

ملخص البحث

استهدفت الدراسة الحالية بناء وحدة قائمة على الصحافة المكتوبة لتنمية مهارات الفهم القرائي في اللغة الفرنسية كلغة متخصصة مستندة إلى مشكلات طلاب الصف الأول الثانوي عند قراءة نص صحفى في مدارس اللغات بالقاهرة ولتحقيق هذا الهدف أعدت الباحثة استبانة لتحديد مشكلات الطلاب عند قراءة نص صحفى، وصممت اختبارين متكافئين ومتوازنين من حيث المحتوى ومن حيث الشكل، وطبق الاختبار الأول قبلها، ثم طبق الاختبار الثاني بعديا لقياس نمو مهارات الفهم القرائي المستهدفة. وقد أظهر التحليل الكمي - لنتائج البحث - أنزا دالا للوحدة المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي ومن ثم فقد أوصت الدراسة ببناء برامج أخرى تستند إلى الصحافة المكتوبة لتنمية المهارات اللغوية الأخرى فى اللغة الفرنسية كلغة متخصصة.

Résumé

La lecture efficace d'un article journalistique permet à l'apprenant d'avoir envie de lire en langue étrangère, de trouver du plaisir à ouvrir et à feuilleter un journal. La présente recherche quasi-expérimentale consistait à évaluer l'efficacité de l'unité didactique basée sur la presse écrite pour le développement des compétences de la compréhension lectorale.

La passation d'un questionnaire qui a pour but d'identifier les problèmes cognitifs chez les étudiants de la première année secondaire de la langue française en compétences de la compréhension lectorale, un pré-test et un post-test sont les outils méthodologiques qui ont été utilisés dans cette recherche.

En définitive, les résultats obtenus semblent très prometteurs quant à l'atteinte des objectifs visés. Ils montrent le développement des compétences de la compréhension lectorale qui érige la charpente de la langue française. C'est pourquoi nous recommandons ce type d'unité basée sur la presse écrite afin de développer et de mettre en œuvre les compétences en question.

Mots-clés : la presse écrite – la compréhension lectorale– l'enseignement explicite.

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la langue française, la compréhension lectorale est, à la fois, un aspect déterminant et incontournable. Déterminant pour la réussite des étudiants soit dans leur cursus scolaire soit dans leur avenir professionnel. Incontournable parce qu'elle représente l'une des composantes de la compétence communicative.

La compréhension est le but ultime de la lecture. Les bons lecteurs lisent avec une intention précise pour s'informer, se distraire, effectuer une tâche et recourent à un ensemble de stratégies de lecture pour saisir le sens d'un texte. Les enseignants présentent de façon explicite les stratégies de compréhension aux étudiants afin de les amener à les utiliser eux-mêmes pour résoudre des problèmes de lecture et comprendre un texte. Dans notre vie quotidienne, la compréhension lectorale constitue un moyen de parvenir aux connaissances, de s'enrichir et de se cultiver.

En fait, la lecture est un moyen de s'enrichir et de se cultiver. Elle représente une compétence fondamentale dans notre vie. Nous sommes invités à lire pour obtenir des informations précises. (Affiches – panneaux – menus – horaires) ou des informations complètes (articles – journaux – encyclopédies) ou pour le plaisir comme (nouvelle – romans – bandes dessinés). C'est pourquoi, la pratique de la lecture est conçue comme une

activité incontournable qui permet au lecteur de comprendre et d'interpréter un texte journalistique.

Vigner (1996, p 63) souligne que « Si l'on considère que lire un texte, c'est comprendre et mémoriser des informations transmises par un texte, cette activité ne peut se concevoir que dans le cadre d'un processus interactif qui met en relation le texte et le lecteur ».

La lecture est ainsi une interaction dynamique entre le texte et le lecteur car les signes linguistiques du texte et ses combinaisons ne peuvent assumer leur fonction que s'ils déclenchent des actes qui mènent à la transposition du texte dans la conscience de son lecteur.

Selon Gaonac'H (1990), la lecture n'est pas conçue comme un recueil d'informations, elle est la construction de sens par un lecteur actif, s'appuyant sur les signes et les indices du texte jugés les plus significatifs.

Dans ce contexte, l'acte lectorale est envisagé comme une activité cognitive et perceptive où l'apprenant reconstruit le sens du texte à l'aide de ses compétences aux composantes multiples : linguistique, textuelle, référentielle, culturelle ou encyclopédique.

En outre, Cauterman (2002) atteste que l'acte de lire est un comportement d'un lecteur, qui possède la manipulation maîtrisée de faits de langue différents de l'usage parlé. Cette manipulation

se relève par une organisation spatiale et un fonctionnement qui se traduisent en indices paralinguistiques, en organisation des discours, en traitement des catégories, en système verbal et système lexique.

Dans la même ligne de pensée Giasson (2007) assure que la lecture n'est pas considérée comme une activité passive pendant laquelle le lecteur silencieux reçoit le texte. Elle demande au contraire au lecteur d'effectuer un mouvement de va-et-vient entre les données du texte et ses connaissances antérieures et elle demande en permanence au lecteur sa collaboration afin qu'il puisse saisir la signification du texte par la mise en relation active entre les données du texte.

Notons qu'une habileté peut céder la place à une stratégie au cours de la lecture. La pratique systématique de certaines stratégies pourrait aider l'apprenant à traiter plus facilement et plus rapidement l'information, donc le préparer à acquérir certains automatismes. Habiletés et stratégies seraient semblables et en même temps différents, elles ressembleraient à la main gauche et à la main droite de l'acte de lecture (Cornaire 1999).

En effet, l'acte de lecture est défini comme un acte de compréhension. Elle comprend la prise d'information par l'œil, la construction du sens à partir des informations perçues, le stockage en mémoire, l'intégration aux informations antérieures

et la réaction cognitive et affective au sens construit. (Adams & al. 2001).

Ainsi, la lecture est un savoir-faire très complexe qui comprend nombreux sous savoir-faire. Elle est un processus interactif, actif et réflexif dans lequel le lecteur ne lit pas simplement les mots mais il lit pour passer d'une suite de signes écrites à une suite d'idées, du vu à la pensée, c'est mettre en oeuvre un processus idéologique.

Savoir lire consiste d'abord à identifier correctement les mots écrits d'un texte, puis à activer et à sélectionner les acceptions pertinentes des signifiés évoqués par les signifiants identifiés et à les combiner en unités de signification de taille supérieure.

En d'autres termes, savoir lire, c'est comprendre ce qu'on déchiffre. C'est traduire en pensées, idées, émotions et sentiments. La compréhension d'un texte demande au lecteur de mobiliser ses connaissances pour aller à la rencontre des nouvelles données, d'être un observateur sachant prélever les indices qui vont permettre la saisie du sens ; et de mettre en relation des éléments dispersés dans le texte.

