



Faculté d'éducation

L'emploi de la caricature dans le développement des habiletés de la lecture critique des apprenants de
français langue étrangère et leurs perceptions

Par

Wael Choeb Saber Chendi

Thèse présentée à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)
Doctorat en éducation

Août 2017

©Wael Choeb Saber Chendi, 2017

EDU912 – CERTIFICAT DE SOUTENANCE DE THÈSE

Les membres du jury suivants :

Julie Myre Bisailon

Directrice de recherche

Université de Sherbrooke

Nom de l'université

Christiane Blaser

Codirectrice de recherche

Université de Sherbrooke

Nom de l'université

Françoise Bleys

Membre du jury interne

Université de Sherbrooke

Nom de l'université

Nathalie Spanghero-Gaillard

Membre du jury externe

Université Toulouse Jean-Jaurès

Nom de l'université

Pierre-Yves Barbier

Membre du jury externe

Université de Moncton

Nom de l'université

attestent

à l'unanimité

à la majorité des voix

que **M. Wael Choeb Saber Chendi** le **17 août 2017**

Nom de l'étudiant

Date

- a soutenu avec succès et la note « R » (réussite) est attribuée pour l'activité *EDU912 – Dépôt et soutenance de thèse* lui conférant le grade du Ph.D. en éducation.
- a soutenu avec succès et la note « R » (réussite) sera attribuée pour l'activité *EDU912 – Dépôt et soutenance de thèse* lorsque la version finale tenant compte des corrections demandées sera déposée lui conférant le grade du Ph.D. en éducation.
- n'a pas soutenu avec succès et la note « E » (échec) est attribuée pour l'activité *EDU912 – Dépôt et soutenance de thèse*.

Remarque :

Sa thèse intitulée :

« *L'emploi de la caricature dans le développement des habiletés de la lecture critique des apprenants de français langue étrangère et leurs perceptions* »

La qualité de la thèse justifie sa recommandation à des concours internes / externes de meilleure thèse

Sommaire

La lecture joue un grand rôle dans le processus d'enseignement-apprentissage. Elle constitue une base solide de la formation didactique de l'apprenant pour s'adapter à la société. Il existe quatre niveaux de compréhension en lecture : littérale, inférentielle ou interprétative, critique et créative. Les habiletés de ces quatre niveaux de compréhension sont organisées selon la hiérarchie de la taxonomie de Bloom. Notre recherche portait sur le niveau de la compréhension critique en lecture : la lecture critique. À la suite d'une recension de la littérature scientifique, nous avons constaté que les recherches connues à ce jour appuient l'importance de s'intéresser à la didactique de la lecture en classe de français. Cependant, les résultats semblent peu concluants à l'égard de la lecture critique, malgré son importance.

La problématique de notre recherche consiste au fait que les apprenants du Français Langue Étrangère (FLE) éprouvent des difficultés en lecture critique. Ils tendent vers une compréhension globale du texte sans chercher ni comprendre le sens implicite. D'une part, différents auteurs ont montré que les raisons de ces difficultés ne sont pas dues seulement aux étudiants eux-mêmes mais aussi aux méthodes d'enseignement non appropriées à enseigner la lecture critique en FLE. Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères aux locuteurs d'autres langues, certains auteurs préconisent également la didactique de la lecture critique où les enseignants ne font pas juste enseigner aux étudiants les compétences linguistiques de base ou de former leurs habiletés de communication, mais aussi le besoin de développer la conscience critique chez les apprenants qui leur permettent de poser des questions plutôt que d'accepter passivement l'information qu'ils trouvent. D'autre part, la recension a montré que l'enseignement basé sur la caricature semble motivant et amène les apprenants à réfléchir, mais que ce support didactique n'a pas été utilisé auprès d'apprenants de français, surtout au niveau universitaire. Des études ont prouvé l'efficacité de la caricature dans l'enseignement de l'histoire, les sciences et la littérature visuelle et politique. Aucune étude, d'après notre recension d'écrits, n'a porté sur la caricature en didactique de FLE. D'ailleurs c'est un domaine peu investigué.

Notre recherche exploratoire voulait intégrer la caricature dans l'enseignement de la lecture critique en FLE. En définitive, notre recherche visait à répondre à la question générale suivante : Quelle est la contribution de la caricature comme support didactique au développement des habiletés de la lecture critique chez les apprenants du FLE ? De cette question découlent les questions spécifiques

suivantes : 1- Quel est le rôle de la caricature comme support didactique dans le développement de la lecture critique chez les apprenants du FLE ? Et 2- quelles sont les perceptions des apprenants ciblés à l'égard de la caricature ? Pour ce faire, notre recherche a impliqué l'élaboration d'un dispositif didactique au cœur duquel figurait la caricature.

Afin de recueillir les données, nous avons choisi un échantillon volontaire parmi des étudiants adultes qui apprennent le FLE, à l'Université de Sherbrooke. Notre expérimentation didactique consistait à leur faire vivre des activités de lecture critique de textes basés sur la caricature en trois séances complémentaires. Les outils de collecte de données étaient les suivants : des prétests qui précédaient chaque séance du dispositif didactique pour diagnostiquer le niveau des étudiants en lecture critique, des posttests en lecture critique qui suivaient chacune des séances, des entrevues pour identifier les perceptions et les productions des participants.

Nous avons analysé l'ensemble des données. Il s'agissait d'une analyse évaluative des réponses des participants dans les pré/posttests; d'une analyse thématique du verbatim des entrevues afin d'identifier les perceptions des participants ; et d'une analyse du contenu des caricatures produites par les participants pour appuyer les résultats obtenus.

Les résultats de l'analyse ont indiqué que la caricature a contribué au développement de la lecture critique chez les apprenants du FLE : grandement chez les débutants et les intermédiaires et partiellement chez les avancés. En parallèle, la caricature était positivement perçue par tous les participants. Ceux-ci ont avancé que la caricature était pour eux une expérience originale, motivante et transférable. Ces résultats combinés avec ceux des recherches antérieures dans le même domaine laissent entrevoir que la caricature comme support didactique pourrait favoriser la compréhension en lecture en général chez les apprenants adultes.

Summary

Reading plays an important role in the teaching / learning process. It constitutes a solid basis for the didactic training of the learner to adapt to society. There are four levels of reading comprehension: literal, inferential or interpretive, critical and creative. The skills of these four levels of understanding are organized according to the hierarchy of Bloom's taxonomy. Our research focused on the level of critical reading comprehension: critical reading. Following a review of the scientific literature, we found that the research known to date supports the importance of taking an interest in reading literacy in French. However, the results seem inconclusive with regard to critical reading, despite its importance.

The problem of our research is that the learners of the French Foreign Language (FFL) have difficulties in critical reading. They tend towards a global understanding of the text without going further in the implicit sense. On the one hand, different authors have shown that the reasons for these difficulties are not only due to the students themselves but also to the teaching methods not appropriate to teach critical reading in FFL. In the field of foreign language teaching to speakers of other languages, some authors also advocate the teaching of critical reading where teachers do not just teach students basic language skills or train their communication skills, but also the need to develop critical awareness in learners that allow them to ask questions rather than passively accepting the information they find. On the other hand, the review showed that teaching based on caricature seems motivating and leads learners to think, but that this didactic support was not used with learners of French, especially at the university level. Studies have proven the effectiveness of caricature in the teaching of history, science and visual and political literacy. No study, according to our review of writings, has focused on the caricature in didactics of FFL. Besides, it is a little investigated field.

Our exploratory research wanted to integrate caricature into the teaching of critical reading in FFL. As a conclusion, our research aimed to answer the following general question: What is the contribution of caricature as a didactic medium to the development of the skills of critical reading in the learners of the FFL? From this issue arise the following specific questions: 1- What is the role of caricature as a didactic medium in the development of critical reading in the learners of the FFL? And what are the perceptions of targeted learners about caricature? To do this, our research involved the development of a didactic system at the heart of which caricature was included.

In order to collect the data, we chose a sample of adult learners who were studying at the University of Sherbrooke. Our didactic experimentation consisted in making them live the activities of critical reading of texts based on caricature in three complementary stages. The data collection tools included pre-tests that preceded each stage of the didactic experimentation to diagnose the participant's level in critical reading; post-tests that followed each stage; interviews to identify their perceptions, and drawings produced by them.

We analyzed all the data. This was an evaluative analysis of the students' responses in pre / posttests; a thematic analysis of the interview verbatim in order to identify their perceptions; and an analysis of the content of the caricatures produced in support of the results obtained.

The results of the analysis showed that caricature has greatly contributed to the development of critical reading in FFL among the beginners and intermediates and partially among the advanced students. At the same time, the caricature was positively perceived by all participants. These ones argued that caricature was an original, motivating and transferable experience. These results, combined with previous research in the same field, suggest that caricature as a didactic medium could promote reading comprehension in adult learners in general.

Table des matières

SOMMAIRE.....	III
TABLE DES MATIÈRES	VII
LISTE DES FIGURES	XI
DÉDICACE	XII
REMERCIEMENTS.....	XIII
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	4
1. L'IMPORTANCE DE LECTURE EN FLE.....	4
2. L'ÉVOLUTION DU CONCEPT DE LECTURE ET SES NIVEAUX	7
3. LA LECTURE CRITIQUE.....	8
4. L'IMPORTANCE DE LA LECTURE CRITIQUE	9
5. LES MOTIFS DU CHOIX DES APPRENANTS ADULTES.....	10
6. ÉDUCABILITÉ DE LA LECTURE CRITIQUE.....	12
7. LES RECOMMANDATIONS DES RECHERCHES RECENSÉES	15
8. LA SPÉCIFICITÉ DES MODES VISUELS EN EN LIEN AVEC LA LECTURE.....	18
9. LIMITES ET PISTES DES ÉTUDES RECENSÉES.....	22
10. QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE	23
CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL.....	25
1. LA LECTURE EN TANT QUE CONCEPT GÉNÉRAL.....	25
1.1 DÉFINITIONS.....	25
1.2 MODÈLES DE LECTURE	27
1.2.1 ÉMERGENCE DES MODÈLES DE LECTURE	27
1.2.2 APERÇU HISTORIQUE SUR LES MODÈLES DE LECTURE.....	28
<i>1.2.2.1 AVANT LES ANNÉES QUATRE-VINGTS.....</i>	<i>28</i>
<i>1.2.2.2 À PARTIR DES ANNÉES QUATRE-VINGTS</i>	<i>29</i>
1.3 STRATÉGIES DE LECTURE	38
1.4 LECTURE EN LM ET EN LÉ.....	40
1.5 LE TRANSFERT ENTRE LECTURE EN L1 ET EN L2	43
1.6 DÉVELOPPEMENT DE LECTURE EN FLE SANS RECOURIR À LA LM.....	48
2. LA LECTURE CRITIQUE.....	53
2.1 DÉFINITIONS.....	53

2.2 DIFFÉRENCE ENTRE LECTURE ET LECTURE CRITIQUE.....	54
2.3 LES PROCESSUS DE LA LECTURE CRITIQUE.....	56
2.4 LES HABILITÉS DE LA LECTURE CRITIQUE	57
2.5 LA LECTURE CRITIQUE AU SEIN DES MODÈLES DE LECTURE RETENUS	60
2.6 QUELQUES PROBLÈMES COURANTS EN LECTURE ET EN LECTURE CRITIQUE EN FLE	63
2.7 IMPORTANCE DU DÉVELOPPEMENT DE LA LECTURE EN GÉNÉRAL ET DE LA LECTURE CRITIQUE EN FLE	65
3. LA CARICATURE.....	70
3.1 APERÇU HISTORIQUE SUR L'ART DE LA CARICATURE	70
3.2 DÉFINITIONS DE LA CARICATURE	72
3.3 TYPES DE LA CARICATURE	72
3.4 FONCTIONS DE LA CARICATURE.....	73
3.5 CARACTÉRISTIQUES DE LA CARICATURE	74
3.6 LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS D'UNE CARICATURE.....	76
3.7 PRODUCTION DE CARICATURE ET PENSÉE CRÉATRICE	77
3.8 LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT LORS DE L'UTILISATION DE LA CARICATURE	78
3.9 LA CARICATURE EN LIEN AVEC LA LECTURE CRITIQUE	79
3.10 LES APPORTS DE L'EMPLOI DE LA CARICATURE.....	82
3.10.1 LES APPORTS DE L'EMPLOI DE LA CARICATURE EN ÉDUCATION.....	82
3.10.2 LES APPORTS DE LA CARICATURE SUR LA LECTURE.....	86
3.10.3 LES APPORTS DE LA CARICATURE SUR LA LECTURE CRITIQUE.....	86
4. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE.....	89
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	91
1. TYPE DE RECHERCHE	91
2. POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE	92
3. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	93
3.1 L'EXPÉRIMENTATION DIDACTIQUE	93
4. L'ÉCHANTILLONNAGE	95
5. L'ÉLABORATION DU DISPOSITIF DIDACTIQUE.....	97
5.1 LE MODÈLE D'ENSEIGNEMENT EXPLICITE.....	98
5.2 LE DISPOSITIF DIDACTIQUE DE NOTRE RECHERCHE	99

5.2 LES TEXTES CHOISIS ET LEURS GENRES	102
6. LA COLLECTE DES DONNÉES.....	104
6.1 RÔLE DE L'INTERVENANT.....	104
6.2 LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES	105
6.2.1 LES PRÉ/POSTTESTS	105
6.2.1.1 INSTRUMENT DE MESURE : LA GRILLE D'ÉVALUATION.....	107
6.2.2 LES ENTREVUES	112
6.2.3 LES PRODUCTIONS DES PARTICIPANTS.....	114
7. ANALYSE DES DONNÉES.....	115
8. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	118
9. LES MOYENS UTILISÉS POUR ASSURER LA SCIENTIFICITÉ	118
CHAPITRE IV : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS. 122	
1. ANALYSE ÉVALUATIVE ET COMPARATIVE DES RÉPONSES PRODUITES PAR LES PARTICIPANTS DANS LES PRÉ/POST TESTS	122
1.1 ANALYSE ÉVALUATIVE ET COMPARATIVE DES RÉPONSES DU GD	124
1.1.1 ANALYSE COMPARATIVE DES RÉPONSES DU PREMIER LECTEUR (P1)	125
1.1.2 ANALYSE COMPARATIVE DES RÉPONSES DE LA LECTRICE (P2).....	128
1.1.3 ANALYSE COMPARATIVE DES RÉPONSES DE LA LECTRICE (P3).....	130
1.2 ANALYSE ÉVALUATIVE ET COMPARATIVE DES RÉPONSES DU GI.....	133
1.2.1 ANALYSE COMPARATIVE DES RÉPONSES DU LECTEUR (P4)	133
1.2.2 ANALYSE COMPARATIVE DES RÉPONSES DU LECTEUR (P5)	135
1.2.3 ANALYSE COMPARATIVE DES RÉPONSES DU LECTEUR (P6)	137
1.3 ANALYSE ÉVALUATIVE ET COMPARATIVE DES RÉPONSES DU GA	139
1.3.1 ANALYSE COMPARATIVE DES RÉPONSES DU LECTEUR (P7)	139
1.3.2 ANALYSE COMPARATIVE DES RÉPONSES DU LECTEUR (P8)	141
1.3.3 ANALYSE COMPARATIVE DES RÉPONSES DU LECTEUR (P9)	143
2. ANALYSE THÉMATIQUE DU CORPUS DES ENTREVUES	146
2.1. LA LECTURE GÉNÉRALE DES TEXTES.....	149
2.1.1 LES ÉTAPES SUIVIES POUR LIRE LES TEXTES.....	149
2.2. LA LECTURE CRITIQUE.....	151
2.2.1 LES DIFFÉRENCES ENTRE LA LECTURE ET LA LECTURE CRITIQUE.....	151
2.2.2 LA PLACE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE CRITIQUE EN CLASSE DE FLE ..	152

2.3 LA CARICATURE.....	153
2.3.1 LES INTÉRÊTS DES PARTICIPANTS POUR LA CARICATURE	153
2.3.2 L'IMPORTANCE DE LA CARICATURE	153
2.3.3 LES DÉMARCHES SUIVIES POUR DESSINER DES CARICATURES	154
2.3.4 LA POSSIBILITÉ D'INTÉGRATION DE LA CARICATURE EN CLASSE DE FLE	156
2.3.5 LES DÉFIS ET LES ENJEUX DE L'UTILISATION DE LA CARICATURE.....	158
2.3.6 LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT DANS L'UTILISATION DE LA CARICATURE.....	160
2.4 APPORTS DE LA CARICATURE À L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE CRITIQUE	160
2.4.1 L'IMPORTANCE DE LA CARICATURE DANS L'APPRENTISSAGE EN GÉNÉRAL	160
2.4.2 L'IMPORTANCE DE LA CARICATURE DANS L'APPRENTISSAGE DE FRANÇAIS.....	161
2.4.3 L'IMPORTANCE DE LA CARICATURE DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ..	163
2.4.4 L'IMPORTANCE DE LA CARICATURE DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE CRITIQUE.....	165
2.5 APPRENTISSAGE RETENU DE L'EXPÉRIENCE DE LA CARICATURE	167
2.5.1 APPRENTISSAGE EFFECTUÉ SUR LA LECTURE CRITIQUE	167
2.5.2 UN OUTIL D'APPRENTISSAGE DE LANGUE ET DE LECTURE.....	168
2.5.3 UN MOYEN QUI DÉVELOPPE LA PENSÉE CRITIQUE	170
2.5.4 UNE BONNE EXPÉRIENCE INTÉRESSANTE, ORIGINALE ET TRANSFÉRABLE	171
3. ANALYSE DES CARICATURES DES PARTICIPANTS.....	172
3.1 LES CARICATURES DU (GD)	173
3.2 LES CARICATURES DU (GI).....	183
3.3 LES CARICATURES DU (GA)	190
4. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES CARICATURES PRODUITES.....	197
CHAPITRE V : DISCUSSION ET CONCLUSION	199
1. CONTRIBUTION DE LA CARICATURE AU DÉVELOPPEMENT DE LA LECTURE CRITIQUE	199
3. PERCEPTIONS DES PARTICIPANTS À L'ÉGARD DE L'ENSEIGNEMENT AVEC LA CARICATURE	204
3. CONTENU DES CARICATURES PRODUITES PAR LES PARTICIPANTS	211
4. CONCLUSION GÉNÉRALE.....	217
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	222
ANNEXE A : LES PRÉ/POSTTESTS	257
ANNEXE B : LA GRILLE D'ÉVALUATION EXPLICITÉE.....	265

ANNEXE C : LE DISPOSITIF DIDACTIQUE.....	267
ANNEXE D : LE GUIDE D'ENTREVUE	284
ANNEXE E : L'ACCEPTATION DU COMITÉ D'ÉTHIQUE	286
ANNEXE F : LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	287

Liste des tableaux

Tableau 1- Les processus utilisés par le lecteur.....	31
Tableau 2 -Les processus de lecture et leurs composantes	35
Tableau 3-Différence entre lecture et lecture critique.....	55
Tableau 4- Les processus de lecture critique	61
Tableau 5- Classification des textes du dispositif didactique.....	103
Tableau 6. La grille d'évaluation	108
Tableau 7- Synthèse de la méthodologie.....	121
Tableau 8-Les notes attribuées au (P1)	125
Tableau 9-Les notes attribuées au (P2)	128
Tableau 10-Les notes attribuées au (P3)	130
Tableau 11-Les notes attribuées au (P4)	133
Tableau 12-Les notes attribuées au (P5)	135
Tableau 13-Les notes attribuées au (P6)	137
Tableau 14-Les notes attribuées au (P7)	139
Tableau 15-Les notes attribuées au (P8)	141
Tableau 16-Les notes attribuées au (P9)	143
Tableau 17- Comparaison entre les pairs dans les pré/posttests.....	145
Tableau 18-Comparaison entre les critères.....	145
Tableau 19-Les thèmes saillants (l'arbre thématique)	148
Tableau 20- Comparaison entre les pairs.....	198
Tableau 21- Comparaison entre les participants.....	202
Tableau 22-Synthèse du déroulement de l'expérimentation didactique.....	283

Liste des figures

Figure 1 : Modèle de compréhension en lecture.....	35
--	----

Dédicace

À la mémoire de Choeb et Fawzya, mes parents.

Remerciements

La réalisation de cette thèse a été rendue possible grâce à la contribution de nombreuses personnes. Les mots ne conviennent pas à décrire le rôle que celles-ci ont pu jouer à mes côtés pour en arriver là. Cependant, je les prie d'accueillir ici tous mes sentiments de gratitude en acceptant mes remerciements.

Mes premiers remerciements vont à mes directrices de thèse, mesdames les professeures Julie Myre-Bisaillon et Christiane Blaser, qui m'ont accompagné tout au long de ma formation. Leur expertise, disponibilité, encouragement, soutien et leurs conseils tout au long de la formation ont été d'une très grande qualité, et d'un immense réconfort ; merci infiniment Julie et Christiane.

Je remercie aussi les membres du jury qui ont accepté d'évaluer ma thèse. Mes remerciements vont également au personnel de la Faculté d'éducation à l'Université de Sherbrooke et à mes collègues qui, d'une manière ou d'une autre ont joué un rôle certain dans l'accomplissement de ce travail. Un merci tout à fait spécial à Isabelle.

Un merci particulier aux étudiants qui ont participé à la recherche, me permettant ainsi de collecter mes données. Mes remerciements vont également à mon pays, L'Égypte, qui m'a permis d'avoir cette formation, en me fournissant les ressources nécessaires disponibles.

Mes remerciements vont aussi à mes professeurs, collègues et amis/amies de Moncton et de Sherbrooke. Vous m'avez tous soutenu par votre encouragement. Je cite au passage, les familles Waldron, Houle, Laroche, Lachance, Vaillancourt, Beaudoin et Robichaud.

De plus, mes remerciements seraient incomplets si je ne faisais pas mention de ma famille et de mes amis en Égypte. Je vous adresse mes chaleureux remerciements. Merci finalement à NOAH.

INTRODUCTION

La lecture est une activité langagière qui occupe une place considérable dans la vie quotidienne ainsi que dans l'enseignement. On ne peut pas nier qu'on lit chaque jour et que le besoin d'accéder à des informations écrites se fait sentir de plus en plus (Gervais, 1990). Ceci est dû essentiellement au progrès, à la diffusion du livre, aux moyens de communication offerts à l'ensemble de l'humanité, qui nous obligent à acquérir certaines habiletés en lecture afin de mener à bien les tâches professionnelles et quotidiennes auxquelles nous sommes confrontés (Demont et Gombert, 2004 ; Giasson, 2011 ; Janks, 2009). D'ailleurs, la lecture joue un grand rôle dans le processus de l'enseignement-apprentissage, puisqu'elle aide les apprenants¹ à développer leurs expériences, à réfléchir, à satisfaire leurs goûts et à s'informer de l'actualité internationale (Cornea, 2010 ; Gervais, 1990). Elle constitue une base solide de la formation didactique de l'apprenant² pour s'adapter à la société (Mardaga, 2007). Cela dit, il y a plusieurs types de lecture dont la lecture critique. Ce concept ainsi que celui de caricature seront définis explicitement dans le deuxième chapitre.

Face au mouvement de la pensée continue, la lecture critique est devenue l'un des plus essentiels besoins sociaux des apprenants pour qu'ils puissent analyser, critiquer et évaluer le matériel lu (Bosley, 2008 ; Norma, 1993). Elle constitue un sujet de préoccupation pour le monde de l'éducation, spécifiquement dans la didactique des langues (Daniel, 1998 ; Dumont, 1999 ; Maksem, 2008). L'apprentissage de la lecture, entre autres, est censée donc développer la lecture critique chez les apprenants (Luke, 2003 ; Moumou, 2004).

Au cours des dernières années, plusieurs chercheurs comme Ecalle, Magnan et Ramus (2007). (2007) ont étudié la lecture en classe de français langue étrangère (FLE). Peu d'entre eux se sont intéressés, plus explicitement, à la spécificité de la lecture critique étant donné que celle-ci est un type de lecture qui exige un niveau linguistique plus avancé chez les apprenants (Moumou, 2005). À la suite d'une recension de la littérature scientifique, nous avons constaté que les recherches connues à ce jour

¹ L'usage du masculin désigne à la fois les hommes et les femmes ; cette pratique a pour but d'alléger la lecture de cette thèse.

² Dans le cadre de notre thèse, nous utilisons ce terme pour désigner l'étudiant au niveau universitaire ainsi que tout apprenant adulte.

montrent l'importance de s'intéresser à l'apprentissage de la lecture en classe de français. Mais, qu'en est-il de la lecture critique ? Comment développer celle-ci chez les étudiants qui apprennent le FLE ? Étant donné que plusieurs recherches se sont penchées sur l'apprentissage de la lecture en général en classe de langue et que les résultats semblent peu concluants à l'égard de la lecture critique, nous nous intéressons, pour notre part, à la spécificité de l'apprentissage de la lecture critique en classe de FLE. Il s'agit d'un objet de recherche qui a été peu investigué auparavant. De plus, c'est cette possibilité de faire avancer les connaissances dans ce domaine en contribuant à l'amélioration des méthodes d'enseignement de lecture sur le terrain qui nous a motivé fortement à entreprendre cette recherche.

Notons que notre recherche s'inscrit dans le champ de la didactique du français. Celle-ci concerne les questions posées dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue et de la littérature française, de la maternelle à l'université (Martinez, 1998). Notre recherche exploratoire de type qualitatif consiste à étudier la contribution de la caricature comme support didactique dans le développement de la lecture critique chez les apprenants de FLE en identifiant leurs perceptions à l'égard de ce support (Fortin, 1996). Dans le chapitre de méthodologie, nous expliquerons nos motifs de choix du type qualitatif.

Cinq chapitres structurent notre thèse. Le premier chapitre explicite la problématique qui débouche notre question de recherche. Dans le deuxième chapitre, nous abordons les concepts qui circonscrivent notre recherche en deux parties. La première porte sur la lecture et la lecture critique. La seconde présente la caricature comme mode visuel et support didactique. Nous y énonçons à la fin les objectifs spécifiques de notre recherche. Le troisième chapitre présente la méthodologie. Nous y exposons le type de recherche, la posture épistémologique, l'échantillonnage, l'approche méthodologique, l'élaboration du dispositif didactique, les outils de collecte et d'analyse de données, les limites prévues, les considérations éthiques ainsi que les mesures à prendre pour assurer la scientificité de la recherche. Au cours du quatrième chapitre les résultats de la thèse sont exposés. En trois sections : la première présente les résultats des pré/posttests ; la seconde, les résultats des entrevues effectuées avec les participants ; enfin la troisième section présente et analyse les caricatures produites par les participants. Le cinquième chapitre, la discussion, est structuré en quatre sections : la première discute des résultats des pré/posttests ; la seconde, des résultats obtenus dans les entrevues ; et la troisième, des

résultats des productions des participants soient les caricatures. Cette discussion s'effectue en fonction des objectifs de notre recherche et en fonction des études recensées. Finalement, la quatrième section du chapitre présente une conclusion générale en abordant les limites de la recherche ainsi que des pistes et des recommandations.

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Ce chapitre porte sur la problématique. Il compte deux sections majeures portant sur la problématique et la question générale de notre recherche. Dans la première section, nous commençons par faire état de la problématique en discutant de l'importance de la lecture surtout en ce qui concerne l'apprentissage du FLE, de l'évolution du concept de lecture, de ses niveaux dont la lecture critique, de l'importance de celle-ci, des difficultés éprouvées par les apprenants en termes de lecture en général et de lecture critique en particulier. Également, nous discutons de nos motifs du choix de développer la lecture critique chez des adultes, de l'éducabilité de celle-ci, des recommandations des recherches recensées dans ce domaine. En outre, nous abordons la spécificité des modes visuels en tant que supports didactiques et les lacunes au niveau de connaissances dans ce domaine. Dans la seconde section, nous résumons cette problématique en énonçant la question générale de notre recherche.

1. L'importance de la lecture en FLE

Le progrès remarqué dans différents domaines scientifiques exige de préparer une nouvelle génération, non seulement cultivée, mais aussi capable de lire, de connaître les sciences et les cultures étrangères afin de les utiliser dans la vie quotidienne (Janks, 2009). L'acquisition du savoir lire est une partie intégrante de ce développement (Gervais, 1990). De là, la lecture est d'une importance primordiale dans le monde d'aujourd'hui. « Qu'on soit au coin d'une rue, dans un transport public, au centre d'achats, dans une petite boutique, à l'écran de télévision ou devant un ordinateur, partout, l'écrit abonde » (Proulx, Perreault., Messier, Millette, David., Schmidt., Blais et Girard, 2006, p. 5). Cette abondance incite l'individu à avoir une connaissance minimale et fonctionnelle de sa propre langue écrite. Par conséquent, celui-ci doit savoir lire pour remplir des questionnaires, comprendre le contenu de divers documents, raconter ou expliquer (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006). En outre, savoir lire devient nécessaire non seulement pour être reconnu comme individu, mais aussi pour se débrouiller dans ce monde, changeant rapidement, du XXI^e siècle (Janks, 2009). De plus, il est clairement établi que « l'apprentissage de la langue d'enseignement est un indicateur de la réussite scolaire, alors que la compréhension de l'écrit est le fondement de l'apprentissage dans toutes les disciplines, au primaire comme au secondaire et au niveau universitaire » (Susser et Robb, 1990, p. 161-162).

La lecture en soi n'est pas un but ; elle est avant tout « un moyen qu'emprunte un individu pour atteindre un but qu'il s'est fixé » (Van Grunderbeeck, 1999, p. 8). Un texte est lu différemment en fonction du but poursuivi par le lecteur. La lecture permet de se documenter, de s'informer, de se cultiver, de se divertir et d'exercer sa réflexion. En effet, nous ne lisons pas tous les textes de la même manière car cela dépend du projet de lecture que nous voulons réaliser. Mais, quel en est-il pour l'apprentissage du FLE ?

D'après Bouakaz (2007), « le réel objectif dans l'apprentissage du FLE est de donner envie aux apprenants de lire en français. Tout cela, c'est pour découvrir la langue étrangère (LÉ) et pour ouvrir la voie à la réussite scolaire » (p. 9). En fait, Pham (2001) constate que la véritable préparation à la lecture et l'écriture dépend des autres apprentissages scolaires, autrement dit, qu'un étudiant peut échouer à un cours quelconque pour la simple raison qu'il n'a pas saisi le sens du texte (*Ibid.*). Donc, lire est un moyen de base pour étudier et acquérir des connaissances. La lecture offre aux apprenants une possibilité d'enrichissement et de perfectionnement d'une langue. Aussi, la lecture fournit de nombreuses occasions d'amener l'apprenant à s'exprimer oralement ou par écrit, comme il est bien confirmé par Chartier et Hébrard (2000) : l'enseignement du français vise en premier lieu à donner à tous les enfants et adolescents la capacité de communiquer avec aisance et clarté, oralement et par écrit dans la langue d'aujourd'hui. En plus, lire est une activité de détente et de plaisir : « apprendre à lire est un bienfait illusoire ou un présent dangereux si vous ne rendez pas vos élèves capables de comprendre et d'aimer les lectures » (*Ibid.*, p. 276). En effet, dès que l'apprenant atteint une maîtrise minimale de la lecture, sa curiosité naturelle le pousse à l'exploration des textes plus longs et plus compliqués (Gervais, 1990).

Du point de vue linguistique, la lecture contribue à la reconstruction du sens global du texte, elle est un phénomène complexe qui ne concerne pas uniquement les méthodes d'enseignement, mais également les méthodes d'évaluation (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005). Ceci explique que l'acquisition des habiletés de la lecture en FLE se fait par l'intermédiaire d'un effort soutenu et d'un travail continu (Bouakaz, 2007). En tant qu'exercice d'apprentissage de la langue, la lecture est une méthode pertinente, suscitant l'intérêt et la curiosité des enfants et des adolescents, elle représente un travail de décodage des mots inconnus, d'identification des mots connus, un travail de recherche d'analogies qui permet aux apprenants de comprendre le reste (Elchahat, 2006 ; Susser et Robb, 1990).

Dans le même ordre d'idées, dans l'apprentissage du FLE, la lecture joue un rôle primordial en englobant sept compétences (Cornea, 2010). Il s'agit de :

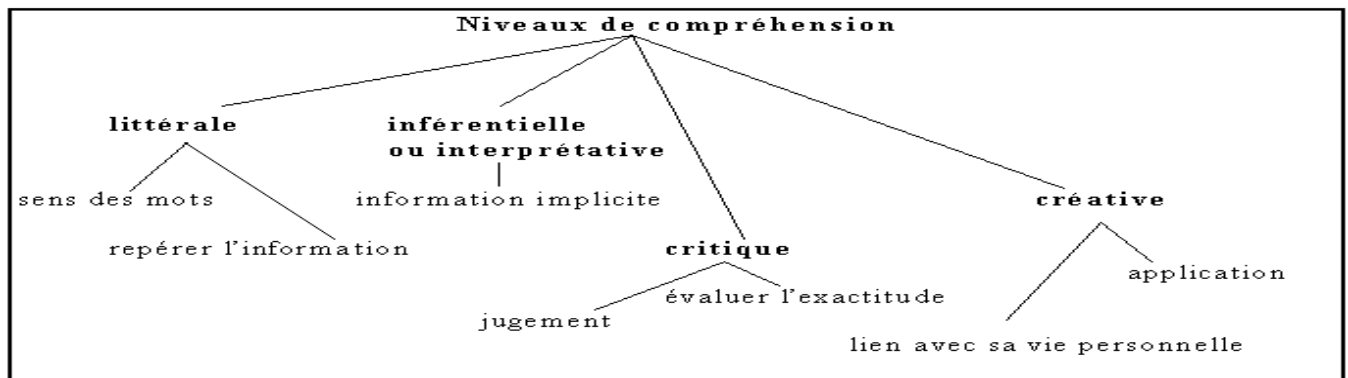
- 1) la compétence graphophonétique (transférer en langue étrangère (LE) une compétence acquise en langue maternelle (LM)) ;
- 2) la compétence grammaticale (la connaissance explicite ou implicite des structures de la langue) ;
- 3) la compétence idéographique (développer une compétence de reconnaissance visuelle qui permet d'augmenter la rapidité de lecture indispensable à l'accès au sens) ;
- 4) la compétence fonctionnelle (la connaissance des supports et des types d'écrits ainsi que des stratégies de lecture que le lecteur doit adopter pour avoir une lecture efficace) ;
- 5) la compétence culturelle (comprendre à quoi réfèrent les mots d'un texte) ;
- 6) la compétence verbo-prédicative (production de signification) ;
- 7) et finalement, la compétence tactique (la pratique de lecture, en tant qu'exercice complexe et complet). Toujours selon Cornea (*Ibid.*), les sept compétences prouvent que lire est une activité complexe dans le sens où il faut pouvoir exécuter plusieurs opérations en même temps.

