratégies de lecture.</i>	
moments de réalisation : <i>la lecture :</i> la section est lue à la maison. <i>l'écriture :</i> les élèves ont apporté leurs carnets de lecture (cf. Annexe 1) contenant des <i>semences</i> par lesquels les élèves alimentent la discussion qui suivra.	
la discussion : 1 ^{ère} période : a) Nous avons demandé aux élèves de donner leur point de vue sur ce qu'ils ont lu. b) Nous avons demandé à chacun d'eux de poser une question à un de ses pairs, et de choisir la personne qui va répondre à travers un tirage au sort.	

a) Exemple d'une réponse : - « <i>J'aime [sic] pas cette histoire...parce que ce conte est pour les enfants... mais... très bien au même temps. »</i> b) Exemple d'une question et d'une réponse : - « <i>qui a envoyé la poupée à Sophie ? »</i> - « <i>La poupée a été envoyée par le père de Sophie. »</i>	a) Exemple d'une réponse : - « <i>j'aime l'histoire mais...euh... nouveau [sic] pour moi...les mots dans cette histoire est [sic] difficile. »</i> b) Exemple d'une question et d'une réponse : - « <i>Est-ce qu'il y a un autre être vivant dans l'île sauf Roinson ? »</i> - « <i>Oui, bien sûr, il y a le chat... et... les oiseaux et les bêtes sauvages. »</i>
2^{ème} période : Nous avons posé aux élèves des questions sur l'histoire :	
Exemple : - « <i>Qu'est ce que M^{me} de Réan veut dire par cette expression : « je suis très habile médecin » ?</i> - « <i>Pour repère [sic] la poupée... les yeux de poupée tomber[sic] ...le corps, et la mère peut sortir les yeux. »</i>	Exemple : - « <i>Est-ce que les sacs de clous..., sont ils vraiment précieux ? Pourquoi ? »</i> - « <i>Non, puisqu'il était dans une île abandonnée et ces choses ressemblent à...comme trésor pour lui. »</i>
3^{ème} période : Chaque participant lance le dé (cf. Annexe 2) et répond à la question :	
Exemple : - « <i>imagine une autre situation finale de l'histoire. »</i> - « <i>Son papa lui envoie une autre poupée pour prouver l'amour des parents à leur enfant. »</i>	Exemple : - « <i>Décris un des personnages de ce livre. »</i> - « <i>Robinson : courageux...intelligent... euh il pense... sage. »</i>

Tableau n°2 Le déroulement de la première séance des cercles de lecture

Séance 2	
Le : 8/3/2018. De 11h 25min à midi. Le groupe : les Géants. Le livre : le dernier chapitre de <i>les Malheurs de Sophie (le départ)</i> . La durée : 35 min.	Le : 5/3/2018. De 16 h 20min à 17h. Le groupe : les Anges. Le livre : le 1 ^{er} chapitre de <i>Sans famille (au village)</i> . La durée : 40 min.
moment de préparation : c'est à la fin de la séance précédente que les élèves ont choisi le livre à lire.	
moments de réalisation : <i>la lecture :</i> la section est lue à la maison. <i>l'écriture :</i> les élèves ont apporté leurs carnets de lecture contenant des <i>semences</i> par lesquels les élèves alimentent la discussion qui suivra.	
la discussion : 1^{ère} période : a) Nous avons demandé aux élèves de donner leur point de vue sur ce qu'ils ont lu. b) Nous avons demandé à chacun d'eux de poser une question à un de ses pairs, et de choisir la personne qui va répondre à travers un tirage au sort. a) Exemple d'une réponse : - « <i>personnellement, je vois que la mère de Sophie et la mère de Paul aiment la terre où elles habitent et elles ne veulent pas quitter.</i> » b) Exemple d'une question et d'une réponse : - « <i>pourquoi la mère et la tante ont pleuré ?</i> » - « <i>parce qu'elles ne veut [sic] pas aller à [sic] l'Amérique</i> ». a) Exemple d'une réponse : - « <i>l'évènement de cette histoire est triste parce que...premièrement j'aime cette histoire parce que c'est une histoire sensible, touche les sentiments du lecteur</i> » b) Exemple d'une question et d'une réponse : - « <i>est ce que la mère ici veuve ou non ? Justifiez ?</i> » - « <i>Non, parce que son mari est dans le travail.</i>»	

2^{ème} période : Chaque participant lance le dé (cf. Annexe 2) et répond à la question :	
Exemple : - « Aimes-tu ce livre ? Pourquoi ? » - « oui, parce que les deux femmes aiment son [sic] pays...et les deux enfants consolait ses [sic] mamans»	Exemple : - « qu'est ce que vous apprenez comme leçon ? » - « la vraie mère c'est pas nécessairement la mère qui accouche cet enfant, la vraie mère c'est qui prend et...fait des gestes... »
3^{ème} période : Avec des cartes à tirer au sort, nous avons proposé des sujets de discussion ayant une relation avec l'histoire.	
À tour de rôle, chaque élève a pris une carte contenant un sujet sur lequel il discute avec ses pairs. Exemple d'un sujet à discuter : L'immigration : -la raison pour laquelle les jeunes veulent aller à l'étranger. -la nostalgie du pays natal.	Pour ce groupe, nous ne sommes pas arrivées à cette période parce que le temps est passé en discutant sur les questions du dé et sur les deux questions qui précèdent.

Tableau n° 3 Le déroulement de la deuxième séance des cercles de lecture

Séance 3	
Le : 5/4/2018. De 11h 30min à midi. Le groupe : les Géants. Le livre : le 4^{ème} et le 5^{ème} chapitre de <i>le jour où j'ai raté le bus</i>. La durée : 30 min.	Le : 5/4/2018. De 16h10min à 17h. Le groupe : les Anges. Le livre : le 1^{er} et le 2^{ème} chapitre de <i>Des traces dans la neige</i>. La durée : 50 min.
<i>moment de préparation</i> : c'est à la fin de la séance précédente que les élèves ont choisi le livre à lire et les rôles desquels ils veulent être responsables <i>moments de réalisation</i> : <i>la lecture</i> : la section est lue à la maison. <i>l'écriture</i> : les élèves ont apporté leurs fiches de rôle et leurs carnets de lecture contenant des <i>semences</i> par lesquels les élèves alimentent la discussion qui suivra. <i>la discussion</i> : Après deux séances d'étayage, celle-ci est considérée comme début de l'autonomie des élèves dans la discussion. À l'aide des fiches de rôle (cf. Annexe 3), les élèves ont discuté sur le livre avec leurs condisciples selon les rôles qui leur sont attribués. Chaque élève est devenu animateur à tour de rôle.	
<i>Le responsable de beaux passages</i> : Il a lu les passages qu'il a aimés en justifiant son choix. Les autres élèves par la suite sont intervenues pour lire leurs passages préférés. <i>Le responsable des questions</i> : Il a posé des questions notées sur sa fiche, et à chaque fois il a désigné celui qui voulait répondre en lui corrigeant les fausses réponses.	<i>La responsable des questions</i> : Elle a posé des questions notées sur sa fiche, et à chaque fois elle a désigné celle qui voulait répondre en lui corrigeant les fausses réponses. <i>La responsable de beaux passages</i> : Elle a lu les passages qu'elle a aimés en justifiant son choix. Quelques élèves par la suite sont intervenues pour lire leurs passages préférés.

<i>Le responsable de beaux mots :</i> C'est lui d'abord qui a repéré des mots nouveaux, étrangers, difficiles et inconnus dans l'histoire, puis les autres. <i>Le responsable des liens :</i> Il a fait des liens entre sa lecture et sa vie privée, mais pour les autres il n'y a que deux qui ont raconté ce que la lecture leur a rappelé.	<i>La responsable des illustrations :</i> Elle a montré aux autres membres du groupe des dessins ayant un rapport avec sa lecture. Les élèves ont essayé alors de s'exprimer sur ces images. <i>La responsable de beaux mots :</i> Elle a repéré des mots nouveaux, étrangers, difficiles et inconnus dans l'histoire. <i>La responsable des liens :</i> Elle a fait des liens entre sa lecture et sa vie privée. Les autres ont aussi raconté ce que la lecture leur a rappelé. <i>La responsable de résumé :</i> Elle a essayé de résumer oralement mais un peu plus tard elle a commencé à lire de sa fiche. Après avoir terminé son résumé, deux filles l'ont critiquée parce qu'elle a détaillé et qu'elle n'a pas parlé de l'essentiel.
---	--

Tableau n° 4 Le déroulement de la troisième séance des cercles de lecture

Dans ces derniers tableaux qui sont consacrés au déroulement des cercles de lecture, nous préférons de ne pas signaler les moments d'évaluation parmi les autres phases, puisque l'évaluation fera partie de l'analyse de notre expérimentation.

2.2.4. Mise en commun

En principe, les élèves se sont mis en commun après chaque séance de discussion autour d'un livre lu dans le but d'échanger leurs idées, mais vu le temps limité de notre expérimentation, nous étions obligées de ne faire qu'une seule séance de mise en commun pour toutes les séances de cercles de lecture que nous avons faites.