Dans les classes de lycée, l'objectif au plan de la compétence de compréhension lectorale est d'améliorer les savoir-faire. L'apprenant est invité à trier et hiérarchiser l'information d'un texte. Il apprend à manier l'anticipation et la déduction pour

pouvoir procéder à une lecture plus avertie et autonome des documents. Et ce, pour développer les compétences de la compréhension lectorale chez les apprenants.

Selon Cossu (1995), le développement des compétences de la compréhension lectorale nécessite d'acquérir de bonnes méthodes de lecture et de bonnes habitudes, en vue de parvenir à une automatisation des opérations, pour dégager rapidement l'accès au sens. Il s'agit donc de réfléchir à la nature des supports pédagogiques utilisés en classe et aux objectifs visés, en s'appuyant sur le critère pertinent de l'efficacité pour lutter contre la lecture linéaire, le déchiffrement mot par mot, et de lutter contre le découragement.

Le CECRL recommande d'étudier des documents authentiques qui offrent des avantages évidents et suscitent toujours l'enthousiasme des enseignants et des étudiants : le réel est tout d'abord bien présent dans la classe et les objets, les documents et les discours authentiques permettent d'avoir accès au quotidien de la culture française et francophone. (CECRL,2001)

En effet, l'exploitation pédagogique de ces documents authentiques a de multiples avantages comme : renforcer la crédibilité et la véracité du support pédagogique, permettre l'observation à travers la diversité des situations, de la variété

des usages culturels et langagiers, éviter les stéréotypes, développer la curiosité tout d'abord et l'intérêt ensuite de chaque apprenant, introduire une dimension de plaisir, de satisfaction individuelle, éveiller et renforcer la motivation, suppléer certaines insuffisances des manuels en ce domaine. (Bădulescu,2009)

La lecture de documents authentiques dans la classe répond aux besoins de mettre nos étudiants en contact direct avec la langue, lire un document authentique est considérée, d'une part, comme un processus interactif qui met en relation un lecteur et un texte dans un contexte. Elle est conçue, d'autre part, comme une activité cognitive de prise et de traitement de l'information pendant laquelle le lecteur décode (identifie des signes) et construit du sens : confère une signification à ces signes. (Benito,2003)

Dans ce contexte, les écoles de langues en Egypte favorisent une place prépondérante aux documents authentiques, et particulièrement à la presse écrite pour développer des compétences lectorale. La lecture d'un texte journalistique permet aux étudiants de développer leurs compétences lectorale, d'enrichir leurs connaissances culturelles et de s'ouvrir sur un autre monde. La presse n'est pas lue pour informer ou divertir, bien qu'il s'agisse évidemment de ses fonctions essentielles, mais pour analyser comment on parle des nouvelles.

Etant donné que la presse écrite représente une source riche d'informations qui incite à la lecture, elle est utilisée dans le but d'enseignement\apprentissage d'une langue étrangère afin de développer les compétences lectorale des étudiants.

En outre, elle permet aux étudiants une compréhension discriminative et organisatrice qui leur aide à actualiser leurs vocabulaires et à enrichir leurs connaissances culturelles.

Le texte journalistique en tant que document authentique est utile pour le lecteur ; il livre des informations disponibles dans un exposé clair et intéressant. Raison pour laquelle, l'information véhiculée doit précéder toutes les interrogations que se pose le lecteur à la lecture du texte qui rend compte d'un événement. Elle doit situer celui-ci dans le temps et dans l'espace, en identifiant ses acteurs et en soulignant ses causes et ses éventuelles conséquences, dans un style vif et percutant, qui n'est qu'un moyen au service de cette étroite finalité, celle de la transmission du message. (Benabdelkader, 2011)

Ainsi, l'apprentissage d'une langue étrangère comme le français nécessite la lecture des textes journalistiques, ce qui est très important comme Chenevez (1990) a affirmé que tout enseignant a utilisé un article de journal en classe, il est obligé de se mettre dans une posture particulière, qui est celle de la construction de sens et de l'analyse du texte.

Dans cette optique la lecture des textes journalistiques français en classe joue un rôle important dans l'amélioration des compétences de lecture et de la compréhension. Elle nous permet, par exemple d'étudier la concision et la clarté dans les écrits journalistiques. Elle offre aussi l'occasion de travailler sur la valeur symbolique des graphies, les effets de mise en page. En effets, ces analyses permettent une meilleure lecture des messages et montrent que la forme et la présentation du signifiant ont des valeurs sémantiques et infléchissent les significations. (Emaish, 2007)

Ainsi les textes journalistiques sont des ressources importantes dans l'enseignement de langue et constituent la base du cours de compréhension écrite. Dans cette perspective, l'importance de ces textes pour l'enseignement/apprentissage de langue étrangère est indéniable.

À la lumière de la recension des écrits, il est possible de remarquer que les conclusions des recherches ont prouvé que la presse écrite constitue un support d'enseignement agréable, efficace et innovateur. Elle permet d'enrichir le vocabulaire des étudiants, de les tenir au courant des événements qui se passent dans le monde et de mieux reconnaître la langue française. Elle complète l'enseignement traditionnel et aide à développer les

compétences linguistiques et les compétences culturelles. (Kokou,2007), (Márová, 2014), (Teissedre, 2015).

De même, des autres recherches montrent l'efficacité de la presse écrite sur le développement de l'esprit critique chez les étudiants du cycle secondaire parce que la lecture de la presse écrite demande l'analyse et l'interprétation des thèmes variés dans différents domaines ce qui mène à enrichir les connaissances culturelles et linguistiques et à s'ouvrir sur un autre monde. (Aknazzay&Castincaud, 2008), (Bouaita, 2016)

Par ailleurs, maintes recherches mettent en évidence l'importance de la compréhension lectorale dans la classe du FLE pour remédier aux difficultés qu'encourent les étudiants dans la construction du sens. Les écoles de langues, jusqu'à présent se sont attachées à développer les niveaux les plus superficiels de la compréhension (littérale et parfois inférentielle) mais les autres niveaux de la compréhension (critique et créative) sont exclus parce qu'ils exigent de la part de l'enseignant plus de temps et plus d'activités envers les étudiants. (Cèbe, Goigoux, &Thomazet,2004), (Hafez,2008), (Sabri,2009), (Hawken,2009) (Gaafar, 2011), (AbdRabou,2013)

Dans la recherche actuelle, nous ébaucherons une réflexion sur la presse écrite comme un outil d'apprentissage qui peut contribuer à répondre à ce problème.

Il appert que la lecture de la presse est un excellent outil pour acquérir la langue, pour développer notre capacité d'analyse, de critique et de synthèse. Elle nous apporte indiscutablement une quantité d'informations et un perfectionnement linguistique.

La Problématique de la recherche

On constate que le problème de cette recherche actuelle réside à la faiblesse des compétences de la compréhension lectorale chez les étudiants de la première année au cycle secondaire.