Par conséquent, le rôle de la lecture dans l'apprentissage et l'utilisation du FLE est complexe car la lecture permet aux apprenants d'enrichir leurs connaissances lexicales, en leur offrant la possibilité d'utiliser spontanément le français et en leur permettant, en même temps, de s'habituer à une nouvelle manière de penser et de s'exprimer en français (Gervais, 1990 ; Ibrahim, 1998). Le rôle de la lecture dans la didactique du FLE consiste, entre autres, à mettre à la disposition des enseignants une méthode pertinente de présentation, d'élucidation, de fixation, de réemploi et d'utilisation des structures de la langue, une méthode adéquate pour l'élaboration des stratégies didactiques qui assurent un enseignement systématique, progressif, adapté à l'âge, à la psychologie, à la LM et au niveau des connaissances précédemment acquises des apprenants (Cornea, 2010; Dragomir, 2001). La lecture, ayant aussi une dimension émotionnelle, facilite la communication en situation interculturelle et ouvre la voie vers l'enrichissement du bagage culturel, sémantique, phonologique et grammatical de l'apprenant (*Ibid.*).

2. L'évolution du concept de lecture et ses niveaux

En fait, les apprenants lisent et comprennent le contenu d'un texte donné ; de diverses façons. Il y a « des lecteurs qui croient directement à l'information sans vérifier sa vérité [...] et d'autres qui y réfléchissent » (Roe, Smith, Burns, 2005, p. 236). Partant du concept moderne de la lecture et des objectifs de son enseignement qui se sont étendus pour comprendre plusieurs niveaux et habiletés de la lecture, les types de lectures deviennent divers (Amer, 2004). Selon Amer (2004) et Giasson (2011), il existe quatre niveaux de compréhension en lecture : la compréhension littérale, la compréhension inférentielle ou interprétative, la compréhension critique et la compréhension créative. Les habiletés de ces niveaux sont organisées selon la hiérarchie de la taxonomie de Bloom (1956)³. À chaque niveau de compréhension, le lecteur travaille des habiletés spécifiques de manière complémentaire. La compréhension littérale consiste à comprendre les idées explicitées par l'auteur du texte. La compréhension inférentielle ou interprétative consiste à comprendre des idées implicites. Dans la compréhension critique, le lecteur évalue l'exactitude du texte lu à la lumière de ses connaissances en portant un jugement sur celui-ci. La compréhension créative représente le niveau de compréhension qui permet au lecteur d'appliquer les différentes significations trouvées dans une lecture, à sa vie personnelle (Ibrahim, 1998).

Le schéma suivant résume les niveaux de compréhension en lecture mentionnés ci-dessus.



Tiré de (Krathwohl, 2002).

³ Il s'agit d'un modèle pédagogique proposant une classification des niveaux d'acquisition des connaissances. Il organise l'information de manière hiérarchique, de la simple reconstitution de faits jusqu'à la manipulation complexe des concepts, qui est souvent mise en œuvre par les facultés cognitives dites supérieures (Krathwohl, 2002).

Parallèlement, cette variété des niveaux de lecture réfère au fait que le concept de la lecture a évolué en conséquence du progrès dans différents domaines. Au début, la description qu'on faisait de la lecture se limitait à la conscience visuelle des graphèmes et à leur prononciation de manière mécanique visant à décoder les lettres sans tenir compte de la compréhension (Amer, 2004). Cependant, la lecture ne consiste pas seulement à identifier les lettres et les mots ou à les prononcer, de manière mécanique. Selon Pham (2001) et François (2012), la lecture dite ordinaire doit comprendre deux notions capitales, à savoir : la lecture est toujours une tentative pour comprendre le sens de ce qu'on lit ; ensuite elle est motivée soit par un objectif ou un projet concret, soit par une circonstance de la vie réelle. Plus tard, l'intérêt pour la lecture tendait vers la compréhension, la lecture silencieuse, et la vitesse en lecture. Ensuite, cet intérêt a commencé à considérer la lecture comme l'une des techniques de l'activité intellectuelle dans la résolution des problèmes (Amer, 2004 ; Cioffi, 1992). Le Picaut (2012) souligne que la compréhension est une interprétation, car comprendre ce n'est pas extraire la signification d'un texte lu, mais la reconstruire activement. De là, a émergé le concept de lecture littéraire. Ce concept a évolué vers le concept de lecture critique.

3. La lecture critique

Selon Rouxel (1996), la « lecture littéraire » comme terme apparaît en 1984 puis sa présence a été attestée dans le milieu universitaire en 1996 (Dufays *et al.*, 2005) avec le premier numéro de la revue de Vincent Jouve intitulé *La lecture littéraire*. Le terme fait aujourd'hui son entrée dans les revues didactiques mais n'apparaît pas encore dans les programmes de lycée, dans le contexte européen, où, après l'explication de texte et la lecture méthodique, on parle désormais de lecture analytique, de lecture cursive et de lecture critique (*Ibid.*, 2006). Dans notre recherche, nous utilisons le terme « lecture critique » traduit du terme anglais « *critical reading* » souvent utilisé dans la littérature scientifique.

Dans la littérature scientifique, la lecture semble être divisée en deux types. Selon Burns, Roe et Ross. (1999), la compréhension littérale consiste à identifier les idées principales directement énoncés dans un texte. La compréhension de haut niveau en lecture va au-delà de la compréhension littérale d'un texte. Il s'agit d'un processus de pensée d'ordre supérieur, appelé la lecture critique (Khabiri et Pakzad, 2012). D'après Rouxel (1996), la lecture critique est une lecture qui engage le lecteur dans une démarche constructive critique mettant en jeu culture et activité cognitive. Dans celle-ci, il s'agit

d'établir des liens entre les idées du texte, de faire des inférences, de distinguer les faits des opinions, de saisir profondément le sens implicite désiré par l'auteur et de juger le matériel lu (Carell, 1989 ; McBride, 2000 ; Word Don, 1999). McDonald (2004) définit celle-ci comme un moyen alternatif de lecture qui va au-delà des approches typiques de lecture telles que le traitement direct de l'information. Elle consiste à ce que le lecteur porte un jugement sur ce qu'il lit ; ce genre de lecture nécessite de poser et de répondre à des questions sur le texte et l'auteur. De même, Richards et Schmidt (2002) réfèrent à la lecture critique comme « lecture dans laquelle le lecteur réagit de façon critique à ce qu'il est en train de lire, juge, fait des inférences et évalue le contenu » (p. 134). À noter que dans notre cadre conceptuel et théorique, nous expliciterons la définition de la lecture critique, les différences entre lecture et lecture critique, ses processus, ses stratégies et ses compétences. Mais, pourquoi la lecture critique ? C'est ce dont nous allons discuter dans la prochaine section.

4. L'importance de la lecture critique

L'une des caractéristiques fondamentales de la science est sa dimension critique (Gile, 1995). La plupart des éducateurs et des didacticiens s'accordent sur l'importance de développer les habiletés de la pensée critique⁴ en lecture chez les apprenants (Behar-Horenstein et Niu, 2011). Au-delà de son aspect institutionnel, dans sa fonction plus fondamentale d'apprentissage, la lecture critique, implique une analyse attentive du texte lu, permet de mieux le comprendre et de mieux le retenir qu'une lecture plus superficielle. Toujours selon Gile (*Ibid.*), « on ne négligera pas enfin le rôle très important de la lecture critique appliquée par l'auteur à son propre texte ; elle est l'un des meilleurs moyens dont dispose tout chercheur pour améliorer celui-ci avant de le publier ou de le soumettre à un jury » (p. 6). Selon Taglieber (2003), l'enseignement de la lecture critique est une préoccupation majeure des théoriciens, des chercheurs et des enseignants dans les domaines de la lecture et de l'écriture. Elle ajoute que c'est également un sujet d'importance dans les périodiques et les journaux de différentes régions du monde depuis quinze ans.

⁴ À noter qu'il y a des nuances et différences entre les deux concepts lecture critique et pensée critique. Certains chercheurs dont Amer (2004) et Facione (2011) font une distinction entre la lecture et la pensée critique : la lecture critique est une technique utilisée pour découvrir des informations et des idées dans un texte tandis que la pensée critique est une technique d'évaluation des informations et des idées, pour décider ce qu'il faut accepter et croire. Dans notre recherche, nous nous limitons à la lecture critique sans aborder ce débat entre les deux concepts.

La pensée critique⁵, elle, contribue à former des individus qui pourraient : analyser ce qu'ils lisent, refuser les informations fausses, utiliser celles-ci de manière logique et prendre des décisions (Amer, 2004 ; Khabiri et Pakzad, 2012). D'un point de vue pédagogique, il est important que les apprenants soient capables de lire des textes informatifs de façon critique ; le raisonnement critique à travers la lecture est une capacité nécessaire dans les programmes scolaires (Khabiri et Pakzad, 2012). En outre, selon Jones (2002), la lecture critique aide les apprenants non seulement à comprendre les idées mais aussi à porter un regard critique sur le texte qu'ils lisent. Nous nous intéressons, dans notre recherche, à ce type de lecture soit la lecture critique. Lampert (2006) souligne que la lecture, surtout critique, permet de faciliter les apprentissages culturels en favorisant l'intégration des individus dans notre société de la connaissance. Davies (2006) et Buffington (2007) avaient, ultérieurement, approfondi cette idée en soulignant que la lecture critique favorise l'apprentissage de plusieurs façons : amener les apprenants à se concentrer sur leurs pensées ; combiner l'ensemble de leurs capacités intellectuelles ; renforcer leur pensée critique ; les amener à la découverte des liens entre les événements, les personnes et les idées ; et favoriser l'apprentissage autonome. Ce rôle que joue la lecture critique pour l'individu nous amène à étudier l'enseignement de celle-ci dans les classes de FLE.

La lecture critique est pratiquée dans les salles de classe dans de nombreux pays et à différents niveaux de l'éducation (Kuo, 2009). Les études portant sur la lecture en général sont nombreuses. Cependant, peu d'études portent sur la lecture critique surtout en FLE. Nous nous limitons à certaines études les plus proches de notre sujet qu'elles soient en LM ou en LE en milieu universitaire. Les quelques études qui existent, selon Kuo (2009) et Wallace (2003), fournissent une image globale sur les implications de la lecture critique pour l'apprentissage. Dans les lignes qui suivent, nous en citerons quelques-unes en exemples, puisqu'elles correspondent à notre recherche. Nous préciserons, avant tout, notre motif de choix du niveau universitaire.

5. Les motifs du choix des apprenants adultes

De nombreux enseignants pensent que les enfants développent la pensée critique et les habiletés de lecture critique automatiquement à mesure qu'ils grandissent et deviennent plus compétents dans différents domaines de la connaissance par la lecture à l'école, et à travers la vie elle-même, mais ce

⁵ Ce concept sera défini ultérieurement.

point de vue a été contesté par des chercheurs (Taglieber, 2003). Thistlethwaite (1990), par exemple, propose que « mettre l'accent sur la lecture critique ne doit pas attendre que les habiletés en lecture de niveau probablement inférieur (soient) maîtrisées » (p.586). Il ajoute que dans les écoles qui adoptent les techniques traditionnelles d'approche hiérarchique pour l'enseignement de la lecture, les enseignants n'ont guère de temps à consacrer à l'enseignement de la pensée critique (*Ibid.*). D'ailleurs, certains enseignants eux-mêmes manquent de préparation à l'enseignement de ces habiletés (Libanio, 1990). D'ailleurs, selon Garcia Pradas (2004), l'étudiant, au niveau universitaire se présente aussi comme quelqu'un d'idéal pour travailler avec le texte que ce soit littéraire ou autre parce que son horizon d'attente est sollicité et, en plus, parce qu'il montre déjà un bon niveau de lecture dans sa langue maternelle. Au contraire, « il est utile de lui faire prendre conscience de ses propres stratégies de compréhension en langue maternelle et de voir s'il peut ou non les transférer en langue étrangère » (Moirand, 1979, p. 23). Étant donné que la lecture critique représente un niveau supérieur de la lecture (Bosley, 2008), nous nous intéressons à la développer chez des apprenants au niveau universitaire. Ceux-ci ont déjà un bagage intellectuel et linguistique qui semble adéquat pour développer les habiletés de la lecture critique dont l'inférence, l'interprétation et l'évaluation. Dans les lignes qui suivent, nous commençons notre recension des écrits scientifiques à ce niveau.

Il semble qu'il y ait des facteurs dont l'âge et la participation aux activités scolaires qui influencent l'amélioration de lecture critique chez les apprenants. Quelques études empiriques ont étudié l'évolution des habiletés et des aptitudes de pensée critique que les étudiants utilisent à l'université (Facione, 1990). O'Hare et McGuinness (2009) ont constaté que les scores de la pensée critique des étudiants universitaires de troisième année en Irlande⁶ étaient significativement plus élevés que les scores correspondants aux élèves de première année. Les auteurs ont émis l'hypothèse que la fréquentation de l'université exerce un effet indépendant sur le développement de la pensée critique. Dans une méta- analyse de huit études de 1991 à 2000, Gellin (2003) a conclu que les étudiants qui participent à des activités telles que l'interaction avec les professeurs et les pairs, la vie sur le campus, et de la participation à des clubs ou à des associations universitaires ont augmenté leurs habiletés de pensée critique mesurées par rapport à des étudiants qui n'avaient pas participé à ces activités. Les résultats de ces études reflètent l'éducabilité de la lecture critique, ce dont nous discutons dans la prochaine section.

⁶ C'est seulement un exemple de recherche réalisée auprès des apprenants adultes au niveau universitaire.

6. Éducabilité de la lecture critique

Créer un contexte d'apprentissage riche et motivant amène les apprenants à se développer en lecture critique. Behar-Horenstein et Niu (2011) ont examiné 42 études empiriques portant sur l'enseignement de la pensée critique en éducation, au post secondaire, publiées entre 1994 et 2009. Ils déduisent, à partir de cette analyse, que les mêmes interventions peuvent avoir des résultats différents dépendant de la mise en œuvre de chaque intervention ; les données qualitatives peuvent informer les chercheurs sur les effets des interventions ; il y avait des limites pour ces études, dont la taille d'échantillons et leurs représentativités. Comme suggestions, les auteurs voient que le rôle de l'enseignant et de l'environnement dans le développement de la lecture critique est considérable. Auparavant, dans la même perspective, afin de développer la lecture critique, Sweet (1993) propose que les enseignants créent un contexte qui favorise l'enseignement de la lecture. Les élèves devraient être encouragés à poser des questions, à prédire, à organiser leurs idées et à juger le contenu du matériel lu. Un environnement de classe basé sur la participation des apprenants aux activités du cours favorise le processus d'apprentissage de lecture en encourageant la pensée critique chez eux. Les forums de discussion, les interactions entre les apprenants représentent aussi des moyens qui encouragent la pensée critique (Collins, 1993). Des auteurs dont Flynn (1996) et Taglieber (2003) recommandent l'intégration des activités qui favorisent l'apprentissage de lecture critique aux étudiants au niveau universitaire. Ils soulignent l'importance de déployer un effort pour le développement de techniques efficaces et des leçons modèles pour favoriser la lecture critique et les aptitudes de raisonnement chez les apprenants.

L'appropriation des méthodes d'enseignement (que ce soit un dispositif didactique élaboré ou des stratégies d'enseignement) joue un rôle considérable dans le développement de la pensée et lecture critique chez les apprenants (Wallace, 2003). L'étude d'Ibrahim (1998) visait à vérifier l'effet d'un programme proposé, à la lueur de l'approche des textes littéraires, sur le développement des habiletés de l'expression créative et de la pensée critique chez les étudiants du département de français à la faculté de pédagogie. Comme résultats, il a constaté l'efficacité du programme proposé sur le développement de l'expression créative et sur la pensée critique. En plus, il y avait une relation étroite entre la pensée critique et l'expression créative. Cette étude est très liée à notre projet doctoral en ce qui concerne la lecture critique et surtout parce qu'elle a été réalisée au niveau universitaire. Lesley (2001) a intégré la lecture critique dans son cours universitaire. Le cours a porté sur quatre types de travaux d'étudiants. En

fait, l'étude a présenté une méthodologie pour enseigner un cours de rattrapage en lecture qui intègre la didactique de la lecture critique. Elle a mis en évidence l'effet de celle-ci sur la réussite scolaire. L'étude de Hafez (2003) visait à développer les habiletés de lecture critique en français chez les étudiants de la faculté de pédagogie à travers l'emploi des stratégies métacognitive. Elle a trouvé que les habiletés de la lecture critique se sont améliorées. À partir des résultats de cette étude, elle a proposé de présenter des programmes variés basés sur des activités métacognitives pour aider l'apprenant-lecteur à développer ses idées, ses sentiments, ses opinions et ses points de vue. Les études d'Ibrahim (1998), de Lensely (2001) et de Hafez (2003) que nous venons de présenter soutiennent donc qu'il est possible de développer la lecture critique. Cette possibilité pourrait se réaliser à travers l'entraînement mental.

L'entraînement semble pertinent pour motiver les apprenants et les familiariser à la lecture critique. Selon l'étude de Correia (2006), les élèves ont déclaré qu'ils se considéraient comme des lecteurs critiques dans leur LM. Cependant, lors de la lecture des textes en LE, ils ont estimé qu'ils avaient besoin d'aide pour arriver à lire entre les lignes. Correia (*Ibid.*) estime que, bien que le développement des habiletés de lecture critique puisse prendre beaucoup de temps et semble difficile pour les étudiants d'anglais LE, le travail, le choix des textes à lire, l'entraînement peuvent aider les apprenants à s'impliquer dans la lecture critique des textes. Dans une étude réalisée par Icmez (2009), les pratiques de lecture critique ont été adaptées aux leçons traditionnelles de lecture en anglais langue seconde pour augmenter la motivation des élèves. Les procédures de lecture critique consistaient à demander aux élèves d'analyser les textes d'analyse et de les encourager à exprimer leurs positions liées aux textes analysés. Comme résultat, celles-ci ont augmenté la motivation des élèves. Basé sur ces points, Icmez (*Ibid.*) constate que la sélection des textes et la participation des apprenants améliorent leur niveau sur le plan de la lecture critique.

« Contrairement à la langue orale, qui s'acquiert, non sans effort de l'apprenant mais dans des situations spontanées, la lecture ne s'acquiert pas, elle s'apprend, et le plus souvent dans des situations provoquées par l'entourage » (Golder et Gaonac'h, 2004, p. 157). Ceci exige l'effort de l'enseignant. Celui-ci peut entraîner les étudiants à lire un texte donné de manière critique. En classe, le travail sur les habiletés de la lecture critique peut prendre différentes formes. L'enseignant pourrait faire prendre conscience aux apprenants de l'utilité des inférences, servir de modèle, poser souvent des questions,

encourager leurs idées, stimuler leur réflexion, intervenir à tous les niveaux du texte, employer des illustrations, faire effectuer des manipulations concrètes aux apprenants et recourir à l'imagerie mentale (Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2008 ; Paul, Binker, Martin, Vetrano et Kreklau, 1989). Giasson (2011) favorise la discussion collaborative comme outil pédagogique qui pourrait aider les apprenants à se faire une juste représentation du texte. La discussion collaborative, selon elle, « met les apprenants en contact avec les processus de pensée nécessaires à une compréhension fine du texte et, de ce fait, favorise le développement de leurs habilités de compréhension en lecture » (p. 259). Donc, nous rappelons que l'enseignant devrait se comporter comme « une personne ressource » pour les apprenants tout en se présentant comme un facilitateur de la découverte et un animateur. L'enseignant de son côté, devrait informer ses apprenants sur ce qu'il attend et sur ce qui est attendu d'eux.

Pour développer les attitudes des apprenants à la lecture, « le bon maître devra plus stimuler que critiquer, suggérer plus que corriger, proposer plus qu'imposer, se régler sur l'allure de ses élèves et s'adapter à leur mesure, au lieu de les régler tous uniformément à la sienne. » (Gloton, 1965, p. 76). Ceci nécessite d'établir un bon climat dans la salle de classe. Celui-ci « sera d'abord un climat de confiance réciproque, engendrant la sympathie dans les rapports maître-élève, dans les rapports interindividuels à l'intérieur du groupe scolaire (Tobias, 1994). Ce sera aussi un climat d'activité, entretenu par des tâches adaptées, individuelles d'abord, engageant progressivement l'enfant dans des travaux d'équipe mettant en commun les forces et les désirs de chacun. (Elchahat, 2006 ; Gloton, 1965, p. 87). Une classe moderne de langue devient en quelque sorte un atelier.

L'apprenant, lui aussi, devrait avoir un rôle actif pour apprendre la lecture critique. Il devrait s'entraîner à utiliser des stratégies de lecture. Tout au long de son interaction avec le texte, avant la lecture, il devrait se fixer un objectif, activer ses connaissances et survoler le texte. Pendant la lecture, il devrait poser des questions ; et après la lecture, il devrait confirmer ou infirmer les hypothèses, évaluer l'atteinte des objectifs et résumer les idées (Giasson, 2011).

De ce qui vient d'être mentionné, un enseignement-apprentissage efficace de la lecture en FLE devra sans doute viser à aider les apprenants à se familiariser avec les caractéristiques du français, puis à en automatiser les traitements (Maksem, 2008). Cependant, pour y arriver, il faudrait que certains

principes soient clairement énoncés aux apprenants et aux enseignants. Ainsi, la lecture doit être conçue comme une activité⁷ de construction du sens, dépendant d'une part des intentions, des capacités cognitives et des connaissances du lecteur lui-même et d'autre part des caractéristiques du texte lu (Dufays *et al.*, 2005; Pham, 2002). Selon Giasson (2008), le lecteur construit le sens d'un texte à partir de ses connaissances et l'interaction se fait, non seulement entre les connaissances du lecteur et le texte, mais également entre le lecteur, le texte et le contexte de lecture. Elle ajoute que la compréhension en lecture varie selon le degré de relation entre ces trois variables en soulignant que plus celles-ci sont imbriquées les unes dans les autres, meilleure est la compréhension.

Somme toute, les études recensées montrent l'importance de la lecture critique, l'éducabilité de celle-ci et recommandent de la développer et d'enrichir la connaissance dans ce domaine. D'ailleurs, elles soulignent, entre autres, qu'on peut développer les habiletés de lecture critique à travers l'entraînement et l'utilisation des méthodes d'enseignement appropriées.

7. Les recommandations des recherches recensées

Toutefois, malgré l'importance de la lecture critique, et partant des résultats des recherches recensées dont Lentin (1999) et Bosley (2008), nous constatons qu'il existe un problème sérieux en apprentissage de la lecture critique chez les apprenants du FLE. On constate encore le souci continu de la compréhension globale des textes aux dépens de la lecture critique (Kahre, McWethy, Robertson, Waters, 1999). Il semble que c'est encore le cas en 2017 : nous constatons, d'après notre discussion avec des apprenants de FLE, des lacunes dans leur lecture qui se limite à la compréhension globale du texte. Les étudiants éprouvent- donc- des difficultés en lecture critique. En outre, les didacticiens voient que l'enseignement ne forme pas des apprenants capables d'analyser des textes autres que ceux enseignés dans le cours de lecture (Bosley, 2008). Par exemple, les questions qui suivent les textes de lecture mettent l'accent plutôt sur la rétention et la reconnaissance, des niveaux inférieurs de la pensée (Correia, 2006 ; Davies, 2006). Dans la même perspective, selon des études antérieures dont celle de Perkins (1989), la plupart des écoles ne suscitent pas à la pensée critique chez les apprenants.

En fait,

⁷ C'est dans cette perspective que s'inscrit notre recherche.

l'apprentissage de la lecture étant une tâche cognitive complexe, dont l'objet est l'acquisition et la maîtrise d'un objet défini culturellement, il n'est pas étonnant que cet apprentissage puisse être entravé par de nombreux facteurs différents comme: l'absence ou l'inadéquation de l'enseignement de la lecture, les désavantages sociaux et culturels, les troubles du langage, les déficits intellectuels, les troubles d'attention, les troubles du comportement, les déficits sensoriels non corrigés (malvoyance, malentendantes) (Ecalte *et al.*, 2007).

De manière plus précise, les difficultés constatées en lecture critique chez les apprenants du FLE pourraient être dues, selon certaines études notamment celles de Cioffi (1992), Goigoux (2000), Kahre *et al.* (1999), Khabiri et Pakzad (2012) et Raymond (1999), à la réalité que les enseignants n'utilisent pas des méthodes d'enseignement appropriées qui encouragent la lecture critique des apprenants. Ces méthodes se limitent à atteindre la compréhension globale du texte lu sans se préoccuper d'analyser les idées implicites. Cela nécessite l'amélioration des méthodes d'enseignement-apprentissage qui pourraient développer les habiletés de la lecture critique et qui permettraient à l'apprenant d'interagir avec le texte lu, à l'aider à adopter des opinions critiques à l'égard des thèmes inclus dans un texte donné (Kaplan, 1993).

Étant donné l'importance de la lecture critique, la revue de la littérature scientifique concernant la lecture nous a fait réfléchir sur quelques questions dont les suivantes : continue-t-on à travailler la lecture de manière traditionnelle ? Dans quelle mesure applique-t-on en classe de nouvelles méthodes pour développer la lecture critique ? Dans le cadre de notre projet doctoral, ce constat nous a amené à vouloir décrire et vérifier le développement de la lecture critique chez les apprenants du FLE à travers des méthodes d'enseignement basées sur des supports didactiques interactifs.

En outre, de nombreux enseignants pensent que la pensée critique et les habiletés de lecture critique se développent automatiquement chez les apprenants à mesure que ceux-ci grandissent et deviennent plus compétents dans différents domaines de connaissance à l'école ou dans la vie quotidienne (Taglieber, 2003). Cependant, ce point de vue a été contesté par différentes personnes sur le terrain : il semble que l'exercice, l'entraînement et la motivation jouent un grand rôle pour développer et

améliorer la lecture critique (Amer, 2004). Cela exige que l'école ou l'université (comme contexte), tout au long d'un cheminement progressif, offre aux apprenants les moyens de développer leurs niveaux en lecture (Cioffi, 1992). Comment donc développer la lecture critique chez les apprenants universitaires en FLE ?

Il semble que les apprenants de LE, quand ils sont faibles en lecture, consacrent beaucoup de temps à identifier les lettres, les mots et les structures (Maksem, 2008), ce qui se traduit par une grande difficulté à saisir le sens du texte dans son ensemble. Pour y remédier, consacrer des heures supplémentaires à la lecture semble inutile. Par conséquent, les apprenants de langue doivent avoir l'occasion de passer par le texte et de se concentrer sur des hypothèses, des points de vue, des fins, et sur l'idéologie de l'auteur, c'est à dire, une lecture critique (Khabiri et Pakzad, 2012). Dans la même perspective, Wallace (2003) souligne la nécessité de donner aux apprenants la possibilité de réfléchir et d'analyser les idées du texte donné et de regarder le contexte et de comprendre le texte dans son contexte de manière plus profonde et critique.

Pour ce faire, une variété de méthodes d'enseignement est nécessaire et les enseignants auraient besoin d'utiliser différentes stratégies (*Ibid.*, 2012). Il vaut mieux accorder une attention toute spéciale aux stratégies de compréhension ainsi qu'à certaines variables affectives ; l'apprenant doit se sentir intégré dans l'univers de la lecture et se réconcilier avec lui (François, 2012 ; Kunze, 2012 ; Pham, 2001 et 2002). Les études de Flynn (1989), Neilsen (1989), Decker (1993), Adams, Davister et Denyer (1998) et Vivanco (2012) s'accordent sur le fait que dans la lecture critique, il s'agit d'une lecture active tout au long du traitement du texte. Pour développer ce rôle actif, il serait demandé à l'enseignant de respecter les idées et les questions des apprenants et de les encourager, entre autres, à poser des questions (Irwin, 1991). D'ailleurs, il devrait créer une atmosphère qui favorise la recherche. Les élèves doivent être encouragés à poser des questions, à faire des prédictions, à analyser, à remettre en question et à organiser des idées qui soutiennent des jugements de valeur (Moumou, 2005). Ceci pourrait s'atteindre à travers un curriculum dont le contenu semble attirant et approprié aux niveaux différents des apprenants. L'éducation artistique basée sur des modes visuels ne représente-t-elle pas l'un des moyens exploitables qui motivent les apprenants de FLE en fournissant et en atteignant un apprentissage signifiant ?

8. La spécificité des modes visuels en en lien avec la lecture

On attend de plus en plus de l'enseignement artistique⁸ qu'il remplisse toute une série d'objectifs, outre le fait de dispenser des connaissances en rapport avec les arts au sens strict (Taggart, Whitby et Sharp, 2004). Selon ces auteurs, l'éducation artistique consiste à développer, chez les apprenants, les habiletés artistiques, sociales et communicatives, l'aptitude à interpréter ou à présenter une œuvre, l'esprit d'équipe, la compréhension interculturelle et la pensée créative et critique. Plusieurs études dont celles de Bamford et Day (2004), de Le Picaut (2012) et de Taggart *et al.* (2004) soulignent que le programme d'enseignement artistique du XXI^e siècle est de plus en plus appelé à inclure l'étude des nouveaux médias dont le cinéma, la photographie et les arts/modes visuels. Ces derniers comprennent, entre autres, la caricature.

Selon Lebrun, Lacelle et Boutin (2012)⁹, l'utilisation des modes variés dont les modes visuels favorisent la formation et l'apprentissage des élèves, surtout en lecture et en écriture. En fait, les enseignants donnent souvent aux élèves un matériel de lecture accompagné par des modes visuels pour rendre la lecture plus agréable et compréhensible et pour fournir un contexte qui contribue à amener les élèves à la lecture (Boutin, 2010 ; Liu, 2004).

Un nombre d'études recensées avait comme but de développer la compréhension en lecture à travers l'utilisation des modes visuels chez les apprenants qu'ils soient enfants ou adultes. Les objectifs spécifiques consistaient, entre autres, à cerner le rôle, les fonctions, les caractéristiques de l'image comme support didactique en classe de langue (Demougin, 2012), à exploiter les dessins comme support alternatif pour développer la compréhension en lecture (Kendrick et McKay, 2004) et à utiliser les bandes dessinées pour favoriser la compréhension en lecture chez des apprenants d'anglais (Boutin, 2010 ; Liu, 2004). En outre, de nombreuses études ont fourni des cadres conceptuels pour les modes visuels, leurs définitions, leurs caractéristiques, leurs fonctions, leur importance et les stratégies d'enseignement qui peuvent être utilisées pour les intégrer dans la classe. Selon ces études, les fonctions des modes visuels consistent, grosso modo, à la représentation (répéter le contenu du texte), l'organisation (cohérence avec le texte), l'interprétation (fournir des informations plus concrètes), la

⁸ La caricature renvoie à cet enseignement.

⁹ Même si cette étude porte sur l'apprentissage du FLM, elle nous donne des pistes pertinentes pour ce qui est dans le FLE.

transformation (cibler les informations essentielles) et la décoration (susciter l'intérêt des lecteurs) (Boutin, 2010 ; Kendrick et McKay, 2002 ; Liu, 2004). C'est pourquoi l'enseignement de la langue ferait bien d'intégrer toutes ces formes d'expression afin de former l'apprenant à mieux lire, comprendre, interpréter et agir sur le monde (Lebrun et Lacelle, 2011).

Sur le plan de l'enseignement, la plupart des études recensées ont recommandé la nécessité d'intégrer la lecture multimodale¹⁰, surtout les modes visuels, dans les programmes scolaires. Certaines études ont démontré que l'environnement d'apprentissage devrait inclure et engager les apprenants (Binder et Kotsopoulos, 2011). Selon ces dernières, les enseignants devraient adopter de multiples façons pour amener les apprenants à s'exprimer et à révéler leurs expériences diversifiées. Comme le signale Hull et Nelson (2005), pour développer la lecture multimodale, il ne s'agit pas tout simplement d'ajouter des images à des textes : les messages peuvent être véhiculés de plusieurs façons différentes. Dans la même perspective, d'autres études voient nécessaire la prudence de l'utilisation d'images comme mode complémentaire au texte en tenant compte de certains critères (Demougin, 2012 ; Liu, 2004). Liu (2004) encourage les enseignants à utiliser différents types de modes visuels dont les photos, les dessins et la caricature qui pourraient, selon lui, développer la compréhension en lecture des apprenants de langue. L'image et le dessin représentent des moyens alternatifs visuels pour développer la lecture (Kendrick et McKay, 2002 et 2004).