Cette séance s'est déroulée le 19/4/2018 de 16h à 16h 20min. Les groupes se sont disposés en cercles et le secrétaire de chacun d'eux est monté sur l'estrade pour rendre compte tous ce qu'ils ont fait dans leurs séances de discussion. Après les comptes rendu des représentants, chaque groupe pose des questions aux membres de l'autre groupe.

2.2.5. Post-test

Nous avons programmé une séance avec l'enseignante pour faire le post-test mais elle n'a pas pu venir. Nous étions alors obligées de le faire par nous-mêmes en faisant l'observation à partir des vidéos filmées pendant la séance.

Séance : expression orale. Le : 19/04/2018 Niveau : 2 ^{ème} AS Horaire : de 16h 48min à 17h. Effectifs : 11 élèves dont 7 filles et 4 garçons.	
Modalité d'organisation	La gestion du temps : la durée de la séance est 12min juste après la séance de la <i>mise en commun</i>. La gestion de l'espace : les tables sont disposées en cercles, nous ne nous déplaçons que sur l'estrade et les élèves restent en cercles.
Le déroulement de la séance	Nous avons posé deux questions principales auxquelles la quasi-totalité des élèves ont répondu : ➤ Qu'est ce que vous avez aimé et qu'est ce que vous n'avez pas aimé dans les séances précédentes des cercles de lecture ? Exemple d'une réponse : c) « <i>J'ai la chance de participer à ces séances parce que ça fait longtemps que je pas lis [sic] des histoires en français,...donc, euh... la prononciation... ».</i> ➤ Est-ce que vous êtes pour ou contre l'intégration des cercles de lecture dans les programmes d'enseignement du français aux écoles algériennes ? Pourquoi ? Exemple d'une réponse : d) « <i>Je suis pour parce qu'elle développe la discussion...euh entre les élèves. Euh ...Nous apprendre [sic] beaucoup de nouveaux mots... nouveau [sic] prononciation...nouveaux [sic] idées. Euh...Nous avons la chance de parler le français mieux que...écrire. »</i>

Tableau n° 5 Grille d'observation du post-test

3. Méthodologie d'analyse

Dans notre expérimentation, nous avons opté pour la méthode analytique parce que nous voulons analyser les résultats obtenus à partir de notre corpus de l'expérimentation (enregistrement audio/vidéo des séances des cercles de lecture), et pour la méthode qualitative parce que nous allons évaluer les composantes de la compétence de communication selon des critères difficiles à mesurer.

Nous avons adopté également une méthode quantitative/comparative pour mesurer le nombre d'interventions pendant le prétest et le post-test et pour les comparer. Cela nous permet de confirmer les résultats de notre expérimentation.

À la lumière de cette méthodologie, nous allons analyser et interpréter, dans le chapitre suivant, les données que nous avons collectées à partir des différentes séances de discussion.

CHAPITRE 04

Analyse et interprétation des données

&

Résultats recueillis

« Les données sont collectées afin de répondre à une problématique de recherche, pour résoudre un problème posé. »

Paul N'Da

Ce dernier chapitre présente l'analyse des données provenant de notre expérimentation en commençant par l'analyse des séances de discussion et la séance de la mise en commun pour terminer avec les deux séances de prétest et de post-test. Nous suivrons cette analyse par l'interprétation et la discussion des résultats obtenus.

1. Analyse de l'expérimentation

1.1. Analyse des séances des cercles de lecture

Afin d'analyser ces séances, nous avons choisi le modèle de L. Bachman pour plusieurs raisons :

- Premièrement, L. Bachman, le grand spécialiste américain de l'évaluation, propose son modèle pour établir des critères d'évaluation de la compétence de communication ;
- deuxièmement, le modèle de L. Bachman lui-même est inspiré de celui de Canale & Swain qui ont élaboré leur propre modèle pour la même raison ;
- Et finalement, les principes de base de cercles de lecture s'adaptent à ce modèle plus que les autres.

Les tableaux suivants représentent des grilles d'évaluation qui contiennent les critères que nous avons choisis pour vérifier nos hypothèses :

- **La composante grammaticale :** - *Justesse*
- *Complétude*
- **La composante pragmatique :** - *Richesse de vocabulaire*
- *Cohésion discursive du message*
- **La composante sociolinguistique :** - *Aide aux pairs*
- *Prise en compte de l'autre*
- *Conformité social*
- **La composante stratégique :** - *Reformulation*
- *Résumé*
- *Autocorrection*

Le groupe : les Anges				
	Les critères	Séance 1	Séance 2	Séance 3
Composante grammaticale	<i>Justesse</i>	Beaucoup de phrases incorrectes	Peu de phrases incorrectes	Beaucoup de phrases justes
	<i>Complétude</i>	parfois des phrases incomplètes	Parfois des phrases incomplètes	Rarement des phrases incomplètes
Composante pragmatique	<i>Richesse de vocabulaire</i>	Vocabulaire pauvre	Vocabulaire enrichi par rapport aux séances précédentes	Vocabulaire enrichi par rapport aux séances précédentes
	<i>Cohésion discursive du message</i>	Le sens des phrases était toujours lié au contexte	Le sens des phrases était toujours lié au contexte	Le sens des phrases était toujours lié au contexte
Composante sociolinguistique	<i>Aide aux pairs</i>	Entraide entre les élèves	Entraide entre les élèves	Entraide entre les élèves
	<i>Prise en compte de l'autre</i>	Écoute active et respect mutuel	Écoute active et respect mutuel	Écoute active et respect mutuel
	<i>Conformité social</i>	comportements adaptés aux règles qui régissent les cercles	comportements adaptés aux règles qui régissent les cercles	comportements adaptés aux règles qui régissent les cercles
Composante stratégique	<i>Reformulation</i>	Stratégie parfois utilisée	Stratégie souvent utilisée	Stratégie souvent utilisée
	<i>Résumé</i>	Pas de résumé	Pas de résumé	Un seul résumé dans la séance
	<i>Autocorrection</i>	Stratégie presque pas utilisée par les élèves	Stratégie souvent utilisée par les élèves	Stratégie souvent utilisée par les élèves

Tableau n°6 Grille d'évaluation des séances de discussion de groupe les Anges

Le groupe : les Géants				
	Les critères	Séance 1	Séance 2	Séance 3
Composante grammaticale	<i>Justesse</i>	Beaucoup de phrases incorrectes	Peu de phrases incorrectes	Beaucoup de phrases justes
	<i>Complétude</i>	Parfois des phrases incomplètes	Rarement des phrases incomplètes	Rarement des phrases incomplètes
Composante pragmatique	<i>Richesse de vocabulaire</i>	Vocabulaire pauvre	Vocabulaire enrichi par rapport aux séances précédentes	Vocabulaire enrichi par rapport aux séances précédentes
	<i>Cohésion discursive du message</i>	Le sens des phrases était toujours lié au contexte	Le sens des phrases était toujours lié au contexte	Le sens des phrases était toujours lié au contexte
Composante sociolinguistique	<i>Aide aux pairs</i>	Entraide entre les élèves	Entraide entre les élèves	Entraide entre les élèves
	<i>Prise en compte de l'autre</i>	Écoute active et respect mutuel	Écoute active et respect mutuel	Écoute active et respect mutuel
	<i>Conformité social</i>	comportements adaptés aux règles qui régissent les cercles	comportements adaptés aux règles qui régissent les cercles	comportements adaptés aux règles qui régissent les cercles
Composante stratégique	<i>Reformulation</i>	Stratégie parfois utilisée	Stratégie souvent utilisée	Stratégie souvent utilisée
	<i>Résumé</i>	Pas de résumé	Pas de résumé	Pas de résumé
	<i>Autocorrection</i>	Stratégie presque pas utilisée par les élèves	Stratégie parfois utilisée par les élèves	Stratégie souvent utilisée par les élèves

Tableau n°7 Grille d'évaluation des séances de discussion de groupe les Géants

La séance de la mise en commun			
	Les critères	Le groupe : les Anges	Le groupe : les Géants
Composante grammaticale	<i>Justesse</i>	Beaucoup de phrases justes	Beaucoup de phrases justes
	<i>Complétude</i>	Rarement des phrases incomplètes	Rarement des phrases incomplètes
Composante pragmatique	<i>Richesse de vocabulaire</i>	Vocabulaire enrichi par rapport aux séances précédentes	Vocabulaire enrichi par rapport aux séances précédentes
	<i>Cohésion discursive du message</i>	Le sens des phrases était toujours lié au contexte	Le sens des phrases était toujours lié au contexte
Composante sociolinguistique	<i>Aide aux pairs</i>	Entraide entre les élèves	Entraide entre les élèves
	<i>Prise en compte de l'autre</i>	Écoute active et respect mutuel	Écoute active et respect mutuel
	<i>Conformité social</i>	comportements adaptés aux règles qui régissent les cercles	comportements adaptés aux règles qui régissent les cercles
Composante stratégique	<i>Reformulation</i>	Stratégie souvent utilisée	Stratégie souvent utilisée
	<i>Résumé</i>	Résumé du déroulement des séances précédentes par le secrétaire de groupe	Résumé du déroulement des séances précédentes par le secrétaire de groupe
	<i>Autocorrection</i>	Stratégie souvent utilisée par les élèves	Stratégie souvent utilisée par les élèves

Tableau n°8 Grille d'évaluation de la *mise en commun*

1.1.1. Commentaire

À partir d'un constat des séances des cercles de lecture et des grilles d'évaluation ci-dessus, nous avons obtenu les résultats suivants :

- ***Justesse***

Pendant la première séance, la plupart des apprenants avaient des difficultés au niveau de la conjugaison (par exemple, l'utilisation des verbes non conjugués), et au niveau de l'accord (en genre et en nombre) des adjectifs qualificatifs et des déterminants avec le nom. Mais, dans les séances qui suivent, ils ont commencé à s'améliorer surtout au niveau de la conjugaison des verbes.