Cette recherche vise à répondre à la question principale suivante :

Quelle est l'efficacité de l'utilisation de la presse écrite selon la démarche explicite pour développer les compétences de la compréhension lectorale en langue française chez les étudiants du cycle secondaire ?

Et pour répondre à cette question primordiale, on doit répondre aux questions secondaires suivantes :

1. Quels sont les problèmes cognitifs majeurs misent en jeu par les étudiants de la 1ère année secondaire en lisant la presse-écrite ?

2. Quel est le niveau actuel des étudiants du cycle secondaire aux compétences de la compréhension lecturale d'un texte journalistique dans les écoles de langues ?
3. Quelles sont les composantes d'une unité didactique basée sur la presse écrite selon la démarche explicite pour développer les compétences de la compréhension lecturale chez le public visé ?
4. Quelle est l'efficacité de l'unité proposée sur la presse écrite selon la démarche explicite pour développer les compétences de la compréhension lecturale ?

Les Objectifs de la recherche

Cette recherche a un double objectif :

- Développer les compétences de la compréhension lecturale en langue française chez les étudiants du cycle secondaire.
- Vérifier l'efficacité de l'unité proposée pour développer les compétences de la compréhension lecturale d'un texte journalistique chez les étudiants du cycle secondaire.

Les Délimites de la recherche

Cette recherche se délimite à :

- Un échantillon de convenance (N = 20) parmi les étudiants du cycle secondaire première année au Lycée la liberté Héliopolis.

- Certains textes journalistiques
- Quelques compétences de la compréhension lectorale.
- Les niveaux de la compréhension lectorale: compréhension littérale, compréhension inférentielle compréhension critique.

Les Outils de la recherche

- Un questionnaire ayant pour but d'identifier les problèmes cognitifs majeurs misent en jeu par les étudiants du cycle secondaire en lisant la presse écrite.
- Un pré-test pour détecter le niveau actuel des étudiants aux compétences de la compréhension lectorale.
- Une unité proposée basée sur la presse écrite pour développer les compétences de la compréhension lectorale chez les étudiants du cycle secondaire.
- Un post- test pour mesurer le niveau des étudiants aux compétences de la compréhension lectorale après l'intervention.

Les Hypothèses de la recherche

La recherche actuelle suppose l'hypothèse principale suivant:

Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des rangs des notes des étudiants, membres de l'échantillon au niveau des compétences de la compréhension

lecturale qu'évaluent le pré-test et le post-test en faveur du post-test.

Pour le valider, nous allons examiner les hypothèses secondaires suivants :

1. existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des rangs des notes de l'échantillon de la recherche en ce qui concerne la compétence de la compréhension lecturale au niveau de la compréhension littérale dans le pré-test et le post-test en faveur du post-test.
2. existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des rangs des notes de l'échantillon de la recherche en ce qui concerne la compétence de la compréhension lecturale au niveau de la compréhension inférentielle dans le pré-test et le post-test en faveur du post-test.
3. existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des rangs des notes de l'échantillon de la recherche en ce qui concerne la compétence de la compréhension lecturale au niveau de la compréhension critique dans le pré-test et le post-test en faveur du post-test.

Les Procédures de la recherche

1. Consulter les ouvrages et les études antérieurs qui se rapportent à l'étude actuelle.

2. Elaborer et appliquer un questionnaire pour identifier les problèmes majeurs rencontrés par les étudiants du cycle secondaire en lisant la presse écrite.
3. Elaborer et valider le pré-test pour diagnostiquer le niveau actuel des étudiants du cycle secondaire aux compétences de la compréhension lectorale.
4. Appliquer le pré-test auprès de l'échantillon de la recherche
5. Elaborer et appliquer l'unité proposée basée sur la presse écrite aux membres de l'échantillon pour développer quelques compétences de la compréhension lectorale.
6. Elaborer et valider le post-test pour évaluer le niveau des étudiants du cycle secondaire aux compétences de la compréhension lectorale après l'expérience.
7. Appliquer le post-test auprès de l'échantillon de la recherche
8. Analyser et interpréter les résultats et les données statistiques de la recherche.
9. Emettre les recommandations et les suggestions à la lueur des résultats obtenus.
10. Proposer certains thèmes de recherche.

Type de la recherche :

Notre recherche se rattache au modèle quasi-expérimental qui représente une forme de recherche expérimentale largement utilisée dans les sciences sociales et psychologique. Dans ce modèle quasi-expérimental, la chercheuse manipule délibérément la variable indépendante (la presse écrite) afin de mesurer l'effet de cette variable sur la variable dépendante (compétences de la compréhension lectorale).

Retombées de la recherche :

L'intention de cette recherche est de contribuer non seulement à mettre en évidence les problèmes cognitifs en lisant la presse écrite chez les étudiants du cycle secondaire mais aussi à construire une unité didactique basée sur la démarche explicite pour développer la compréhension lectorale et surtout l'esprit critique.

Cadre pratique

Après avoir abordé la compréhension lectorale, la presse écrite et l'enseignement explicite, il convient de sacrifier cette partie à l'explication des choix méthodologiques que nous avons privilégiés afin d'examiner l'efficacité de l'unité basée sur la presse

écrite pour développer les compétences de la compréhension lectorale.

La description de l'échantillon

L'échantillon représente une opération importante dans la recherche en sciences humaines et sociales. La validité du travail entrepris, l'intérêt et la pertinence des conclusions qui peuvent être établies reposent, entre autres, sur cette étape.

Dans le cadre de cette recherche, l'échantillon est un échantillon de convenance constitué de 20 étudiants en première année secondaire de niveau B1 au lycée de la liberté Héliopolis au Caire.

La description des outils utilisés

L'objectif du questionnaire

L'objectif de notre questionnaire est d'identifier les problèmes cognitifs chez les étudiants de la première année secondaire de la langue française en ce qui concerne les compétences de la compréhension lectorale.

Description du questionnaire

Notre questionnaire est élaboré à partir des éléments qui se dégagent de notre problématique et de notre cadre conceptuel. Ce questionnaire vise à identifier les

problèmes cognitifs que les étudiants rencontrent lors de la lecture d'un article journalistique. Il se compose de 25 items dont les réponses sont formulées sur une échelle ayant 3 degrés d'intensité : « non », « assez » et « oui ».

Quant à la validation empirique, cet outil est validé par dix étudiants tirés au hasard parmi notre échantillon qui ont répondu aux questions afin que le questionnaire soit clair et sans ambiguïté. Les données et les commentaires recueillis au cours de cette mise à l'essai nous ont permis quelques réajustements afin d'en arriver à la formulation finale du questionnaire prévu pour notre échantillon.

L'administration du questionnaire

Le questionnaire est soumis aux étudiants de la première année secondaire de niveau B1 au mois d'octobre 2017 au lycée de la liberté Héliopolis.