L'utilisation de l'image dans la didactique du français remonte à la fin du XIX^e siècle avec l'apparition de la méthodologie directe où la priorité est accordée à la langue cible sans recourir à la langue première des apprenants (Le Picaut, 2012 ; Nedjoua, 2007)¹¹. Demougin (2012) et Le Picaut (2012) ont mis en évidence la place de l'image dans le cours de langue. Demougin (2012) a fourni des définitions de l'image comme support d'enseignement tout en mettant l'accent sur les images

¹⁰ La lecture multimodale est une action cognitive qui consiste à décoder, comprendre et intégrer de l'information transmise à l'aide d'au moins deux modes sémiotiques (Jewitt et Kress, 2003). Elle désigne la construction du sens qui se produit à différents niveaux à travers la lecture, la visualisation, la compréhension et l'interaction de différentes modalités pour construire le sens cohérent d'un texte (Jewitt, 2003). Les modes sont de types textuels (livres, journaux), visuels (images, photographies, illustrations, dessins), auditifs (musique), modes mixtes visuels et sonores (bandes dessinées), graphiques (symboles, icônes, cartes) et/ou informatiques (blogs, forums de discussions) (Lebrun *et al.*, 2012, 2013).

¹¹ Ces deux études, ainsi que les autres du même genre, portent sur des élèves de maternelle, ce qui est mis en considération sur le plan de la transférabilité de leurs résultats avec des adultes en FLE, le cas de notre recherche.

didactisées. En se basant sur des études antérieures dans ce domaine, cette auteure a analysé les caractéristiques du support image. Ces caractéristiques consistent à la nature narrative, illustrative, interprétative, complémentaire et représentative de l'image (Demougin, 2012 ; Le Picaut, 2012). Kress (1998, 2003) décrit les différences significatives entre les mots et les images. Il montre qu'avec l'écriture, les mots comptent sur la logique de la parole qui implique le temps et la séquence, alors que la logique de l'image implique la présentation de l'espace et de la simultanéité. Bearne (2003) et Kress (2003) précisent que les écoles favorisent la logique de l'écriture, tandis que les expériences de vie des enfants, actuellement, sont ancrées dans la logique de l'image. Les auteurs ont mentionné que les individus se reconnaissent dans les images d'une manière qu'ils ne peuvent pas se reconnaître dans les mots (Binder et Kotsopoulos, 2011, Demougin, 2012 ; Kendrick et McKay, 2004). L'image est parfois l'équivalent du texte. Certains chercheurs confirment même que l'image est elle-même un texte sans doute implicite mais réel (Bordage, 2008 ; Djamel, 2005). Le texte est complémentaire de l'image. L'image dont on connaît le trait polysémique, dès lors qu'on lui assigne de transmettre un message précis, se voit souvent adjoindre un texte dont le rôle est d'en canaliser la lecture de l'image. D'autre part, l'image est complémentaire du texte : elle l'illustre et confirme sa bonne compréhension (Djamel, 2005). C'est le même cas pour les dessins aussi.

Taggart *et al.* (2004) et Le Picaut (2012) soulignent que le dessin représente l'un des moyens d'expression, dans les arts. Certains auteurs dont Hopperstad (2008) l'ont considéré comme un mode sémiotique qui pourrait être utilisé dans l'enseignement comme contexte pour l'apprentissage du discours rapporté, de la lecture et de l'écriture. En outre, cet auteur l'a défini comme une activité de construction de sens dans laquelle les élèves utilisent des ressources visuelles pour partager des informations, des connaissances et des idées avec leurs pairs (Hopperstad, 2008 ; Kress, 2003). La bande dessinée (BD) et la caricature sont des genres du dessin.

La recherche montre constamment que le dessin, comme moyen d'enquêter sur les connaissances des enfants, pourrait modifier le point de vue dominant de la connaissance verbale (Peterson, 1997). Selon Pahl (2007), les dessins reflètent les expériences des enfants, surtout lorsque ceux-ci en discutent parmi eux en dessinant. Kendrick et McKay (2002 et 2004) ont utilisé les dessins comme un moyen alternatif pour favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les enfants tout en identifiant leurs perceptions et leurs conceptions de la littératie dans des contextes variés de leur vie quotidienne.

Les enfants, selon ces auteures, étaient capables de transformer ce qu'ils connaissaient tant à l'intérieur et à l'extérieur de l'école dans un mode de représentation qui leur a permis de le faire, ce qui s'accorde avec Walsh, (2010) et Lebrun *et al.*, (2012).

La caricature, définie comme les dessins qui reflètent, de manière exagérée, les caractéristiques d'une personne, d'un objet ou d'un thème (Bruno, 1991), représente un art qui s'impose actuellement dans la vie quotidienne. C'est un art visuel qui combine des personnages avec des dialogues liés à des événements de tous les jours de façon humoristique et satirique (Stephenson et Warwick, 2002).

Sur le plan de la recherche, les études recensées ont également encouragé les chercheurs en didactique à effectuer des recherches ultérieures portant sur les modes visuels. À titre d'exemple, Kendrick et McKay (2002 et 2004) propose aux chercheurs intéressés d'effectuer une recherche qui utilise les dessins pour fournir des points de vue uniques sur la façon dont les apprenants de langues d'origines diverses se représentent. En outre, Liu (2004) propose des sujets de recherches dont l'utilisation des bandes dessinées pour développer la rétention en lecture chez des apprenants d'une langue seconde.

Ces recommandations représentent un point de départ et une base pertinente pour notre recherche. Elles nous encouragent à effectuer notre recherche en utilisant la caricature en tant que mode visuel comme support didactique pour favoriser l'apprentissage de lecture critique en FLE.

Bien qu'elle ne soit pas exhaustive, notre recension de recherches empiriques et théoriques en dessin, en BD et en caricature nous permet de constater leur importance. Menant leurs études auprès d'échantillons diversifiés, les auteurs ont abouti à des résultats prouvant, entre autres, l'efficacité des modes visuels utilisés pour favoriser l'apprentissage de la lecture que ce soit en langue maternelle ou en langue étrangère. À travers ces études, nous nous rendons compte que les modes visuels dont l'image, les dessins et les bandes dessinées représentent des supports didactiques importants dans l'apprentissage de la lecture. La caricature a été également utilisée comme support didactique par certains chercheurs (Heitzman, 1998 ; Steinfirsh, 1995) en classe de langue.

9. Limites et pistes des études recensées

Cependant, malgré leur importance, surtout en tant que supports didactiques motivant pour les élèves (Drolet, 2010 ; Hopperstad, 2008 ; Steinfurst, 1995), la BD et la caricature, selon Boutin (2005), sont peu utilisées en classe. En plus, rares sont les études qui portent sur son emploi pour développer les compétences linguistiques en français, d'après notre recension. La lecture critique, comme type de lecture, ne pourrait-elle pas être influencée par l'intégration des supports didactiques d'enseignement dont la caricature ? Celle-ci ne pourrait-elle pas amener les apprenants à penser et à critiquer ? C'est ce que nous cherchons à étudier dans notre projet de doctorat en cours. À noter que, dans celui-ci, le chercheur n'inventerait pas l'art de la caricature, mais essaierait de l'utiliser pour présenter des textes qui visent à stimuler les apprenants à s'exprimer, à participer. Le chercheur vise à mesurer l'effet de l'emploi de la caricature dans le développement de la lecture critique et l'attitude des apprenants vers cet art. C'est pourquoi notre recherche exploratoire vise à intégrer la caricature dans l'enseignement de la lecture critique en français. Comme premier objectif, nous visons à étudier la contribution de l'emploi de la caricature dans le développement des habiletés de lecture critique chez les apprenants de FLE.

Les études recensées offrent des pistes encourageantes pour effectuer des recherches ultérieures portant sur la BD et la caricature. À titre d'exemple, Boutin (2005), Drolet (2010), Hopperstad (2008) et Steinfurst (1995) proposent aux chercheurs intéressés d'effectuer des recherches qui utilisent la BD ou le dessin en général pour favoriser l'apprentissage d'une langue et pour approfondir notre compréhension de la façon dont les apprenants utilisent les dessins. Ceci nous encourage à effectuer notre recherche en utilisant la caricature en tant que mode visuel et support didactique pour favoriser l'apprentissage de la lecture critique en FLE. Bref, l'intégration du dessin en général et de la caricature en particulier en classe de langue, selon les articles recensés, restent encore à être étudiées.

En fonction de leurs résultats, les chercheurs recensés ont formulé des recommandations et des pistes qui seront discutées dans les lignes suivantes. Par exemple, Boutin (2005) encourage l'intégration des dessins dans le curriculum scolaire : « tout indique qu'il est désormais temps d'ouvrir avec beaucoup plus d'amplitude les portes de la classe de français à la BD » (p. 111). Il ajoute, ultérieurement, que l'utilisation de la caricature devrait occuper une place dans l'enseignement de la lecture (Boutin, 2010 ; Lebrun *et al.*, 2012). Dans la même perspective, selon Hopperstad (2008) et Anning et Ring (2004) il y a

un besoin de recherche pour approfondir la connaissance sur l'utilisation du dessin. Également, Mitchell (1995) réclame la nécessité de s'intéresser à ce mode visuel et les thèmes qu'il en discute et de mettre l'accent sur son utilisation auprès des adultes dans des contextes scolaires. Selon Bedient (1985), Heitzmann (1998), Mitchell (1995) et Steinfirsh (1995), l'enseignement basé sur la caricature semble utile et amène les apprenants à réfléchir. Cela s'accorde avec le courant qui situe l'apprenant au cœur de l'apprentissage en réclamant qu'il faut encourager celui-ci à porter un jugement critique et esthétique sur le texte pendant la lecture (Conseil Anning et Ring, 2004). Donc, de nombreux aspects de la lecture multimodale en général, et des modes visuels en particulier, selon les articles recensés, restent encore à être étudiés.

10. Question générale de recherche

Le problème de notre étude concerne les apprenants de FLE qui éprouvent des difficultés à développer la lecture critique. Ils tendent vers une compréhension globale du texte sans aller plus loin dans le sens implicite (Amer, 2004). En plus, l'enseignement de la lecture critique, malgré son importance, reste négligé. D'une part, différents auteurs dont Amer (2004), Buffington (2007) et Ecalle *et al.* (2007) ont montré que les raisons de ces difficultés ne sont pas dues seulement aux étudiants eux-mêmes mais aussi aux méthodes d'enseignement non appropriées à enseigner la lecture critique en FLE. Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, certains chercheurs dont Crookes et Lehner (1998), Norton et Toohey (2004) et Pennycook (1999) préconisent également la didactique de la lecture critique où les enseignants ne font pas juste enseigner aux étudiants les compétences linguistiques de base mais aussi développent chez eux la conscience critique qui leur permet de poser des questions plutôt que d'accepter passivement l'information qu'ils trouvent (Ko and Wang, 2009). D'autre part, la recension a montré selon Bedient (1985), Caning-Wilson (2000), Heitzmann (1998), Mitchell (1995), Saeverot (2011) et Steinfirsh (1995), l'importance de la caricature en enseignement mais que ce support didactique n'a pas été utilisé auprès des adultes. Des études (Heitzmann, 1998 ; Steinfirsh, 1995 ; Stephenson et Warwick, 2002) ont prouvé l'efficacité de la caricature dans l'enseignement de l'histoire, des sciences et de la littérature visuelle et politique. Aucune étude, d'après notre recension d'écrits, n'a porté sur l'utilisation de la caricature en didactique de FLE. D'ailleurs c'est un domaine peu investigué.

C'est pourquoi, dans notre recherche exploratoire, nous visons à intégrer la caricature dans l'enseignement de la lecture critique en FLE. Nous étudierons le développement de la lecture critique chez les étudiants qui participeront à cette expérience de caricature en identifiant leurs perceptions à l'égard de celle-ci. En définitive, nous essayerons de répondre à la question générale de notre recherche à savoir : Comment développer la lecture critique chez les apprenants universitaires en FLE par le biais de la caricature comme support didactique ? De cette question découlent les questions spécifiques suivantes : 1- Quel est le rôle de la caricature comme support didactique dans le développement de la lecture critique chez les apprenants du FLE ? Et 2- quelles sont les perceptions des apprenants ciblés à l'égard de la caricature ?

Afin de comprendre le rôle que pourrait jouer la caricature dans le développement de la lecture critique chez les apprenants du FLE, le prochain chapitre présente un cadre conceptuel qui lie le concept de lecture critique au concept de caricature dans le contexte d'apprentissage de FLE.

CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL

Dans le présent chapitre, divisé en trois sections, nous cherchons à expliciter les concepts majeurs de notre recherche : la lecture critique et la caricature.

Dans la première section, nous définissons la lecture en général¹² en abordant ses modèles et ses stratégies. Puis, nous faisons état de l'apprentissage de la lecture en langue maternelle et de la lecture en langue étrangère en discutant de la différence dans les deux cas, du transfert en lecture ainsi que du recours à la langue maternelle dans le développement de la lecture en langue étrangère.

Ensuite, dans la deuxième section, nous traitons du concept de la lecture critique à travers ses définitions, sa comparaison avec la lecture, les habiletés que ce type de lecture nécessite, les processus de la lecture critique et sa position au sein des modèles de lecture. Nous exposons, par la suite, certains problèmes courants en lecture et en lecture critique en FLE. Enfin, nous discutons de l'importance de du développement de la lecture critique.

La troisième section porte sur la caricature. Nous commençons par présenter un aperçu historique de cet art. Puis, nous mettons l'accent sur ses définitions, ses fonctions, ses caractéristiques, les éléments qui le constituent, sa production en lien avec la créativité, la façon l'utiliser. D'ailleurs, nous mettons en évidence le lien entre lecture de caricature et pensée critique. Ensuite, nous abordons les apports pédagogiques de la caricature surtout sur la lecture et sur la lecture critique. Enfin, nous précisons les objectifs spécifiques de notre recherche.

1. La lecture en tant que concept général

1.1 Définitions

Qu'est-ce que la lecture ? Selon François (2012) et Martinez (1998), ce domaine complexe est abordé sous différents angles par des chercheurs de tous horizons dont, entre autres, des linguistes, des neurologues, des psychologues cognitifs qui s'intéressent aux processus de lecture et des didacticiens qui cherchent plus à définir de bonnes pratiques qu'à théoriser le processus.

¹² À noter que la lecture critique n'est pas un élément isolé à ajouter à la lecture. Elle s'intègre progressivement dans le bloc de lecture.

Les linguistes précisent que le terme « lire » est d'origine latine qui signifie cueillir. Les latins ont comparé l'homme qui lit à un cueilleur de fruits car les deux phénomènes ont en commun la nourriture – où la lecture nourrit le cerveau (Bentolila, et Falcoz-Vigne, 1991). Bon (2004) définit le mot « lecture » comme une « opération qui consiste à déchiffrer des signes linguistiques et à comprendre le sens » (p. 76). Donc, les linguistes insistent sur l'utilisation d'un code systématique.

Les psychologues ont défini la lecture comme une construction de signification faite par le lecteur à partir d'un texte écrit (Elchahat, 2006 ; Picard, 1986). En effet, l'activité de lecture est considérée comme le fruit d'une interaction entre les données du texte et les connaissances linguistiques et extralinguistiques du lecteur, c'est-à-dire qu'elle est la seule activité cognitive où le sujet (lecteur) est confronté au traitement des mots écrits (Mercier, 2010 ; Rambaud, 2009). Selon Scherer (1998), « la lecture commence par un processus visuel d'information et se termine par un processus de compréhension. C'est toute une chronologie d'évènements » (p.1). D'après lui, elle commence par l'identification du mot, et pour l'identifier il est important d'établir un lien entre le mot écrit et la représentation mentale. De manière simplifiée, on peut dire que la lecture est aujourd'hui unanimement considérée comme une activité mentale qui « comprend la prise d'informations par l'œil, la construction de 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, Davister et Denyer, 1998, p. 10). Donc, la lecture est une activité complexe qui nécessite la coordination d'un grand nombre de capacités sensorielles et cognitives ainsi qu'un apprentissage spécifique (Rambaud, 2009 ; Rieben, 2007).

Quant aux didacticiens, ils considèrent la lecture comme un processus qui met en jeu un acteur, le lecteur, et un objet, le texte (Giasson, 1990). De même, Dufays (1994) souligne que « la lecture se caractérise par un va-et-vient entre le lecteur et le texte » (p. 196). Ce va-et-vient a été décrit par Picard (1986) en considérant la lecture comme un jeu. Dans la même perspective, Blaser (2009) et Mercier (2010) voient que le lecteur est un sujet actif qui construit le sens d'un texte donné. D'après Cuq, le

processus de lecture¹³ dans le contexte scolaire passe par trois étapes complémentaires qui sont : 1- le choix du texte par l'enseignant, un choix basé sur les besoins et les intérêts de l'apprenant ; 2- consacrer la place réservée aux activités proposées qui visent à développer la connaissance d'une langue et ; 3- la construction du sens faite par le lecteur qui reste l'étape la plus importante (Cuq, 2003).

La prochaine section présente des théories sur l'activité de lecture depuis les années soixante jusqu'aux théories cognitivistes qui lui attribuent un nouvel objectif : la compréhension. Pour ce faire, nous exposons les modèles théoriques de lecture (ascendants, descendants et interactifs) et de compréhension de textes (Giasson 1990 ; Irwin, 1986) qui ont le plus marqué le domaine de l'apprentissage de la lecture. À l'issue de cette présentation des modèles, nous situons la lecture critique au sein des deux modèles retenus.

1.2 Modèles de lecture

1.2.1 Émergence des modèles de lecture

Depuis plusieurs années, des chercheurs se sont penchés sur la question d'enseignement de la lecture, conscients de son importance, entre autres, dans l'avancée des connaissances (Giasson, 2011 ; Irwin, 1986 ; Leclerc, 2001). Or, pour être en mesure d'enseigner la lecture, il est important de comprendre ce qui se passe quand nous lisons. Il y a une longue histoire de tentatives qui l'ont expliqué. Ces tentatives ont conceptualisé la connaissance sur la lecture sous forme de modèles explicites du processus de celle-ci (Haroun, 2008). Ces nombreux modèles théoriques de réception des textes tentent d'expliquer quels processus cognitifs participent à la compréhension de l'écrit (Davies, 1995). En outre, un modèle de lecture consiste en une description détaillée et organisée de l'ensemble des processus mentaux mis en œuvre par le sujet lors de la lecture, à partir de la perception visuelle jusqu'à la mise en mémoire des informations extraites du texte (François, 2012). Les modèles de lecture ont joué un rôle crucial dans l'élaboration des politiques éducatives et des méthodes d'enseignement. En fait, ils permettent de rendre compte de l'ordre de succession dans l'acquisition des différents mécanismes nécessaires à la lecture et d'améliorer son enseignement et la prise en charge des difficultés rencontrées par les apprenants (*Ibid.*).

¹³ Le concept de lecture comme processus et comme produit sera développé ultérieurement lorsque nous distinguerons entre langue maternelle et langue étrangère.

1.2.2 Aperçu historique sur les modèles de lecture

Avant de présenter les modèles actuels de compréhension en lecture, nous expliquons le contexte dans lequel ces modèles ont émergé.

1.2.2.1 Avant les années quatre-vingts

Selon Adant (2008), avant les années soixante-dix, influencés par le béhaviorisme, la plupart des chercheurs s'intéressaient aux aspects quantifiables de la lecture, par exemple mettre l'accent sur des réponses à des questions sur le texte. L'accent était mis plutôt sur la compréhension en lecture en tant que produit. Toutefois, « c'est dans les années soixante-dix qu'a eu lieu la véritable révolution dans le domaine de la compréhension en lecture, surtout avec l'apport de plusieurs psychologues cognitivistes dont Kintsch et van Dijk (1978) » (p. 8). La centration des chercheurs s'est alors déplacée du produit de la compréhension vers les processus.

En somme, selon Haroun (2008), durant les années soixante et soixante-dix, de nombreux modèles de lecture ont été établies en cernant les différents facteurs qui entrent en jeu dans le processus de construction du sens. Ils ont été regroupés en trois grands types. Il s'agit des modèles ascendants, des modèles descendants et des modèles mixtes ou interactifs.

Les modèles ascendants (bottom-up) se sont basés sur l'hypothèse que la lecture est un processus dans lequel les petits morceaux de texte sont absorbés, analysés et significatifs (Barnett, 1989) et que la tâche de lecture est composée d'une série d'étapes qui se déroulent dans un ordre fixe de l'entrée sensorielle à la compréhension. (François, 2012). Selon ces modèles, l'information est traitée selon un mouvement allant du bas vers le haut (bottom-up), ce qui renvoie à un traitement fondé sur la microstructure du texte. Dans ces modèles ascendants, le texte est le seul lieu où il faut extraire le sens. Pour y accéder, le lecteur poursuit un itinéraire qui va « des mécanismes primaires (perception puis assemblage des lettres), vers les processus cognitifs supérieurs (décisions sémantiques) » (Chauveau, 1998, p.7). Ces modèles sont mis en parallèle avec les méthodes d'enseignement de la lecture synthétiques, alphabétiques, phonétiques, syllabiques. Ils sont encore utilisés par certains lecteurs inexpérimentés et même expérimentés en fonction des circonstances et des situations de lecture dans lesquelles ils se trouvent (François, 2012 ; Grabe, 1991).

Les modèles descendants (top-down) décrivent la lecture comme un processus linéaire qui se déplace de haut, les étapes mentales supérieures, jusqu'au texte lui-même. Ce modèle donne la priorité au lecteur plus qu'au texte. Dans cette perspective on considère le lecteur comme détenteur des connaissances. Il ne recherche dans le texte que ce qui complète ou confirme ses connaissances (François, 2012). Autrement dit, le lecteur fait appel à « des connaissances de différents ordres : référentielles, sociolinguistiques, socio psychologiques, linguistiques, socioculturelles » (Cuq, 2003, p.50). Les méthodes d'enseignement appropriées pour ce modèle sont de type analytique.

Comme leur nom l'indique, *les modèles interactifs* théorisent une interaction entre le lecteur et le texte écrit. Ils supposent un rapport réciproque entre les deux modèles précédents (Grabe, 1991 ; Zagar, 1992). Dans cette perspective on reconnaît que le texte est porteur d'informations nouvelles et que le lecteur a des connaissances dont il se sert pour lire. Selon Giasson et Thériault (1983), les modèles interactifs décrivent la lecture comme un processus de synthèse de l'information fournie simultanément à travers différents niveaux d'analyse (orthographique, syntaxique, sémantique). Le lecteur y adopte donc différentes stratégies de lecture selon la situation. Selon Joulia (2006), ces modèles sont considérés comme les plus communément acceptés aujourd'hui. Les instructions officielles dont l'Observatoire National de la Lecture (2005), s'appuient sur ces modèles pour orienter les enseignants dans la pratique de l'enseignement.

Le modèle de Kintsch et van Dijk (1978) est considéré comme un modèle fortement interactif où toutes les sources d'information sont employées concomitamment. Ceci est dû au fait qu'il tentait d'expliquer les processus mentaux sous-tendant la compréhension en lecture. Cependant, ce modèle offrait peu de pistes d'action aux yeux des pédagogues, ce qui a amené Irwin (1986), comme expliqué ultérieurement, à présenter, quelques années plus tard, un modèle plus pédagogique de la compréhension en lecture.

1.2.2.2 À partir des années quatre-vingts

À partir des années quatre-vingts, la psychologie cognitive a connu un essor en ce qui concerne la compréhension de divers comportements humains. Cette compréhension peut « prédire des effets

cachés ou trop complexes pour être appréhendés par l'être humain » (Ferrand, 2007, 48). Dans la même perspective, les modèles théoriques, depuis le début des années quatre-vingts, définissent la compréhension comme « un processus complexe de traitement de l'information présentée dans un texte » (Deschênes, 1988, p. 15) et comme « le résultat d'une interaction entre un individu et un texte » (Denhière, 1984, p. 19). Différents modèles de lecteurs découlent de ce courant (entre autres, Goodman et Burke, 1980, Irwin, 1986 et 1991 ; Deschênes, 1988 ; Giasson, 1990). À noter que ce dernier modèle a été développé en 1995, 2000 et 2003.

De manière générale, selon Blanc et Brouillet (2005), les recherches actuelles sur la compréhension en lecture « intègrent le processus de lecture et le produit de la compréhension au sein d'un même cadre théorique ». (p. 27). Depuis les années quatre-vingts, la compréhension n'est plus abordée comme la représentation en mémoire du texte mais comme la construction d'une représentation mentale de la situation décrite par le texte (Blanc et Brouillet, 2003). Giasson (2000) exprime ce changement lorsqu'elle souligne que la compréhension en lecture est aujourd'hui plus perçue comme un « processus holistique et unitaire » que comme une « mosaïque d'habiletés isolées » (p. 4).

En somme, la compréhension de texte est une activité mentale complexe qui met en œuvre plusieurs mécanismes, qu'ils soient de niveau inférieur ou supérieur (Giasson, 2003). Actuellement, il existe plusieurs modèles qui rendent compte du processus et des facteurs qui entrent en jeu dans l'élaboration du sens. Dans le cadre de notre projet, nous mettons l'accent sur le modèle d'Irwin (1986) et sur celui de Giasson (1990) puisqu'ils influencent le plus l'apprentissage avec son processus avant, pendant et après de lecture. Dans les prochains paragraphes, nous détaillons ces deux modèles retenus. Notre objectif consiste à en dégager les principaux éléments afin de situer, plus tard, les processus de la lecture critique.

Le modèle d'Irwin (1986) offre des précisions sur les différentes composantes de la compréhension. Celle-ci y est définie comme le processus par lequel on utilise ses connaissances antérieures (caractéristiques du lecteur) et les indices laissés par l'auteur (caractéristiques du texte) pour induire la signification souhaitée par l'auteur. D'après Irwin (1986 et 1991), comme indiqué dans le tableau ci-dessous, le lecteur utilise de façon interactive cinq processus : les microprocessus, les

processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs. Selon Irwin (1986), ces processus sont en interaction simultanée.

Tableau 1 : Les processus utilisés par le lecteur

Processus de compréhension				
Micro-processus	Processus d'intégration	Macro-processus	Processus d'élaboration	Processus métacognitif
-Chunking (Technique de trouver quelques mots de chaque phrase pour comprendre le texte globalement). -Découpage des phrases en groupes de mots. -Micro-sélection	-Compréhension des anaphores -Compréhension des connecteurs -Faire des inférences	-Organiser -Résumer	-Faire des prédictions -Images mentales -Connaissances préalables -Processus de pensées de haut niveau -Réponses affectives	-Contrôle de compréhension -Stratégies de réglage -Habilités d'étude

(Adapté d'Irwin, *Teaching Reading Comprehension Processes*, 1991)

Les microprocessus sont les sous-processus impliqués dans la compréhension de phrases. Pour lire une phrase, le lecteur doit la découper en groupes de mots, en unités syntaxiques signifiantes et retenir seulement les informations les plus importantes qui la composent (microsélection) (Adant, 2008). Irwin (1986) part ici du principe que l'élève sait déjà identifier les mots. Trois stratégies sont associées aux microprocessus, soit l'arrêt sur un mot ou une phrase, la recherche par mot-clé et la stratégie linéaire (Adant, 2008).

Les processus d'intégration sont relatifs à la possibilité d'établir des liens entre les phrases (Giasson, 2003 ; Irwin, 1991). Le lecteur interprète le texte en recourant à ses connaissances antérieures « pour enrichir, compléter ou transformer les informations contenues dans un texte de sorte qu'elles soient plus facilement compréhensibles et mémorisables » (Deschênes, 1988, p. 50).

L'inférence permet entre autres de découvrir et de résoudre des ambiguïtés, des incohérences ou des idées implicites dans le texte (Khabiri et Pakzad, 2012).

Le lecteur devrait aussi être capable d'utiliser ses macroprocessus, c'est-à-dire de construire une structure générale d'organisation qui comprend surtout les idées principales, structure à laquelle sont liées chacune des idées du texte (Adant, 2008). Pour ce faire, il doit être capable de choisir ou de construire les idées générales composant cette structure générale d'organisation (résumé) et utiliser la structure organisationnelle du texte proposée par l'auteur (organisation) (Haroun, 2008).

Également, le lecteur devrait utiliser, dans une certaine mesure, ses processus d'élaboration définis comme les processus qui consistent à effectuer des inférences pas nécessairement proposées par l'auteur (Irwin, 1986). Il s'agit ici d'utiliser des opérations cognitives de haut niveau, en abordant de façon critique ce qu'il lit et en répondant de façon affective à l'œuvre (Adant, 2008; Haroun, 2008).

Enfin, le lecteur devrait faire appel à ses processus métacognitifs. Il doit se rendre compte de sa compréhension ou de sa perte de compréhension, utiliser des moyens pour lui permettre de retenir ce qu'il lit et ajuster ses stratégies lorsqu'il ne comprend pas (Giasson, 2003 ; Irwin, 1991).

Pour enseigner la lecture selon ce modèle, Irwin (1991) suggère un processus d'instruction explicite en quatre étapes (E-M-Q-A) : Expliquer (Explain), Modeler (Model), Questionner (Question), Activité (Activity). Ce modèle, étant au début un modèle pédagogique il présente plusieurs avantages. Il constitue en quelque sorte une synthèse des modèles précédents (Adant, 2008). En effet, Irwin (1986) spécifie qu'«il est largement basé sur les modèles présentés par les psychologues cognitifs comme (Kintsch, 1978 ; Rumelhart, 1976). Tandis que, par exemple, le modèle de Kintsch et van Dijk (1978) a été conçu pour expliquer le processus de la lecture experte, mais il ne jette pas d'éclairage sur le développement de cette compréhension chez le novice, le modèle d'Irwin (1986) a abordé, dans un souci pédagogique les sous-processus qui peuvent causer des difficultés chez l'élève qui développe sa compréhension. En outre, le modèle d'Irwin (1990), est utile pour dresser le profil d'un élève en difficulté de lecture. Par ailleurs, il donne une vision générale de l'ensemble des processus impliqués dans la lecture. Enfin, il permet de mieux lier la théorie à la pratique (Ricard, 2007).

Or, selon Blanc et Brouillet (2005), la compréhension dépend d'autres facteurs aussi : le contexte de lecture, les caractéristiques des textes, le contexte de la situation, c'est-à-dire la tâche à accomplir, l'organisateur de la situation (l'enseignant par exemple), le cadre. C'est pourquoi nous avons choisi le modèle de Giasson (2000) qui a développé ce point, comme deuxième modèle à exposer.

Basé sur le modèle d'Irwin (1986), le modèle de Giasson (1990) a mis en évidence les mécanismes de la compréhension et a développé des principes pour son enseignement. Le modèle présenté par Giasson (1990) reflète le courant le plus marqué des recherches en compréhension, qui s'accordent sur le fait que la lecture est un processus interactif. Son modèle est élaboré à partir des travaux de différents chercheurs (Denhière 1985 ; Deschênes 1986 ; Irwin, 1986 ; Pagé 1985) qui reconnaissent les mêmes paramètres intervenant dans la construction du sens. En fait, ce qui le distingue des autres modèles, mentionnés dans notre recherche, est le fait que « toute habileté est continuellement en interaction avec les autres habiletés dans le processus de lecture : elle exerce un effet sur les autres habiletés et elle est modifiée par ces dernières » (Giasson, 1990, p.4).

Selon Giasson (*Ibid.*), le lecteur construit le sens d'un texte à partir de ses connaissances et l'interaction se fait, non seulement entre les connaissances du lecteur et le texte, mais également au sein d'un contexte. Cela dit, le modèle englobe trois variables : lecteur qui aborde le texte avec ses structures cognitives et affectives ainsi que ses processus de lecture, texte qui inclut l'intention du lecteur, la forme ainsi que le contenu et contexte. Plus le lien entre les trois variables est étroit, meilleure sera la compréhension (Roberge (1999). La figure ci-dessous illustre ces interactions.

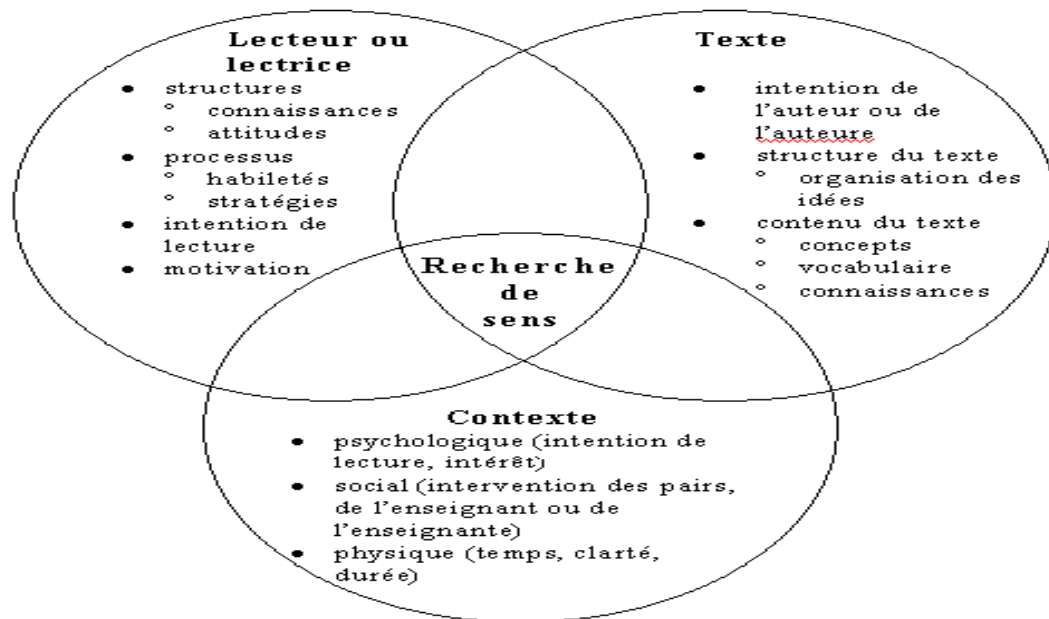


Figure 1 : Modèle de compréhension en lecture (Giasson, 1990, p.7).