- ***Complétude***

Les phrases utilisées dans la première séance sont parfois incomplètes, mais par la suite, ils ont rarement utilisé des phrases sans sujet ou sans complément. Nous avons trouvé ce problème chez le groupe des Anges plus que le groupe des Géants.

- ***Richesse de vocabulaire***

Au début des cercles, la plupart des élèves ne sont pas arrivés à construire des phrases à cause de la pauvreté du vocabulaire, c'est la raison pour laquelle ils demandaient, de temps en temps, à leurs pairs de traduire des mots en français pour pouvoir les exploiter dans leur expression. Ce problème a commencé à se diminuer dans les séances suivantes.

- ***Cohésion discursive du message***

Tandis que les élèves avaient des difficultés au niveau des liens grammaticaux, ils n'ont pas trouvé des problèmes de cohésion discursive du message. Le sens des phrases était toujours lié au contexte.

- ***Aide aux pairs***

Dès la première séance, nous avons remarqué que tous les élèves se sontentraîdés en corrigeant des erreurs qui ont relation avec la forme ou le sens des phrases, sans oublier la demande de clarification ou de traduction des expressions en français.

- ***Prise en compte de l'autre***

Durant toutes les séances de discussion, il y avait toujours une écoute active lors de la prise de parole de chaque élève et un respect mutuel.

- **Conformité social**

D'une façon générale, les participants des deux groupes se sont conformément comportés aux règles principales des cercles de lecture telles que le respect des règles de discussion (respecter l'avis des autres, ne pas se battre ni se disputer, etc.), et rester dans le sujet, etc.

- **Reformulation**

Lors de la première séance de discussion, les apprenants n'ont pas fait recours à la reformulation sauf quand nous leur avons demandé de reformuler des phrases incompréhensibles par leurs collègues. Mais au cours des autres séances, ils ont commencé à utiliser davantage cette stratégie, et cela s'est fait soit pour répondre à la demande de leurs collègues soit pour vouloir transmettre leurs idées d'une façon plus simple.

- **Résumé**

À part l'essai du résumé d'une seule élève pendant la troisième séance des cercles de lecture, nous avons constaté que les élèves n'ont pas pu parvenir à résumer les événements de l'histoire qu'ils ont lue. Ce n'est que dans la séance de la *mise en commun* que les secrétaires des deux groupes ont résumé le déroulement des séances précédentes.

- **Autocorrection**

Les élèves corrigeaient toujours à celui qui a commis des erreurs morphosyntaxiques, mais à partir de la deuxième séance, presque chaque élève a commencé à se contrôler pendant sa prise de parole et à s'autocorriger avant que ses collègues lui signalaient l'erreur.

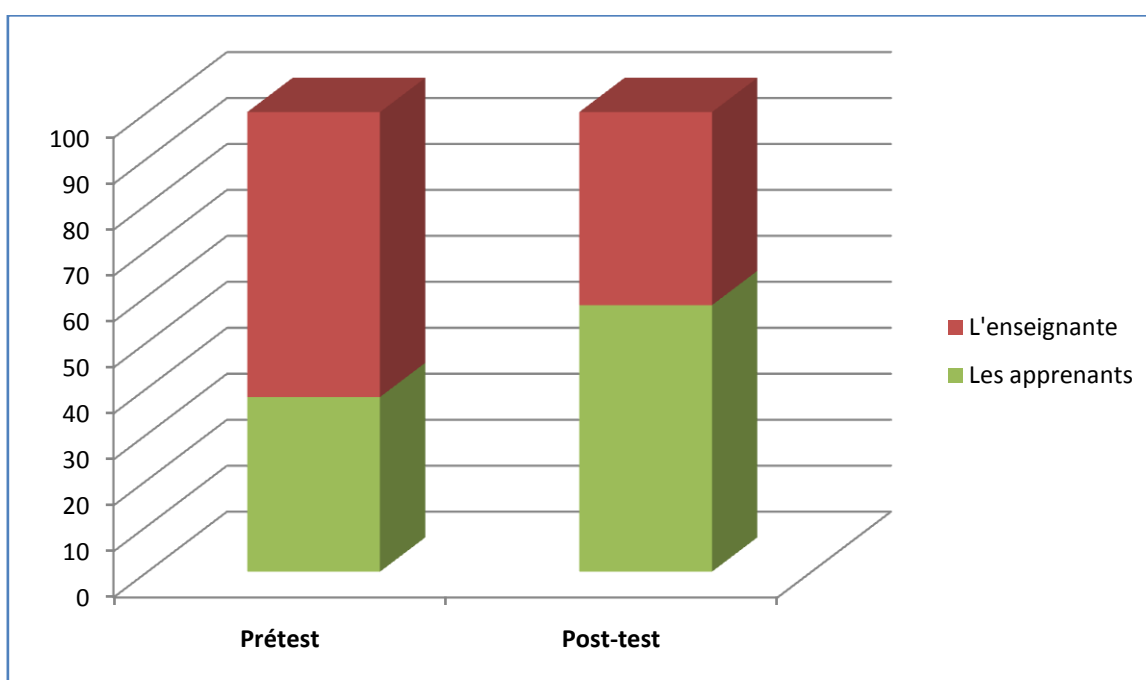
1.2. Analyse de prétest et de post-test

Afin de renforcer les résultats obtenus à partir de notre expérimentation, nous avons mesuré le nombre d'intervention de l'enseignante et des apprenants, avant et après l'expérimentation (pendant les séances de prétest et de post-test), ainsi que le taux de cette intervention. Ce dernier est calculé par rapport au nombre total des interventions qui est de 61 dans le prétest et, est de 50 dans le post-test.

	prétest		Post-test	
	L'enseignante	Les apprenants	L'enseignante	Les apprenants
Nombre d'intervention	38	23	21	29
Taux d'intervention	62 %	38 %	42 %	58 %

Tableau n°9 Le nombre d'intervention de l'enseignante et des apprenants dans le prétest et le post-test.

Ces données sont représentées dans l'histogramme suivant :



Histogramme n°1 Le taux d'intervention de l'enseignante et des apprenants dans le prétest et le post-test

1.2.1. Commentaire

En se référant au tableau et à l'histogramme ci-dessus, nous avons remarqué que :

- Dans la séance de prétest, l'enseignante est intervenue 38 fois (sur un total de 61) avec un taux de 62 % tandis que le nombre d'intervention des élèves était limité (ils sont intervenus 23 fois sur un total de 61 avec un taux de 38 %). L'enseignante était alors dominante dans cette séance.
- Pour la séance de post-test, le nombre d'intervention des apprenants a augmenté par rapport à la séance de prétest (29 fois sur un total de 50 avec un taux de 58 %). Par contre,

le nombre de nos interventions a réduit pour être 21 fois sur un total de 50, et avec un taux de 42 %.

- Quant au volume d'intervention, les phrases utilisées par les apprenants dans le pos-test étaient plus longues que celles dans le prétest.

En ce qui concerne la qualité d'intervention des apprenants, nous avons touché une amélioration dans la séance de post-test par rapport à la séance de prétest surtout au niveau de justesse, de complétude, de richesse de vocabulaire, d'aide aux pairs, de reformulation et d'autocorrection.

2. Interprétation et discussion des résultats

L'analyse de notre expérimentation nous mène à constater que :

- Les rencontres régulières des apprenants leur permettent de pratiquer la langue, en discutant sur le livre lu, et de surmonter quelques difficultés liées à la structure des phrases et aux règles grammaticales ; ce qui signifie l'importance de se tenir régulièrement les séances des cercles.
- En se bénéficiant du vocabulaire qu'ils ont appris lors des discussions et de la lecture des livres, les élèves sont parvenus à enrichir leurs bagages linguistiques. Cela leur a aidé à parler d'une façon plus fluide pendant les cercles.
- Le fait de s'appuyer sur une histoire dans l'expression aide beaucoup les apprenants à ne pas être hors sujet, et à parler en utilisant des phrases dont le sens s'adapte au contexte.
- Dans la deuxième séance de discussion, les garçons étaient moins motivés que les filles à cause de leurs mauvais choix du livre. Nous pouvons dire alors que le bon choix du livre joue un rôle primordial dans la motivation et l'engagement des apprenants en tant que lecteurs.
- Le travail coopératif au sein des cercles de lecture permet de créer un sentiment d'appartenance chez les apprenants de manière qu'ils établissent des liens avec les autres, qu'ils s'écoutent et qu'ils apprennent à respecter leurs pairs.
- Dans les différentes séances des cercles de lecture, la compétence grammaticale s'est améliorée et le bagage linguistique des apprenants s'est élargi en parallèle avec l'optimisation de leur capacité de reformulation. Cela indique ce qu'appelle L. Bachman (Trottier, 2007) *l'aspect dynamique de la compétence communicative*, c'est-

à-dire que les composantes grammaticale et pragmatique de la *compétence communicative* « interagissent entre elles grâce à la capacité stratégique du locuteur » qui est, dans ce cas-là, la capacité de reformulation. Cette stratégie de reformulation donne également à l'élève une aisance langagière dans les discussions.