Dans l'introduction de notre questionnaire, nous avons mentionné l'objectif de notre recherche ainsi qu'un formulaire de consentement, pour les étudiants, afin de garantir de plus la confidentialité de données recueillies. Dans ce formulaire de consentement, nous avons clairement précisé que leur participation se faisait sur une base volontaire et de manière anonyme et que le but de

la recherche est de préciser leurs difficultés dans la compréhension lectorale.

Les résultats de ce questionnaire nous ont permis de détecter les stratégies et les difficultés cognitives que les étudiants perçoivent en lisant un texte journalistique. Il s'agit de difficultés considérées, pour les étudiants, comme étant les plus importantes et les plus fréquentes ce qui a permis de construire notre unité didactique basée sur l'utilisation de la presse écrite.

Analyse quantitative des données du questionnaire

La validation du questionnaire a impliqué l'étude statistique des items. L'information recueillie a nécessité une analyse de contenu de type quantitatif.

Les données recueillies sont transférées en format statistique à l'aide de l'outil intégré dans le logiciel *Excel* afin d'être saisies dans un tableau à entrées multiples qui nous a fourni les proportions de réponses obtenues pour chaque item.

Item	Compétences	Niveau d'échelle	Fréquence	Pourcentage
1	je peux identifier les différents genres des textes journalistiques.	non	14	70%
		assez	2	10%
		oui	4	20%
2	je peux définir la périodicité du journal (quotidien–hebdomadaire–mensuel)	non	14	70%
		assez	1	5%
		oui	5	25%
3	Je peux identifier les grands principes de l'écriture journalistique.	non	14	70%
		assez	2	10%
		oui	4	20%
4	Je peux identifier les différents éléments qui composent un article de journal (ex :la Une d'un journal).	non	14	70%
		assez	2	10%
		oui	4	20%
5		non	12	60%

	Je peux utiliser les données extra-textuelles (le paratexte) pour émettre des hypothèses sur le thème de l'article.	assez	2	10%
		oui	6	30%
6	Je survole le texte pour anticiper son contenu (titre, illustrations, intertitres, sections, ...etc.).	non	12	60%
		assez	2	10%
		oui	6	30%
7	Je sais dans quel but je vais lire le texte.	non	3	15%
		assez	1	5%
		oui	16	80%
8	J'utilise mes connaissances antérieures pour faire des prédictions sur le contenu du texte	non	3	15%
		assez	1	5%
		oui	16	80%
9		non	3	15%

	Je peux retenir les informations essentielles recueillies au plan du contenu.	assez	1	5%
		oui	16	80%
10	Je déchiffre les mots par une traduction en langue maternelle.	non	4	20%
		assez	2	10%
		oui	14	70%
11	Je me servis du contexte pour donner du sens aux expressions figées ou aux proverbes.	non	16	80%
		assez	1	5%
		oui	3	15%
12	Je peux entourer les liens logiques pour déterminer les grandes lignes de la structure de l'article.	non	13	65%
		assez	3	15%
		oui	4	20%
13	Je peux utiliser les marqueurs de relation pour noter	non	13	65%
		assez	2	10%
		oui	5	25%

	les articulations des idées.			
14	Je peux utiliser les indices relatifs à la ponctuation.	non	13	65%
		assez	2	10%
		oui	5	25%
15	Je peux utiliser les substituts grammaticaux et lexicaux (les pronoms personnels –les pronoms possessifs –les pronoms et les adjectifs démonstratifs).	non	13	65%
		assez	2	10%
		oui	5	25%
16	Je souligne pour chaque paragraphe l'idée clé développée.	non	12	60%
		assez	4	20%
		oui	4	20%
17	Je reformule le thème et l'idée principale de	non	12	60%
		assez	4	20%
		oui	4	20%

	l'article avec mes mots.			
18	Je peux confronter l'idée principale à d'autres idées sur le même thème (être pour ou contre le thème)	non	14	70%
		assez	2	10%
		oui	4	20%
19	J'établis des liens intra et inters phrastiques pour comprendre l'article.	non	14	70%
		assez	2	10%
		oui	4	20%
20	je vérifie automatiquement ma compréhension.	non	15	75%
		assez	2	10%
		oui	3	15%
21	Je peux exprimer mon point de vue.	non	15	75%
		assez	2	10%
		oui	3	15%
22	Je peux résumer les idées principales de l'article.	non	15	75%
		assez	2	10%
		oui	3	15%

23	Je peux réagir de façon critique et personnelle.	non	13	65%
		assez	2	10%
		oui	5	25%
24	Je peux analyser un article de journal.	non	13	65%
		assez	2	10%
		oui	5	25%
25	Je cherche d'autres sources pour vérifier l'information.	non	13	65%
		assez	3	15%
		oui	4	20%

Résultats du questionnaire

Après avoir analysé les réponses de notre échantillon, nous indiquons sur le tableau précédent les questions, la fréquence et le pourcentage de leurs réponses. D'après les réponses fournies au questionnaire distribué, nous constatons que :

- Les résultats du 1^{er}, 2^{ème}, 3^{ème}, 4^{ème} item révèlent que (70 %) [n = 14] les étudiants ne peuvent pas identifier le fond et la forme d'un article journalistique : ils ne connaissent ni les genres journalistiques ni la structure de la Une et de

l'article et ils ne prêtent pas attention sur la périodicité de l'article et les grands principes de l'écriture journalistique.

- Les résultats du 5^{ème} et 6^{ème} item montrent que (60 %) [n = 12] les étudiants sont incapables à interpréter les données extratextuelles (le paratexte) : les fonctions du titre, les légendes, les photos et les illustrations d'un article journalistique.
- Les résultats du 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} item indiquent que (80 %) [n = 16] les étudiants peuvent utiliser leurs connaissances antérieures pour faire des prédictions sur le contenu du texte et sachent dans quel but ils lisent le texte en retenant les essentielles recueillies au plan du contenu.
- Les résultats du 10^{ème} item révèlent que (70 %) [n = 14] les étudiants ont recours à la traduction mentale des mots par la langue maternelle en lisant le français.
- Les résultats du 11^{ème} item indiquent que (80%) [n = 16] les étudiants n'utilisent pas le contexte pour donner un sens aux expressions figées ou aux proverbes.

- Les résultats du 12^{eme}, 13^{eme}, 14^{eme} et 15^{eme} item montrent que (65 %) [n =13] les étudiants ne s'intéressent pas aux indices syntaxiques, sémantique et lexicales pour les aider à mieux comprendre le texte.
- Les résultats du 16^{eme} et 17^{eme} item indiquent que (60%) [n = 12] les étudiants n'ont pas recours à souligner l'idée clé de chaque paragraphe et ne peuvent pas reformuler l'idée principale avec leur propre mot.
- Les résultats du 18^{eme} et 19^{eme} item révèlent que (70 %) [n =14] les étudiants sont incapables d'établir des liens intra et inters phrastiques et ils ne peuvent pas confronter l'idée principale à d'autres idées sur le même thème.
- Les résultats du 20^{eme}, 21^{eme} et 22^{eme} item estiment que (75 %) [n =15] les étudiants ne peuvent pas exprimer leur point de vue et faire le résumé des idées principales ce qui leur aide à vérifier leur compréhension automatiquement.
- Les résultats du 23^{eme}, 24^{eme} et 25^{eme} item montrent que (65 %) [n =13] les étudiants ne cherchent pas d'autres sources pour vérifier l'information et n'arrivent pas à analyser et à critiquer un article journalistique.