La variable lecteur se compose de ses structures cognitives et affectives (ses connaissances et ses attitudes) et des processus qu'il met en œuvre lors de l'acte de lire, autrement dit, les habiletés sollicitées lors de cette activité.

Les structures cognitives comprennent les connaissances que le lecteur possède sur la langue (phonologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques) et sur le monde (schémas qui se sont formés chez le lecteur et qui s'accumulent tout au long de la vie) (Haroun, 2008). Selon Giasson (2003), les connaissances du lecteur jouent un rôle crucial dans la compréhension des textes. En fait, les connaissances du lecteur sont fondamentales dans la compréhension car elles servent à définir si les informations du texte sont cohérentes ou pas et par conséquent si elles seront retenues ou non dans l'élaboration d'une structure mentale (Blanc et Brouillet, 2003). Cependant, les structures affectives du lecteur interviennent également lorsque celui-ci aborde une tâche de lecture. Cette structure englobe son attitude générale face à la lecture. Giasson (2000) cite aussi « la capacité de prendre des risques, le concept de soi en général, le concept de soi comme lecteur, la peur de l'échec » (p. 15) comme facteurs constituant les structures affectives du lecteur. Ces dernières jouent un rôle dans la compréhension de texte au même titre que les structures cognitives (Giasson, 2003).

Les processus de lecture « font référence à la mise en œuvre des habiletés nécessaires pour aborder le texte, au déroulement des activités cognitives durant la lecture » (Giasson, 2000, p. 15). Bien

que décrits séparément, ces processus interviennent de manière simultanée. Comme indiqué dans le tableau ci-dessous, on en distingue cinq catégories : les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs.

Tableau 2 : Les processus de lecture et leurs composantes

Processus de compréhension					
Les processus	Micro-processus	Processus d'intégration	Macro-processus	Processus d'élaboration	Processus métacognitifs
Fonctions	-Comprendre l'information contenue dans une phrase.	-Effectuer des liens entre les propositions ou les phrases	-Comprendre le texte de manière globale et cohérente	-Effectuer des inférences non prévues par l'auteur)	-Gérer la compréhension et s'ajuster au texte et à la situation)
Les sous-processus	-Reconnaissance des mots -Lecture par groupes de mots -Microsélection	-Utilisation des référents -Utilisation des connecteurs -Inférences fondées sur les schémas	-Identification des idées -Résumé -Utilisation de la structure du texte	-Prédiction -Imagerie mentale -Réponse affective -Lien avec les connaissances -Raisonnement	-Identification de la perte de compréhension -Réparation de la perte de compréhension.

(D'après Giasson, 1990, 2000 et 2003).

Le tableau ci-dessus montre les microprocessus servant à comprendre l'information contenue dans une phrase. Ils comportent trois habiletés fondamentales : la reconnaissance de mots, la lecture par groupes de mots et la microsélection qui est l'habileté à sélectionner les éléments de la phrase importants à retenir (Giasson, 2003 ; Haroun, 2008).

Les processus d'intégration permettent de faire des liens entre les phrases. Pour ce faire, le lecteur utilise des indices de cohésion explicites comme les répétitions ou anaphores, les pronoms, les connecteurs, etc. lui permettant de comprendre les références faites à un même objet entre les phrases (Giasson, 2003). Les inférences sont les liens implicites que le lecteur doit inférer et qui peuvent être fondées soit sur le texte uniquement, soit sur les connaissances du lecteur (Decker, 1993).

Les macroprocessus sont « orientés vers la compréhension du texte dans son entier. Ces processus comprennent l'identification des idées principales, le résumé et l'utilisation de la structure du texte ». (Giasson, 2000, p. 73)

Dans les processus d'élaboration, il s'agit d'inférences faites par le lecteur et qui ne sont ni indispensables à la compréhension, ni nécessairement prévues par l'auteur. Ils sont classés par Irwin (1986, cité par Giasson, 2000) en cinq catégories : faire des prédictions, se former une image mentale, réagir émotivement, raisonner sur le texte et intégrer l'information nouvelle à ses connaissances antérieures. Les prédictions sont des hypothèses sur ce qui arrivera ensuite dans le texte (Giasson, *Ibid.*).

Les processus métacognitifs sont les connaissances qu'un lecteur possède sur le processus de lecture ainsi que la capacité d'identifier une perte de compréhension (s'il y en a lieu) et d'utiliser les stratégies appropriées pour y remédier. Les stratégies d'étude en font aussi partie (*Ibid.*).

Quant à la variable texte, toujours selon Giasson (1990, 2000 et 2003), il s'agit du matériel à lire. Cette variable peut être considérée sous trois aspects : l'intention de l'auteur (qui détermine à son tour le type de texte et cela en fonction de l'objectif qu'il s'est assigné (persuader, convaincre, informer, etc.)), la structure du texte (qui concerne l'organisation des idées de l'auteur) et le contenu (qui est en relation avec les connaissances, le vocabulaire et les thèmes véhiculés par l'écrit).

Enfin, la variable contexte comprend des éléments qui ne font pas partie physiquement du texte et qui ne concernent pas les connaissances, les attitudes ou les habiletés du lecteur mais qui influent la compréhension du texte (Giasson, 2008). Elle englobe le contexte psychologique (intérêt, motivation, intention de lecture), physique (bruit, température, qualité d'impression du texte, posture...) et social (interactions du lecteur avec l'enseignant ou ses pairs) (Giasson, 2003). Dans la même perspective, « une information acquiert sa signification non pas à partir d'un sens qui lui serait propre, mais plutôt en fonction du contexte dans lequel elle apparaît » (Blanc et Brouillet, 2005).

Pour ce qui concerne l'enseignement de la compréhension en lecture d'après ce modèle, Giasson (2000) présente le modèle d'enseignement explicite de la lecture, qui vise l'apprentissage spécifique des stratégies de lecture. Selon ce modèle, l'enseignement d'une stratégie doit comporter des connaissances déclaratives, des connaissances pragmatiques et des connaissances procédurales. Les connaissances déclaratives consistent à une définition de la stratégie à utiliser. Les connaissances pragmatiques consistent en quoi la stratégie peut aider à devenir un meilleur lecteur. Les connaissances procédurales portent sur l'enseignement de la façon dont la stratégie opère.

Ainsi le modèle de Giasson (1990) a l'avantage de ne pas porter uniquement sur les processus cognitifs en jeu dans l'acquisition de la lecture, comme la plupart des autres modèles. C'est l'un des rares entre eux à prendre en compte les processus conatifs et la dimension affective de l'élève. Selon Giasson (2003), une interrelation entre les trois variables précédentes (lecteur, texte et contexte) permet une bonne compréhension du texte au lecteur. Il devient alors important de percevoir la compréhension en lecture comme un phénomène global. En France, les instructions officielles s'appuient sur ces modèles pour orienter les enseignants dans la pratique de l'enseignement (Ministère de l'éducation Nationale, 2006 ; Observatoire National de la Lecture, 2005).

Somme toute, les deux modèles exposés ont réussi à reproduire une gamme d'effets empiriques révélés par des études précédentes, acquérant de ce fait une solide réputation parmi les chercheurs en lecture. De plus, leur capacité de généralisation a été mise en évidence (Plaut, 2005). Une fois entraînés, les deux modèles peuvent traiter de nouvelles formes. Ils se sont enfin révélés utiles pour simuler les processus en cas de dommages cérébraux. Plusieurs implications pédagogiques pour les enseignants de lecture découlent des deux modèles présentés. Il s'agit notamment de prendre en compte les connaissances antérieures des élèves, de leur fournir des textes adaptés à leurs besoins et finalement de proposer un contexte propice à l'apprentissage (Adant, 2008 ; Ricard, 2007).

En fait, l'important c'est d'adopter une perspective plus large par rapport à l'apprenant et à ses objectifs et en cherchant à appliquer un modèle ou un autre qui permette à la fois de développer ses compétences et d'étudier des textes intéressants que l'on crée généralement de bonnes conditions

d'apprentissage pour lui (François, 2012). Cela nous amène à faire état des stratégies de lecture dans les lignes suivantes.

1.3 Stratégies de lecture

Peu importe que l'apprenant soit à l'école ou dans des situations culturelles, sportives ou familiales, il apparaît essentiel pour lui de maîtriser un ensemble de stratégies de lecture efficaces pour comprendre et apprendre à partir d'une variété de types de textes courants et littéraires (Tompkins, 2006). La lecture est un processus qui fait intervenir différentes stratégies en fonction du type de texte, du lecteur et du but de la lecture. Une stratégie de lecture est « l'ensemble des mécanismes interprétatifs adoptés par un individu lorsqu'il actualise le message d'un texte » (Melizzi, 1996, p. 261).

En effet, le lecteur doit mettre en œuvre un certain nombre de procédures mentales appelées stratégies de lecture afin de lire efficacement et atteindre les objectifs de la tâche de lecture qu'il s'est assignée (Moirand, 1979). Selon la vitesse, il y a une lecture de survol et une lecture de repérage (Tagliante, 1994). Selon le but, il y a : 1- une lecture balayage qui consiste à prendre seulement connaissance du texte ; 2- la lecture sélective consistant à rechercher des informations précises et ponctuelles ; 3- la lecture d'étude qui vise à tirer le maximum d'informations et mémoriser des éléments du texte et ; 4-la lecture action qui porte sur le mouvement de va-et-vient entre le texte et l'objet à faire (Circurel, 1991 ; Dufays, 1994 ; Moirand, 1979). Dans la même perspective, il existe la lecture argumentative, la lecture analytique, la lecture critique, la lecture créative et la lecture pour plaisir. En outre, Develotte (1989) assimile la notion de « stratégie de lecture » à celle de « *modalité de lecture* » synonyme de « mode d'appropriation » du texte. Elle distingue *la modalité descriptive* caractérisée par la faiblesse de structuration des éléments recueillis lors de la lecture ; *la modalité analytique* qui met l'accent sur l'architecture du texte ; *la modalité interprétative* qui consiste à saisir le sens profond du texte (Develotte, 1989). Cela dit, il existe des critères de choix des stratégies. Il est indéniable que les trois variables « le but », « le texte » et « le lecteur » conditionnent la nature des stratégies mises en œuvre (Gaonac'h, 1990).

D'après Carrell (1989), le lecteur compétent adulte au niveau universitaire ferait usage en langue seconde (L2) d'un nombre important de stratégies globales, soit les stratégies qui touchent l'ensemble

du texte, autrement dit sa macrostructure d'où l'importance d'abord de bien mettre en place les modèles de lecture. Le lecteur moins avancé, lui, recourrait aux stratégies dites locales ayant trait à la microstructure du texte. Des études consacrées à la problématique de la lecture en L2 dont celle d'Anderson (1991) et de Barnett (1989) montrent qu'en général plus un lecteur multiplie les stratégies au moment de lire un texte, mieux il s'en représente les idées. Certains chercheurs dont Carrell (1998), Fitzgerald (1995) et Grabe (1991) soutiennent que le lecteur expérimenté favoriserait les stratégies globales.

Dans notre recherche portant sur la lecture critique, concept explicité dans une prochaine section, nous encouragerons les apprenants à avoir recours aux deux types de stratégies. Les stratégies globales servant, entre autres à extraire la macrostructure du texte (déterminer le type de texte ; regarder le titre ; faire un survol des sous-titres ; etc.), à utiliser ses propres connaissances (anticiper le contenu ; relier l'information à son savoir ; etc.), et à autoévaluer sa compréhension (relever les incompréhensions ; les surmonter ; etc.). Les stratégies locales sont liées à la microstructure du texte (se concentrer sur les détails, utiliser le contexte pour deviner le sens d'un mot ; etc.) ou à la dimension linguistique (analyser sur le plan grammatical ; s'interroger sur le sens d'un mot ; etc.). Les stratégies interactives sont des stratégies parallèles (commenter son processus de lecture, faire un retour en arrière et contrôler sa compréhension) (Elchahat, 2006 ; Giasson, 2011).

Dans ce sens, un lecteur expérimenté interpelle souvent des stratégies efficaces tandis qu'un mauvais lecteur sollicite le plus souvent des stratégies inefficaces. Donc, une stratégie de compréhension constitue une activité mentale complexe différente d'un lecteur à un autre (selon la nature des stratégies utilisées, le nombre de stratégies sollicitées et leur degré d'efficacité). Il s'agit d'une opération consciente, contrôlée et par là verbalisable par le lecteur (Giasson, 2011). Une telle conception paraît évidente en lecture en LM. Néanmoins, l'est-elle encore quand on lit dans une autre langue que la sienne ? Et quelle est la situation quand il s'agit d'un public adulte apprenant à lire en FLE ? Nous préciserons, a priori, les différences entre lecture en langue maternelle et lecture en langue étrangère à travers certains éléments portant sur l'influence de la lecture en langue maternelle sur la lecture en langue étrangère. Ces éléments seront discutés dans la prochaine section.

1.4 Lecture en LM et en LÉ

Lire en langue étrangère (LÉ)¹⁴ pour un adulte repose sur des habiletés de lecture mises en place en langue maternelle (LM). Une revue de littérature sur les habiletés de lecture acquises au cours de la scolarisation serait la bienvenue pour rendre compte des processus sur lesquels repose la mise en place d'habiletés en LÉ.

L'histoire de la didactique des langues a distingué en son sein le domaine d'apprentissage¹⁵ des langues étrangères de celui des langues maternelles et au sein de la didactique du français (Dabène, 2005), elle distingue le français L1 ou LM et le français L2 ou LÉ. Ces domaines se sont basés sur et ont développé des approches pédagogiques spécifiques, cognitives ou socio-culturelles, pour l'apprentissage de la lecture en FLM ou approches communicationnelles en FLE (Guernier, 2010).

Si cette distinction touche à la spécificité des contextes d'enseignement et d'apprentissage, elle n'a pas, certainement, la même pertinence dans le domaine de la formation linguistique des adultes (Adami, 2009 ; Guernier, 2010). Cela se justifie par le fait que, dans le domaine de l'acquisition de L2, l'une des idées dominantes est l'existence d'une période critique, c'est-à-dire d'un âge particulièrement favorable à l'apprentissage des langues (Besse, 2007). L'hypothèse d'une période critique pour l'acquisition de langue que ce soit LM ou LÉ découle des travaux en neurophysiologie de (Penfield et Roberts, 1959 ; Lenneberg, 1967). Basés sur un postulat biologique et cognitif, ces auteurs affirment qu'après l'âge de 7 à 9 ans, l'acquisition naturelle d'une langue devient difficile.

¹⁴ Il y a tout un débat autour des différences nuancées entre LM (première expérience langagière), L1 (première langue utilisée en communication avec l'entourage), L2 (langue qui n'est souvent pas la langue maternelle des locuteurs d'un pays mais qui, dans ce pays, joue un rôle important aux niveaux social et/ou institutionnel) et LÉ (toute langue non maternelle), en termes de l'ordre d'acquisition, du contexte et d'objectif d'apprentissage. Dans la perspective de notre recherche, en nous basant sur les travaux de Baker (2011), de Cuq (1991 et 1996) et de Cuq et Cruca (2003), nous nous limiterons à l'usage du terme L1 comme la langue de référence de scolarisation. C'est-à-dire le système linguistique auquel tout apprenant se référera prioritairement lors de l'acquisition de nouvelles compétences en langue étrangère) et L2 et parfois LÉ en fonction des caractéristiques de notre échantillon. À noter que notre échantillon s'est composé d'étudiants ayant le français comme L2 ou LÉ.

¹⁵ Klein (1989) fait une distinction entre acquisition et apprentissage des langues. Il utilise les termes acquisition et processus d'acquisition d'une part, et apprendre et apprentissage d'autre part. D'après lui, l'acte d'acquérir est non-guidé et l'acte d'apprendre est guidé. Dans notre projet, puisque le FLE est appris à l'âge adulte et dans une situation formelle, et guidée, nous dirons qu'il s'agit d'apprentissage et non pas d'acquisition.

Or, les conclusions tirées de ces faits doivent être nuancées (Besse, 2007). L'apprentissage d'une LÉ peut se réaliser à tout âge dépendamment de l'adéquation des méthodes d'enseignement et de la motivation de l'apprenant (Bernhardt, 2005 ; Besse, 2007 ; Maksem, 2008), un courant dans lequel se situe notre projet. Dans le cadre de celui-ci, la situation pour les adultes en processus de scolarisation en FLE serait comparable à celle d'enfants d'âge scolaire (Carrell et Wise, 1998). Passons maintenant à la lecture en L1 et en L2.

De nombreuses études scientifiques dont celles de Castelotti (2001), de Dabène (1996), de Debaisieux et Valli, (2003) et de Kupferberg et Olshtain, (1996) traitant de la question du rôle de la L1 et de la mise en comparaison de celle-ci avec la langue à acquérir confirment l'idée de recourir à la LM comme facteur important dans l'apprentissage de la LÉ dont il faut tenir compte dans l'enseignement. Les apprenants, selon Porcher (1992), « ont tous une L1, donc ils n'ignorent pas ce que c'est que de faire marcher une langue et ce que l'on peut en espérer » (p. 32).

La lecture fait appel à de multiples processus complexes, qui correspondent à des étapes différentes de traitement et à des niveaux variés, graphémique, phonologique, lexical, syntaxique, sémantique ou textuel, qui s'effectuent de manière rapide et automatique chez le lecteur avancé (Eiammongkhonsakun, 2011 ; Joulia, 2006). Précisément, la lecture, en L1 tant qu'en L2, fait appel à deux types de processus, ceux qui se basent sur le texte et ceux qui prennent appui sur les connaissances du lecteur (Joulia, 2006).

Les résultats de Friesen et Jared (2007), de Koda (2007) et de Thomas et Healy (2012) démontrent la similitude entre les lecteurs moins qualifiés en L1 et les lecteurs moins fluides en L2. La lecture en LÉ devrait mettre en œuvre les mêmes processus que ceux de L1 (Joulia, 2006). Le processus de lecture en L2 implique l'interaction de deux systèmes linguistiques. Lors de la lecture dans une L2, les lecteurs ont accès à leur L1 et l'utilisent souvent comme une stratégie de lecture (Upton et Lee-Thompson, 2001). La lecture dans les deux contextes exige la connaissance du contenu, de la forme et du schéma linguistique (Singhal, 1998).

Or, l'utilisation d'une LÉ est une situation exigeante sur le plan cognitif car le lecteur doit faire appel à un code différent, dont il ne maîtrise pas complètement le fonctionnement (Coirier *et al.*, 1996 ;

Joulia, 2006). Étant donné le changement du contexte non seulement langagier mais aussi culturel, le statut du lecteur expérimenté en LM devient celui de pratiquant ou non expérimenté en LE (Eiammongkhonsakun, 2011). En outre, la L2 peut contenir une base linguistique qui est syntaxiquement, phonétiquement, sémantiquement, et rhétoriquement différente de la langue cible (Singhal, 1998). Les difficultés, auxquelles le lecteur en L2 peut faire face, augmentent quand il y a une plus grande différence entre L1 et L2 (Eiammongkhonsakun, 2011). Selon Segalowitz (1995), si la structure syntaxique dans la L1 d'un apprenant de L2 est très différente de celle de la langue cible, un plus grand degré de restructuration cognitive est nécessaire.

Ainsi, la lecture en L1 et L2 diffère à de nombreux égards. Grabe (2009) indique trois grands ensembles de différences : différences linguistiques et de traitement, différences cognitives et éducatives, et les différences socioculturelles et institutionnelles. Bien que la lecture en L1 diffère de la lecture en L2 sur certains éléments, afin de mieux comprendre la lecture en L2, il est important de comprendre le rôle de lecture en L1 dans le développement de la lecture en L2 (Hudson, 2007).

Ce rôle était peu étudié empiriquement en recherche jusqu'aux années 1990, et ce n'est que récemment que des chercheurs ont souligné son importance (Bernhardt, 2005 et Koda, 2005, 2007). Les années 1990 ont connu une accumulation de travaux de recherche sur la relation entre lecture en L1 et lecture en L2. Dans ces travaux, dont Jiang (2011), une distinction est souvent faite (explicitement ou implicitement) entre la lecture comme processus et la lecture comme produit.

Comme processus, la lecture se réfère à diverses activités mentales dans lesquelles les lecteurs interagissent avec un texte dans le but de construire du sens. Afin d'examiner les processus internes de lecture, les chercheurs ont utilisé les données obtenues par des méthodes dont les entretiens et les questionnaires (Davis, 1997 ; Sarig, 1987 ; Taillefer et Pugh 1998 ; Yamashita, 2002 et 2011 ; Zwaan et Brown, 1996). Les résultats de ces études ont, généralement, souligné l'importance d'acquérir un certain niveau de base d'habiletés en L2 pour les lecteurs afin qu'ils lisent aussi bien comme ils le font dans leur L1, ce qui se réfère à l'hypothèse du seuil linguistique à développer plus tard.

Comme produit, la lecture se réfère, à la fois, à la qualité et à la quantité de la représentation des sens que les lecteurs construisent à la suite de diverses interactions mentales avec le texte (Jiang, 2011 et Yamashita, 2002). Les chercheurs ont mesuré la production en lecture en utilisant des tests de compréhension en lecture en L1 et en L2 (Bernhardt et Kamil, 1995 ; Bossers, 1991 ; Brisbois, 1995 ; Carrell, 1991 ; Lee et Shallert, 1997 ; Perkins, Turner, Pollard et Fairfield., 1989, Schoonen, Hulstijn et Bossers, 1998, Taillefer, 1996 ; Yamashita, 2002 et 2011). Plusieurs chercheurs ont étudié l'effet de la LI sur la production langagière (orale ou écrite) en L2, sur les structures grammaticales, le lexique, la prononciation, l'orthographe, la sémantique, etc. (Demchenko, 2008 et Karim, 2003). Il s'agit là du contact entre deux langues, un concept à expliciter dans les prochains paragraphes.

1.5 Le transfert entre lecture en L1 et en L2

Le contact entre deux langues était longtemps considéré comme responsable des erreurs observables chez les apprenants de L2, en raison des transferts qu'ils opèrent d'une langue sur l'autre (Jamet, 2009). Il s'agit d'erreurs de niveaux (phonologiques, morphologiques, syntaxiques, lexicales, etc.) (Demchenko, 2008). Celles-ci sont dues au transfert linguistique. Le terme transfert est couramment utilisé dans l'apprentissage de LÉ. Odlin (1989) le définit comme l'influence qui résulte des similitudes et des différences entre la langue cible et toute langue apprise auparavant.

Dans les théories d'apprentissage de L2, il coexiste deux positions opposées (Demchenko, 2008) concernant le transfert. Une première où les chercheurs minimisent l'influence de la L1 sur l'apprentissage de la L2. Meisel, Clahsen et Pienemann. (1981) et Krashen (1983) considèrent l'influence de la L1 comme un phénomène sans conséquence (hypothèse de l'ignorance). Or, les tenants de la seconde position affirment que l'influence de la L1 est une stratégie d'apprentissage et/ou une stratégie communicative (Demchenko, 2008), utilisée dans l'apprentissage de L2.

Dans le même ordre d'idées, les tenants de la deuxième position dont Richards et Platt (1992) précisent qu'il existe deux types de transfert selon le type d'influence qu'une langue a sur une autre : le transfert positif et le transfert négatif. En résumé, le premier, c'est l'influence positive d'une langue connue sur l'apprentissage d'une nouvelle langue ; tandis que le transfert négatif, appelé parfois l'interférence linguistique, produit des influences négatives, grosso modo, causées par la L1, des difficultés d'apprentissage, et des erreurs au niveau de la langue (Jamet, 2009).

Le transfert est considéré comme positif lorsque l'apprenant produit un énoncé correct en L2 là où il existe une ressemblance entre certains traits ou certaines structures de la L2 et de la L1 (Faerch et Kasper, 1986). Odlin (1989) démontre souvent que les apprenants utilisent facilement les similitudes entre leur L1 et la langue à traduire pour faciliter la compréhension en lecture (Lavault, 1998) et à ce moment, le transfert devient une stratégie d'apprentissage. À noter que c'est difficile de déterminer ce qui appartient au transfert comme mécanisme cognitif, stratégie inconsciente, ou au transfert comme stratégie consciente (O'Malley et Chamot, 1989). Pour Kellerman (1991), le transfert n'est pas automatique, mais dépend de la distance linguistique par rapport à la L2.

Un deuxième concept appelé l'interférence ou le transfert négatif est considéré comme la principale source d'erreurs dans l'apprentissage de L2. À ces propos, Lado (1957) avance deux hypothèses à la base de cette théorie : la première postule que la LI influence l'apprentissage de la L2, et la deuxième que la différence entre les deux langues constitue la plus grande difficulté de l'apprentissage de langue. Il importe donc, selon lui, d'éviter le recours à la L1 en classes de L2 en limitant son influence. Au contraire, dans les années 90, Corder (1992) considère que l'on a accordé un rôle trop limité à la L1 dans l'apprentissage de la L2 puisque : à son avis, la L1 participe au processus de découverte de la L2.

Dans la même perspective concernant le transfert, au niveau de la recherche, concernant la relation entre lecture en L1 et développement de lecture en L2, il y a deux principales positions basées sur : l'hypothèse d'interdépendance linguistique et l'hypothèse du seuil linguistique. Selon la première, la lecture en L1 fournit une base pour le développement de la lecture en L2. Elle soutient que les habiletés en L2 qu'un apprenant bilingue atteint sont basées partiellement sur ses habiletés en L1 (Cummins, 1983). L'hypothèse postule que des similitudes fondamentales existent entre les compétences linguistiques en L1 et L2, et qu'elles sont interdépendantes. De nombreux chercheurs croient que les compétences linguistiques de base sont les mêmes à travers les langues, même en termes d'habiletés de lecture (Bernhardt et Kamil, 1995 ; Geva et Siegel, 2000 ; Peregoy et Boyle, 2000) et pourraient être transférées (Durgunoglu 2002).

La recherche sur les capacités de lecture des apprenants bilingues a démontré une relation modérée mais significative entre la lecture en L1 et en L2 (Bernhardt et Kamil, 1995 ; Cummins, 1991 ; Droop et Verhoeven, 2003 ; Jiang, 2011 ; Van Gelderen, Schoonen, Stoel, de Glopper et Hulstijn, 2007 ; Verhoeven, 1991, 1994, 2000). Pour ces auteurs, la maîtrise de lecture en L1 contribue à la performance de lecture en L2. Eisterhold (1990) suggère que le transfert des connaissances linguistiques et des habiletés cognitives d'une L1 facilite la lecture en L2. La corrélation entre lecture en L1 et en L2 est positive. Il conclut que « les habiletés de lecture peuvent être transférées à travers les langues » (p. 95). Towell et Hawkins (1994) précisent que le transfert peut toucher tous les niveaux linguistiques : phonétique, syntaxique, morphologique, lexical et discursif. Toutefois, le transfert entre les langues ne semble pas se produire pour toutes les habiletés de lecture. De même, Droop et Verhoeven (2003) et déjà Verhoeven (1994) ont montré que pour les apprenants de L2, les compétences linguistiques étaient très liées à la capacité de lecture en L1 sauf que les compétences lexicales et syntaxiques n'étaient pas aisément transférées entre L1 et L2, et ces compétences sont de bons prédicteurs de capacités de lecture en L2 (Droop et Verhoeven, 2003 ; Verhoeven, 1994, 2000). Ils ajoutent qu'il existe des compétences linguistiques autres que la lecture qui prédisent l'apprentissage de L2. L'une des faiblesses de l'hypothèse d'interdépendance linguistique réside dans sa négligence de l'importance de ces compétences (Grabe, 2009).

La seconde hypothèse, celle du seuil linguistique, postule que les lecteurs devront développer un certain niveau de maîtrise de la langue cible avant de pouvoir transférer les habiletés de lecture en L1 pour améliorer la compréhension en lecture en L2 (Clarke, 1979, 1980 ; Cummins, 1979). Selon cette hypothèse, la lecture en L1 ne fait pas beaucoup de différence dans la performance de lecture en L2 (Lee et Schallert, 1997).

Un certain nombre d'études ont fourni des preuves pour l'hypothèse du seuil linguistique. Les études de Bernhardt (2005), Bernhardt et Kamil (1995), Besse (2007), Bossers (1991), Grabe (2009) et Pichette, Segalowitz et Connors (2003) ont trouvé que la maîtrise de la L2 est un facteur puissant et prédictif de lecture en L2 bien que la lecture en L1 soit une variable importante chez les apprenants de L2. Dans l'ensemble, ces études soutiennent l'existence d'un seuil de langue. Elles ont produit des résultats assez cohérents : la lecture en L1 et la maîtrise de L2 contribuent de manière significative à la

capacité de lecture en L2, mais que les compétences linguistiques en L2 tendent à être un meilleur prédicteur de la lecture L2 surtout pour les apprenants qui ne sont pas encore avancés (Bernhardt et Kamil, 1995 ; Bossers, 1991 ; Brisbois, 1995 ; Carrell, 1991 ; Lee et Schallert, 1997 ; Taillefer, 1996 ; Yamashita, 2002).

Toutefois, le seuil linguistique en L2 n'est pas un terme absolu : les relations interactives entre habiletés de lecture en L1 et L2 sont affectées par différents facteurs tels que les stades de développement des capacités de lecture des apprenants, leurs niveaux (Brisbois, 1995), le type particulier de tâches de lecture (Taillefer, 1996), et le contexte de l'apprentissage de L2 (Carrell, 1991 ; Yamashita, 2002). Sur la base de son examen des études antérieures, Bernhardt (2005) conclut, d'un point de vue quantitatif, que la contribution de la lecture en L1 à la lecture en L2 est entre 14% et 21%, et la contribution de la connaissance de langue en L2 à la performance de lecture en L2 est d'environ 30%. Dans l'ensemble, les résultats des recherches précédentes présentent un large éventail de la variabilité concernant l'importance de la capacité de lecture en L1 et les habiletés en L2 en compréhension de lecture L2. Selon Grabe (2009), « toutes ces questions suggèrent la nécessité de poursuivre les recherches qui décrivent et expliquent ces relations de différentes facettes » (p. 148).

En somme, les deux hypothèses déjà explicitées contribuent à expliquer la relation entre L1 et L2 lecture. Il nous semble donc que les deux hypothèses se complètent en expliquant les transferts entre L1 et L2. Sur le plan de la mesure, par exemple, nous relevons la présence de différents outils utilisés dont les questionnaires (Carrell, 1989), la technique de l'analyse des méprises (Kleitzién, 1991 ; Clarke, 1979) ou l'analyse du contenu de protocoles (Afflerbach, 1990 ; Anderson, 1990) tant en L1 qu'en L2. Par conséquent, nous remarquons une influence considérable de la lecture en L1 sur la lecture en L2, ce qui reflète un transfert de stratégie de lecture en deux langues. Toutefois, chez les apprenants, en raison de leur faible compétence linguistique en L2, ces stratégies de L1 ne sont pas toujours pleinement réussies pour les aider à construire une représentation de sens approprié pour le produit.

Cependant, bien que *grosso modo* acceptées par la communauté scientifique, les conclusions d'études menées tant en L2 (Grabe, 1991) qu'en L1 (Bossers, 1991) reflètent un manque de cohérence compte tenu des limites d'ordre méthodologique. En plus, nous remarquons une disparité de certains aspects linguistiques concernant le transfert au niveau des études recensées. Toutes les compétences ne

se transfèrent pas parfaitement (Durgunoglu, 2002). Par exemple, le traitement phonologique et les compétences langagières orales en L1 et L2 ont été jugés comme facteurs distincts mais connexes, tandis que les connaissances grammaticales dans la L1 et L2 ne sont souvent pas très corrélés (Gottardo et Mueller, 2009). Plusieurs de ces recherches (Abu-Rabia et Siegel, 2003 ; Gottardo, Yan, Siegel et Wade–Woolley, 2001 ; Wang, 2007) avancent que, contrairement aux processus phonologiques, les traitements orthographiques sont spécifiques aux langues, notamment lorsque ces dernières n’ont pas le même système alphabétique ou lorsque la L1 est idéographique (Bialystok, Craik, Grady Chau, Ishii, Gunji et Pantev, 2005). D’ailleurs, le rôle de la syntaxe, même s’il est important dans la lecture en L2, semble rarement abordé dans la recherche portant sur lecture en L1 et en L2 (Koda, 2007). Il est également surprenant de remarquer le peu d’intérêt accordé à la dimension morphologique dans ce domaine de recherche (Marec-Breton, Jean-Émile Gombert et Colé, 2005) malgré leur importance en lecture. Seules les recherches récentes de Durgunoğlu *et al.* (2002), de Kahn-Horwitz, Shimron et Sparks (2005) et de Schiff et Calif (2007) ont étudié la relation des compétences morpho-dérivationnelles entre L1 et L2 et leur rôle sur la lecture. Néanmoins, les limites méthodologiques qui les caractérisent invitent à multiplier les expérimentations. Une autre disparité entre lecture en L1 et L2 est l’interaction entre les processus de lecture en deux langues au niveau de la compréhension en lecture (Fecteau, 1999 ; van Gelderen *et al.*, 2007). Lee et Schallert (1997), par exemple, trouvent une corrélation importante entre les habiletés de lecture en L1 et L2, surtout pour les apprenants avancés (Koda, 2007).

Malgré ces limites, nous sommes d’avis que la relation entre L1 et L2 devrait être prise en considération lors de l’enseignement d’une L2 (Lafontaine et de Serres, 2007). Pour se servir des résultats des études recensées, il est essentiel d’examiner si le transfert joue un rôle positif ou négatif sur la lecture en L2.