- L'amélioration de la stratégie d'autocorrection chez l'apprenant dans les dernières séances des cercles de lecture est justifiée par le rôle qu'ont joué ses pairs dans la prise de conscience de ses erreurs et de l'acquisition d'une certaine autonomie. Cela confirme la correspondance des cercles avec la théorie vygotskienne pour laquelle « *l'enfant peut dépasser le stade de développement déjà atteint pour accéder à un niveau supérieur ; ce qu'il peut faire aujourd'hui avec l'aide d'autrui, il pourra le faire de manière autonome demain* » (Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, 2013 : 13).
- L'incapacité de la quasi-totalité des élèves d'utiliser la stratégie de résumé renvoie au manque d'entraînement et à la non-maîtrise de ses techniques ; ce qui prouve l'idée de M. Hébert (2002) selon laquelle le succès des cercles de lecture dépend grandement de l'enseignement explicite des stratégies de lecture qui précède.
- L'augmentation du nombre d'intervention des élèves dans le post-test par rapport au prétest, l'amélioration de la reformulation et de l'autocorrection, l'utilisation des phrases plus longues et bien structurées et l'enrichissement du vocabulaire sont les résultats les plus marquants de l'analyse des séances de prétest et de post-test. Cette analyse nous a permis d'affirmer les résultats de notre expérimentation et de constater une amélioration dans la communication et dans la *compétence communicative* chez les élèves.

Tout au long de ce chapitre, nous avons analysé les séances que nous avons menées auprès des apprenants de FLE et discuté les différents résultats obtenus. À l'issue de cette analyse, nous pouvons dire que l'intégration des cercles de lecture dans les classes de langue contribue au développement de l'interaction sociale entre apprenants et améliore leur capacité à communiquer efficacement dans une langue étrangère.

CONCLUSION

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes intéressées à l'intégration des cercles de lecture dans les classes de langue afin d'évaluer l'utilité de ce dispositif didactique dans le développement de la compétence de communication chez les élèves de 2^{ème} année secondaire.

Nous avons adopté l'expérimentation comme outil d'investigation, dans notre travail de recherche, pour vérifier nos hypothèses de départ. Elle a eu lieu de février à avril de l'année scolaire 2017/2018 au lycée Bouchoucha à El-Oued. L'analyse et l'interprétation des données collectées, à partir de notre expérimentation, nous ont permis d'avoir des résultats dont la plupart sont favorables.

Nous avons constaté que l'interaction entre pairs occupe une place primordiale dans les cercles de lecture en acquérant des comportements de discussion tels que l'autonomie, savoir écouter, la prise en compte de l'autre et le respect mutuel, etc.

Nous pouvons déduire également que le cercle de lecture, soit étayé soit guidé par l'enseignant, est une *zone de proche développement* par excellence. Cette ZPD crée, ainsi, un sentiment d'appartenance chez les apprenants en s'entraîdant et en développant ensemble des compétences. L'apprenant, grâce à l'aide d'autrui et au développement progressif de ses compétences, devient ultérieurement autonome.

En ce qui concerne la motivation dans le cercle de lecture, nous avons constaté qu'avec un choix judicieux du livre, les apprenants deviennent plus engagés dans la discussion et plus motivés. Les discussions deviennent aussi plus actives quand il s'agit d'associer aspect intellectuel et aspect affectif en exerçant une *lecture esthétique*.

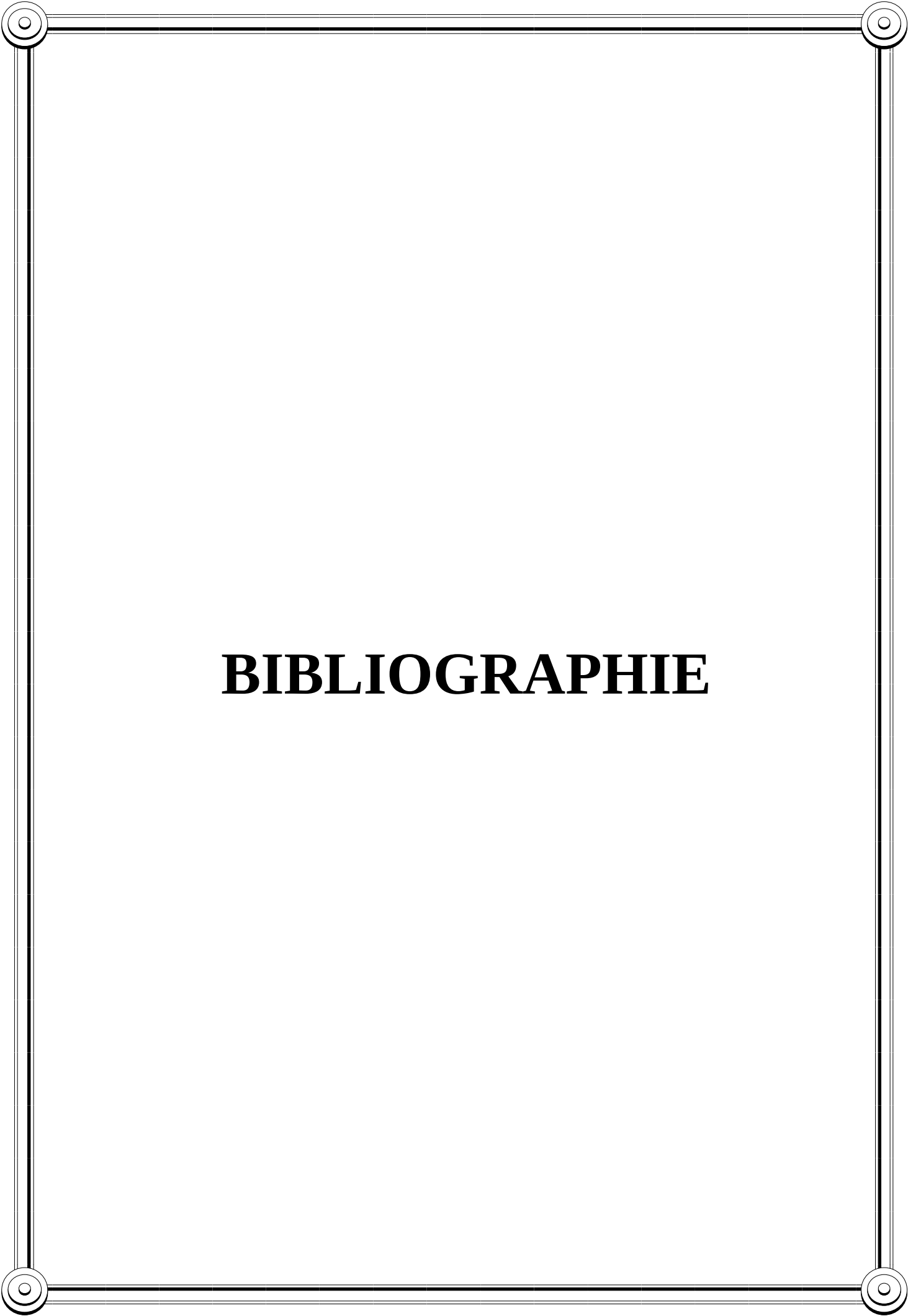
Nous avons démontré que les séances de discussion améliorent la capacité langagière chez les élèves. De plus, elles doivent avoir lieu de façon régulière pour qu'elles soient fructueuses. Outre les séances de discussion, l'enseignant doit consacrer beaucoup de temps à l'enseignement explicite des stratégies de lecture afin que les élèves puissent mieux les utiliser dans leur discussion.

Notre expérimentation prouve également que l'enseignant qui laisse ses apprenants s'exprimer librement et spontanément sans les interrompre crée dans sa classe un climat de sécurité sans la crainte de l'erreur ni du jugement. Cela encourage, par conséquent, l'auto/hétéro-correction.

À l'issue de notre travail de recherche et à partir des différents résultats obtenus, nous pouvons dire que la mise en place des cercles de lecture dans les classes de langue offre une bonne occasion aux apprenants de développer leur compétence de communication, ce qui confirme nos hypothèses de départ.

Pourtant, il était inévitable de se confronter à des difficultés dans notre travail. La recherche des romans de jeunesse qui s'adaptent au niveau des adolescents non natifs était une tâche difficile pour nous surtout que l'achat en ligne des romans et des livres en général est difficile voire impossible en Algérie. De plus, il était difficile de trouver des séances libres pour les cercles de lecture ; nous étions alors obligées de faire la plupart des cercles de lecture l'après midi de 16h à 17h. Cela pousse des élèves, dès la séance de l'enseignement explicite, à s'excuser de continuer avec nous à cause de leurs cours supplémentaires, ce qui a conduit à la réduction de notre échantillon.