B) Interprétation des résultats

Selon les résultats précédents, nous pouvons remarquer que les difficultés des étudiants de la première année secondaire viennent d'une mauvaise connaissance en ce qui concerne le fond et la forme d'un article journalistique comme les schémas de contenu (Culture française, référence à l'actualité, thème traité) puis les schémas formels (organisation du texte) et enfin les schémas linguistique (connaissance de la langue)

Ainsi, la lecture de la presse pose des difficultés à cause du manque de la maîtrise d'une lecture efficace, puis sa diversité des genres, sa structure spécifique : la mise en page, typographie, titre, intertitre, chapeau. Ensuite, au niveau des connaissances linguistiques, les procédés référentiels empêchent les étudiants à l'accès à ces documents. C'est à la suite de ces réflexions que nous avons décidé d'entamer notre recherche dans cette voie: nous essayons donc, à travers l'analyse du questionnaire, de dégager les techniques permettant une lecture efficace des textes journalistique.

Élaboration d'un pré-test et d'un post-test

Objectifs

L'objectif du pré-test est de détecter le niveau actuel des compétences de la compréhension lectorale d'un article journalistique chez les étudiants de la 1^{ère} année du cycle secondaire.

L'objectif du post-test est d'évaluer l'efficacité de l'unité proposée pour développer les compétences en question.

Description du pré-test et du post –test

Deux tests équivalents ont été conçus ensuite appliqués auprès d'un échantillon de convenance composé de 20 étudiants de la 1^{ère} année secondaire au lycée de la liberté Héliopolis. Chaque test (pré-test et post-test) se compose de 3 questions chaque question comporte des consignes qui mesure les niveaux de la compréhension lectorale :la question N^o 1 représente le niveau de la compréhension littérale, la question N^o2 montre le niveau de la compréhension inférentielle et la question N^o 3 concerne le niveau de la compréhension critique. La note totale de chaque test est de 60 points.

Passation

La chercheuse a sélectionné 20 étudiants de la première année secondaire au lycée la liberté Héliopolis pour déterminer leur durée et leur fidélité.

A) Calcul de la durée:

Pour déterminer la durée de chaque test, nous avons calculé le temps pris par chaque étudiant pour répondre à toutes les questions, ensuite nous avons calculé la moyenne du temps de l'échantillon, nous avons trouvé que le temps consacré à l'application de chaque test était 90 minutes.

B) La Fidélité:

Pour vérifier la fidélité des deux tests équivalents, la chercheuse a calculé le coefficient de corrélation entre la note totale obtenue par les étudiants dans l'ensemble de chacun des tests et les notes obtenues dans chacun des items dans les deux tests.

$$R = \frac{NT - (x)(y)}{\sqrt{[Nx^2 - (x)^2][Ny^2 - (y)^2]}}$$

R= Coefficient de corrélation

N= Nombre des étudiants

T= Totale des notes

X= Notes de la pré application

Y= Notes de la post application

Nous avons ensuite calculé le coefficient Alpha de Cronbach qui atteint 0.88. Cette corrélation fait preuve de la consistance interne entre les composantes de chaque test, ce qui prouve leur fidélité. De même, nous avons eu recours à calculer le coefficient de corrélation entre les notes totales des deux tests équivalents qui atteignent 0.94. Cette corrélation fait preuve de la consistance entre les deux tests d'où leur équivalence.

C) La Validité

Afin de garantir la validité du pré-test et du post-test, nous les avons soumis à un jury d'experts dans le domaine de la didactique du FLE afin de les évaluer de point de vue: adéquation des consignes aux compétences de la compréhension lectorale, pertinence des consignes par rapport aux objectifs de l'unité proposée, la clarté et la précision des consignes et l'équivalence entre le pré-test et le post-test.

L'application du pré-test

Le pré-test est appliqué auprès de notre échantillon au mois de novembre 2017 et nous avons

remarqué les difficultés qui affrontent les étudiants en lisant un article journalistique :

- Les étudiants sont incapables à interpréter les données extratextuelles (le paratexte) : les fonctions du titre, les légendes, les photos et les illustrations d'un article journalistique.
- Ils ne connaissent ni les différents genres journalistiques ni la périodicité d'un article journalistique.
- Ils sont incapables d'identifier les grands principes de l'écriture journalistique.
- Ils trouvent une difficulté à s'exprimer par les mots car ils ne possèdent pas un vocabulaire et des connaissances adaptées au monde de journalisme et de la communication.
- Ils s'efforcent de déchiffrer au lieu d'essayer de comprendre c'est pourquoi ils accèdent seulement à la compréhension partielle de la phrase ou du groupe de phrases.
- Ils ne possèdent pas les connaissances culturelles qui leur permettent d'avoir une pensée à la française.

Les résultats de notre pré-test montrent que notre échantillon a des difficultés dans la compréhension lectorale en lisant un article journalistique. Ces difficultés sont dues au manque de connaissances procédurales « savoir comment lire la presse écrite » et des stratégies de lecture efficace. Certes, la résolution de ces difficultés passe par l'acquisition de connaissances et l'entraînement sur les stratégies utilisées pour être des bons lecteurs. Ce processus, long et exigeant, peut-être accéléré par l'intégration d'une nouvelle unité de formation pédagogique axé sur l'enseignement explicite afin de modifier leur niveau aux compétences visées.

Conception de l'unité proposée

Dans notre recherche, l'unité didactique est conçue comme un ensemble de séances articulées et organisées autour de plusieurs activités de compréhension lectorale.

Chaque séance vise à développer un ou deux sous-compétences de la compréhension lectorale. Et ce via les différents articles journalistiques soit en papier ou en ligne.

L'unité didactique est basée sur l'enseignement explicite, les étapes à réaliser visent à développer quelques compétences de la compréhension lectorale :

- Identifier les différents genres des textes journalistiques.
- Identifier les grands principes de l'écriture journalistique
- Identifier les différents éléments qui composent la Une d'un journal.
- Utiliser les données extra- textuelles (le paratexte) pour émettre des hypothèses sur le thème de l'article.
- Exprimer son point de vue.
- Réagir de façon critique et personnelle.
- Analyser un article de journal.

La stratégie d'enseignement

Après avoir abordé l'organisation générale de l'unité, on doit s'interroger sur la mise en œuvre de cette organisation en classe, sur la modalité du travail, le rôle de l'enseignant et de l'étudiant. Le cadre conceptuel de la présente recherche nous a guidé vers la démarche explicite des stratégies de lecture pour proposer des réponses possibles à ces interrogations. Cette démarche sur laquelle nous nous sommes appuyés pour organiser les séances.