Basées sur le rôle positif ou négatif du transfert, des méthodes d’enseignement efficaces peuvent être élaborées pour les apprenants de tout âge (August, Calderon. et Carlo, 2000 et Jiang, 2011). Les programmes de L2 peuvent fournir deux types de cours selon les niveaux des étudiants en termes de connaissances en L1. Ainsi, les enseignants peuvent répondre aux différents besoins de chaque type d’étudiant (Gottardo *et al.*, 2001 et Jiang, 2011). Comme dans l’étude d’O’Malley et Chamot (1990), les

stratégies de transfert peuvent être directement et efficacement enseignées en classe. Or, peut-on développer des habiletés de lecture en L2 sans en avoir acquis en L1 ?

1.6 Développement de lecture en FLE sans recourir à la LM

La littérature scientifique met l'accent sur la thèse selon laquelle la connaissance de la LM est très importante pour l'enseignement du FLE en termes de compréhension de lecture. Krashen (1983) propose la stimulation d'apprentissage de la LÉ d'après l'acquisition de la LM.

Dans l'apprentissage de lecture en L2, la plupart des apprenants, surtout débutants et intermédiaires, ont tendance à avoir recours à la traduction en LM (Maksem, 2008). Ce recours consiste à penser, utiliser des stratégies d'apprentissage de L1 ou traduire. Selon Kern (1994), la traduction est définie comme l'expression d'un message dans une autre langue que celle dans laquelle le texte d'origine est enseigné. Venuti (2000) distingue trois types de traduction : intralinguale (reformulation dans la même langue), interlinguale ou mentale (traduction qui a lieu entre deux langues) et intersémiotique (interprétation de signes verbaux par des moyens non verbaux). Kern (1994) sollicite le rôle important de la « traduction mentale » en compréhension de textes en L2. Il existe, chez l'apprenant adulte en particulier, un besoin d'explication mentale face à la L2, « un besoin d'intellectualisation de l'acquis » (Lavault, 1998, p.18). La traduction utilisée en classe de L2, appelée traduction pédagogique recouvre tous les cas où l'enseignant a recours à la L1 des apprenants.

L'histoire de la didactique des langues quant au statut du recours à la L1 en termes de traduction montre que celle-ci est un phénomène réel pour l'apprenant et l'enseignant peu importe la méthode ou l'approche utilisée en classe de L2. L'activité essentielle de la méthode grammaire-traduction (dite traditionnelle) était la traduction d'un texte de la L2 à la L1 ou l'inverse (Germain, 2001). Au cours des années 50 et 60 et avec la méthode audio-orale et structuro-globale audio-visuelle (SGAV), les systèmes linguistiques de la L1 et de la L2 étaient considérés comme compléments indépendants et différents et, en conséquence, la traduction était déconseillée car on croyait qu'elle ralentissait l'apprentissage (Lado, 1957). Il y avait recours aux gestes et aux mimiques plutôt qu'à la traduction (Germain, 2001). Une décennie plus tard, dans l'enseignement, la situation a peu changé : la traduction était tolérée (*Ibid.*) surtout avec l'avènement de l'approche communicative dans les années 70 et 80.

Compte tenu des avantages et des inconvénients soulevés par l'utilisation de la L1 en classe de L2 et étant donné que l'un des enjeux fondamentaux de l'apprentissage d'une L2 est l'existence préalable de L1 (Stern, 1983), on peut se demander si le recours à la traduction est une aide ou un handicap pour les apprenants.

Pendant le cours de L2, les enseignants peuvent « orienter leur enseignement [...] en se basant sur les différences entre la L1 et L2 afin de prédire les problèmes possibles auxquels les apprenants devront faire face ou bien sur les ressemblances afin, par exemple, de motiver les apprenants en leur montrant les points communs entre les deux langues » (Bastidas, 1998, p. 5). Cependant, il existe une autre position qui rejette le recours à la L1 en tant qu'aide à l'apprentissage. Selon Ellis (1997), pour réussir à apprendre la L2, l'apprenant doit avoir le plus de contacts possibles avec cette langue. « Ces deux positions extrêmes sont paradoxales, ce qui pose toute la problématique de l'utilisation de la L1 comme langue de communication en salle de classe de L2 » (Bastidas, 1998, p.6). Cet auteur mentionne que la L1 peut être à la fois un obstacle et un appui dans l'acquisition de la L2. Castellotti (2001) voit la LM « comme obstacle, blocage, frein à l'acquisition d'une autre langue » (p. 33). « La référence à la L1 est donc le plus souvent considérée comme essentiellement négative » (*Ibid.*, p. 34). Toutefois, la LI peut se transformer d'obstacle en appui lorsque les apprenants ont acquis les moyens suffisants pour s'en détacher en acceptant un fonctionnement différencié des langues (*Ibid.*). Notons que la place occupée par la lecture dans l'apprentissage d'une L2 peut dépendre du milieu dans lequel cette langue est apprise (Carrell, 1991) et de certains d'autres facteurs dont nous discuterons ultérieurement. D'ailleurs, dans l'enseignement, les alternances de langues dépendent des caractéristiques et des choix de l'enseignant, de sa vision pédagogique (Garabédian et Lerasle, 1997).

Comme le rapport L1- L2 est toujours difficile à établir, il faut prendre en considération que l'enseignement d'une L2 à des apprenants ne peut pas ignorer les influences de la L1 dans le processus d'acquisition d'une L2 (Cornea, 2010). Ceci montre que le développement des habiletés de lecture en L2 sans en avoir acquis en L1 semble difficile. Le transfert de la langue se fait consciemment comme une stratégie de communication délibérée, où il y a une lacune dans les connaissances de l'apprenant ; et inconsciemment, soit parce que la forme correcte n'est pas connue ou parce que, même si on a appris, le transfert n'a pas été complètement automatisé (Benson, 2002). La L1 a longtemps été exclue des classes de LÉ, or on s'est rendu compte qu'un rapprochement entre la langue source et la langue cible permettait

un maintien de l'identité linguistique et culturelle des apprenants (Djamel, 2005). Selon Castellotti (2001), « l'apprentissage d'une L2 qui intègre à son processus [...] un travail comparatif entre L2 et L1 favorise des acquisitions plus affirmées et raisonnées dans la langue nouvelle » (p. 87). D'après Mattar (1999), il est probablement très utile, dans la classe de langues, de mettre l'accent sur les différences et les similitudes entre deux langues dans le but d'expliquer certaines structures d'une autre langue. Au lieu de souhaiter la disparition de la L1 des cours de L2 en la considérant comme l'une des sources d'erreurs, il faut, donc, profiter de ses avantages (Koda, 1994).

Cela dit, depuis les années 70, de nombreuses études (Besse, 2007 ; Carrell, 1987 ; Cornaire, 1991 ; Hudson, 1982 ; Satriano, 2008) se sont intéressées à la compréhension en lecture en L2 et ont tenté de comprendre les facteurs (psychologiques, affectifs, sociaux ou autres) qui permettaient d'expliquer la réussite plus ou moins grande de la compréhension des textes. La majorité des chercheurs ont tenté de mieux comprendre comment une ou plusieurs de ces variables interagissent, favorisant ou non la compréhension en lecture (Alderson et Urquhart, 1988 ; Brantmerier, 2005 ; Carrell, 1991). À la lueur de certaines études dont celle de Selinker (1992), parmi les facteurs énumérés se trouvent la motivation, l'âge, la dimension culturelle, le genre des textes enseignés, les attendus (attentes) du lecteur, ainsi que sa motivation et son intérêt à l'égard de la langue cible (Brantmerier, 2003 et Selinker, 1992). Nous mettrons l'accent sur ces deux derniers facteurs, dans les prochains paragraphes, puisque notre projet consistera aussi à identifier les perceptions des apprenants à l'égard de l'emploi de caricature en lecture critique.

Une abondance de recherches (Bernhardt et Kamil, 1995 ; Carrell, 1991 ; Cummins, 1981 ; Dörnyei, 1998 ; Gardner, Tremblay et Masgoret, 1997) soutient l'hypothèse selon laquelle les habiletés de lecture se transfèrent lorsque les apprenants sont motivés. Sans motivation suffisante, même pour les apprenants avancés et même s'il y a un bon enseignement, c'est difficile d'atteindre les objectifs d'apprentissage de LÉ (Dörnyei, 1998 ; Drolet, 2010).

Jusqu'aux années 1990, la recherche concernant la motivation en lecture en L2 avait été largement dominée par une approche sociale psychologique inspiré des travaux de Robert Gardner, Wallace Lambert, Richard Clément (Gardner *et al.*, 1997). En somme, la motivation en L2 est une

construction à multiples facettes, et pour décrire sa nature et ses caractéristiques de base un soin particulier est exigé (Dörnyei, 1998).

Depuis les études pionnières de Gardner et de ses collègues sur le rôle de la motivation dans l'acquisition d'une L2 ou LÉ, datant des années 70, la recherche sur les L2 s'intéresse, elle aussi, à ce concept (Lantolf et Genung, 2000). À l'exception possible d'Ehrman (1996), d'Ehrman et Dörnyei (1998) et de Schumann (1998), les études empiriques conduites dans ce cadre ont eu tendance à analyser, par une procédure quantitative, les réponses et les réactions des apprenants à des instruments d'enquête (principalement les questionnaires) en adoptant une perspective résolument psychosociale. Cette perspective trouve ses origines, également, dans les travaux de Gardner et de ses collègues qui présupposent l'existence d'une relation causale entre la motivation et les habiletés. Pour Dickinson (1995), les chercheurs en L2 partent en général du principe que la motivation est la cause d'un apprentissage réussi, même si les résultats empiriques n'étayaient pas toujours cette conclusion. Selon lui, la littérature suggère que le lien entre la motivation et l'acquisition pourrait tout aussi bien aller en sens inverse. C'est en effet ce que Leontiev (1981) postule pour l'appropriation d'une L2.

Cependant, selon Schumann, les questionnaires orientent les apprenants sur « ce que les chercheurs considèrent comme important et non pas sur ce qui est pertinent pour eux » (p. 179). Il n'ajoute que le modèle de la motivation qui en résulte risque d'être mal interprété alors que ce n'est pas le cas. Le fait que le questionnaire soit quantifié ne le fait pas plus scientifique que les récits (Lantolf et Genung, 2000 ; Schumann, 1998).

Malgré cela, la définition précise du concept de motivation est loin de faire l'objet d'un consensus (une grande différence entre le modèle de Dörnyei, 1990, 1994, 1997 et celui de Gardner, 1985, 1997); il en va de même pour la nature du lien entre la motivation et l'apprentissage d'une langue. Ehrman et Dörnyei (1998) ont mis l'accent, par exemple, sur l'autonomie de l'apprenant dans leur modèle de motivation, tandis que Dörnyei et Gardner l'ont négligée.

Il semble que d'autres facteurs peuvent influencer d'une manière ou d'une autre la compréhension de lecture en LÉ. Selon le modèle de Bamford et Day (2004), l'un des facteurs qui

influent sur l'attitude de lecture L2 est l'attitude à l'égard de L1. Ils remarquent qu'en supposant que les étudiants sont déjà scolarisés dans leur L1 « une source d'attitudes à l'égard de la lecture en L2 est l'attitude qu'ils ont envers la lecture en LM (*Ibid.*). L'attitude à l'égard de la lecture est une construction théorique complexe comme « un état d'esprit, accompagné par des sentiments et des émotions, qui rendent la lecture plus ou moins probable » (Smith, 1990, p. 215). Selon un examen de la littérature scientifique approfondi par Reeves (2002), il y a trois dimensions : cognitives (les croyances personnelles et évaluatives), affectives (sentiments et émotions), et conative (les intentions comportementales). Ce point de vue tri-composant est explicité par Mathewson (1994), et ces composants peuvent également être identifiés dans d'autres grands modèles traitant de l'attitude de lecture, tels que ceux de Ruddell et Unrau (1994).

Quelques études avancent qu'il y a une certaine relation positive entre les attitudes des apprenants à la lecture et leur niveau en lecture, ce qui explique l'importance des attitudes comme facteur essentiel d'apprendre à lire (White, 1989 ; Worrell, Roth et Gabelko, 2007). C'est pourquoi, les enseignants devraient essayer de comprendre les attitudes de lecture des apprenants en L1 ainsi qu'en L2 (Yamashita, 2004). En fait, « les attitudes ne s'acquièrent ni ne se modifient par l'information, mais par l'expérience » (Giasson et Thériault, 1983, p. 274). Dans cette perspective, les attitudes peuvent être améliorées grâce à des modifications dans les méthodes d'apprentissage de la lecture pour arriver à susciter le plaisir du texte. La lecture de passion (d'intérêt) est l'un des aspects les plus intéressants (Cornea, 2010 ; Unrau et Schlackman, 2006). Nous traiterons de cet élément dans les paragraphes suivants.

Les recherches indiquent que l'intérêt stimule et facilite la compréhension profonde des textes, mène à utiliser l'image et développe l'apprentissage (Baldwin, Peleg-Bruckner et McClintock, 1985 ; Besse, 2007 ; Carrell et Wise, 1998 ; Leloup, 1993 ; Tobias, 1994). À noter que plus les lecteurs ne sont d'âge adulte et spécialisés, plus leur intérêt sera conscient à l'égard de la lecture (Satriano, 2008).

Cela dit, pour notre recherche, dans le cadre de notre expérimentation, nous solliciterons les apprenants dans leur L1 chaque fois que le besoin se fera sentir afin de leur permettre de progresser dans leur compréhension des textes. Parallèlement, nous tenons compte des facteurs influençant la lecture en FLE déjà mentionnés. Dans la prochaine section, nous mettons l'accent sur le concept de lecture critique.

Nous commençons par la définir et le situer par rapport à la lecture.

2. La lecture critique

2.1 Définitions

La littérature scientifique présente une variété de définitions de la pensée critique. Ennis (1985 ; 1987) la définit comme « pensée raisonnable de réflexion qui se concentre sur la décision de ce qu'il faut croire et faire » (p.5 et p. 10). Pour Wilson (1988), la pensée critique consiste à prédire les résultats, la formulation des questions, et répondre au texte en appliquant ses propres valeurs et croyances.

McDonald (2004) souligne que la lecture critique est un niveau mental supérieur où le lecteur distingue entre les idées, déduit, évalue, donne son opinion, juge ce qu'il lit. La lecture critique est un acte où le lecteur comprend le sens profond du texte lu, en interprétant, jugeant et en évaluant la valeur de celui-ci (Bears, 2002 ; Collins, 1994). Dans le même contexte, Word Don (1999) la définit comme une partie de la pensée critique qui consiste à identifier le problème, lancer des hypothèses, évaluer les preuves, et les idées et en juger et identifier les déductions. Donc, l'un des critères essentiels de la lecture critique, actuellement, consiste au fait que le lecteur comprend le sens de ce qu'il lit, réfléchit et lie les idées pour les évaluer, en juger et en profite pour améliorer sa connaissance du sujet (Paul et Elder, 2008). Certains auteurs ne définissent pas la lecture critique, mais décrivent les attitudes ou les comportements attendus d'un lecteur critique, ou ce qu'ils croient comme visées de lecture critique (Simpson, 1996 ; Frager et Thompson, 1985).

La lecture critique est une lecture attentive qui va au-delà du texte et qui amène l'apprenant à découvrir les informations et les idées (Kurland, 2000). La lecture critique donne également aux apprenants la possibilité de réfléchir et d'analyser l'information de manière critique, ce qui signifie pouvoir regarder le contexte avec une perspective plus large liée à leur compréhension critique (Wallace, 2003). D'ailleurs, la lecture critique est le processus de porter des jugements sur ce qu'on lit et de décider ce qu'il faut croire et ne pas croire. La lecture critique permet de juger les arguments de l'auteur pour évaluer la façon dont il les prend en charge afin de tirer des conclusions. La lecture critique nécessite une compréhension à la fois littérale et déductive (Corry, 2002).

Le lecteur critique, selon Corry (*Ibid*), est celui qui ne croit pas tout ce qu'il lit, remet en question tout ce qui n'a pas de sens pour lui, analyse, argumente, a ses raisons de croire certaines choses et ne pas croire les autres et est d'accord avec certains auteurs et en désaccord avec d'autres. N'oublions pas que chaque lecteur a sa façon de lire et de traiter du texte, ce qui est appelé le comportement de lecture (Pham, 2001). Selon Collins (1993), la pensée critique implique que le lecteur est actif et constructif dans le processus de lecture. Le lecteur est sans cesse en train de négocier ce qu'il sait avec ce qu'il essaie de donner un sens.

En nous basant sur les auteurs déjà mentionnés, notre définition opérationnelle de la lecture critique, dans le contexte de notre travail, serait la suivante : la lecture critique est la capacité des étudiants à distinguer les idées principales des idées secondaires et la capacité à distinguer les faits avérés et les opinions, à lier les idées, à déduire le but de l'auteur, à faire des inférences, à évaluer un texte donné et à en estimer la qualité et aussi les idées du texte.

2.2 Différence entre lecture et lecture critique

Autrefois, on pensait que le sens se trouvait dans le texte et que le lecteur devait le « pêcher » (Giasson, 2000). Aujourd'hui, on conçoit plutôt que le lecteur crée le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son environnement de lecture (*Ibid.*). La lecture critique est un niveau supérieur de la lecture en général, qui ne se limite pas à comprendre le texte de façon globale, mais qui met l'accent sur le fait de saisir le sens implicite. La lecture critique est une lecture active. Il s'agit d'un engagement plus profond et plus complexe avec un texte. La lecture critique est un processus d'analyse, d'interprétation et, parfois, l'évaluation les grandes significations d'un texte et comment ces significations sont créées par le texte. Lorsqu'il s'agit d'une lecture critique, nous utilisons nos compétences de pensée critique pour interroger à la fois le texte et notre propre lecture de celui-ci (Giasson, 2011 ; Bosley, 2008).

La lecture critique ne se limite pas à la simple compréhension. Donc, on a trouvé que le lecteur expérimenté doit être un bon critique qui juge de la validité, de la valeur, du but, et du consentement de ce qu'il lit. De là a commencé un nouveau changement du concept de la lecture qui met l'accent sur la lecture critique qui permet au lecteur de former des relations entre les idées du texte, des inférences, de distinguer les faits des opinions, et de comprendre profondément les idées implicites dans le texte lu et

de juger celui-ci (Carell, 1998 ; Word Don, 1999). Pour comprendre ce changement, dans le tableau suivant, élaboré à la lueur de quelques études antérieures dont Amer (2004), Giasson (2011), Decker (1993) et Taglieber (2003) portant sur la lecture et la lecture critique, nous indiquons la différence entre la lecture en général et la lecture critique en particulier.

Tableau 3-Différence entre lecture et lecture critique

	Lecture	Lecture critique
Définition	Activité mentale qui consiste à construire le sens à partir des informations perçues en intégrant celles-ci aux informations antérieures afin de comprendre le texte de manière globale.	Un niveau mental supérieur, de la lecture, où le lecteur comprend le sens profond du texte lu, en interprétant, jugeant et en évaluant la valeur de celui-ci.
But	Obtenir une connaissance de base du texte	Porter un jugement sur le texte
Activité	Absorption / Comprendre	Inférence / interprétation / évaluation
Concentration	Ce que le texte dit (idées explicites)	Ce que le texte signifie (idées explicites et implicites)
Questions accompagnées	Que dit le texte ? Quelles sont les informations principales contenues ?	Comment fonctionne le texte ? Comment est-il soutenu ? Quels sont hypothèses /les perspectives ? Les causes, les conséquences ? Les faits et les opinions ?
Direction	Avec le texte (comprendre)	Au-delà du texte (remettre en cause des hypothèses et des arguments, l'interprétation de sens dans le contexte)
Caractéristiques des réponses	Descriptives	Interprétatives et évaluatives
Niveau des apprenants	Appropriée à tous les niveaux	Appropriée surtout aux niveaux avancés supérieurs et aux adultes.

Selon Jenny (2004), et en accord avec le tableau ci-dessus, la lecture en général n'a pas nécessairement pour but l'interprétation d'un texte. Elle ne vise ni un savoir ni la production d'un autre texte tandis que la lecture critique est une lecture savante qui implique nécessairement un regard second sur le texte, c'est-à-dire une relecture. Elle se veut méthodique et exhaustive parce qu'elle conçoit le texte comme un ensemble organisé où tout est cohérent et tout fait sens. Elle est (souvent) productive d'une interprétation, qui éclaire non seulement le texte lu, mais d'autres textes et le phénomène littéraire dans son ensemble. Elle est (parfois) productive d'un autre texte, commentaire ou critique. L'opposition apparemment la plus évidente, c'est que la lecture privée est purement guidée par le plaisir, tandis que la lecture critique est dominée par la distance, le choix et le jugement (*Ibid.*).

Cette évolution dans le concept de la lecture, dans laquelle la critique du contenu d'un texte est devenue importante, implique la nécessité d'entraîner les apprenants à la lecture critique pour vivre dans un monde où le savoir représente la richesse, le pouvoir et le moyen de progrès. Selon Jenny (2004), lorsqu'il s'agit de lecture critique, le lecteur (en dépit de son apparence immobile, silencieuse, voire légèrement somnolente) est infiniment plus actif qu'un simple récepteur. Il construit du sens. Voici donc une nouvelle image du lecteur, non plus un dévoreur de livres, confondant rêve et réalité, mais un constructeur. Cela dit, la lecture critique constitue actuellement un sujet de préoccupation majeur pour le monde de l'éducation (Daniel, 1998 ; Dumont, 1999). Dans la prochaine section, nous expliquons pourquoi la tendance à la lecture critique est apparue en commençant par la traiter sur le plan théorique.

2.3 Les processus de la lecture critique

Le processus de lecture, en général, se divise en trois composantes. Il s'agit de la pré-lecture (le moment de la mise en situation où l'apprenant prend connaissance de l'intention de lecture). Également, la lecture (où l'apprenant lit le texte et met en œuvre les différentes stratégies qui lui permettront de gérer sa compréhension en fonction de son intention de lecture). Et la relecture (où l'apprenant objective sa démarche de compréhension, il réfléchit sur ce qui a été fait, comment cela a été fait, sur les difficultés rencontrées et sur ses acquisitions au niveau du contenu général et linguistique, réagit, analyse et évalue ses nouvelles connaissances pour se les approprier). Au cours de ces trois étapes, l'apprenant est en interaction constante avec le texte et le contexte de lecture afin d'en construire le sens (Decker, 1993 ; Elchahat, 2006 ; Moirand, 1979).

Quand il s'agit d'une lecture critique, le Saskatchewan Indian Federated College (SIFC) (1997) a déterminé les processus que le lecteur suit dans les étapes suivantes. 1- l'analyse, dans laquelle il s'agit de diviser le texte en ses parties pour en comprendre les détails; 2- l'interprétation, dans laquelle il s'agit de vérifier les relations des parties du texte et du texte en global; 3- la synthèse, où il s'agit de faire des liens entre les parties et le tout afin de déduire et supporter les idées; 4- l'évaluation, où on attend du lecteur de juger de la valeur de ce qu'il lit selon des critères acceptables et après avoir analysé, interprété et synthétisé.

Les études de Flynn (1989), Neilsen (1989), Decker (1993), Adams *et al.*(1998) et Vivanco (2012) s'accordent sur les processus de la lecture critique. Il s'agit de :

- 1- jeter un coup d'œil général sur le texte (la prise d'informations par l'œil), il s'agit ici de découvrir le texte à travers sa forme globale, les illustrations qui l'accompagnent, le titre et les questions qui le suivent ;
- 2- situer le texte (le mettre dans son contexte historique, culturel, biographique, etc. ;
- 3- poser des questions pour comprendre et retenir ;
- 4- réfléchir (la construction de sens à partir des informations perçues) ;
- 5- préciser et résumer ;
- 6- évaluer et argumenter (l'intégration aux informations antérieures et la réaction cognitive et affective au sens construit) ; et
- 7- déterminer la ressemblance et la différence avec d'autres textes (intertextualité).

Nous voyons donc que dans la lecture critique il s'agit d'une lecture active tout au long du traitement du texte. En outre, les études portant sur les processus de la lecture critique mettent l'accent sur le rôle actif du lecteur dès le début de l'acte de lire (Vivanco, 2012).

2.4 Les habiletés de la lecture critique

En général, les lecteurs ont tendance à accepter tout ce qu'ils lisent comme un fait. Le problème avec ce point de vue est, d'abord, qu'il n'est pas exact de dire que tout ce qui est écrit doit être vrai. Deuxièmement, ils interprètent mal ce qui est factuel parce qu'ils ne distinguent pas les faits des opinions, faire des inférences, ou voir la partialité ou le ton de l'auteur (Behar-Horenstein et Niu, 2011 ; Corry, 2002). Selon Paris, Wasik et Turner (1991), ces habiletés sont des capacités cognitives que le

lecteur utilise pendant son interaction avec le texte ; elles réfèrent aussi aux techniques du traitement des informations.

Les habiletés, selon Irwin (1991), sont la manifestation concrète des processus de compréhension. Les habiletés de la lecture critique sont les habiletés nécessaires pour lire un texte de manière critique. Selon Paris *et al.* (1991), ces habiletés sont des capacités cognitives que le lecteur utilise pendant son interaction avec le texte ; elles réfèrent aussi aux techniques du traitement des informations. Les habiletés de lecture critique consistent, selon Corry (2002), au fait que les lecteurs déterminent la validité de la source du texte lu, l'intention de l'auteur, son attitude, son ton (la façon dont il choisit de s'exprimer), son objectivité en écrivant et sa logique. Selon Mercier (2010), les théories de la lecture littéraire proposent que le sens soit produit par celui qui lit. Cela dit, la critique d'un texte devrait être honnête et correspondre à des critères reconnus. Ceux-ci consistent à rester le plus fidèle possible au ton, au style et à l'organisation du texte original, en y ajoutant des commentaires permettant d'en reconnaître la valeur (Gingras, 2005). Quelques études dont celle de Paul et Elder (2008) ont montré que la lecture critique est l'art d'analyser et d'évaluer les textes. Selon eux, les étudiants peuvent lire de manière critique grâce à certaines techniques dont le soulèvement des questions vitales et des problèmes à travers le texte ; le regroupement des informations pertinentes et leur interprétation ; et la communication avec leurs pairs pour trouver des solutions.

Ces habiletés consistent à distinguer les idées principales des idées secondaires, distinguer les faits des opinions, déduire le but de l'auteur et les sens implicites, faire des inférences, faire des interprétations, évaluer l'appropriation des idées et de juger de la valeur des idées (Behar-Horenstein et Niu, 2011; Corry, 2002 ; Dexter, Applegate, Backer, Claytor, Keffer, Norton et Ross, 1997; Facione, 2011; McClain, 1985; McDonald, 2004; Paul *et al.*, 1989; Paul et Elder, 2008).

La distinction consiste à distinguer les idées principales des idées secondaires et les faits des opinions. Les faits rapportent ce qui existent ou ce qui a existé. L'opinion marque l'approbation ou la désapprobation. Le fait peut être vérifié, il peut cependant se révéler faux. La véracité des opinions ne peut se démontrer (Giasson, 2008). La comparaison consiste, pour le lecteur, à comparer continuellement l'information du texte à ce qu'il sait déjà sur le sujet (Khabiri et Pakzad, 2012).

L'interprétation, comme l'une des habiletés de la lecture critique, consiste entre autres à ce que le lecteur détermine les relations entre les idées du texte. Comprendre un texte consiste à construire, au fur et à mesure de la lecture, une représentation cohérente de son contenu (Graesser, Millis et Zwaan, 1997 et Morais, 1994). À cet égard, le lecteur devrait déterminer les relations entre les phrases successives ainsi que celles qui relient les différentes parties du texte. Il s'agit de relations de cause-conséquence, de contraste, ou de type problème-solution. Ces relations peuvent être indiquées explicitement dans le texte par des marqueurs linguistiques comme parce que, mais, donc, d'une part, etc. Lorsqu'elles sont laissées implicites par l'auteur du texte, le lecteur doit les inférer en s'appuyant sur ses connaissances générales.

L'inférence représente l'une des habiletés les plus importantes de la lecture critique. Nous mettons l'accent sur cette habileté puisqu'elle distingue principalement la lecture critique de la lecture dite générale. Selon Giasson (2011), l'inférence concerne toute information non explicite que génère mentalement le lecteur afin de bien comprendre le texte. Il s'agit de saisir des informations qui ne sont pas écrites dans le texte. C'est ce qu'on appelle lire entre les lignes. Selon elle, pour parler d'inférence il faut que le lecteur dépasse la compréhension littérale du texte. On parle alors de compréhension inférentielle dans laquelle le lecteur utilise ses propres connaissances pour donner du sens (Giasson, 2008). Elle ajoute que l'inférence « agit de deux façons : d'une part, elle sert à établir des liens entre les parties du texte pour que la compréhension soit cohérente, d'autre part, elle permet d'effectuer des liens entre le texte et les connaissances du lecteur pour combler les blancs laissés par l'auteur » (Giasson, 2011, p. 244). Selon elle, on peut distinguer principalement deux catégories d'inférences : 1- l'inférence logique (mettre en relation les informations données). 2- l'inférence pragmatique (fondée sur les connaissances du lecteur). Plus le lecteur possède des connaissances, plus il lui sera possible d'effectuer des inférences. Elle ajoute que ce qui différencie les « petits compreneurs » des lecteurs expérimentés est cette capacité de faire des inférences. Dans le même sens, l'inférence est l'une des habiletés qui distinguent la lecture critique.

Comprendre ne suffit pas, il est essentiel que les lecteurs apprennent à leur niveau à porter un jugement critique sur un texte. Plusieurs habiletés sont nécessaires, parmi elles, trois ont été explorées

par Amer (2004), Giasson (2008) et Khabiri et Pakzad (2012) : 1) Juger de l'adéquation du titre du texte ; 2) Juger de l'ordre logique des idées du texte ; et 3) Juger de l'objectivité de l'auteur du texte.

Dans la prochaine section, nous situerons la lecture critique au sein des modèles de lecture déjà explicités.

2.5 La lecture critique au sein des modèles de lecture retenus

Nous n'avons pas ici la prétention de proposer un modèle de compréhension en lecture critique ; notre objectif général de recherche est plutôt d'en développer les habiletés chez des apprenants de FLE. Nous croyons que l'exploration des éléments constitutifs des modèles exposés ayant trait au lecteur expérimenté nous apportent des éléments de réponse et guident notre réflexion telle qu'exposé aux prochains paragraphes. Donc, à la lumière des deux modèles présentés auparavant, soit ceux d'Irwin (1986) puis celui de Giasson (1990), nous situerons la lecture critique, notamment ses processus.

Autrefois, on pensait que le sens se trouvait dans le texte et que le lecteur devait le « pêcher » (comme dans les modèles ascendants). Aujourd'hui, on conçoit plutôt que le lecteur crée le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son environnement de lecture (Giasson, 2000). Dans la même perspective, Fayol (2002) décrit la compréhension comme un processus intellectuel. Il affirme en effet que « comprendre un discours ou un récit, c'est construire une représentation mentale intégrée et cohérente de la situation décrite par ce discours ou ce texte » (p. 10).

La lecture critique est un niveau supérieur de la lecture en général, qui ne se limite pas à comprendre le texte en global mais qui met l'accent sur le fait de saisir le sens implicite (McDonald, 2004). La lecture critique est un niveau mental supérieur où le lecteur distingue entre les idées principales et secondaires, entre les faits et les opinions (Carrell, 1998), saisit le sens implicite dans le texte, déduit, évalue, donne son opinion, juge ce qu'il lit (Collins, 1994 ; McDonald, 2004). En plus, la lecture critique nécessite la compréhension à la fois littérale et déductive (Corry, 2002).

À la lumière des deux modèles exposés, les habiletés de la lecture critique peuvent être appartenir sous les catégories indiquées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 4- Les processus de lecture critique

Les processus de lecture critique				
Les processus	Processus d'intégration	Macro-processus	Processus d'élaboration	Processus métacognitifs
Fonction	-Trouver des liens entre les phrases.	La distinction et la comparaison.	- L'inférence.	-Contrôler la compréhension en s'ajustant au texte.
Les sous-processus	- Interpréter le sens exact de chaque paragraphe. -Déterminer la relation entre les idées.	-Distinguer les idées principales des secondaires. -Déterminer le genre du texte. -Distinguer la fantaisie de la réalité. -Distinguer la réalité de l'opinion personnelle. -Mettre en ordre logique les événements contenus dans le texte.	-Faire des inférences - Se poser des questions pendant sa lecture. -Interprétation (déchiffrer en expliquant et clarifiant le texte). -Effectuer des relations entre des parties du texte afin de construire du sens. -Déduire les relations entre les causes et les conséquences. -Déduire les conséquences qui pourraient avoir lieu.	-Déduire le but de l'auteur -Déduire l'idée principale de chaque paragraphe -Déduire les sens implicites. - identifier les techniques de manipulation. -Juger de la validité et de l'adéquation des idées. - Juger de l'objectivité de l'auteur. - Juger des ressources auxquelles l'auteur avait recours. -Évaluation.

(Basé sur des études relatives à la lecture critique dont Amer (2004) et Paul et Elder (2008))

Selon Irwin (1986 et 1991) et Giasson (1990 et 2003), les processus de lecture sont expliqués comme étant les habiletés mises en place pour réaliser une tâche demandée. Ces différents processus sont mis en place de façon simultanée et non séquentielle. Les microprocessus font référence aux habiletés nécessaires pour comprendre une phrase (microsélection, reconnaissance des mots, décodage, etc.). Les processus d'intégration permettent de comprendre les relations entre les phrases (connecteurs, inférences logiques, référents). Les macroprocessus visent une compréhension du texte dans son

ensemble (idées principales, résumé, structure du texte). Les processus d'élaboration amènent le lecteur à sortir du cadre présenté par l'auteur (prédictions, imagerie mentale, liens avec les connaissances antérieures). Les processus métacognitifs, pour leur part, permettent au lecteur de gérer sa compréhension, de s'autoréguler et de s'ajuster au cours de sa lecture.