Au terme de ce mémoire, nous pouvons conclure que les compétences qu'un enseignant vise à développer dans une classe de langue sont très diverses. Nous avons procédé, tout au long de notre travail de recherche, pour tester l'apport des cercles de lecture dans le développement de la compétence communicative en FLE, mais développer d'autres compétences telles que la compétence scripturale par le biais de ce dispositif didactique reste une hypothèse qui cherche à être vérifiée.



BIBLIOGRAPHIE

1. Ouvrages

Angers, M. (2015). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Alger : Casbah Editions.

Cuq, J. P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Daniels, H. (2005). *Les cercles de lecture*. (A. Courtois et M. Morin, trad.). Montréal, Canada : Chenelière Éducation.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris : Mémo Seuil

Martinez, P. (2012). *La didactique des langues étrangères: «Que sais-je?»*. Paris : Presses universitaires de France.

Moirand, S. (1982). *enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Narcy-Combes, M. F. (2005). *Précis de didactique: devenir professeur de langue*. Paris : Ellipses.

Richer, J. J. (2012). *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Bruxelles : Editions Modulaires Européennes InterCommunication SPRL.

Tardieu, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots clés: communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : Ellipses.

Terwagne, S., Vanhulle, S., Lafontaine, A. (2013). *Les cercles de lecture: Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*. Bruxelles : De Boeck Éducation.

Weiss, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris : Hachette.

2. Articles

Bourassa, G. (1997). Activité de communication orale: Le cercle de lecture. *Québec français*, (107), 63-66.

Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (16), 145-164.

Costa, P. (2005). Compétence de communication et didactique Des langues étrangères: La liaison ratée!. *Synergies Pologne*, 1, 56-61.

- Dionne, É. (2015). Évaluer ses élèves à partir de critères: est-ce aussi simple qu'il n'y paraît?. *Québec français*, (175), 20-21.
- Dufays, J. L. (2002). Les lectures littéraires: évolution et enjeux d'un concept. *Tréma*, (19), 5-16.
- Dupuy, B. (1998). Cercles de lecture: Une autre approche de la lecture dans la classe intermédiaire de français langue étrangère. *Canadian Modern Language Review*, 54(4), 579-585.
- Falardeau, É. (2004). La place des lecteurs dans les classes de littérature. *Québec français*, (135), 38-41.
- Hébert, M. (2004a). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 605-630.
- Hébert, M. (2004b). Pour une intégration des familles de situation en lecture littéraire: Principes d'une approche transactionnelle. *Québec français*, (135), 82-84.
- Hébert, M. (2006a). Cercles littéraires en classes hétérogènes: quelles conditions pour une interprétation partagée. *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes «difficiles*, 39-59.
- Hébert, M. (2006b). « Tâches réflexives en lecture littéraire : quelles modalités d'évaluation en situation d'interprétation partagée ? » *Caractères*, 4(24), p. 13-20.
- Hébert, M. (2009). Cercles littéraires et journal de lecture comme éléments d'intervention en didactique de la littérature: étude de cas d'un élève de 8e année en difficulté. *Revue du Nouvel-Ontario*, (34), 83-117.
- Hébert, M. (2010a). Comment aider TOUS les élèves à mieux apprécier un roman. M. Hébert & L. Lafontaine (Éd.), *Littératie et inclusion: Outils et pratiques pédagogiques* (pp. 151-178). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Hébert, M. (2010b). Journal dialogué de lecture au primaire et au secondaire: quels savoirs enseignants pour soutenir et évaluer le développement du jeune sujet lecteur?. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (42), 83-103.

Jolicoeur, M., & Cormier, M. (2015). Comprendre l'expérience de lecteurs désengagés lors d'un projet de cercle de lecture au sein d'une équipe de hockey de jeunes garçons au Canada. *SHS Web of Conferences* (16). EDP Sciences

Lebrun, M. (1996). Expérience esthétique et développement cognitif par la «réponse» à la littérature de jeunesse. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 13(1), 69-84.

Lebrun, M. (2001). Cercle de lecture et pédagogie de la coopération. Dans L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry et C. Maeder (Eds.). *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant*. tome 1 (pp 126-131) Bruxelles: De Boeck-Duculot.

Lebrun, M. (2008). L'oral au service de la compréhension en lecture. *Pour une littératie intégrée*. En L. Lafontaine, R. Bergeron y G. Plessis-Bélair (Dirs.), *L'articulation oral-écrit en classe*, 105-120.

Nanthasilp, S. (2014). La compétence de communication en didactique du français langue étrangère. *Damrong Journal of The Faculty of Archaeology Silpakorn University*, 3(6), 124-133.

Scheepers, C., Outers, P., Werner, A. C., & Michel, A. (2017). Le cercle de lecture, un dispositif pour construire ensemble des compétences de lecteurs et d'enseignants. *VOLET 1-Varia*, 29.

Springer, C. (1999). Comment évaluer la compétence de communication dans le cadre d'une interaction spécifique: de quel type de critères pragmatiques avons-nous besoin?. *Cahiers de l'APLIUT*, 18(3), 23-44

Terwagne, S. (2002). Chapitre 3. L'organisation de la classe au service d'un enseignement interactif de la lecture/écriture. *La gestion de la classe* (pp. 63-83). De Boeck Supérieur.

3. Thèses et Mémoires

Granata, V., & Deskeuvre, C. (2017). L'évolution de l'écrit au primaire au travers du cercle de lecture: étayage par l'enseignant versus interactions entre pairs. Mémoire de Master. Université catholique de Louvain. Belgique.

Hébert, M. (2002). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.

Mahieddine, A.(2009). *Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe de français langue étrangère : Analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens*. Thèse de doctorat. Université Abou-Baker Belkaid .Tlemcen.

Normandeau, L. (2014). *Point de vue de garçons du primaire sur les interventions menées par des animateurs masculins lors de cercles de lecture*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec.

Rousseau, C. (2013). *Les cercles de lecture à l'école: une analyse de l'expression des expériences personnelles des élèves*. Thèse de maîtrise. Université d'Ottawa. Canada.

Torttieu, S. (2007). *l'évaluation de la production orale chez les adultes en francisation :Analyse des critères de cinq enseignants*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Montréal.

4. Dictionnaires

Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: CLE internationale.

Raynal, F., & Rieunier, A. (2007). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés: apprentissages, formation, psychologie cognitive* (6e éd.). Paris : Issy-les-Moulineaux (Hauts-de-Seine): ESF éditeur.

Robert, J. P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Éditions Ophrys.

1. Note de cours

Holtzer, G. (2006). MLUE175D: *Stratégie d'appropriation des langues (interaction)*. Recueil inédit, Université de Franche-Comté.

ANNEXES

Annexe 1

Pages des carnets de lecture (Exemples)