En effet l'enseignement explicite est une stratégie qui se compose de trois phases essentielles procédant du simple au complexe : la préparation de l'enseignement (P), l'interaction avec les étudiants (I) et la consolidation des apprentissages (C). Il s'agit des principales stratégies de l'enseignement que les auteurs surnomment « le modèle PIC » (Gauthier et coll., 2013).

En ce qui concerne la première phase d'apprentissage, il s'agit de la mise en place de plusieurs stratégies relatives à la planification de la gestion des apprentissages et celles concernant la planification de la gestion de la classe. Cette phase préparatoire est très importante, car elle permet à l'enseignant de préciser les objectifs d'apprentissage, d'organiser le déroulement de la leçon, de déterminer les différentes stratégies à utiliser, de préparer le matériel didactique, de déterminer la durée de chaque étape de la leçon, etc. Sommairement, cette première étape permet à l'enseignant de prévoir ce qu'il doit faire pour « construire des leçons bien ciblées » qui favorisent l'apprentissage de chaque étudiant.

Lors de la deuxième phase, c'est-à-dire la phase interactive, l'enseignant met en œuvre son plan d'action pour faire apprendre le contenu, les habiletés et les

règles prévues dans le programme, et en fonction des situations réelles de la classe, l'enseignant peut apporter des modifications à sa préparation initiale.

Cette phase interactive est l'occasion pour l'enseignant de mettre en pratique plusieurs stratégies d'enseignement afin de maximiser l'apprentissage des étudiants et d'assurer un bon taux de réussite. Quelques exemples des stratégies générales de gestion des apprentissages sont l'usage d'un langage clair et précis, la vérification régulière de la compréhension et le soutien à l'apprentissage. Au cours de cette phase, l'enseignant met aussi en place des stratégies spécifiques « afin d'assurer un meilleur apprentissage des contenus et des habiletés » (Gauthier et coll., 2013, p. 266).

Ces stratégies spécifiques sont regroupées par rapport aux trois moments clés de la leçon : l'ouverture de la leçon, le déroulement de la leçon et la clôture de la leçon.

A) L'ouverture de la leçon : ce moment renvoie à la présentation de l'objectif d'apprentissage en expliquant son intérêt et à mobiliser les connaissances antérieures des étudiants avant d'apprendre le nouveau contenu.

B) Le déroulement de la leçon : ce moment correspond à la conduite de la leçon pendant laquelle l'enseignant met en œuvre les trois étapes essentielles structurées et progressive allant du simple au complexe : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome.

- **Le modelage** : cette étape qui exige de l'enseignant d'exécuter la tâche devant les étudiants et à verbaliser les stratégies utilisées pour accomplir cette tâche. C'est ainsi qu'il rend explicite les processus du raisonnement et ce en mettant un « haut-parleur sur sa pensée ». En d'autres termes, l'enseignant explique oralement aux étudiants les questions qu'il se pose face à une tâche et les stratégies retenues pour la réaliser : quoi faire ? Où ? Quand ? comment ?

La présentation de la stratégie doit être faite dans un contexte réel, la verbalisation de la pensée doit être claire avec un vocabulaire adéquat aux étudiants pour qu'ils puissent reproduire la stratégie utilisée. L'enseignant doit aussi donner des exemples et des contre-exemples en réalisant des discussions pour aider les étudiants à concrétiser leur raisonnement.

- **La pratique guidée** : Dans cette étape l'enseignant accompagne les étudiants pour s'approprier les étapes des stratégies apprises lors du modelage. Il s'assure de la compréhension de ses étudiants en leur donnant des tâches à réaliser collectivement ou en groupe ressemblant à celles effectuées lors de l'étape du modelage.

L'enseignant interagit avec les étudiants et les incite à justifier leurs réponses et à formuler ou à verbaliser leur raisonnement ce qui lui permet de vérifier leur compréhension de la stratégie pour leur offrir la rétroaction adéquate et il peut proposer d'autres exercices selon leur besoin.

- **Pratique autonome** : c'est l'étape du transfert, les étudiants réinvestissent seul ce qu'ils ont compris à l'étape du modelage et la pratique guidée. Pour l'enseignant, il n'intervient plus. De ce fait, l'enseignant favorise aux étudiants l'occasion de pratiquer la stratégie sans aide afin de consolider l'apprentissage.

Ce type d'enseignement renvoie à verbaliser les processus cognitifs et les rendre explicite. Dans cette perspective, l'enseignement explicite est basé sur l'idée

que l'apprentissage est facilité si on évite les fausses interprétations, les "mal entendus", le non-dit, le caché, l'implicite.

C) Clôture de la leçon : À la fin l'enseignant annonce la prochaine leçon et s'assure que les étudiants ont bien compris la leçon en leur donnant des devoirs.

La dernière étape du modèle PIC, la phase de consolidation, renvoie à la mise en œuvre des stratégies de vérification et d'évaluation des apprentissages des étudiants. L'enseignant donne des devoirs aux étudiants, il fait des révisions chaque jour, chaque semaine, voire chaque mois, pour s'assurer de la compréhension de chaque étudiant. Cette phase de révision est un élément important dans l'enseignement explicite, car elle garantit la consolidation des apprentissages avec les étudiants.

Par conséquent l'enseignement explicite fait référence à une démarche d'apprentissage dirigée par l'enseignant qui procède du simple vers le complexe et se déroule habituellement en trois étapes : le modelage, la pratique dirigée et la pratique autonome. (Rosenshine et Stevens, 1986, cité dans Gauthier et coll., 2013, p. 26).

L'évaluation de l'unité proposée

Dans notre recherche, on a trois formes d'évaluation :

- A) Evaluation diagnostique : le pré-test
- B) Evaluation formative : sous forme de feedback durant chaque séance.
- C) Evaluation sommative : le post test.

Pour l'évaluation de chaque séance, les étudiants sont censés à réaliser individuellement une pratique autonome à travers des fiches de travail et des fiches de devoir pour faire des pratiques en plus à la maison à travers le choix des articles journalistiques par la presse en ligne.

L'application du post-test

Le post-test est appliqué auprès de l'échantillon visé après l'enseignement de notre unité proposée afin d'évaluer leur progrès et l'efficacité de l'unité proposée sur le développement des compétences visés ce qui nous a permis de calculer les moyennes et les écarts types pour les utiliser à l'analyse statistique.

Analyse quantitative de données statistiques

Après l'application de l'unité auprès de l'échantillon visé et l'application du post-test afin de vérifier l'efficacité de l'unité didactique sur le développement des

compétences visées, nous avons procédé à une analyse statistique des scores des étudiants au pré-test et au post-test.

L'analyse statistique de données recueillies du pré-test et du post test est effectuée par SPSS pour déterminer dans quelle mesure les hypothèses de notre recherche sont infirmées ou confirmées.