Les stratégies de lecture associées aux macroprocessus favorisent la compréhension générale du texte lu (Giasson, 2003 ; Irwin, 1991). Il s'agit de la coopérativité lectorielle¹⁶, de l'identification des idées principales, de la relecture partielle, du résumé, des stratégies de relation de texte et de la stratégie du plan. En lecture critique, il s'agit de faire des liens entre les idées du texte pour déduire les idées principales. Identifier les idées principales est le fait de savoir « distinguer clairement les points importants des détails superflus » (Boucher et De Koninck, 2001-2002, p. 71). L'idée principale peut se trouver dans une phrase du texte (Giasson, 2011). Dans le cas de l'idée principale implicite, il s'agit d'une idée principale à produire, car elle n'a pas été explicitement écrite dans le texte. À ce moment, le lecteur doit se poser la question à savoir : « Quelle est la chose la plus importante que l'auteur veut nous dire dans son texte ? » (Giasson, 2003, p. 234).

Également, le lecteur résume les paragraphes afin de dégager les idées principales dans le texte en entier (Khabiri et Pakzad, 2012). Le résumé (ou analyse) permet de faire la synthèse du texte en décomposant, « concrètement ou en pensée un tout en ses éléments constitutifs en cherchant à établir la hiérarchie et les rapports existant entre ses éléments » (Legendre, 2005, p. 60). En d'autres mots, le lecteur doit savoir distinguer l'information importante de l'information secondaire d'un texte pour en faire la synthèse (Giasson, 2000 ; Irwin, 1991).

La lecture critique consiste, également, à juger de la qualité du matériel lu. Ceci s'accorde avec les deux modèles exposés en ce qui concerne les processus d'élaboration. Ceux-ci permettent d'aller plus loin que ce qui est écrit littéralement en faisant des liens avec les connaissances antérieures du lecteur (Giasson, 2003 ; Irwin, 1991). Deux stratégies sont associées aux processus d'élaboration, soit la

¹⁶ La coopérativité lectorielle est une stratégie permettant de construire le sens d'un texte dans le but de retrouver un ordre, une logique (Balpe, 1990).

prédiction et la déduction. L'élève décide d'abord des critères de ce qui est bon ou mauvais et, à la lumière de ces critères, il peut arriver à juger de la qualité du texte (Irwin, 1991).

En outre, la lecture critique favorise la déduction comme habileté chez le lecteur. Il s'agit ici de déduire le but de l'auteur et des sens implicites (Decker, 2003 ; Vivanco, 2012). Ceci est en lien avec les modèles d'Irwin (1986) et de Giasson (1990) lorsqu'ils ont mis l'accent sur les processus rétablissant la compréhension : ces processus guident la compréhension et peuvent être employés lorsque le lecteur se rend compte qu'il a une perte de compréhension (Irwin, 1991). La consultation, l'évaluation, la planification et la relecture sont des stratégies associées aux processus rétablissant la compréhension. Ceux-ci sont propres à la lecture critique (Facione, 2011).

Cela étant dit, nous déduisons que les habiletés de lecture critique peuvent être regroupées, comme dans le tableau déjà indiqué, sous les catégories des processus de compréhension en lecture précisés par Irwin et Giasson. Même si ces chercheurs ne l'ont pas explicité de manière directe, les composantes de la lecture critique, bien qu'elles présentent un niveau mental supérieur de compréhension, ont été soulignées, implicitement, par les deux modèles.

2.6 Quelques problèmes courants en lecture et en lecture critique en FLE

En FLE c'est à partir de la moitié des années 1970 que l'on a commencé à s'intéresser à la compréhension du sens en lecture. La didactique de la lecture en FLE commence alors à prendre en compte la participation de l'apprenant-lecteur dans la construction du sens du texte lu (Kunze, 2012)

Les nouvelles pratiques de lecture préconisées par les didacticiens de FLE ont pourtant leurs origines dans les nouvelles théories de la lecture en LM. Depuis les années 1970, avec la méthode communicative, la lecture en classe de FLE est remise en valeur. On voit alors apparaître des ouvrages théoriques présentant de nouvelles démarches pour travailler la compréhension de textes en classe de FLE. On découvre des possibilités de travailler la lecture autrement que d'effectuer des lectures linéaires ou de traduire des textes, ce qui permet de faire lire des documents écrits dès le début de l'apprentissage (*Ibid*). Lire, selon Pham (2001), est donc plus que comprendre, c'est aussi communiquer sur la base de la compréhension du sens. Cependant, s'il est relativement facile en lecture en LM de concevoir que lire

est un acte communicatif vrai et réel, ceci peut toujours ne pas être une évidence pour beaucoup de lecteurs en LE, que ce soit enseignants ou élèves, comme Lehmann et Moirand (1994) l'ont signalé. Pourtant on sait combien la lecture en LÉ est indispensable dans la vie moderne (Pham, 2001)

Nous sommes à l'époque des approches cognitive et communicative où l'apprenant est au centre de l'enseignement-apprentissage. En lecture alors il sera l'acteur principal de sa compréhension. On commence à s'intéresser moins aux textes et plus au travail de compréhension de l'apprenant. Ce travail est alors défini comme l'interaction entre les connaissances du lecteur et les données nouvelles fournies par le texte (Kunze, 2012). En didactique du FLE, on peut esquisser plusieurs compétences à faire acquérir et à développer chez l'apprenant par le biais de la lecture : une compétence de base qui vise à saisir l'information explicite (exprimé) de l'écrit ; une compétence intermédiaire, qui vise à reconstituer l'organisation explicite (exprimé) du document et ; une compétence approfondie, qui vise à découvrir l'implicite d'un document écrit (Pham, 2001). La lecture critique se situe dans cette dernière compétence.

Dans la lecture en FLE, le lecteur lit dans une langue qu'il ne maîtrise pas toujours suffisamment. Selon Gaonac'h (1993), Coirier, Gaonac'h et Passerault (1996), Vigner (1979), certaines difficultés sont inhérentes à toute lecture en LE en général et en FLE en particulier. Ainsi, y a-t-il souvent des difficultés dans les traitements de bas niveau, même chez les apprenants avancés. Ceci est dû à une familiarité jamais complète dans la langue cible des régularités orthographiques, sémantiques et syntaxiques. La crainte de commettre une erreur, même chez un apprenant de niveau satisfaisant, fait que souvent le lecteur alloue une ressource d'attention plus forte au décodage. On sait que les traitements de haut niveau sont facilités grâce à des connaissances spécifiques du domaine du lecteur et qu'ils sont même en mesure de compenser certains déficits des traitements de bas niveau. En outre, Vigner (1979) attire l'attention sur le fait qu'en lecture en FLE, certains aspects pragmatiques, thématiques, et textuels sont de nature fortement culturelle, propre au français, et ainsi peuvent faire défaut chez les lecteurs étrangers, ce qui a pour effet soit de bloquer la compréhension, soit de mener à des erreurs non négligeables d'interprétation.

Selon Meirieu (1987), tout apprenant projette inévitablement sur un objet d'apprentissage un certain nombre d'idées, de croyances et de savoirs, lesquels constituent ce qu'il appelle des représentations, et c'est justement cela qui permet à l'apprenant de réaliser son apprentissage. Surtout, comme les apprenants savent déjà lire dans leur LM, ils envisagent souvent la lecture en LE comme un problème de langue et non comme une question de méthode de lecture.

La lecture est une activité complexe. Son apprentissage pose problème aux apprenants, au moins à une certaine période et à quelques-uns pendant plusieurs années (Gaux, 2007). Les difficultés d'apprentissage de la lecture critique pourraient être dues à de nombreux facteurs à la fois environnementaux et psychologiques. En plus, Fayol et Morais (2004) soulignent qu'il existe d'importantes différences interindividuelles, notamment dans le domaine du lexique. Ils soulignent la diversité des rythmes de développement et les différences culturelles. En plus, il existe des difficultés rencontrées face aux spécificités de la lecture en langue française. Le rapport de l'ONL (2005) souligne que l'apprentissage de la lecture du français soulève deux problèmes. Le premier est commun à tous les systèmes alphabétiques et renvoie à la nature abstraite des phonèmes et particulièrement des consonnes (Fayol et Morais, 2004). Cependant, selon Bouakaz (2007), si nous voulons apprendre la lecture, il est important qu'elle se trouve comme naturellement dissociée des notions de peine et de contraintes pour être peu à peu associée aux notions de liberté, d'aventure personnelle et de détente. En d'autres mots, c'est de se distancier du texte pour bien en saisir le sens, l'interpréter et le juger. Ce sont des habiletés propres à la lecture critique.

2.7 Importance du développement de la lecture en général et de la lecture critique en FLE

D'après Demont et Gombert (2004), l'apprentissage de la lecture est l'apprentissage le plus important des premières années de scolarité, de lui dépendent tous les autres. À la suite de l'examen de la littérature scientifique concernant la lecture et la lecture critique, nous remarquons une tendance à s'intéresser plutôt à la lecture en général au dépens de la lecture critique. Malgré cela les études relatives recommandent la nécessité de développer la lecture chez les apprenants, ce que nous expliquons dans les prochains paragraphes.

La lecture, en général, occupe la troisième place parmi les habiletés d'enseignement de la langue vivante. Elle occupe une place distinguée parmi ces habiletés d'une langue puisqu'elle est un outil important, pour l'apprenant, d'acquérir la connaissance, de se développer et de s'adapter avec la société. Selon bien des auteurs, et notamment Demont et Gombert (2004), l'apprentissage de la lecture serait particulièrement important en début de scolarité et la qualité des autres apprentissages en dépendrait. Elle aide à répondre aux questions qui préoccupent les individus et qui mettent au courant des recherches et inventions dans les différents domaines (Giasson, 2011). Également, elle permet de les mettre en contact direct avec les problèmes de différentes sociétés. C'est un moyen de connexion culturelle entre les pays et elle enrichit la culture. Un apprenant cultivé acquiert facilement une discipline quelconque. La capacité de lire et de comprendre des textes augmente les habiletés de l'apprenant dans tous les aspects de la langue, y compris l'orthographe et la fluidité (Hafez, 2003).

Dans une société où l'information abonde et où les connaissances se développent à un rythme accéléré, il devient essentiel d'acquérir des habiletés reliées à la pensée critique et de développer une certaine autonomie intellectuelle (Beyer 1987 ; Marzano et Costa, 1988 ; Nickerson 1987 ; Presseisen, 1987). Dans la même perspective, la pensée critique constitue une nécessité éducative, car elle est indispensable dans la vie courante afin de prendre des décisions éclairées et réfléchies et de faire preuve d'autonomie (Gagnon, 2011 ; Paul, 1990). Cela s'accorde avec Tagliante (1994) qui recommande l'importance de solliciter les capacités des apprenants à réfléchir et à créer.

Selon Daniel (1998), Dumont (1999), et Norma et Nola (1995), la lecture critique permet de se rendre compte des changements de la société et des besoins des apprenants. Elle est un outil efficace pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Ils ajoutent que mettre l'accent sur la lecture critique signifie préparer un lecteur compétent qui est capable de refuser les opinions fausses et les idées mensongères en vue d'un gain et former des apprenants indépendants conscients qui participent efficacement à la vie contemporaine.

C'est pourquoi la plupart des éducateurs s'entendent au sujet de l'importance de développer les habiletés de la pensée critique en lecture chez les apprenants (Behar-Horenstein et Niu, 2011 ; Romano, 1992). La pensée critique constitue une compétence fondamentale pour tout apprenant (Dam et Volman,

2004). L'importance de la pensée critique pour l'éducation a été soulevée par le philosophe John Dewey (1910) pour qui la pensée critique se distingue d'une pensée ordinaire, car elle est consciente de ses causes et conséquences. L'importance d'intégrer la pensée critique dans l'éducation est largement reconnue dans le monde (Halpern, 1999 ; Kim, 2003 ; Phillips et Bond, 2004 ; Tapper, 2004). Aujourd'hui, comme le montre l'abondance des écrits des dernières décennies, la pensée critique et son développement, en opposition à une pensée mécanique et spontanée, font partie des sujets importants tant en philosophie qu'en psychologie qu'en éducation (Forges, Daniel et Borgès, 2011). En éducation, la pensée critique est fondamentale non seulement à un bon apprentissage, mais aussi une façon de développer les apprenants (Facione, 1990 et 2010 ; Moore, 2004 ; Paul et Elder, 2005).

Dans le milieu universitaire, depuis les années 1990, le développement des habiletés de la pensée critique chez les étudiants de premier cycle a été fixé comme objectif principal de l'enseignement supérieur (Braun, 2004). La pensée créatrice, également, amène les apprenants à s'adapter à de nouvelles situations, à générer des idées et à les mettre en pratique (McWilliam et Dawson, 2008). Sternberg et Williams (1996) valorisent le besoin des capacités analytiques et créatrices chez les apprenants du niveau universitaire, afin de les entraîner aux habiletés d'analyse, d'évaluation, et du jugement et de les préparer au marché de travail. En fait, la capacité de renouvellement, d'analyse, de réflexion critique est réclamée comme condition nécessaire à l'adaptation aux réalités changeantes du milieu professionnel, social et à l'évolution de la profession (Forges *et al.*, 2011; Martinet, Raymond et Gauthier, 2001).

Actuellement, l'amélioration de la pensée critique en FLE est considérée comme l'une des tâches exigées des enseignants (Shirkhani et Fahim, 2011). La promotion de la pensée critique dans les classes de FLE est d'une grande importance pour plusieurs raisons. Différentes études ont confirmé le rôle de la pensée critique dans la maîtrise de la langue (Liaw, 2007). Les éducateurs ont souligné l'importance du développement des habiletés de pensée critique et créatrice dans une LÉ (Chamot, 1995) et les preuves empiriques indiquent l'efficacité de l'enseignement de la pensée critique en LÉ (Chapple et Curtis, 2000). En fait, les apprenants de langue qui ont développé des compétences de pensée critique sont capables d'atteindre les objectifs académiques, de prendre des décisions, de comprendre le langage et le contenu et enfin sont intellectuellement, physiquement, émotionnellement et spirituellement bien

équilibrés (Mahyuddin, Lope Pihie, Elias et Konting, 2004). Cependant, en dépit du fait qu'il y a peu de discussion entre les théoriciens et les éducateurs sur l'importance de la pensée critique dans le développement du langage, en milieu scolaire typique, l'apprentissage de la langue et celui de la pensée critique sont souvent traités comme des processus indépendants (Miraman et Tishman, 1988). L'intégration des compétences linguistiques et de la pensée devrait être périphérique (Pica, 2000).

Afin de maîtriser une langue, les apprenants doivent être en mesure de penser de façon créative et critique en utilisant la langue cible (Brown, 2010 ; Kabilan, 1999). De même, ils devraient être en mesure de combiner des réponses ou des idées créatives dans de nouvelles façons (Smith, Ward et Finke, 1995), d'utiliser des stimuli des modes de pensée (Feldman, 1997), d'analyser, d'argumenter, d'interpréter et d'évaluer les idées (Bozik, 1987 ; Lipman, 1988 ; Moore et Parker, 1986). Étant donné son importance dans l'apprentissage de la langue, la pensée critique devrait être renforcée chez les apprenants de FLE. Daniel (1998) rappelle que plusieurs études au milieu des années 1990 ont démontré que les étudiants possédaient les habiletés cognitives nécessaires pour mener une réflexion critique et que ces habiletés pouvaient être développées par le biais d'une formation appropriée (Forges *et al.*, 2011). Par conséquent, l'une des responsabilités des enseignants est d'aider les apprenants à développer les capacités de pensée critique (Davidson, 1998 ; Lipman, 2003 ; Shirkhani et Fahim, 2011). Dans la prochaine section, nous explicitons cet élément.

Nous pouvons comprendre parfaitement un texte mais, malgré cela, nous ne pouvons pas mesurer le degré de la justesse des informations qu'il contient, et nous ne pouvons pas également nous situer par rapport au texte (avoir une position ou une appréciation personnelle). L'enseignement - apprentissage de la lecture, doit être toujours accompagné par la formation d'un esprit critique. Savoir lire constitue la pierre angulaire de toute éducation. L'éducateur, devant cette mission difficile, doit choisir avec soin la méthode qui lui facilitera la tâche et lui permettra d'aider les apprenants à devenir de vrais lecteurs (Maksem, 2008).

Or, pourquoi la lecture critique surtout en FLE ? En fait, la didactique des langues étrangères et secondes, s'intéresse de plus en plus aux processus d'enseignement-apprentissage, en mettant l'accent sur les stratégies susceptibles de faciliter l'acquisition ou l'utilisation de l'information. Comme toute langue,

la LÉ a ses propres spécificités qui déterminent les conduites de tout un chacun, enseignants et apprenants ayant trait au processus de la lecture (Maksem, 2008).

Cependant, malgré la recommandation des études qui s'intéressaient à l'enseignement du FLE d'impliquer, même si cela est indiqué de manière implicite, la critique et la créativité comme facteurs communs dans les objectifs principaux de l'enseignement du français, nous constatons que les méthodes d'enseignement encore utilisées ne mènent pas les apprenants à réfléchir, ce qui affaiblit leurs capacités de critique (Bosley, 2008 ; Norma, 1993). Cela nous amène à réclamer avec Kaplan (1998) la nécessité de développer la lecture critique. Comment développer, donc, celle-ci chez les apprenants du FLE pour favoriser par la suite un apprentissage signifiant ?

À partir des années 1970, à la lumière des analyses du savoir-lire adulte en LM et des travaux des psycholinguistes, en particulier de ceux de Smith et de Goodman (1973) aux États-Unis, l'enseignement-apprentissage de la lecture en FLE a connu un tournant méthodologique important. Se sont développées alors de nouvelles approches qui remettent en cause à la fois la lecture effectuée selon des techniques traditionnelles et la conception d'une lecture dépendante étroitement de la maîtrise de l'oral préconisée par les méthodes audio-orales et audiovisuelles (Dabène, 1982 ; Lehmann, 1994). La plus connue est sans doute celle que Cornaire (1991) appelle le « *modèle de Moirand* » et qu'elle qualifie de « *très intéressant* ». Dans cette approche, le texte « doit être perçu comme un tout, comme une unité de signification », d'où l'une des acceptions du terme « *global* » (Lehmann, 1994, 89). Aussi, les connaissances purement linguistiques ne suffisent pas pour assurer la vraie compréhension de textes. Sur le plan didactique, l'approche globale insiste sur le développement des savoir-faire et des stratégies interprétatives de l'apprenant en lecture (*Ibid*). Mettre l'accent sur l'interprétation est l'une des habiletés de la lecture critique.

À partir des années quatre-vingt-dix, l'intérêt des chercheurs se manifeste de plus en plus pour la lecture en LE des adolescents et jeunes en milieu scolaire. Pour un tel public, il semble qu'il soit plus réaliste de considérer la lecture en relation avec les facteurs cognitifs mis en jeu dans tout apprentissage. C'est ainsi qu'en 1991 est paru « *Lectures interactives en langue étrangère* » de Cicurel, qui s'accorde avec la psychologie cognitive. À la différence de l'approche globale dans laquelle l'activité de lecture

est considérée dans son aspect communicatif (Lehmann et Moirand, 1994), l'ouvrage de Cicurel (1991) propose d'envisager l'acte de lecture comme une activité cognitive. Le but final de cette approche est de rendre l'apprenti-lecteur plus actif dans sa construction du sens, ce qui s'accorde avec l'autonomie que fournit la lecture critique. D'après Taglieber (2003), l'enseignement de ces habiletés est encore négligé dans certains cours de langue, que ce soit en L1 ou L2 dans les classes.

Il semble que l'appropriation des méthodes d'enseignement que ce soit un programme élaboré ou des stratégies d'enseignement aux niveaux des apprenants contribue au développement de la pensée et de lecture critique chez ceux-ci. De nombreuses études, notamment celles de Taggart *et al.* (2004) et Le Picaut (2012) soulignent que le programme d'enseignement artistique du XXI^e siècle est, de plus en plus, appelé à inclure l'utilisation du dessin dans l'apprentissage des langues. Pour eux, le dessin représente l'un des moyens d'expression, dans les arts, qui diffère de la photographie. Certains auteurs dont Hopperstad (2008) l'ont considéré comme un mode sémiotique qui pourrait être utilisé dans l'enseignement comme contexte pour l'apprentissage de lecture. En outre, cet auteur l'a défini comme une activité de construction de sens dans laquelle les apprenants utilisent des ressources visuelles pour partager des connaissances et des idées avec leurs pairs (Hopperstad, 2008 ; Kress, 2003). La caricature est l'un des genres du dessin. La prochaine section aborde le concept de caricature.

3. La caricature

3.1 Aperçu historique sur l'art de la caricature

De l'Antiquité à nos jours, il y a eu des caricatures. La caricature remonte à la plus haute Antiquité, ou tout au moins à l'époque où les arts du dessin témoignaient de quelques progrès. Les sociétés grecque et romaine semblent avoir réuni les conditions d'une telle éclosion. On a trouvé des caricatures peintes sur des vases grecs et sur les murailles d'Herculanum et de Pompéi, on en a même, rencontré dans les ruines de l'ancienne Égypte. Toutefois, le portrait caricatural dans la forme que nous connaissons aujourd'hui tire son origine de l'Italie du XVI^e siècle - le mot « caricature » provient du mot italien « caricare » qui signifie « exagérer » - et de son fondateur moderne, le peintre Annibale Carracci (1560-1609) de Bologne (Bryant, 2006).

Le terme de « caricature » est apparu au XVII^e siècle, et *l'Encyclopédie* définit la « charge » comme la représentation d'une personne ou d'un sujet, dans laquelle la vérité et la ressemblance exacte ne sont altérées que par l'excès du ridicule. Au XVII^e siècle, les gravures en tailles douces ornaient les gazettes destinées aux salons aristocratiques. Le langage du graphisme politique était encore codé, saturé de métaphores classiques et de jeux de mots latins mais déjà, des précautions sont prises pour être entendus des moins érudits. Au XVIII^e, les journaux se multiplient. La caricature y joue un rôle narratif. L'histoire s'accélère et requiert la mobilisation rapide des foules ; la caricature est le moyen d'exprimer l'opinion et le mécontentement politique. Avec la première révolution industrielle en Angleterre puis en France, la dénonciation de la pauvreté des masses ouvrières coïncide avec l'essor de la presse à grand tirage. Un grand nombre de caricatures sur la royauté, le clergé et la noblesse s'est produit. Les caricatures se sont multipliées au XIX^e siècle en lien avec la liberté de la presse et l'instauration de régimes plus libéraux. Elles cherchent à transmettre une opinion ou un jugement. Des artistes, dont Goya, Gavarni et Daumier, réalisent désormais eux-mêmes leurs dessins en diffusant leurs œuvres dans la clientèle bourgeoise. Le XIX^e siècle est l'âge d'or de la caricature, qui constitue un élément important de la diffusion de la pensée politique et du débat démocratique. L'illustration profite de l'essor économique et des progrès techniques du monde de la presse pour gagner peu à peu les journaux. La caricature tira son exceptionnelle réussite du fait qu'elle donnait la plus juste image possible des contradictions de la bourgeoisie. Jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, l'image satirique joue un rôle important dans les mobilisations populaires. Le monde n'était pas beau, le monde n'était pas juste ; la caricature prenait le parti d'en rire (Bibliothèque Nationale de France, 2011 ; Bryant, 2006 ; CREM, 2003).

L'histoire de la caricature montre, donc, qu'il y avait toujours des artistes capables de détourner, de manière astucieuse, les effets des censures politiques. En plus, la caricature était et l'est encore- un mode de la représentation qui fleurit en période de crise politique, un instrument qui fournissait un excellent reflet de la société et de l'opinion. Cela dit, il y a plusieurs formes ou sortes de la caricature : politique, sociale, humoristique, psychologique, philosophique, caricature de portrait, caricature de personnalité, caricature de situation et caricature d'idée (Kilosho, 2012 ; Philippe, 1980). Nous nous limiterons, dans notre recherche, sur cette dernière sorte.

3.2 Définitions de la caricature

« Caricatura » est, en italien, un dérivé du participe passé « caricare » : " Charger ". Le terme est répertorié en français dès 1740 et signifie un portrait ridicule en raison de l'exagération des traits. La caricature est une exagération ou une représentation grotesque, volontairement déformée, de personnes ou d'évènements en insistant sur les défauts, les caractéristiques défavorables, les traits ou détails péjoratifs dévalorisants dans le but de se moquer (Bryant, 2006). D'après le texte *Les droits et responsabilités de la presse* du Conseil de presse du Québec, « la caricature est un mode particulier d'expression dont la fonction est d'illustrer ou de présenter de façon satirique, et même polémique, un trait, un personnage, un fait, un événement » (CREM, 2003, p. 5). Dans la caricature, il convient de distinguer le portrait en charge, qui utilise la déformation physique comme métaphore d'une idée (portrait politique) ou se limite à l'exagération des caractères physiques (portraits d'artistes) et la caricature de situation, dans laquelle des événements réels ou imaginaires mettent en relief les mœurs ou le comportement de certains groupes humains (Bouaicha, 2012).

Dans le contexte éducatif, notre définition opérationnelle de la caricature serait la suivante : un support didactique qui consiste à présenter le contenu à apprendre sous forme de dessins de caricature qui expriment toutes les idées du texte, pour que l'apprenant comprenne le sens implicite de celui-ci.

3.3 Types de la caricature

Au même titre qu'il existe différents types de pratiques du dessin (dessin d'observation, dessin d'inspiration, dessin de mémoire/dessin d'imagination), il existe également plusieurs types de caricatures bien distincts. Il s'agit de la caricature d'observation (dessiner d'après une photo, c'est le cas classique); de la caricature d'inspiration (dessiner d'après plusieurs photos, ou en observant une vidéo sans arrêt sur image, ou encore en observant quelqu'un sans lui demander de poser pour nous); de la caricature de mémoire (capacité de dessiner un portrait d'après mémoire) et de la caricature d'idée (transformer un texte en dessins) (Bouaicha, 2012; Steinfurst, 1995; Streicher, 1967; Walker, 2003).

En parallèle, il y a d'autres typologies de la caricature. Parmi celles-ci nous distinguons : la caricature par amplification (qui met l'accent sur ce qui sort de l'ordinaire); la caricature par zoomorphisme (utilisation des qualités ou des défauts d'animaux pour expliquer certains comportements

ou caractères du personnage caricaturé en déformant son visage pour qu'il ressemble à un animal. Ce genre est utilisé pour porter un jugement sur un personnage) ; la caricature par simplification (qui ne s'intéresse pas aux détails) (Bouaicha, 2012 ; Cadet, Charles et Galus, 1997).

Dans le cadre de notre recherche, nous nous limitons à la caricature d'idée étant donné que la visée de notre recherche est pédagogique. Dans un contexte éducatif, nul besoin de dessiner les volumes pour caricaturer une personne ou un texte. On peut y parvenir beaucoup plus rapidement, avec une économie de trait significative, sans passer de temps sur les tonalités. En effet, rien ne nous empêche d'adopter un style BD ou cartoonesque pour les premières caricatures.

3.4 Fonctions de la caricature

La fonction principale de la caricature est de faire rire. Toutefois, un caricaturiste souhaite souvent transmettre un message. Donc, il existe d'autres fonctions de ce dessin humoristique. Ces fonctions se résument comme suit : 1) informer ; 2) distraire ; 3) éduquer ; 4) démystifier ; 5) contester ; 6) publier (Thivillon, 2003). Dans le même sens, d'après le Musée McCord (2009), la fonction première de la caricature est de véhiculer un message sérieux sous une forme attrayante. Sans compter que le caricaturiste, qui emploie l'ironie et la dérision, pousse souvent l'audace un cran plus loin que ne pourrait le faire un éditorialiste, il se retrouve donc régulièrement dans l'obligation de faire rire pour se faire pardonner. D'ailleurs, s'il parvient à faire sourire, il sera également en mesure d'atteindre son second objectif : faire réfléchir (Heitzmann, 1998). Une caricature réussie, selon la même source, c'est donc celle qui attire l'attention de quiconque feuillette un journal, celle qui le persuade de s'arrêter quelques secondes et d'y jeter un coup d'œil. Mais c'est aussi celle qui parvient à la fois à stimuler la réflexion et à amuser.

Étant l'une des formes d'image et de dessin, la caricature, selon Walker (2003) peut amuser, véhiculer des messages d'actualité et formuler un commentaire social actuel sur la société qui nous entoure. En plus, la caricature permet de développer des thèmes et des idées centrales et d'accroître le pouvoir de persuasion du media (Steinfirsh, 1995).

3.5 Caractéristiques de la caricature

Actuellement, la caricature est prise pour un dessin qui se rapproche de la satire dans le sens qu'elle critique aussi avec moquerie son sujet (Bryant, 2006 ; Kilosho, 2012), transmet un message (Heitzmann, 1998 ; Kilosho, 2012) et amuse (Walker, 2003). Ses caractéristiques fondamentales sont l'exagération, la simplification, l'amusement et l'humour d'expression (Bal, Pitt, Berthon et Desautels, 2009 ; Steinfirsh, 1995). Son thème doit avoir une importance durable. Son message est spécifique. Pour que son message soit clair, le caricaturiste a recours à l'utilisation de l'imagerie, la mise en évidence des personnages, leurs costumes et les symboles utilisés (Steinfirsh, 1995). D'ailleurs, Steinfirsh (1995) et Walker (2003) soulignent qu'une caricature est intrinsèquement critique et souvent satirique.

Provoquer le rire est un art qui s'apprend : il a ses astuces, ses recettes, ses propres stéréotypes. Dès l'Antiquité, les écoles de rhétorique enseignaient l'usage infamant des images et des comparaisons. Ce qui est vrai dans le registre du verbe l'est aussi pour celui du dessin (Philippe, 1980). Selon Walker (2003), l'une des armes les plus puissantes de la caricature est probablement son humour en apparence innocent qui permet une compréhension du message.

Étant un art de l'immédiat, dans la plupart des cas, et portant sur les nouvelles du moment, la caricature est produite sur le vif et diffusée aussi rapidement. Comme le journal dans lequel elle est publiée, elle commence à perdre son actualité dès le lendemain de sa publication et on la jette après usage, puisqu'un lecteur ne conserve généralement pas ses vieux journaux, dans la plupart des cas. Ce type de dessin s'adapte parfaitement à son support : puisque le journal est éphémère, la caricature est comme un coup de poing. Frappante, elle est dénuée de tous les détails. Elle doit être comprise rapidement, mais elle perd tout aussi vite son mordant. Efficace sur le coup, elle devient souvent moins drôle quand on la regarde une deuxième fois. Forme d'art créée, consommée souvent en moins d'une journée, la caricature est un moyen de communication des plus particuliers (CREM, 2003 ; Musée McCord, 2009 ; Philippe, 1980).

De manière plus précise, les caractéristiques essentielles d'une caricature sont les suivantes :

- 1) les mêmes personnages sont présentés de manière identique dans les différentes vignettes ;
- 2) les dessins traduisent les lieux (le décor) et les actions des personnages ;

- 3) les sentiments sont exprimés par le dessin, le graphisme, des signes spécifiques à la caricature ;
- 4) les vignettes se lisent de gauche à droite et de haut en bas ;
- 5) les bulles sont écrites convenablement (lisible, droit, etc.) ;
- 6) les paroles du texte sont reprises dans les bulles, et seulement les paroles ;
- 7) la présence éventuelle de récitatif pour indiquer ce qui ne peut être traduit par le dessin (Les Dossiers Cepec, 1998).

Parallèlement, Steinfurst (1995) a déterminé les caractéristiques de la caricature : l'exagération en exprimant soit les avantages ou les désavantages, l'individuation (mettre l'accent sur les caractéristiques des personnages), la capacité à identifier les défauts, la simplification, et l'humeur d'expression. L'exagération représente, aussi, l'une des caractéristiques fondamentales d'une caricature. Elle met l'accent sur la différence ou la distinction physique ou idéologique. Avec une étonnante économie de moyens (peu de mots, un dessin simplifié), la caricature frappe les esprits. Cruelle, elle porte sur les défauts et les grossit pour mieux les dénoncer ; l'exagération lui est naturelle ; la caricature est toujours partisane. De là, la caricature pourrait être définie comme l'exagération de différences montrant un écart entre image et réalité (Bal *et al.*, 2009).

Dans le même ordre d'idées, les procédés de la caricature comportent trois éléments. Il s'agit de : 1) l'exagération à partir du physique (mettre en évidence les caractéristiques physiques de la personne dessinée, en ajoutant quelques attributs pour mettre aussi en évidence ses idées ; 2) l'animalisation et la végétalisation (utiliser le zoomorphisme comme technique pour réaliser son dessin) ; 3) l'humour (faire rire les lecteurs par ses dessins) ; 4. l'ironie (on présente comme véridique une situation que l'on sait fausse. Ce procédé est utilisé pour montrer la mauvaise foi) (Riviere, 2005). Nous tiendrons compte de ces éléments lors de l'analyse des productions des participants à notre recherche ultérieurement.