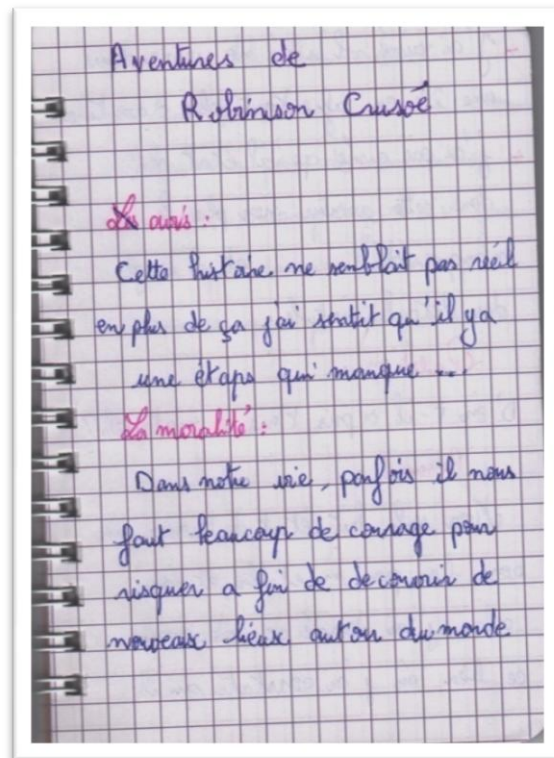


Figure n° 1 Exemple 1 sur l'histoire de *les Aventures de Robinson Crusoé*

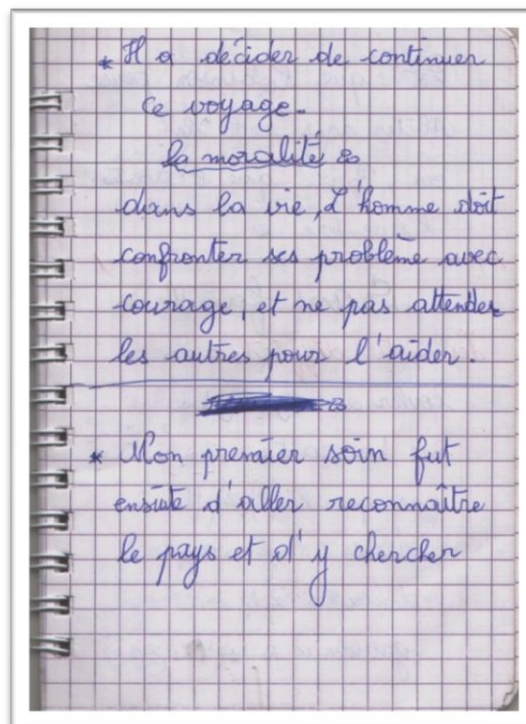


Figure n° 2 Exemple 2 sur l'histoire de *les Aventures de Robinson Crusoé*

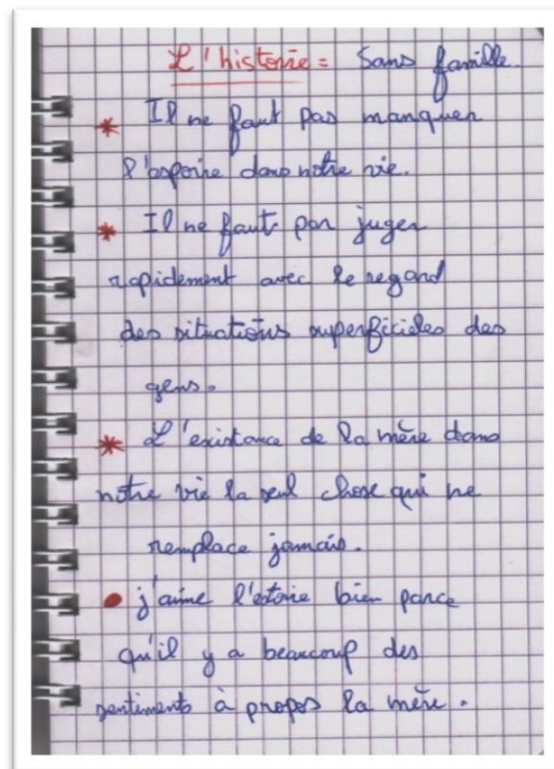


Figure n° 3 Exemple 3 sur l'histoire de *Sans famille*

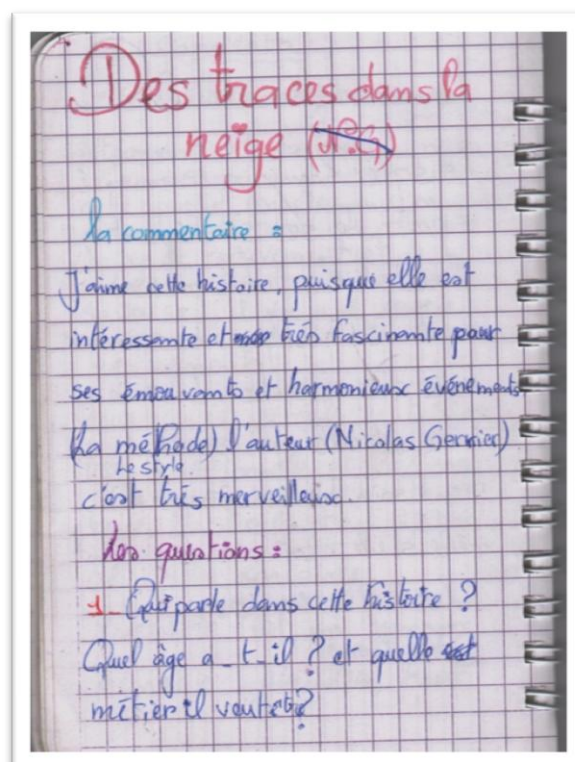
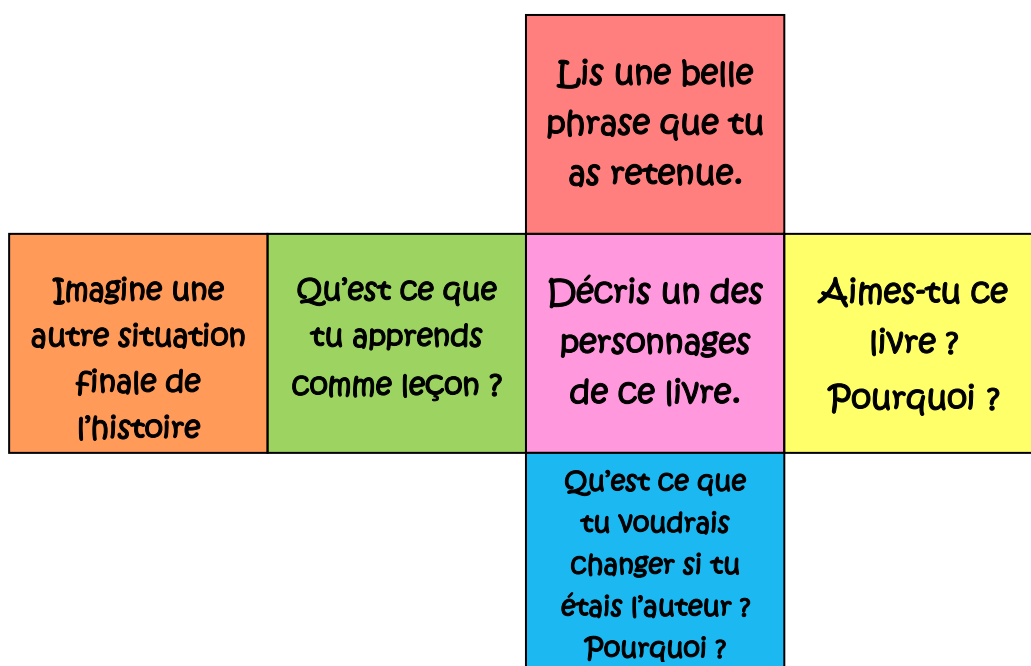
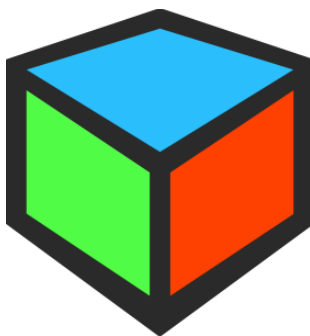


Figure n° 4 Exemple 4 sur l'histoire de *des traces dans la neige*

Annexe 2

Dé pour la première et la deuxième séance des cercles de lecture

(Bourassa, 1997)



Annexe 3

Fiches de rôles de la troisième séance des cercles de lecture

Le groupe : les Anges

1. Responsables des questions

Ensemble A

Responsable des questions

Nom : _____ Groupe : les anges

Titre du livre : _____

Section lue : p. _____ à p. _____

Ta tâche consiste à noter les questions qui te viennent à l'esprit pendant la lecture de cette partie du livre. Tu te poseras peut-être des questions sur les événements décrits, le sens d'un mot ou les motivations d'un personnage. Tu te poseras peut-être des questions sur la suite, sur ce qu'a voulu dire l'auteur à un certain moment ou encore sur le sens à donner à certains événements. Essaie simplement de relever les questions qui te viennent à l'esprit au fil de ta lecture et note-les à mesure ou après.

Questions sur ma lecture d'aujourd'hui :

- 1) Combien de personnages y-a-t-il dans le texte ? nommez-les ?
- 2) Quel est la relation qui régit Patrick et Vincent ?
- 3) Quel examen avait Vincent passé ?
- 4) Que veut Patrick être ? et à quoi consiste ce métier ?
- 5) Quel est le plus haut sommet en Europe ?
- 6) Qui a gagné le cours ?
- 7) Qui est Ernest ?
- 8) De quoi avait Ernest peur ?
- 9) Est-ce que Patrick et Vincent ont l'histoire de la bête ? justifie.
- 10) Qui est Martine ?
- 11) Qui est la bête ?
- 12) Quelque Vincent a trouvé sur la porte ?
- 13) De quoi consiste la lettre ?
- 14) Pourquoi Vincent ne pas appeler la gendarmerie ?
Si vous vous pouvez remplacer « abominable homme des neiges »
A quoi ? si vous pouvez ?

Les cercles de lecture Harvey Daniels Chapitre 7 103

2. Responsables des liens

Ensemble A

Responsable des liens

Nom: _____ Groupe: les anges

Titre du livre: Des traces dans la neige

Section lue: p. _____ à p. _____

Ta tâche consiste à établir des liens entre le livre et toi ou entre le livre et le monde ^{qu'}t'entoure. En d'autres termes, tu dois trouver un lien entre ta lecture et tes expériences vécues, entre ta lecture et ce qui se passe en classe ou dans la communauté, entre ^{ta} lecture et des faits d'actualité, entre ta lecture et des événements qui ont eu ^{lieu} ailleurs ou à une autre époque. Tu pourrais aussi établir un lien entre ta lecture ^{et} d'autres personnes ou des problèmes qu'elle te rappelle. Enfin, tu pourrais établir ^{des} liens avec d'autres livres traitant du même sujet ou écrits par le même auteur.

Liens que j'ai établis:

j'ai des souvenirs avec les déplacements en particulier l'accord de l'amitié entre les deux amis Patrice et Vincent cette saint relation avec mon amie d'enfance qui s'appelle Imen, nous étions trainé ensemble comme des vaches
Aussi des souvenirs avec la neige ses dernier vacances du printemps elle était la 1^{ère} fois que je vois la neige elle était des bonne moments aussi avec lesky j'ai essayé avec ma sœur et j'ai été frappé et l'oublier plusieurs fois comme patrice.
j'ai vu un film à la même action (~~le~~ l'homme à la pelle homme des neiges) il était un film d'enfance mais sa fin ~~était~~ était que ce géomètre neige était une blague de son amie l'orsqu'il entendit que son amie croyé aux légende.