Premièrement : la validité des hypothèses secondaires

1- Tester la validité de la première hypothèse secondaire:

La première hypothèse stipule qu'« Il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des rangs des notes de l'échantillon de la recherche en ce qui concerne les compétences de la compréhension lectorale au niveau de la compréhension littérale dans le pré-test et le post-test en faveur du post-test ».

Pour vérifier la validité de cette hypothèse, la chercheuse a comparé les moyennes des rangs des notes de l'échantillon avant d'appliquer l'unité didactique aux moyens des notes du même échantillon après l'application en ce qui concerne les compétences de la

compréhension lectorale au niveau de la compréhension littérale. La chercheuse a utilisé le “Test de Wilcoxon” pour distinguer la signification des différences entre les deux tests.

R	Rangs
N	Nombre
MR	Moyenne des Rangs
W	Somme des Rangs
É	Écart type
Z	Valeur de "Z"
S	Signification
R	Taille de l'effet

Tableau **Nº (1)**

R	N	M R	W	M		É		Z	S	r
				Pr é	Pos t	Pr é	Po st			
R+	20	10.5 0	2 10	8. 78	15. 15	0. 62	0.4 8	3. 93 9	0. 00 0	1 Très saillant e
R-	0	0.00	0							
Neutre	0	0.00	0							
Total	20									

Le tableau N^o (1) montre que le niveau significatif est plus petit que (0.01). Ce qui signifie qu'il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des rangs des des notes de l'échantillon de la recherche en ce qui concerne les compétences de la compréhension lectorale au niveau de la compréhension littérale dans le pré-test et le post-test en faveur du post-test.

2-Tester la validité de la deuxième hypothèse secondaire :

La deuxième hypothèse stipule qu'« Il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des rangs des notes de l'échantillon de la recherche en ce qui concerne les compétences de la compréhension lectorale au niveau de la compréhension inférentielle dans le pré-test et le post-test en faveur du post-test ».

Pour vérifier la validité de cette hypothèse, la chercheuse a comparé les moyennes des rangs des notes de l'échantillon avant d'appliquer l'unité didactique et les moyennes des rangs des notes du même échantillon après l'application de l'unité didactique en ce qui concerne les compétences visées au niveau de la compréhension inférentielle. La chercheuse a utilisé le

“Test de Wilcoxon” pour distinguer la signification des différences entre les deux testes.

Tableau № (2)

R	N	M R	W	M		É		Z	S	r
				Pré	Post	Pré	Post			
R+	2	10.5	21	10.92	22.075	1.071	1.042	3.926	0.000	1 Très saillant
R-	0	0.00	0							
Neutre	0	0.00	0							
Total	2									

Le tableau № (2) montre que le niveau significatif est plus petit que (0.01). Ce qui signifie qu’il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des rangs des notes de l’échantillon de la recherche en ce qui concerne les compétences de la compréhension lecturale au niveau de la compréhension inférentielle dans le pré-test et le post-test en faveur du post-test.

D’après le tableau ci-dessus, il est bien remarquable que la taille de l’effet est égale à (1). Ce qui signifie que l’unité didactique a un effet très saillant sur le développement des compétences visées au niveau de de la compréhension inférentielle.

3-Tester la validité de la troisième hypothèse secondaire

La troisième hypothèse stipule qu'« Il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des rangs des notes de l'échantillon de la recherche en ce qui concerne les compétences de la compréhension lectorale au niveau de la compréhension critique dans le pré-test et le post-test en faveur du post-test »

Pour vérifier la validité de cette hypothèse, la chercheuse a comparé les moyennes des rangs des notes de l'échantillon avant d'appliquer l'unité didactique aux moyennes des rangs des notes du même échantillon après l'application de l'unité didactique au niveau de la compréhension critique. La chercheuse a utilisé le "Test de Wilcoxon" pour distinguer la signification des différences entre les deux testes.

Tableau N° (3)

R	N	M R	W	M		É		Z	S	r
				Pré	Post	Pré	Post			
R+	20	10.50	210	4.58	9.53	0.591	1.197	3.927	0.000	1 Très saillante
R-	0	0.00	0							
Neutre	0	0.00	0							
Total	20									

Le tableau № (3) montre que le niveau significatif est plus petit que (0.01). Ce qui signifie qu'il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des rangs des notes de l'échantillon de la recherche en ce qui concerne les compétences de la compréhension lectorale au niveau de la compréhension critique dans le pré-test et le post-test en faveur du post-test.

D'après le tableau ci-dessus, il appert que la taille de l'effet est égale à (1). Ce qui signifie que l'unité proposée a un effet très saillant sur le développement de la compétence de la compréhension lectorale au niveau de la compréhension critique.

4-Tester la validité de l'hypothèse principale

L'hypothèse principale stipule qu'« Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des rangs des notes des étudiants, membres de l'échantillon au niveau des compétences de la compréhension lectorale qu'évaluent le pré-test et le post-test en faveur du post-test ».

Pour calculer l'effet de l'unité didactique sur le membre de l'échantillon, on utilise le "Test de Wilcoxon" pour calculer les différences entre les moyens rangs des paires de notes associées et quand les résultats montrent

une différence statistiquement significative entre les rangs des paires de notes associées et les rangs de deux calculs du pré test et post test , Il est possible de savoir la relation entre les variables indépendantes et dépendantes à l'aide du coefficient de corrélation binaire des rangs de paires associés, calculé à partir de l'équation suivante:

$$R = (4(T1)/n(n + 1)) - 1..... (1)$$

R	Taille de l'effet
T1	Somme des rangs positifs
n	Nombre de paires des données de l'échantillon

Le (R) est expliqué comme suivant :

Si le (R) < 0.4, cela signifie un effet faible.

Si le $0.4 \leq (R) < 0.7$, cela signifie un effet est modéré.

Si le $0.7 \leq (R) < 0.9$, cela signifie un effet est saillant.

Si le (R) ≥ 0.9 , cela signifie un effet est très saillant.

Après avoir calculé la taille de l'effet, on a trouvé qu'il est égal à (1). Ce qui signifie que l'unité didactique proposée a un effet très saillant sur le développement des compétences visées au niveau de la compréhension totale.

Tableau N^o (4)

R	N	M R	W	M		É		Z	S	r
				Pré	Post	Pré	Post			
R+	20	10.50	210	24.25	46.75	1.41	2.05	3.935	0.000	1 Très saillante
R-	0	0.00	0							
Neutre	0	0.00	0							
Total	20									

Le tableau N^o (4) montre que le niveau significatif est plus petit que (0.01). Ce qui signifie qu'il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des rangs des notes de l'échantillon de la recherche au niveau de la compréhension lectorale comme compétence totale qu'évaluent le pré-test et le post-test en faveur du post-test.

D'après le tableau ci-dessus, il appert que la taille de l'effet est égale à (1). Ce qui signifie que l'unité proposée a un effet très fort sur le développement de la compétence de la compréhension lectorale comme compétence totale.