Enfin, il y a des critères pour choisir les dessins de caricature tels que : la clarté des symboles et leur rôle alternatif du texte, l'attraction, la réalité et l'adéquation avec l'expérience des participants. Faire une caricature, c'est donc avant tout organiser l'information dessinée en fonction de critères précis (Bal *et al.*, 2009; Heitzmann, 1998; Lynne Hand, 2005)

3.6 Les éléments constitutifs d'une caricature

Afin de reconnaître les codes de la caricature, quelques habiletés sont nécessaires pour la lire. Il faut d'abord savoir la décoder car pour être plus simple et par conséquent plus efficace, le caricaturiste a généralement recours à des codes, des symboles, des images qui valent mille mots. Par exemple, si un personnage est représenté comme fumant le cigare, on déduit qu'il s'agit d'un puissant. Ce n'est pas écrit, mais l'utilisation de ces symboles suffit à l'exprimer. De la même façon, si un personnage est représenté plus petit que nature, c'est que le caricaturiste veut indiquer qu'il le trouve négligeable, marginalisé. Pour comprendre une caricature, il est donc essentiel d'identifier ces éléments codés, et de s'assurer que l'on saisit bien le niveau avancé de lecture auquel ils renvoient (Bouaicha, 2012 ; Musée McCord, 2009).

Toujours selon la même source, les caricaturistes utilisent également une autre catégorie de codes, les procédés humoristiques. Il s'agit de méthodes, de recettes mélangeant les éléments d'actualité pour produire l'effet comique voulu. Reconnaître ces procédés est une autre compétence utile pour décrypter une caricature. Dans celle-ci, il s'agit, probablement, d'opposition, quand une situation complexe est réduite à une lutte entre deux personnages, lorsque le caricaturiste crée une situation inusitée en reliant entre eux des faits sans rapport immédiat. La combinaison, elle, réfère aux confusions volontaires entre les significations multiples des mots ou des situations, alors que la vulgarisation implique une description d'un événement d'actualité employant des références culturelles familières. En somme, déterminer la nature du procédé humoristique utilisé dans une caricature peut être un atout pour en dégager le sens (Kilosho, 2012 ; Musée McCord, 2009).

Donc, dans le contexte didactique, lorsqu'on choisit des textes pour les transformer en dessins de caricatures, il faut prendre en considération certains éléments. Les dessins devraient être relatifs au contenu et aux objectifs des textes à enseigner, appropriés au niveau intellectuel des apprenants, clairs et non vagues, vides de détails qui ne sont pas nécessaires, pour ne pas détourner l'attention des apprenants des idées principales, ils sont attirant et humoristiques pour motiver les apprenants, ils sont déjà validés par des spécialistes dans le domaine de caricature et langue (Bal *et al.*, 2009; Heitzmann, 1998; Lynne Hand, 2005).

De manière globale, un dessin de caricature doit contenir les parties qui suivent: 1- la partie cognitive (fournir des informations concernant le thème exposé à travers le dessin expressif ou des commentaires humoristiques abordant ou résumant ce thème) ; 2- la partie émotionnelle (amener, à travers la caricature, l'apprenant à adopter une attitude à l'égard du thème) ; et 3- la partie performative (le spectateur après avoir retenu une information et adopté une attitude, pourrait accepter ou refuser ce qui est présenté à travers le dessin) (Hietzmann, 1998 ; Steinfirsh, 1995). Cela dit, la production d'une caricature fait appel d'une manière ou d'une autre à la créativité de dessinateur.

3.7 Production de caricature et pensée créatrice

Pour évaluer l'aspect créatif chez l'apprenant, les Tests de Pensée Créatrice de Torrance (Torrance, 1966) font partie des instruments les plus utilisés et fournissent un outil d'évaluation tout à fait fiable de la pensée divergente (Kim, 2006). Dans ces tests, il est demandé à des individus, entre autres, de composer un dessin à partir d'une forme donnée, de compléter un autre dessin déjà ébauché et de produire d'autres dessins. Les modes visuels tels que l'image et le dessin sont des productions divergentes (Djamel, 2005).

Les dessins donnent aux apprenants l'occasion de s'exprimer de différentes façons (Adams, 2006). Drolet (2010) constate que les dessins dont la BD et la caricature offrent une puissante combinaison de compétences discursives, artistiques et créatrices d'expression. En outre, le dessin représente une activité dans laquelle les apprenants utilisent des ressources visuelles et partagent des informations, des connaissances et des idées (Hopperstad, 2008 ; Kress, 2003) avec leurs pairs. Reconnaître ces compétences chez les apprenants contribue à leur développement.

Une des façons d'utiliser la BD et la caricature dans l'enseignement et l'apprentissage consiste à demander aux apprenants d'en produire une (Drolet, 2010). Quelques écrits dont ceux de Hopperstad (2008) et Steinfirsh (1998) analysent une telle utilisation pour la caricature aussi. Ensuite, ils soulignent que la création des dessins permet l'acquisition et la construction des connaissances en classe (Bordage, 2008). Dans les prochaines sections, nous montrons plus en détail en quoi se distinguent les deux modes de pensée critique et créatrice ainsi que les liens qu'ils partagent.

Par ailleurs, la production des dessins de caricature fait appel aux composantes de la créativité. La flexibilité fait partie, avec la fluidité, l'originalité et l'élaboration, des critères d'évaluation de la créativité telle que Lautrey et Lubart (1998) la définissent : « la créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée » (p. 123). Nouvelle parce qu'originale, la créativité est aussi adaptée parce que satisfaisant aux contraintes du problème posé (Baldy, 2010), le dessin peut développer la flexibilité cognitive chez l'apprenant. En fait, le caractère modifiable d'un dessin routinier peut être utilisé pour étudier le degré de flexibilité cognitive de l'apprenant (Picard et Baldy, 2011). Dans cette flexibilité, il s'agit d'opérer des changements sur la façon habituelle de faire pour répondre aux exigences d'une tâche d'innovation (Karmiloff-Smith, 1990, 1992 ; Picard et Vinter, 2005, 2007). Ces auteurs soulignent qu'à tout âge une forme de flexibilité existe (Picard et Baldy, 2011).

Pour que les apprenants, dans la perspective de notre recherche, produisent des dessins de caricature, il faut leur fournir une atmosphère encourageante. Certaines études se sont intéressées à l'environnement multimodal. Elles ont porté sur la façon de développer des environnements d'apprentissage multimodal pour améliorer l'apprentissage des apprenants. L'étude de Binder et Kotsopoulos (2011) représente un exemple pertinent d'une expérience d'apprentissage basée sur un environnement multimodal. Les auteures de cette étude ont fourni un contexte riche de modes variés pour favoriser l'apprentissage des apprenants. Jewitt et Kress (2003) se sont penchés sur les environnements multimodaux de classes de sciences et Jewitt (2008) a exploité de ces environnements dans les classes de langue.

3.8 Le rôle de l'enseignant lors de l'utilisation de la caricature

Dans la salle de classe, si on veut utiliser la caricature comme support didactique, le rôle de l'enseignant est bien sûr déterminant. Il devrait découvrir lui-même la caricature, en prenant le temps et surtout le plaisir de la découvrir, il est le seul à pouvoir faire vivre les personnages. Il va être le narrateur, le médiateur pour aider les apprenants à apprendre (Garabédian, Lerasle et Meyer-Dreux, 1992).

L'enseignant peut présenter le dessin au début de la leçon, en employant un groupe de questions ; que voyez-vous ? Puis, il identifie les caractères, les symboles utilisés ; donne du temps aux

apprenants pour regarder les dessins ; décrit l'événement passé à travers le dessin, il peut même poser des questions telles : quel est le sujet ou le problème ou le thème du texte dessiné ? Quel est le point de vue du caricaturiste ? Que veut-il dire au spectateur ? Etc. (Heuninckx, 1970 ; Kilosho, 2012 ; Heitzmann, 1998).

Donc, de manière simple, l'enseignant utilise quelques dessins de caricature qui accompagnent le texte lu et qui sont relatifs au thème, il discute de ces dessins et de leurs significations, il laisse de la liberté aux apprenants pour s'exprimer en leur demandant de supporter leurs idées.

L'interprétation d'une caricature exige, selon Steinfirsh (1995) et Walker (2003), la détermination de la réalité concernée et la lecture des symboles pour comprendre le message du caricaturiste. L'apprenant, pour qu'il comprenne une caricature, devrait être capable de faire des inférences, d'interpréter des symboles, de reconnaître l'utilisation de conventions picturales et graphiques et de reconnaître les analogies (Steinfirsh, 1995). Cette habileté de faire des inférences, est l'une des habiletés essentielles de la lecture critique.

Cela dit, notre recherche n'inventerait pas cet art, mais essaie de l'utiliser, comme support didactique pour présenter des textes qui visent à stimuler les apprenants à s'exprimer, à participer et vise à mesurer l'effet de son emploi sur le développement de la lecture critique et l'attitude des apprenants vers ce support.

3.9 La caricature en lien avec la lecture critique

De nombreuses études notamment celles de Bamford et Day (2004), Le Picaut (2012) et Taggart *et al.* (2004) soulignent que l'enseignement est appelé de plus en plus à inclure les modes visuels en classe de langue. Ceux derniers comprennent, entre autres, la caricature. Selon Lebrun *et al.* (2012), l'utilisation des modes visuels favorisent la formation et l'apprentissage, surtout en lecture et en écriture.

De nombreuses études démontrent l'utilisation efficace des arts visuels, dont le dessin, dans la construction de sens à partir de textes (Bustle, 2004 ; Chicola et Smith 2005 ; Corwin, 1977 ; Grant, Hutchinson, Hornsby et Brooke, 2008 ; Holdren, 2012 ; Kress, 2003 ; Mills, 1975 ; Miller et Hopper,

2010 ; New York City Board of Education, 1981). En outre, des théoriciens en éducation artistique comme Arnheim (1971), Corwin (2001), Eisner (2002) et La Ef land (2005) ont établi un lien clair entre les processus cognitifs du cerveau et des activités artistiques. Plus précisément, la recherche scientifique constate un lien entre les arts et la pensée de niveau supérieur (pensée critique et créatrice) (Bustle, 2004 ; Hamblen, 1993 ; Heath et Wolf, 2005 ; Holdren, 2012 ; Lampert, 2006 ; Marshall, 2008 ; Silver et Lavin, 1977). En plus, une expérience artistique développe les habiletés de pensée dont la résolution de problèmes (Heath et Wolf, 2005 ; Piro, 2002). Bustle (2004) trouve que l'expérience artistique amène les apprenants à comprendre des textes plus profondément, et à développer leur pensée critique. Cela s'accorde avec le courant qui situe l'apprenant au cœur de l'apprentissage en réclamant qu'il faut encourager celui-ci à porter un jugement critique et esthétique sur le texte pendant la lecture (Anning et Ring, 2004). C'est pourquoi notre recherche exploratoire vise à étudier l'effet de la caricature sur le développement des habiletés de lecture critique chez les apprenants de FLE.

En fait, les enseignants donnent souvent aux apprenants un matériel de lecture accompagné par des modes visuels dont les dessins pour rendre la lecture plus agréable et compréhensible et pour fournir un contexte qui contribue à amener l'apprenant (enfant ou adulte) à la lecture (Boutin, 2010 ; Liu, 2004). La relation entre texte et image est complémentaire. Le texte a souvent un rôle dominant par rapport à l'image, surtout lorsque celle-ci est polysémique ; il désigne ce que l'image ne montre pas en ajoutant des éléments essentiels à la compréhension (Joly, 1994 ; Maksem, 2008). L'image complète le texte et l'illustre grâce à sa capacité iconique. Grâce à sa ressemblance avec le réel, l'image apporte des précisions sur le plan référentiel et comble la pauvreté du texte de façon à ce que le contenu du texte puisse être compris sans lecture (Maksem, 2008).

La lecture de l'image amène le lecteur à une réflexion poussée qui est à la fois recherche de sens, construction logique et chronologique portant sur l'explication des événements et sur le motif des actions (Bouchard, 1991 ; Maksem, 2008). La lecture de l'image permet également à l'apprenant de construire et d'enrichir à la fois un vocabulaire dénotatif (pour nommer les choses et les hiérarchiser) et un vocabulaire connotatif (pour exprimer par exemple, les relations logiques) (Maksem, 2008).

La lecture d'une BD (à laquelle ressemble celle de caricature selon Heitzmann, 1998, Kilosho, 2012 ; Steinfirsh, 1998) ne se limite pas à celle des textes contenus dans les bulles mais s'exerce sur l'ensemble texte/image, il s'agit d'une appréhension globale de cet ensemble basé sur deux aspects complémentaires (l'iconique et le linguistique). Selon Djamel (2005), c'est à partir de l'association entre ces deux aspects que naît chez l'apprenant le plaisir de lire en reconstituant la succession des vignettes. En fait, lire une BD doit commencer par une lecture panoramique de la planche pour avoir une idée générale sur l'ensemble de dessin avant de lire en détail le récit (Maksem, 2008). Quand la lecture commence, elle se divise automatiquement (lecture du texte et lecture de l'image); la lecture de l'image se dédouble également en lecture dénotative (ce que le lecteur voit réellement de la page) et lecture connotative (qu'il imagine avoir vu et la construction des hypothèses de sens sur le message transmis par l'image) (*Ibid.*).

Lire un dessin de caricature dépend de la compréhension contextuelle de trois éléments essentiels : la forme (l'objet ou la personne dessinés), l'élément thématique (les événements et les idées); et l'élément artistique (la manière de dessiner et l'harmonie créative dans le dessin) (Bal *et al.*, 2009; Heitzmann, 1998). Les éléments nécessaires pour lire et analyser une caricature consistent à identifier le sujet, les personnages principaux et secondaires, les événements ou l'action représentés, la composition des lumières, le lieu, les couleurs et si elles sont symboliques et les traits (de quelle façon les personnages sont caricaturés) (Bal *et al.*, 2009; Bordage, 2008; kilosho, 2012; Lynne Hand, 2005).

Explicitement, malgré la simplicité remarquée sur les dessins de caricature, elle se base sur une série de processus mentaux et sensoriels compliqués et interactifs qui se font dans le cerveau de l'artiste jusqu'à ce qu'elle apparaisse dans sa forme finale sur papier (Bordage, 2008 ; kilosho, 2012 ; Lynne Hand, 2005). Ces processus compliqués commencent par déterminer le thème (le sujet) que l'artiste veut exprimer et se termine par le style artistique par lequel il réalise son dessin sur papier tout en passant, avant, par d'autres étapes interactives dont la réflexion, l'interrogation, la conversation, la délibération et le discours (Barone et Eisner, 2012). Dans la même perspective, la caricature exige, de l'artiste, d'avoir une connaissance générale et profonde, et de savoir comment l'employer pour s'exprimer et communiquer en dessin. C'est un art visuel qui réfléchit (Critchley, 2009) et qui mène les individus à

réfléchir en même temps. Deleuze (1995) ajoute que la caricature est l'image de la pensée qui guide la création du concept (Bordage, 2008).

Dans le même ordre d'idées, lire et comprendre une caricature se basent sur : son originalité (technique, thème, auteur, public...); son efficacité (clarté de son sens, réactions qu'elle suscite, renommée actuelle); et son degré de vérité (la confiance reconnue dans ce qu'elle nous dit) (Bamford, 2009). L'interprétation d'une caricature exige, selon Steinfirsh (1995) et Walker (2003), la détermination de la réalité concernée et la lecture des symboles pour comprendre le message du ou de la caricaturiste. Afin d'interpréter une caricature, l'apprenant devrait tenir compte du point de vue, de l'opinion, du message voulu de son auteur ainsi que du point de vue du public visé par l'auteur (Steinfirsh, 1998). L'apprenant, pour qu'il comprenne une caricature, devrait être capable de faire des inférences, d'interpréter des symboles, de reconnaître l'utilisation de conventions picturales et graphiques et de reconnaître les analogies (*Ibid.*). Cette habileté de faire des inférences, est l'une des habiletés essentielles de la lecture critique, à développer dans notre projet.

3.10 Les apports de l'emploi de la caricature

3.10.1 Les apports de l'emploi de la caricature en éducation

La place accordée à l'utilisation de l'image (dont les dessins, la caricature) en classe est, de plus en plus, privilégiée. Parler de l'image comme support pédagogique, signifie qu'elle sert de moyen pour aboutir à la réalisation d'un objet ou d'une activité bien spécifique. Dans la plupart des cas, elle favorise l'apprentissage de la langue et remplit différentes fonctions :

1)- fonction de communication où elle joue le rôle d'un déclencheur d'échanges verbaux, elle provoque la prise de parole entre les locuteurs en les invitant à s'exprimer à propos de ce qu'elle véhicule et en les poussant à chercher des signes, à les mettre en relation pour les interpréter ; ceci grâce à sa polysémie permettant une diversité d'analyse;

2- fonction d'illustration où elle remplit le vide créé autour du texte, dans le but de le clarifier ou le compléter et ;

3) fonction de médiation entre la langue maternelle et la langue à apprendre. Elle permet aux apprenants de comprendre et d'assimiler plus aisément la langue seconde de par son pouvoir de désigner ce qu'elle représente (Heuninckx, 1970 ; Le Picaut, 2012 ; Nedjouda, 2007).

Pour ce qui concerne le dessin, Heuinckx (1970) voit que son enseignement « vise un quadruple but : 1- le dessin est un moyen d'expression ; 2- le dessin est un facteur de formation pédagogique ; 3- le dessin est un élément de formation esthétique ; 4- le dessin est une préparation à la vie » (p. 16). Il a développé cette détermination en ajoutant que le dessin prépare à la vie comme il est à la base de tous les métiers d'art, de tous les arts, joue un rôle important dans l'industrie, et représente un agréable passe-temps.

L'art satirique, dont la caricature, joue un rôle important comme baromètre social de la coexistence sociopolitique et culturelle saine. Elle est un signe d'une société forte où la liberté n'est pas restreinte des influences dogmatiques ou politiques. De plus, l'art de la caricature est un moyen excellent d'encourager le développement de l'imagination et de promouvoir la créativité à travers le processus de pratique de dessin. L'humeur pourrait « encourager le processus d'enseignement apprentissage dans lequel l'apprenant se donne la chance de s'exprimer de manière libre et critique (...) ce qui nous amène à mettre l'accent sur les parties humoristiques de la caricature » (Saeverot, 2011, p. 92).

Malgré cette importance, peu d'études ont traité de l'emploi de la caricature en enseignement. Or, celles qui l'ont traitée ont montré qu'elle est importante dans le processus de l'éducation (Brown, 1997). Par exemple, selon Keoght et Naylor (2000), la caricature a un effet très positif sur l'enseignement des sciences, elle peut avantageusement être utilisée en classe pour promouvoir la participation des apprenants et créer une ambiance motivante. Ils ajoutent que la caricature est principalement destinée à agir comme un outil d'enseignement et d'apprentissage, mais qui peut aussi être utilisée pour évaluer la cognition chez les apprenants.

Dans le milieu universitaire, Lomax (1998) a souligné que la caricature est un élément efficace dans l'apprentissage car elle réduit la tension et améliore le climat de la classe et facilite le processus d'apprentissage pour les étudiants timides. En outre, les dessins animés sont un moyen efficace pour développer les habiletés intellectuelles (Lynne Hand, 2005). Heitzmann (1998) a constaté l'efficacité de la caricature politique dans l'enseignement de l'histoire en montrant son importance d'offrir aux

enseignants une chance pour la créativité en présentant leurs leçons et aussi à développer la réflexion critique, les intelligences multiples chez les apprenants surtout ceux qui sont en difficulté.

Attirer l'attention des apprenants, prendre en considération les différences individuelles, développer leurs intérêts, leur motivation, leur confiance en soi, sont des apports, parmi d'autres que peut avoir l'enseignement de la caricature (Gloton, 1965 ; Lynne Hand, 2005 ; Walker, 2003). En plus, la caricature met l'apprenant au courant des événements qui l'entourent, développe ses habiletés à interpréter ces événements, développe des conceptions politiques, sociales, suscite la pensée, développe l'esprit critique, le goût littéraire et artistique et les valeurs esthétiques chez lui (Heitzmann, 1998). Steinfirsh (1995) souligne dans son étude que la caricature présente une image symbolique humoristique qui décrit les événements et les situations, il peut être employé à enseigner les choses concrètes et à aider les enfants à apprendre le sens de manière visuelle, et à travers le non verbal et aider les adultes à acquérir les habiletés de la pensée critique et à s'adapter avec la société. Également, Mitchell (1995) croit à la nécessité de s'intéresser à cet art et les thèmes qu'il en discute et de mettre l'accent sur comment l'utiliser au sein des adultes dans des contextes scolaires.

Selon Bedient (1985), Caning-Wilson (2000), Heitzmann (1998), Mitchell (1995) et Steinfirsh (1995), la caricature est un outil pédagogique utile et amène les apprenants à réfléchir. Cela s'accorde avec le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (2008), qui situe l'apprenant au cœur de l'apprentissage en réclamant qu'il faut l'encourager à porter un jugement critique et esthétique sur le texte pendant la lecture. En outre, les dessins de caricature complètent le texte écrit. Kristmanson (2000) a démontré la nécessité de l'humour dans la classe et l'importance du climat affectif. L'humour est l'une des caractéristiques propres à la caricature.

Les études recensées indiquent, entre autres, que le dessin, spécifiquement la BD et la caricature, sont appropriés, comme supports didactiques, aux différents niveaux des apprenants et à n'importe quelle catégorie d'âge (Hopperstad, 2008 ; Steinfirsh, 1995). « Il semble qu'on pourrait avancer que la BD est lue par toutes les catégories de lecteurs » (Lebrun, 2004, p. 55). La caricature, aussi, est un moyen efficace d'apprentissage pour les élèves (Walker, 2003) et pour les apprenants au niveau universitaire (Lomax, 1998 ; Steinfirsh, 1995). Quant au genre, Hopperstad (2008) trouve que les

garçons sont plus engagés que les filles dans les activités de dessin. Mais, est-ce généralisable ? C'est certain qu'il y a un besoin dans la recherche pour comprendre profondément cette différence, et pour approfondir notre connaissance sur le processus d'apprentissage à travers le dessin (Drolet, 2010).

De manière générale, le dessin développe l'imagination et la créativité des apprenants (Le Picaut, 2012). Comme mode sémiotique, il représente un contexte dans lequel ils créent des mondes imaginaires d'une manière spontanée et improvisée (Hopperstad, 2008). Heuninckx (1970) précise que l'enseignement du dessin vise à l'utiliser comme un moyen d'expression, un facteur de formation pédagogique, un élément de formation esthétique et une préparation à la vie. D'après lui, le dessin prépare à la vie comme il est à la base de tous les métiers d'art, de tous les arts et représente un agréable passe-temps. Selon Pahl (2007) et Hopperstad (2008), les dessins reflètent les expériences des élèves, surtout lorsque ceux-ci en discutent entre eux en dessinant. Les apprenants, selon Kendrick et McKay (2002 et 2004), sont capables de transformer leurs connaissances tant à l'intérieur et à l'extérieur de l'école à travers dessin comme mode de représentation qui leur permet de le faire, ce qui s'accorde avec (Lebrun *et al.*, 2012; Walsh, 2010). De plus, l'art de la caricature est un moyen excellent d'encourager le développement de l'imagination et de promouvoir la créativité à travers le processus de pratique de dessin (Kilosho, 2012 ; Steinfirsh, 1995).

Les études qui ont traité de l'art de la caricature montrent qu'elle semble utile dans l'enseignement de différentes disciplines (Broun, 1997). Par exemple, selon Keoght et Naylor (2000), la caricature a un effet très positif sur l'enseignement des sciences. Heitzmann (1998) a souligné l'efficacité de la caricature politique dans l'enseignement de l'histoire. Steinfirsh (1995) soutient que la caricature pourrait être utilisée comme un moyen pour enseigner et améliorer la cognition politique chez les apprenants. La caricature est principalement destinée à agir comme un outil d'enseignement et d'apprentissage, mais qui peut aussi être utilisée pour évaluer la cognition chez les apprenants (Keoght et Naylor, 2000). Elle peut avantageusement être utilisée en classe pour promouvoir la participation des apprenants et créer une ambiance motivante (Keoght et Naylor, 2000). Les caricatures ont le pouvoir de motiver et d'éduquer, ainsi que de fournir l'humour (Heitzmann, 1998 ; Walker, 2003).

3.10.2 Les apports de la caricature sur la lecture¹⁷

Dans l'apprentissage d'une langue, vue son importance, la BD est de plus en plus utilisée pour l'apprentissage des langues (Baron-Carvais, 1994). Selon Berwald (1986), la BD enrichit le vocabulaire chez les apprenants du français (Drolet, 2010 ; Peterson, 1997). Pour l'apprentissage de la lecture, un thème qui touche notre recherche, les bandes dessinées peuvent être des outils utiles pour améliorer la littératie et l'écriture (Drolet, 2010 ; Mangubhai, 2001). Kendrick et McKay (2002 et 2004) ont utilisé les dessins comme un moyen alternatif pour favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les élèves. Liu (2004) trouve que la BD comme support didactique augmente la compréhension en lecture des textes en anglais chez les apprenants. La BD, de par sa nature même, est interdisciplinaire, englobant un certain nombre de compétences dont la lecture (Sturm, 2002).

Quant à l'apprentissage de lecture en L2, Drolet (2010) soutient que l'utilisation de la BD dans les classes d'anglais L2 est bénéfique dans les quatre aspects de l'apprentissage de la langue. La recherche sur la compréhension en lecture souligne que les apprenants d'une L2 devraient travailler avec des matériaux authentiques autant que possible (Drolet, 2010). En raison de leur combinaison du visuel et du texte, les bandes dessinées sont facilement accessibles aux locuteurs non natifs de l'anglais (Davis, 1997 ; Drolet, 2010). Plus récemment, Liu (2004) et Ranker (2007) constatent que les bandes dessinées représentent un matériau efficace pour améliorer la compréhension de la lecture pour les apprenants de L2. Selon Djamel (2005), c'est par son aspect distrayant et ludique que la BD pourrait aider une classe de L2 à mieux communiquer à l'oral ou à l'écrit en développant la créativité des apprenants. Il conclut que la BD est un support didactique efficace dans l'enseignement apprentissage du français L2.

3.10.3 Les apports de la caricature sur la lecture critique

Selon Le Picaut (2012), le rapport entre les images et le texte donne lieu à des questionnements, et il permet à l'apprenant d'émettre des hypothèses sur l'histoire. L'image permet aussi à l'apprenant de mieux fixer le sens du texte et ainsi mieux comprendre sa structure. En outre, grâce à sa ressemblance avec le réel, l'image apporte des précisions sur le plan référentiel et comble, par conséquent, la pauvreté du texte de façon à ce que l'histoire puisse être comprise sans lecture (Maksem, 2008).

¹⁷ Étant donné que le champ de caricature est peu investigué, nous nous sommes basé, entre autres, sur des études relatives à la BD, un genre qui se ressemble à la caricature comme mode visuel.

Selon Steinfirist (1995), l'enseignement basé sur la caricature stimule la réflexion chez les apprenants. Elle développe son avis en soulignant que la caricature surtout politique peut être utilisée avec des apprenants pour enseigner la lecture. La caricature politique, selon elle, aide les apprenants à saisir les sens abstraits, à développer leur pensée critique et créative à communiquer de façon non verbale, à renforcer la cognition politique chez eux. En plus, elle facilite l'enseignement des concepts de conflit, la dissidence et la critique de la politique et amène les apprenants à comprendre la politique de leur pays.

D'après, Heuninckx, (1970), et Le Picaut (2012), le dessin (et ses genres dont la caricature) est un élément de formation pédagogique : il développe l'esprit d'observation, l'imagination créatrice, aide la mémoire, développe le jugement, précise et fixe nos idées, favorise la pensée plastique et le sens de la composition, incite à la précision, à la propreté et à l'ordre, et représente un merveilleux moyen pour apprendre. Étant l'une des formes d'image et de dessin, la caricature, selon Walker (2003), met l'apprenant au courant des événements qui l'entourent, développe ses habiletés à interpréter ces événements, le motive et développe l'esprit critique, le goût littéraire et artistique et les valeurs esthétiques chez lui (Heitzmann, 1998 ; Steinfirist, 1995 ; Walker, 2003).

Heitzmann (1998), lui, constate, dans la même perspective, que la caricature offre aux enseignants une chance pour la créativité en présentant leurs leçons et aussi à développer la réflexion critique. Il ajoute que le développement des compétences prend du temps, l'autonomisation des compétences d'interprétation de dessins des étudiants est un temps qui vaut la peine. Cela dit, la caricature représente un moyen efficace pour développer les habiletés intellectuelles (Lynne Hand, 2005). La lecture critique, elle, comme un type de lecture qui exige la possession de telles habiletés, pourrait être influencée par l'intégration des supports didactiques d'enseignement dont la caricature, qui peuvent amener les apprenants à penser et à critiquer.

La caricature est un éditorial, elle présente une opinion sur un fait d'actualité. C'est un art qui fait autant appel à la créativité de son auteur qu'à son sens critique. Le sens critique est donc une autre qualité nécessaire à la lecture d'une caricature. Donnez votre avis sur ce que vous voyez, discutez-en

autour de vous. Et dites-vous que le caricaturiste aura bien fait son travail s'il vous a fait sourire, mais il l'aura mieux fait encore s'il est parvenu à vous faire réfléchir (Musée McCord, 2009). Voilà ce que l'enseignant peut poser comme questions pour profiter de la caricature en lecture critique.

La caricature offre aux enseignants aide les apprenants surtout ceux qui sont en difficulté (Heitzmann, 1998). L'humour, en caricature, pourrait « encourager le processus d'enseignement apprentissage dans lequel l'apprenant se donne la chance de s'exprimer de manière libre et critique » (Saeverot, 2011, p. 92). Cela dit surtout en s'accordant, ultérieurement, avec Lynne Hand (2005), la caricature représente un moyen efficace pour développer les habiletés intellectuelles chez les apprenants. Steinfirsh (1995) souligne que la caricature développe la pensée créative et critique et des apprenants. Les habiletés de la pensée critique, dont l'inférence, peuvent être développées en étudiant l'art parce que l'œuvre d'art n'est pas seulement l'imitation comme une photographie, elle révèle aussi l'interprétation de l'artiste sur le thème : tout comme les auteurs utilisent des mots pour s'exprimer, les artistes utilisent des symboles tels que les couleurs, les nuances et les formes pour transmettre leurs sentiments (Rowell, 1983). Ceci s'accorde avec Heuninckx (1970) qui constate que le dessin est souvent un moyen de clarifier une explication : « Ce que le mot ou le geste ne peuvent expliquer clairement, quelques coups de crayon sur le papier le font surgir avec netteté. Un croquis est plus parlant qu'un flot de paroles » (p. 17). La lecture critique, comme type de lecture, ne pourrait-elle pas être influencée par l'intégration des supports didactiques d'enseignement dont la caricature ? Celle-ci ne pourrait-elle pas amener les apprenants à penser et à critiquer ? Ce que nous cherchons à étudier dans notre projet de doctorat en cours. À noter que dans celui-ci, le chercheur n'inventerait pas l'art de la caricature, mais essaiera de l'utiliser à présenter des textes qui visent à stimuler les apprenants à s'exprimer, à participer et vise à mesurer l'effet de son emploi sur le développement de la lecture critique et l'attitude des apprenants vers cet art.

La recherche de l'acquisition du langage montre que l'utilisation de matériaux de la culture populaire dans la salle de classe est fortement motivante pour les apprenants (Morrison, Bryan et Chilcoat, 2002). La motivation intrinsèque pour la lecture a un effet important sur la capacité de lecture chez eux (Drolet, 2010). Bien plus, la question de la motivation à travailler la langue doit être mise en considération : il faut insister donc sur le fait que la BD demeure le genre littéraire de préférence des apprenants (Boutin, 2005). D'après cet auteur, l'importance de la BD dénote l'intérêt manifeste des

élèves pour la lecture. Selon Steinfurst (1995), la caricature, aussi, est un mode visuel motivant et amusant pour les apprenants. L'enquête réalisée par Lebrun et son équipe (2004) révèle que la plupart des sujets adolescents (sondés dans le cadre de leur recherche) considèrent la BD comme un excellent genre, ce qui met la BD au 2^e rang quant à l'appréciation positive des différents genres, après le roman d'aventure. Selon Boutin (2005), la BD est évidemment appréciée par les apprenants. Les sujets qui l'ont mise à l'épreuve la trouvent efficace. Drolet (2010) explique que l'une des raisons pour cette attitude positive à l'égard des dessins est le fait que les apprenants apprécient le style simple et les personnages amusants en pratiquant en même temps leurs habiletés en lecture. Cela dit, les études que nous avons recensées donnent une idée claire sur ces modes visuels en recommandant leur intégration en apprentissage de lecture. Toutefois, ce n'est pas à généraliser, peut-être si les auteurs ont effectué leurs recherches auprès d'autres échantillons, les attitudes de ceux-ci seraient différentes. C'est pourquoi, comme deuxième objectif, nous cherchons à identifier les perceptions des apprenants à l'égard de la caricature comme support didactique.

4. Les objectifs spécifiques de la recherche

Les études recensées (Anstey et Bull, 2006 ; Serafini, 2011 ; Tuzel, 2013 ; Unsworth, 2002) ont encouragé les chercheurs en didactique à effectuer des recherches ultérieures portant sur les modes visuels. Des auteurs dont Anning et Ring, (2004), Bedient (1985), Boutin (2005 et 2010), Heitzmann, (1998), Hopperstad (2008), Kendrick et McKay (2002 et 2004), Lebrun *et al.* (2012), Liu (2004), Mitchell (1995) et Steinfurst (1995) recommandent l'intégration des dessins, des BD et de la caricature en classe de langue. Ces recommandations, déjà abordées dans le premier chapitre, représentent un point de départ et une base pertinente pour notre recherche doctorale. Elles nous encouragent à effectuer notre recherche en utilisant la caricature en tant que mode visuel comme support didactique pour favoriser l'apprentissage de la lecture critique en FLE.