02 Les livres et le matériel Les cercles de lecture Harvey Daniels

3. Responsables du résumé

Ensemble A

Responsable du résumé

Nom: _____ Groupe: des anges

Titre du livre: Les traces dans la neige

Section lue: p. _____ à p. _____

Ta tâche consiste à préparer un bref compte rendu de ta lecture. Tu exposeras un court résumé (d'une ou deux minutes) aux membres de ton groupe présentant l'essentiel de ta lecture (les grandes lignes, l'événement marquant, etc.).

Il y a deux amis: Patrick et Vincent, Patrick est venu apprendre à skier chez Vincent car il va devenir moniteur de ski. Patrick veut devenir un guide de montagne. Il a étudié de nombreux livres pour son amour de la profession. Il a été très impressionné par l'atmosphère dans les montagnes. Patrick a commencé à s'entraîner avec Vincent et a créé que ses surf différence on priorité, mais elle n'a pas gagné et il a décidé de la faire l'année prochaine. Quand ils ont fini la course, ils ont décidé de visiter un vieil homme qui s'appelle "Ernest" qui habite avec sa femme dans une ferme loin du village. Ernest a vu des traces dans la neige près de sa maison et sa taille n'était pas idéale pour un homme ou un animal, il avait très peur, il pensait que l'abominable homme. Vincent savait que c'était une blague. Ernest a complété sa peur, il a trouvé deux moutons disparus de l'écurie. Patrick a essayé de l'adoucir mais lui a dit qu'il était petit. Quand Ernest avait dix ans, il avait une bête dans le village, son père voyait son ombre et il faisait du bruit et criait. Après avoir terminé l'histoire, ils ont entendu une voix et sont sortis de la maison, ils ont vu une lumière qui brillait derrière la montagne et y ont réfléchi et un son effrayant. Ernest leur a demandé d'appeler la gendarmérie. Une message est venu de sous la porte qui a dit que l'abominable homme des neiges viendrait à la maison et entrerait dans lui. Après cela, personne n'a osé parler et ils savaient que c'était une blague, mais qui l'a fait?!..

06 Les livres et le matériel Les cercles de lecture Harvey Daniels

4. Responsables des beaux mots

Ensemble A

Responsable des beaux mots

Nom: _____ Groupe: Les Anges

Titre du livre: _____

Section lue: p. _____ à p. _____

Les choix de mots constituent des éléments importants du style d'une écrivaine ou d'un écrivain. Ta tâche consiste à être à l'affût des mots particuliers que tu rencontres au fil de ta lecture. Ces mots te frapperont en raison de leur sonorité ou de leur pouvoir d'évocation, ou parce qu'ils se répètent, parce qu'ils sont utilisés d'une façon peu banale ou parce qu'ils sont importants pour la compréhension du récit. Note ces mots et prépare-toi à les faire remarquer aux membres de ton groupe. Au cours de ta rencontre avec les membres de ton groupe, partage avec eux ces mots qui ont retenu ton attention. Si tu trouves des mots dont tu ignores le sens, note-les aussi au fil de la lecture, pour en trouver plus tard la définition à l'aide d'un dictionnaire.

Mots intéressants: (Le vent siffle, Le Soli)
Le vent siffle

Pages et paragraphes: _____

Raison du choix: oui parce qu'elle montre la beauté de la nature

Mots inconnus: Vixée, Sec, randonnées, siffle, élance, éclatons, l'écart, pensée, terrifié

Pages et paragraphes: Page (1, 2) paragraphe 1, 2, 3

Définitions: Vixée: dégoûte
Sec: qui ne renferme pas d'eau
siffle: Emettre des sons par la bouche
terrifiés pour randonnées: marcher
éclatons: Explosion l'écart: lacune
élance: pausse

108 Les livres et le matériel Les cercles de lecture Harvey Daniels

5. Responsables des questions

Ensemble A

Responsable des questions

Nom: _____ Groupe: les anges

Titre du livre: Les traces dans la neige

Section lue: p. _____ à p. _____

Ta tâche consiste à noter les questions qui te viennent à l'esprit pendant la lecture de cette partie du livre. Tu te poseras peut-être des questions sur les événements décrits, le sens d'un mot ou les motivations d'un personnage. Tu te poseras peut-être des questions sur la suite, sur ce qu'a voulu dire l'auteur à un certain moment ou encore sur le sens à donner à certains événements. Essaie simplement de relever les questions qui te viennent à l'esprit au fil de ta lecture et note-les à mesure ou après.

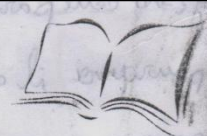
Questions sur ma lecture d'aujourd'hui:

1. Qui parle dans cette histoire? Quel âge a-t-il? et quel métier il veut être?
2. Qui est Ernest?
3. Quel est la chose que Ernest montre à Vincent et Patrick? Décrivez-le. (la description: comment il ressemble?)
4. Quel est la proposition de Patrick pour trouver leur propriétaire?
5. Quel est la malheur qui est arrivé à Ernest après la découverte?
6. Comment la bête mesure à l'air (comment il ressemble)?

Les cercles de lecture Harvey Daniels Chapitre 7 103

6. Responsables des beaux passages

Ensemble A



Responsable des beaux passages

Nom : _____ Groupe : _____

Titre du livre : Des traces dans la neige

Section lue : p. _____ à p. _____

Ta tâche consiste à repérer quelques passages particuliers sur lesquels tu aimerais attirer l'attention des membres de ton groupe. Tu pourras ainsi leur faire remarquer les passages les plus intéressants, les plus drôles, les plus énigmatiques ou les plus importants. Explique tes choix en quelques mots. Note ensuite quelques idées sur la façon dont tu les présenteras à ton groupe. Tu pourras lire les passages à voix haute, ou encore inviter une autre personne à le faire ou les membres de ton groupe à les lire en silence pour en discuter par la suite.

Page et paragraphe : _____

Raison du choix : _____

Idees pour presenter le ou les passages choisis : * Ne sois pas bête ! C'est une légende - pauvre Ernest => Cette phrase insinue à que Vincent est au début l'histoire . * Deux de mes monstres ont été attirés cette nuit dans la bergerie => cette passage indique en présence et la force sauvage du l'homme des neiges . * Non mais une mit, mon père a vu son ombre faire la tour de la maison - je suis sûr que c'est elle qui était là cette nuit => j'aime cette phrase par ce que elle me sent à l'ordure pour comme la description de la l'homme de neige . * Ernest nous donne des détails : la bête mesure au moins trois mètres de haut, elle a des poils partout, une queue énorme et des dents très pointues => je choisis cette par ce que les détails qui dit par Ernest sont suggère en la force et l'énormité du l'abominable .

104 Les livres et le matériel Les cercles de lecture Harvey Daniels

« L'abominable homme des neiges est revenu. Partez, ou la foudre blanche
tombera sur vos maisons avant la fin du mois » => jeme trouble quand
je lis cette parole parce que comment l'homme de neige est écrit, en plus
pourquoi il accroche la lettre sur le porte de Ernest exactement
pourquoi non notre porte. ~~cette~~ c'est une chose très bizarre.
* Pourquoi Vincent n'a-t-il pas appelé la gendarmerie ?? par ce que
elle me sentis en sur ~~est~~ conclusion.