Interprétation des résultats

L'analyse quantitative détaillée dans les lignes précédentes avait mis en évidence que l'utilisation de la presse écrite selon la démarche explicite avait un effet positif considérable sur le développement des

compétences de la compréhension lectorale chez l'échantillon de la recherche. Un tel effet peut être attribué aux facteurs ci-après :

L'utilisation de la presse écrite comme document authentique dans la classe du FLE a répondu aux besoins langagiers des étudiants et a permis de développer leur esprit critique.

L'utilisation de la presse en papier et la presse en ligne éveillent la curiosité et l'intérêt des étudiants et les incitent à participer non seulement durant notre expérimentation mais aussi prendre conscience sur l'importance de lire et comprendre un article journalistique chaque jour.

La lecture d'un texte journalistique s'est orientée d'une part vers une lecture cursive visant à une lecture (photo, titre, chapeau) et d'autre part, vers une lecture plus détaillée. Il s'agit des procédés référentiels demandant par exemple, une compréhension détaillée de phrases, l'intervention des connaissances culturelles, des connaissances grammaticales et sémantiques.

De même, la stratégie de l'enseignement explicite qui assure l'interaction entre les étudiants et l'enseignant et entre les étudiants eux-mêmes, cette interaction favorise

le développement des habiletés langagières en général et le développement de la compréhension lectorale en particulier.

L'enseignement explicite favorise un enseignement qui procède étape par étape où l'enseignant doit bien expliciter l'objet d'enseignement en différentes étapes et il est important de vérifier continuellement la compréhension de chaque étudiant et d'encourager leurs participations active en classe. (Rosenshine,1987)

Dans cette perspective, l'enseignement explicite est basé sur l'idée que l'apprentissage est facilité si on évite les fausses interprétations des malentendus, le non-dit, le caché et l'implicite.

À la lumière de cette optique, nous proposons plusieurs activités pédagogiques pouvant stimuler la compréhension lectorale des étudiants en lisant un article journalistique , ces activités planifiés et pertinents aident les étudiants à développer leurs stratégies de lecture de façon flexible durant les trois stades de lecture : avant la lecture de l'article journalistique nous demandons de classer des mots par catégories grammaticales (noms, verbes, adjectifs) pour renforcer l'appropriation du vocabulaire, pendant la lecture les questions au choix

multiple guident les étudiants dans la découverte du texte et leur permettent de tester la compréhension , après la lecture les étudiants réagissent de manière personnelle au texte et établissent une relation entre le texte lu et leurs propres opinions, sentiments et expériences.

Ces résultats rejoignent les résultats des recherches antérieures stipulant que la lecture de la presse écrite engendre des gains en lecture, particulièrement chez les étudiants faibles et développe leur esprit critique.

La presse écrite est donc un bon exemple pour montrer aux étudiants qu'un texte journalistique est avant tout produit pour être lu, compris pour apporter quelque chose au lecteur, que ce soit une information ou une émotion.

Références

1. Abdrabou.D (2013). *Développement de quelques compétences de la compréhension et de la production écrite chez les futurs-enseignants de la faculté pédagogie à travers l'utilisation des techniques d'analyse des articles journalistiques*. Faculté de pédagogie. Université Tanta.
2. Adams G., Davister J, Denyer M., (1998). *Lisons futé Stratégies de lecture, 2 tomes, 1*. Guide pédagogique ; Fiches reproductibles, Bruxelles : Duculot.
3. Aknazzay.A, Castincaud. F, (2008), Travailler sur la presse écrite à l'École. Collection des hors-série numériques : CRAP Cahiers pédagogiques.
4. Bădulescu, S.-M. (2009). L'Utilisation du document authentique-garantie de la pédagogie du succès en français de spécialité. *European landmarks of identity*, 397.
5. Benito, M. J. (2003). La lecture et le document authentique en classe de FLE. In *El texto como encrucijada : estudios franceses y francófonos* (Vol. 2, pp. 607-616). España: Universidad de La Rioja.
6. Cauterman, M. (2003). Oui, mais le brevet ? Recherches n° 38, Collège de Marquette-lez-Lille, IUFM Nord – Pas-de-Calais.

7. Cèbe, S., Goigoux, R., & Thomazet, S. (2004). Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités: MEN-DESCO.
8. Cèbe, S. & Goigoux, R. (2013). Lectorino & Lectorinette CE1-CE2 : apprendre à comprendre des textes narratifs. Paris : Retz.
9. Conseil de l'Europe (2001). Cadre commun Européen de référence pour les langues, Paris : Didier.
10. Cornaire, C. (1999). Le point sur la lecture 2ème édition. Paris :CLE International.
11. Emaish, N. (2007). La Presse Ecrite: Pour Un Enseignement Communicatif-Culturel Du FLE. Dirasat: Human & Social Sciences, 34(3).p697-703
12. Gaafar, A. (2011). Efficacité des cercles de lecture littéraire pour développer les compétences de la compréhension lectorale en langue française chez les élèves du cycle primaire, thèse de Magistère non publiée, Faculté de pédagogie. Université Ain Shams.
13. Gaonac'h, Daniel. (1991). Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. 2ème édition. Paris : Édition Didier.
14. Gauthier, C., et al. (2007). « L'enseignement explicite », in V. Dupriez & G. Chapelle : Enseigner. Paris : PUF, 107-116.

15. Gauthier, C., et al. (2013). Enseignement explicite et réussite des élèves. Bruxelles : De Boeck.
16. Giasson, J. (2003). La lecture: de la théorie à la pratique, 2ème édition, Gaëtan Morin, Boucherville.
17. Giasson, J. (2007). La Compréhension en lecture. Bruxelles: 3ème édition, deBoeck Université.
18. Hafez, H. (2008). Utilisation des cercles de lecture littéraire pour développer les stratégies de la compréhension écrite chez les élèves du cycle primaire, Revue d'Association des universités arabes Journal de l'Education et Psychologie Université de Damas. Vol. 8. N° 1.
19. Kokou, A. (2007), De l'utilisation des médias et des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation de 1960 à 2006. Le cas du Togo. Education. Université de Rouen, 2007. Français.tel-00139109.
20. Márová, L. (2014). L'exploitation de la presse française en classe de FLE. Fakulta filozofická Západočeská univerzita v Plzni.
21. Sabri, N. (2009), Efficacité d'un programme proposé à la lueur de l'approche des histoires sur le développement de quelques compétences de la compréhension lectorale en langue française et de valeurs morales chez les élèves du

cycle préparatoire. » Thèse de doctorat non publiée.
Faculté de Jeunes-filles. Université d'Ain Chamss.

22. Teissedre.N (2015), Introduire la presse écrite dans la pratique de classe.Université de Bourgogne. Master 2ème année« Professionnel du FLE/S, FLS-sco et FOS Expertise, conception et organisation
23. Vigner, G. (1996). "Lire: comprendre ou décoder ?", Le français dans le monde, 283, p. 62-69.