7. Responsables des illustrations

Ensemble A

Responsable des illustrations

Nom : _____ Groupe : Les anges

Titre du livre : Des traces dans la neige

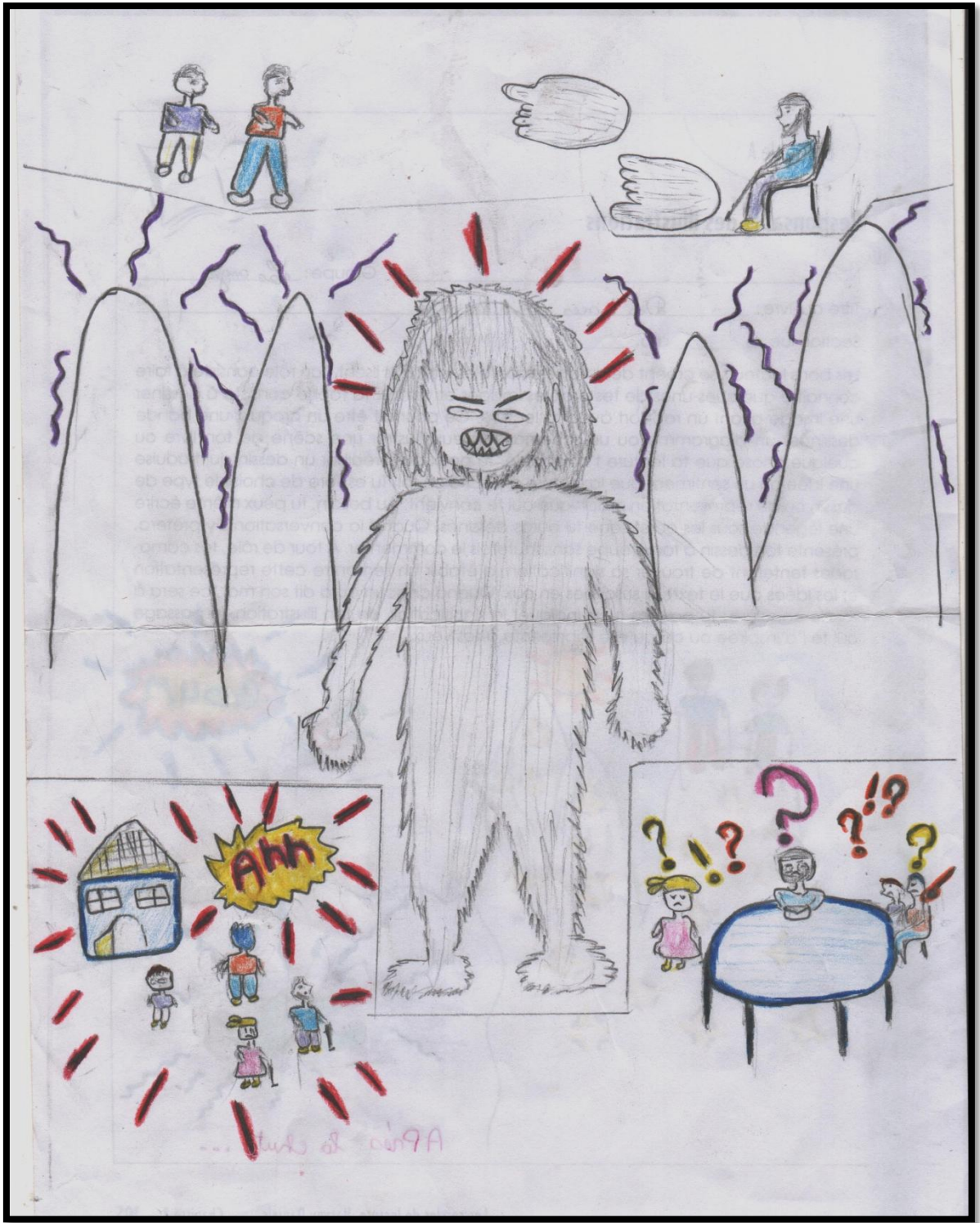
Section lue : p. _____ à p. _____

Les bons lecteurs se créent des images mentales lorsqu'ils lisent. Ton rôle consiste à faire connaître quelques-unes de tes propres images et visions. Ta tâche consiste à dessiner une image ayant un rapport avec ta lecture. Ce pourrait être un croquis, une bande dessinée, un diagramme ou un schéma. Tu peux illustrer une scène de ton livre ou quelque chose que ta lecture t'a rappelé. Tu peux aussi réaliser un dessin qui traduise une idée ou un sentiment que la lecture a suscité en toi. Tu es libre de choisir le type de dessin ou de représentation graphique qui te convient. Au besoin, tu peux même écrire une légende sous les objets que tu auras dessinés. Quand la conversation s'y prêtera, présente ton dessin à ton groupe sans toutefois le commenter. À tour de rôle, tes camarades tenteront de trouver sa signification, d'établir un lien entre cette représentation et les idées que le texte a suscitées en eux. Quand chacun aura dit son mot, ce sera à toi de conclure : tu pourras alors indiquer la signification de ton illustration, le passage qui te l'a inspirée ou ce qu'elle représente à tes yeux.



Après la chute...

Les cercles de lecture Harvey Daniels Chapitre 7 105



Le groupe : les Géants

1. Responsables des questions

Ensemble C

Responsable des questions

Nom: _____ Groupe: les géants

Titre du livre: Le jour où j'ai daté le bus

Section lue: p. 14 à p. 19

Ta tâche consiste à rédiger quelques questions qui pourraient aider ton groupe à discuter du livre.

Ces questions pourraient :

- être venues au cours de ta lecture ;
- toucher un personnage ;
- être à propos de l'histoire ;
- être à propos d'un mot ;
- être posées à l'auteur.

Écris tes questions ici :

Qui avez-vous aimé chez Benjamin ?

Est-ce que cette histoire est réel ou non ?

Quelle est le but de l'auteur d'écrire cette histoire ?

Pourquoi le père de Benjamin est trop peur ^{pour} son fils ?

Quelle est la nature de la relation de Benjamin avec sa famille ?

116 Les livres et le matériel Les cercles de lecture Harvey Daniels

2. Responsables des beaux mots

Ensemble C



Responsable des beaux mots

Nom : _____ Groupe : les géants

Titre du livre : Le jour où j'ai raté le bus.

Section lue : p. 16 à p. 19.

Ta tâche consiste à repérer des beaux mots dans l'histoire.

Ces mots pourraient être :

- nouveaux ; ✓
- étranges ; ✓
- drôles ; ✓
- intéressants ;
- importants ;
- difficiles.

Quand tu trouves des mots dont tu voudrais parler, indique-les dans ton livre à l'aide d'un papillon adhésif ou d'un signet. Écris ces mots ici sur la fiche :

Mot : grimaces

J'ai choisi ce mot parce que : parce qu'il est une nouvelle mots

Les cercles de lecture Harvey Daniels Chapitre 7 119

Mot mon numéro de menteur

J'ai choisi ce mot parce que :

c'est une drôle mots

Mot grésille

J'ai choisi ce mot parce que :

c'est une ~~the~~ étranges.

Mot télu

J'ai choisi ce mot parce que :

C'est une ~~intéressante~~ mots intéressants

3. Responsables des beaux passages

Ensemble C

Responsable des beaux passages

Nom: _____ Groupe: Les géants

Titre du livre: Le jour où j'ai raté le bus

Section lue: p. 14 à p. 19

Ta tâche consiste à choisir un passage que tu as aimé. Tu pourras lire ce passage aux membres de ton groupe et en discuter avec eux.

Tu peux choisir:

- un passage intéressant;
- un passage drôle;
- un passage qui t'a fait peur;
- un passage que tu trouves bien écrit;
- une bonne description.

Insère un signet ou un papillon adhésif à la page du passage retenu. Note le numéro de page pour pouvoir t'en souvenir.

Page: 19

J'ai choisi ce passage parce que:

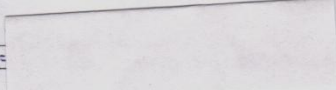
Parce que ça me fait rappeler moi quand on me demander
ou ce trame ^{cette} ^{cette} place je répondait comme si je savais
ou ce trame ^{cette} place mais en fait j'en sais rien ou
elle se trouve

Les cercles de lecture Harvey Daniels Chapitre 7 117

4. Responsables des liens

Module C

Responsable des liens

Nom:  Groupe: les géants

Librairie: Le jour où j'ai raté le bus

Section: p. 14 à p. 19

Tâche consiste à établir des liens entre le livre et le monde qui t'entoure.

Ce livre te fait penser à :

- Ta propre vie ;
- Les choses qui se sont produites à l'école ou dans ton entourage ;
- Les événements semblables qui se seraient produits ailleurs ou à d'autres moments ;
- Les personnes que tu connais ;
- Les problèmes que tu as vécus ;
- D'autres livres que tu as lus ;
- Des émissions ou des films que tu as écoutés.

Voici ce que la lecture d'aujourd'hui m'a rappelé :

Un jour j'ai oublié de faire une alarme et mona m'a dit
réveiller que à 7h50 alors que j'avais cours à 8h
ça me fait rappeler les malheurs de sophie parceque
cette femme a des malheurs comme Sophie
j'ai reçu la même chose en me trappant de métré
ça me fait penser aussi à Ahmed quand on lui demande en
retrouve t une place alors qu'il répond sans savoir ou elle
se trouve

Les cercles de lecture Harvey Daniels Chapitre 7 115

Résumé :

Apprendre une langue étrangère c'est apprendre à communiquer par cette langue. La compétence de communication se situe actuellement au centre de la didactique du FLE. Plusieurs didacticiens œuvrent pour trouver de bonnes pratiques et activités didactiques afin de développer cette compétence. L'objectif de cette étude est de démontrer l'efficacité de dispositif des *Cercles de lecture* dans le développement de la compétence de communication chez les apprenants du FLE.

Les résultats obtenus à partir de l'expérimentation qui a été menée au lycée Bouchoucha à la Wilaya d'El-Oued auprès des élèves de 2^{ème} année secondaire scientifique, affirment nos hypothèses et confirment que les cercles de lecture peuvent améliorer chez l'apprenant la capacité à communiquer efficacement en cette langue.

Mots-clés :

Cercle de lecture - compétence communicative - zone de proche développement (ZPD) - communication - interaction.

Summary :

To learn a foreign language is to learn how to communicate through this language. Communicative competence is currently at the center of FFL didactics. The scholars of didactic work to sort out good practices and didactic activities to develop this competence. The aim of this study is to demonstrate the effectiveness of *Literature Circles* in the development of communicative competence in FFL learners.

The results obtained from the experimentation which was conducted at Bouchoucha High school in the wilaya of El-oued among students of the 2nd year of secondary school science affirm our hypotheses and confirm that *Literature Circles* can improve the learner's ability to communicate effectively in this language.

Key words :

Literature Circles – communicative competence – zone of proximal development (ZPD) communication – interaction.