En définitive, en prenant en considération les difficultés éprouvées par les apprenants de français sur le plan de la lecture critique, que peu de recherches ont été réalisées dans ce domaine ainsi que dans le domaine de caricature, notre recherche visera dans un premier temps à répondre à la question générale suivante : Comment développer la lecture critique chez des apprenants adultes de FLE au moyen de la caricature comme support didactique ? Plus spécifiquement, quelle est la contribution de l'emploi de la

caricature en tant que support didactique sur le développement des habiletés de la lecture critique à savoir la distinction et la comparaison- l'inférence- l'interprétation- la déduction- l'évaluation et le jugement des idées dans un texte donné chez les apprenants de FLE ? Dans un second temps, nous cherchons à identifier les perceptions des apprenants de FLE à l'égard de l'emploi de la caricature : comment les apprenants de FLE percevront-ils l'expérience de caricature comme support didactique dans l'apprentissage de la lecture en général et de la lecture critique en particulier ?

Pour atteindre ces objectifs, notre recherche implique l'élaboration d'un dispositif didactique basé sur la caricature. Pour ce faire, nous allons suivre des procédures méthodologiques. Le prochain chapitre porte sur la méthodologie de notre recherche.

CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Notre recherche a pour but d'étudier la contribution de la caricature comme support didactique dans le développement des habiletés de la lecture critique chez des apprenants adultes du FLE et, d'autre part, de décrire les perceptions de ceux-ci à l'égard de la caricature. Pour ce faire, notre recherche implique l'élaboration d'un dispositif didactique au cœur duquel figure la caricature.

Dans le présent chapitre nous justifions nos options méthodologiques¹⁸. Nous traitons, d'abord, du type de recherche que nous avons mené ainsi que de notre posture épistémologique, de l'approche méthodologique et de l'échantillonnage. Puis, nous expliquons l'élaboration de notre dispositif didactique. Nous y discutons des choix réalisés en fonction des études empiriques comparables. Ensuite, nous décrivons les outils de collecte et de l'analyse de données. Après cela, nous présentons les limites éprouvées dans notre expérimentation. Par la suite, nous donnons une idée globale sur les règles d'éthique suivies. Enfin, nous faisons état des moyens utilisés pour assurer la scientificité de notre démarche de recherche.

1. Type de recherche

Notre objectif de recherche est d'étudier la contribution de la caricature comme support didactique dans le développement de la lecture critique chez les apprenants de FLE et de décrire leurs perceptions à l'égard de la caricature. Pour atteindre ce double objectif, une méthodologie quantitative nous a permis de déterminer les effets de la caricature sur la lecture critique à différents moments de l'expérimentation didactique (surtout à travers un prétest et un posttest). Or, ce ne sont pas spécifiquement l'état des effets de la caricature qui nous intéressent, mais plutôt le processus de la lecture critique par le biais de ce support. Une méthodologie qualitative nous paraissait donc plus adéquate, puisqu'elle nous a permis de décrire l'évolution du processus de lecture critique chez les participants par le biais de la caricature comme support didactique, surtout dans une recherche exploratoire comme la nôtre. Nous croyons que notre recherche ne pouvait être qu'exploratoire, étant donné que le terrain de la lecture critique est encore mal balisé dans le cadre scolaire. Donc, précisément, afin de répondre aux questions de recherche, le devis de notre projet est qualitatif.

¹⁸ À noter que dans ce chapitre, les différentes parties notamment les outils de collecte de données sont mis en ordre chronologique selon leur utilisation dans notre expérimentation didactique.

Comme le souligne Paillé (1997), une recherche qualitative s'inscrit dans une optique compréhensive. À l'égard de nos objectifs de recherche, une telle méthodologie nous semble adaptée. En plus, une méthode qualitative permet d'analyser en détail les actions d'un nombre restreint de participants, alors qu'une méthode quantitative aurait impliqué un nombre plus élevé, mais des analyses moins détaillées pour chacun d'eux (Theis, 2003). Étant donné que la population avec qui nous avons travaillé ne dépasse pas 26 étudiants et que nous avons mis l'accent sur neuf étudiants (trois par catégorie) parmi eux dans nos analyses, la méthode qualitative nous semblait adéquate.

2. Posture épistémologique

En ce qui concerne notre posture épistémologique, elle est interprétative. Nous avons tenté prioritairement, de décrire un phénomène pour ensuite l'analyser, réaliser une analyse inductive des données, et nous intéresser à la signification du phénomène (Tuckman, 1994). Dans la même perspective, Deslauriers (1991) précise que la recherche qualitative recourt à une méthode d'analyse souple et inductive et qu'elle s'intéresse surtout à des cas ou à des échantillons plus restreints mais étudiés en profondeur. Comme l'expliquent Karsenti et Savoie-Zajc (2004) à propos de la posture interprétative, la réalité n'est pas externe au phénomène étudié, mais plutôt construite par les acteurs d'une situation et il est également impossible pour le chercheur de s'en détacher entièrement. Cette conception rejoint également celle de Gauthier (2009) qui mentionne que « la réalité est construite et subjective, que la connaissance est unique et que les humains agissent en fonction des valeurs » (p.547).

Cette construction de connaissance situe notre recherche dans le paradigme constructiviste (Guba, 1990) de type interprétatif. Dans celui-ci, le chercheur a retracé et parcouru le développement de la lecture critique chez les apprenants. Ainsi, sur le plan méthodologique, notre recherche se situe dans le paradigme constructiviste, précisément dans le paradigme herméneutique, puisque celui-ci se base sur une méthode qualitative. À noter que le chercheur se base sur les travaux de Gauthier (2009) et de Guba (1990) pour préciser cet élément.

Ajoutons que nous sommes d'avis que la nature du savoir produit est liée au contexte dans lequel il se produit (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Notre dispositif didactique a été adapté aux besoins des apprenants ciblés et il a été également adapté au contexte d'utilisation envisagé.

3. Approche méthodologique

L'approche méthodologique comprend des étapes planifiées afin d'assurer la scientificité exigée d'une recherche ainsi que la pertinence pour les participants (Lavertu, 2013). Notre projet est une recherche-intervention, une forme de recherche-action dans le milieu (Paillé, 1994)¹⁹. C'est pourquoi l'approche méthodologique mise à profit pour répondre à la question de notre projet était l'expérimentation didactique. Nous traiterons de celle-ci dans la prochaine section.

3.1 L'expérimentation didactique

Avant de décrire le déroulement des étapes de l'expérimentation, nous précisons d'abord le sens attribué au terme *expérimentation* dans le cadre de notre recherche. Selon le modèle de Schön expliqué dans (St-Arnaud, 1992), un praticien qui réfléchit dans l'action utilise trois types d'expérimentations. Il désigne le premier type expérimentation d'exploration. Celui-ci est caractérisé par l'intérêt d'essayer quelque chose de nouveau sans nécessairement amener un changement. Le second type, l'expérimentation dans l'action, vise à produire un changement. Le troisième type d'expérimentation se distingue par la présence de la vérification d'hypothèses, dans la mise en place d'une nouvelle action (Theis, 2003). Toutefois, pour Schön : « lorsque le praticien réfléchit dans l'action, dans une situation qu'il perçoit comme unique [...], son expérimentation est à la fois de l'exploration, de l'expérimentation par l'action et de la vérification d'hypothèses » (p. 147). Notre expérimentation didactique se situe dans ce type complémentaire.

L'expérimentation didactique comporte la réalisation et l'analyse d'une séquence d'enseignement sur un sujet déjà déterminé auprès d'un certain nombre de participants à la recherche. Son avantage par rapport à d'autres méthodologies est qu'elle permet de cerner l'évolution de la compréhension de manière détaillée (English, 2002). Selon Héraud (1991), elle représente une méthode de recherche

¹⁹ Dans cette optique, l'analyse des données s'est faite progressivement tout au long de la démarche et a permis de procéder à la catégorisation et à la mise en relation des phénomènes émergents à la manière des premières étapes de l'analyse qualitative de théorisation (Paillé, 1994).

dynamique parce qu'elle vise à cerner un mouvement, ici la construction d'un concept ou d'une relation (caricature et lecture critique dans notre cas); elle est une méthode qualitative qui génère un grand nombre de données microscopiques sur un petit nombre de sujets au lieu de données macroscopiques sur un grand nombre de sujets et s'intéresse aussi aux processus cognitifs chez les apprenants dans le cadre du processus d'apprentissage. Comme nous nous sommes apprêtés à parcourir le développement de la lecture critique par le biais de la caricature, en engageant des discussions avec les participants sur la démarche utilisée, le choix de l'expérimentation didactique semblait adéquat. La flexibilité de celle-ci constitue également un autre avantage : des ajustements sont possibles durant l'expérimentation afin de vérifier des hypothèses ou de poursuivre de nouvelles pistes de recherche. D'ailleurs, l'expérimentation didactique permet de tenir compte des trois composantes de la relation didactique à savoir l'enseignant, l'apprenant et le savoir, ainsi que des interactions entre ces éléments (Theis, 2003).

L'expérimentation didactique consistait, en premier lieu, à déterminer un plan de dispositif didactique en se basant sur les connaissances pédagogiques du chercheur (Menchinskaya, 1969) ainsi que sur la littérature scientifique en termes de méthodologie. Le dispositif élaboré a été, ensuite, expérimenté avec des étudiants pendant une période donnée. Toutes les étapes d'enseignement ont été enregistrées et, par la suite, transcrites intégralement. Ces deux mesures nous ont permis d'analyser plus en détail les actions posées par les étudiants et celles de l'intervenant au cours de l'expérimentation didactique.

À la lumière des étapes de la recherche-intervention précisées par Paillé (2007), notre expérimentation a consisté, avant tout, à choisir les participants-échantillon, puis à leur expliquer les procédures à suivre. Ensuite, nous leur avons fait vivre une expérimentation didactique basée sur l'emploi de la caricature comme support didactique pour l'apprentissage de lecture critique : le dispositif didactique. Tout au long de l'expérimentation didactique nous avons administré un prétest de la lecture critique du texte au début de chaque séance et un posttest à la fin. Des entrevues ont été effectuées à la suite de chaque séance du dispositif didactique auprès des étudiants formant l'échantillon. Ces entrevues avaient pour but de retracer d'une part l'évolution du processus de la compréhension en lecture critique chez eux durant l'expérimentation didactique et d'autre part de documenter leurs perceptions sur le dispositif. En parallèle avec ces outils, nous avons conservé les dessins produits par les participants afin

de les utiliser ultérieurement comme référence pour appuyer l'analyse des données. Enfin, nous avons analysé l'ensemble des données : une analyse évaluative des réponses aux questions des pré/posttests pour décrire le développement de la lecture critique ; une analyse thématique du verbatim des entrevues pour décrire les perceptions des participants à l'égard de la caricature et une analyse du contenu des dessins produits pour appuyer les résultats.

4. L'échantillonnage

Notre recherche s'est effectuée auprès d'étudiants adultes, au niveau universitaire, qui apprennent le français comme langue étrangère. Dans les lignes suivantes, nous décrirons notre échantillon ainsi que ses caractéristiques. Nous préciserons, avant tout, notre motif de choix du niveau universitaire puis décrirons notre échantillon ainsi que ses caractéristiques.

Il semble qu'il y ait des facteurs dont l'âge et la participation aux activités scolaires qui influencent l'amélioration de la lecture critique chez les apprenants. Quelques études empiriques ont étudié l'évolution des habiletés et des aptitudes de pensée critique que les étudiants possèdent à l'université. Par exemple, O'Hare et McGuinness (2009) ont constaté que les scores de la pensée critique des étudiants universitaires de troisième année en Irlande, par exemple, étaient significativement plus élevés que les scores correspondants aux élèves de première année. Les auteurs ont émis l'hypothèse que la fréquentation de l'université exerce un effet indépendant sur le développement de la pensée critique. Dans une méta-analyse de huit études de 1991 à 2000, Gellin (2003) a conclu que les étudiants qui participent à des activités telles que l'interaction avec les enseignants et les pairs, la vie sur le campus, et la participation à des clubs ou des associations universitaires ont augmenté leurs habiletés de pensée critique mesurées par rapport à des étudiants qui n'avaient pas participé à ces activités.

C'est pourquoi les participants ciblés dans le cadre de notre projet sont des apprenants adultes de français LÉ de niveau intermédiaire. Les apprenants sont déjà familiers avec le français car ils sont capables de verbaliser leurs idées. Nous voulions des apprenants ayant déjà acquis un certain bagage de connaissances afin qu'ils puissent produire des réponses écrites qui nous permettent d'obtenir nos données.

Ainsi, dans notre recherche de type qualitatif, le choix de l'échantillon était intentionnel de la part du chercheur mais sur une base volontaire de la part des participants, « le chercheur identifie un ensemble de critères afin d'avoir accès pour le temps de l'étude, à des personnes qui partagent certaines caractéristiques » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Abordons maintenant ces critères de sélection. La disponibilité est le premier critère de sélection. Puisque les outils de collecte de données que nous avons utilisés nécessitaient plusieurs rencontres à des moments différents, cela a exigé une disponibilité relativement grande pour les participants. À cet égard, le nombre de participants était limité. Comme le mentionne Lecavalier (2009) dans une recherche dont le paradigme est interprétatif, « le nombre de sujets est restreint à cause du temps qu'il faut passer avec chacun d'eux » (p.7). Pour cette raison, la disponibilité est un critère déterminant dans le choix des participants. Compte tenu de cette contrainte, l'échantillon est non probabiliste, puisqu'il n'est pas déterminé de façon aléatoire. Il est donc formé par choix raisonné et de convenance (L'Écuyer, 1990) à partir des critères mentionnés précédemment (disponibilité et nombre restreint des participants). Diverses contraintes nous ont forcé à procéder de la sorte.

Donc, et de manière plus précise, un échantillon d'étudiants adultes qui apprennent le FLE et dont la langue maternelle n'est pas le français a participé volontairement à notre projet. Il s'agissait d'étudiants de 1^{er}, de 2^e et de 3^e cycle dans différents domaines d'étude à l'Université de Sherbrooke. Le groupe était composé de 12 femmes et 14 hommes. Ces étudiants étaient des adultes entre 18 et 40 ans. Il s'agissait de personnes étrangères (venant des pays non francophones ou des provinces canadiennes autre que le Québec) arrivées au Québec depuis près de cinq ans et qui ne maîtrisent pas bien le français tant à l'oral qu'à l'écrit. Parmi ces personnes, certaines ont été scolarisées dans leur pays d'origine, d'autres pas.

Afin de sélectionner les éventuels candidats, nous avons présenté la recherche aux apprenants ciblés, lors de la première rencontre. Nous avons expliqué les grandes lignes en leur fournissant une lettre d'explication plus précise. De plus, nous avons invité tous les étudiants intéressés à une séance d'information et nous avons expliqué, de façon détaillée, le but de la recherche ainsi que les avantages qu'ils pourraient en retirer et les inconvénients possibles en conformité avec les normes éthiques en vigueur. À la suite de notre première rencontre, 26 étudiants ont accepté de participer et neuf parmi

ceux-ci ont rempli le formulaire de consentement. Il s'agit des neuf étudiants qui ont accepté, par écrit, que leurs travaux soient analysés et que les entrevues avec eux soient enregistrées. En cas de besoin, le formulaire était traduit en anglais ou dans la langue maternelle du participant, puisqu'ils étaient encore de niveau intermédiaire en français, pour faciliter leur compréhension. Certaines études dont celle de Lavault (1998) ont procédé de même.

Le travail s'est déroulé en trois séances intensives, modalité favorable à l'expression de l'esprit critique, qui favorise les échanges, la production et la diversification des idées (Ibrahim, 1998). Parmi tout le groupe, neuf²⁰ étudiants ont constitué l'échantillon d'analyse. Les neuf étudiants représentaient une variété dans leur niveau de français : débutants, intermédiaires et avancés soit trois de chaque niveau. Les étudiants étaient classifiés en fonction des tests de français passés pour des démarches d'immigration au Québec. Il s'agissait de choisir des participants présentant le plus de diversité possible afin de maximaliser l'étude extensive du groupe choisi (Pires, 1997). Nous avons également effectué des entrevues, à trois étapes différentes, auprès de neuf participants dont les réponses ont constitué les données à analyser ultérieurement.

5. L'élaboration du dispositif didactique

Les études de Kress (2003) et (2010) et de Kress et Van Leeuwen (2010) ont présenté les fondements de la théorie de la multimodalité. Les travaux de Lebrun, Lacelle et Boutin, (2012) s'inscrivent dans le courant de la lecture multimodale. Ceux-ci ont investi les classes de français pour expérimenter des dispositifs didactiques intégrant la lecture multimodale.

Les recommandations des études recensées représentaient un point de départ et une base pertinente pour notre recherche. Elles nous ont encouragé à effectuer notre recherche en utilisant la caricature en tant que mode visuel comme support didactique pour favoriser l'apprentissage de lecture critique en FLE. Pour ce faire, nous avons élaboré un dispositif didactique contenant trois textes enseignés à travers la caricature sous forme de trois séances. L'enseignement des trois textes s'est inspiré du modèle d'enseignement explicite.

²⁰ Le chercheur s'est limité dans son analyse aux étudiants qui ont signé le formulaire de consentement, qui étaient présents dans toutes les séances de l'expérimentation et qui ont accepté d'être enregistrés.

5.1 Le modèle d'enseignement explicite

À travers une synthèse de plus de 900 méta-analyses, Hattie (2012) a analysé rigoureusement l'effet de différents facteurs sur le rendement des élèves. Le rôle de l'enseignant était parmi les facteurs marquants. En fait, au début des années 1970, certains chercheurs ont commencé à observer, rigoureusement, les comportements des enseignants en contexte réel d'enseignement (Bissonnette et Gauthier, 2012). Ils ont ainsi pu constater que dans un contexte équivalent, les enseignants n'enseignent pas avec une égale efficacité. Ceci a été appelé l'effet-enseignant (Tagne et Gauthier, 2014). De nombreuses études récentes démontrent que les enseignants ayant recours à l'enseignement explicite sont ceux qui produisent les gains d'apprentissage les plus élevés auprès des apprenants qui leur sont confiés (Gauthier, Bissonnette, Richard et Castonguay, 2013).

Le modèle d'enseignement explicite a émergé à la suite de nombreuses études sur le terrain réalisées dans différents contextes (Rosenshine et Stevens, 1986). Le modèle a pour objectif d'identifier les interventions pédagogiques les plus efficaces pour favoriser l'apprentissage dans les matières de base dont la lecture (Bissonnette et Gauthier, 2012 ; Tagne et Gauthier, 2014). Il trouve son efficacité en transmettant les connaissances et les habiletés par un enseignement direct et structuré, fortement guidé par l'enseignant sous forme de petites étapes. De nombreux travaux ont démontré l'efficacité de ce modèle (*Ibid.*). Dans les paragraphes qui suivent, nous examinons la nature de l'enseignement explicite, les modalités de son fonctionnement et son efficacité sur l'apprentissage dans le contexte de notre recherche.

Pour enseigner explicitement, l'enseignant met en place un ensemble de mesures de soutien (*scaffolds*) aidant les apprenants dans leur processus d'apprentissage. Cet enseignement est structuré en étapes séquencées et fortement intégrées. Ces mesures de soutien ou d'étayage passent par les actions de dire (rendre explicites pour les apprenants les intentions et les objectifs visés par la leçon), de montrer (rendre explicite pour les élèves l'accomplissement d'une tâche en l'exécutant devant eux) et de guider les apprenants dans leur apprentissage, ce qui respecte la limite de la mémoire de travail des apprenants (Gauthier *et al.*, 2013).

À noter que certains mélangent, à tort, l'enseignement explicite et l'enseignement magistral. Celui-ci représente une modalité de la tradition pédagogique dans laquelle l'enseignant privilégie la transmission sous forme de monologue, tandis que, dans l'enseignement explicite, l'enseignant dialogue constamment avec les apprenants (Bissonnette et Gauthier, 2012 ; Tagne et Gauthier, 2014).

L'enseignement explicite représente une démarche d'apprentissage guidée par l'enseignant qui procède du simple au complexe et se déroule en trois étapes : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome (Gauthier *et al.*, 2013; Rosenshine et Stevens, 1986). L'étape du modelage favorise la compréhension de l'objectif d'apprentissage chez les apprenants. La pratique guidée leur permet d'ajuster et de consolider leur compréhension dans l'action dans des groupes de travail. La pratique autonome les amène à la maîtrise et à l'automatisation des connaissances de base (*Ibid.*). Ces étapes²¹ sont explicitées et opérationnalisées dans notre dispositif didactique (Annexe C).

5.2 Le dispositif didactique de notre recherche

Notre dispositif didactique a pour but de familiariser les étudiants à la caricature comme support didactique. S'inspirant du modèle d'enseignement explicite, il comprend trois séances réparties sur trois interventions. Trois textes ont constitué le cœur du travail dans les trois séances. Pour qu'ils soient appropriés au niveau des apprenants, nous avons choisi ce texte, ainsi que le texte de la deuxième séance, à partir des textes enseignés dans les cours de FLE, dans le cadre du microprogramme de français à la faculté des lettres et sciences humaines à l'Université de Sherbrooke, à l'aide des chargés de cours de ce microprogramme. Dans cette perspective, Icméz (2009) constate que la sélection des textes et la participation des apprenants améliorent leur niveau en termes de lecture critique.

La première séance consistait à choisir un texte, entre autres, du manuel du cours enseigné aux apprenants ciblés, transformer ce texte en dessins de caricature, puis l'enseigner aux étudiants participants en suivant les techniques d'enseignement des dessins de caricature. Dans cette séance, l'intervenant a suivi des démarches d'enseignement dont la présentation du texte et la distribution des dessins aux étudiants, la présentation du texte accompagné par les dessins de caricature et la discussion

²¹ Nous préférons l'appellation séances étant donné que c'est un terme propre aux activités de dessin.

en donnant des commentaires concernant le thème dessiné (Annexe C). Nous nous sommes basé sur des études empiriques à ce niveau. Par exemple, Boutin (2005) et Hopperstad (2008) ont présenté en détail leurs procédures suivies pour effectuer leurs recherches auprès des apprenants, ce qui nous guidera dans notre intervention pédagogique. En plus, ils ont donné des exemples des extraits des BD et des caricatures utilisées : *Coke en stock* (« Les aventures de Tintin » / Hergé), *Lâchez les chiens !* (XIII / Van Hamme et Vance) *L'outremangeur* (Ferrandez) (Boutin, 2005) et *New York Cartoons* (Steinfurst, 1995). À noter que cette première séance correspond à l'étape de la préparation dans le modèle d'enseignement explicite.

À souligner que nous avons transformé le premier texte en caricatures comme suit. Chaque texte est centré sur (qui – quoi -et où) c'est-à-dire des personnages, des événements et des lieux. Pour traiter et comprendre ce texte, nous avons essayé de reconnaître la pensée et l'intention de l'auteur et connaître le contexte dans lequel l'auteur s'est exprimé. Pour transformer le texte en dessins de caricature, nous avons suivi trois étapes. Premièrement, il s'agissait de lire, globalement, le texte afin d'en saisir les idées principales. Ensuite, nous avons procédé à une relecture avec un crayon en main. Tout en prenant connaissance du texte, il fallait se poser des questions qui guideraient la lecture. Puis, nous avons identifié les mots clés ainsi que les phrases qui développent une idée importante, soit en les transcrivant, soit en les marquant. Ensuite, nous avons encadré les idées importantes, les paragraphes significatifs en relation avec la série de questions mentionnées. Enfin, nous avons regroupé les paragraphes où l'auteur a traité d'un même point et les numéroter tout en prêtant attention aux mots de liaison pour mieux comprendre l'articulation du texte. Deuxièmement, il s'agissait de bâtir le schéma du texte à travers la détermination des éléments suivants. - les objectifs de l'auteur, sa problématique et ses hypothèses, les idées principales et les idées secondaires de chaque partie, le raisonnement et les arguments de l'auteur et les conclusions, solutions ou résultats proposés par l'auteur. Troisièmement, après avoir bien compris le texte, nous avons dessiné les événements sous formes de caricatures (Bouaicha, 2012).

En fait, la caricature, dans son expression la plus commune, est l'art de transformer un visage dans un mode plus ou moins grossier, dans un but souvent humoristique, tout en essayant de conserver la personnalité du sujet, et surtout les traits caractéristiques qui permettent de le reconnaître (Bordage, 2008). Comme le sujet est vaste, nous n'abordons que la base de cet art. La caricature, c'est d'abord

prendre une forme, et être capable de la déformer sans perdre les caractéristiques essentielles de cette forme. Soulignons que dans notre recherche, nous ne percevons pas la caricature comme fin, mais plutôt comme moyen de stimuler les apprenants à la lecture critique des textes.

La deuxième séance consistait à apprendre aux étudiants à reformuler les idées principales d'un autre texte, sous forme de caricatures pour les amener à réfléchir d'une manière critique. Cette séance correspond à l'étape de pratique guidée du modèle de l'enseignement explicite. Au cours de celle-ci, l'intervenant a fait travailler les étudiants, généralement en équipe, tout en les supervisant étroitement. Il posait des questions et travaillait à partir d'un texte déjà choisi. Il mettait en place des mesures de soutien appropriées et vérifiait la compréhension des apprenants. Il rétroagissait et corrigeait les réponses de ceux-ci. Cette séance a permis aux participants d'acquérir la confiance et la motivation nécessaire pour continuer leur apprentissage. Elle les a aidés à « vérifier, à ajuster, à consolider et à approfondir leur compréhension de l'apprentissage en cours, par l'arrimage de ces nouvelles connaissances avec celles qu'ils possèdent déjà en mémoire à long terme » (Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard, 2004, p.28).

La troisième séance de notre dispositif correspondait à l'étape de la pratique autonome du modèle d'enseignement explicite. Lors de celle-ci, l'apprenant réinvestit seul dans de nouvelles situations d'apprentissage ce qu'il a compris lors du modelage et appliqué en équipe lors de la pratique guidée. Cette séance a constitué alors l'étape finale de l'apprentissage qui a permis à l'apprenant de refléter sa compréhension dans l'action jusqu'à l'obtention du niveau le plus élevé possible, en vue de consolider l'apprentissage. Lors de la pratique autonome, l'intervenant ne donne pas aux apprenants une tâche d'une nature différente de ceux qu'ils ont faits lors de la pratique guidée (Bissonnette et Gauthier, 2012 ; Tagne et Gauthier, 2014).

Dans la troisième séance de notre dispositif didactique, il s'agissait de demander à chaque participant de caricaturer, chacun, un nouveau texte afin de connaître dans quelle mesure la lecture critique s'est développée après la participation à l'expérience de la caricature. À cet égard, nous sommes basés sur des études dont celles de Bordage (2008) et Torrance (1966) qui précisent que la production de dessins est l'une des stratégies d'enseignement efficaces dans l'apprentissage dans ce contexte.

5.2 Les textes choisis et leurs genres

Selon Canvat (1999), « le genre est une catégorie qui permet de réunir, selon des critères divers, un certain nombre de textes » (p. 83). Dans les ouvrages traitant de la lecture en FLE, les classements des textes semblent flottants. Les appellations relèvent du discours ou genres. Il s'agit des textes journalistiques, scientifiques, récit, etc.; ou des macro-fonctions langagières repérables dans les textes (textes narratifs, descriptifs, etc. Selon Blain (1999), un texte peut être formé de plusieurs types de textes de même nature (tous narratifs). Cicurel (1991) répartit les écrits en cinq grands types : textes médiatiques, textes épistolaires, textes de l'environnement, textes professionnels et littéraires, et conseille aux enseignants de repérer les textes selon leur architecture discursive classée événementielle, dialoguée, informative ou argumentative. Ces types de textes peuvent se suivre linéairement et être coordonnés entre eux. Ou encore les types de textes s'imbriquent les uns dans les autres. À cet égard, il y a souvent une dominance d'un type de textes. Le type argumentatif domine l'éditorial ; le type descriptif domine dans le portrait ; et le type narratif domine dans les récits. Dans la même perspective, Vigner (1979) privilégie les fonctions langagières dominantes et parle de textes à dominante narrative, descriptive, expressive, logico-argumentative ou prescriptive, avec pour chaque cas, l'énumération des genres ou sous-genres textuels correspondants. Pour une définition beaucoup plus détaillée de chacun des types de textes, on peut se référer au livre de Jean-Michel Adam (1992) et à Chartrand (2008).

Le dispositif didactique s'est déroulé en trois séances, chacune centrée autour d'un texte. Dans la première séance, le texte était à étudier et à discuter par les étudiants. Il s'agissait d'un article qui s'intitule : « *La vie cachée du Père Noël* ». Il s'agissait d'un texte à dominante narrative. Dans la deuxième séance, les étudiants eux-mêmes ont caricaturé un texte qui s'intitule : « *Los Angeles demeure la capitale des embouteillages* ». Il s'agissait d'un texte à dominante descriptive. La troisième séance consistait à amener les étudiants à lire et caricaturer, eux-mêmes de manière individuelle, un nouveau texte qui s'intitule « *La télévision qui tue* ». Il s'agissait d'un texte à dominante argumentative. Ce sont des textes tirés de la presse et de livres et qui figurent dans les manuels de cours de FLE. En nous appuyant sur Ammouden (2015), Blain (1999) et Chartrand (2008), nous avons identifié les caractéristiques des trois textes comme suit. À noter que les trois textes ont été tiré d'un manuel du cours

utilisé à l'Université de Sherbrooke et qui s'intitule « En avant la grammaire ! Cahier d'activités de grammaire en situation. Français Langue Seconde-Niveau avancé » (Garcia et Chrétien, 2002).

Tableau 5- Classification des textes du dispositif didactique

	Texte 1	Texte 2	Texte 3
Titre	La vie cachée du Père Noël	Los Angeles demeure la capitale des embouteillages	La télévision qui tue
Type	Narratif	Informatif	Argumentatif
Genres apparentés	Autoportrait	Article de presse	Dissertation
Intention poursuivie	Décrire	Informé, expliquer	Convaincre
Structure	Schémas narratif	Questionnement/résolution	thèse / arguments / conclusion
Caractéristiques textuelles expliquées aux participants lors des séances d'expérimentation	Présence d'au moins un personnage (Père Noël) qui pose un certain nombre d'actions dans le temps et dans l'espace. Ces actions sont en relation de cause-conséquence et se situent dans un début, un milieu et une fin.	Présence de titres, de sous-titres, d'organismes textuels, d'explications en « parce que », d'un vocabulaire conceptualisé et d'un renforcement interphrastique.	Présence d'articulations d'énoncés qui sont rendus explicites par des marqueurs de relation et d'organismes textuels, la présence de discours rapportés et de marques de modalités.
Indices	Glissements de sens (métaphore...) Réfèrent réel ou fictif	Réponse à une question ou à un problème énoncé au point de départ.	But explicite ou non de l'auteur : il veut convaincre Utilisation d'arguments et de certains organisateurs textuels logiques

Avant d'enseigner les deux premiers textes, une professeure qui enseigne aux apprenants de FLE à la Faculté des lettres et des sciences humaines à l'Université de Sherbrooke, dans le cadre d'un microprogramme de français langue seconde, les a validés afin de vérifier s'ils étaient « caricaturables ». Le troisième texte était à dessiner par les étudiants eux-mêmes. Le dispositif didactique contenait des activités d'une durée d'environ neuf heures qui s'échelonnaient sur une période d'au moins 4 semaines, sous formes de trois séances intensives. Les trois séances ainsi que les entrevues se sont effectuées dans la période de juillet et août 2016.

6. La collecte des données

6.1 Rôle de l'intervenant

Dans notre projet, la collecte des données s'est caractérisée par « l'implication du chercheur dans le maniement de la technique qu'il utilise » et dans laquelle il est « actif intellectuellement » à différents moments de la recherche (Mucchielli, 2004, p.213). De plus, la collecte des données s'est faite auprès de sujets humains à l'égard desquels il était nécessaire de d'établir un lien de confiance pour en assurer le bon déroulement (*Ibid.*). Pour ce faire, les méthodes choisies permettaient au chercheur d'être en contact régulier avec les sujets évoluant dans le milieu à l'étude tout en maintenant une certaine distance entre lui et les participants (McMillan et Schumacher, 2001).

En ce qui concerne le choix de la personne qui est intervenue auprès des participants, deux options étaient possibles : intervenir nous-même ou former un chargé de cours pour lui permettre de réaliser la séquence d'enseignement avec les étudiants. Dans cette section, nous allons d'abord expliquer en quoi consiste le rôle de l'intervenant, pour ensuite justifier pourquoi nous avons décidé d'intervenir nous-mêmes auprès des participants.

Pour Schön (1994), un enseignant est un praticien réflexif, qui fait preuve, entre autres, de réflexion au cours de l'action et de la réflexion sur l'action. Durant l'acte de l'enseignement, l'intervenant réajuste ses actions en fonction des besoins des étudiants et des objectifs déterminés. Après son intervention, il évalue le déroulement de l'enseignement en tenant compte des résultats obtenus et des réajustements apportés afin de prendre en considération ultérieurement (Theis, 2003). L'expérimentation de la séquence d'enseignement par le chargé de cours aurait pu introduire un biais dans notre démarche de recherche. Pour éviter cette difficulté, nous avons effectué nous-mêmes l'expérimentation auprès des participants.

Notre rôle d'intervenant et de chercheur n'était pas sans biais ; nous avons toutefois tenté de réduire ceux-ci au minimum. Par exemple, le dispositif a été préparé d'avance et n'a changé que moyennement au cours de l'expérimentation pour tenir compte des difficultés de certains étudiants. À titre d'exemple, on avait recours à la traduction de mots difficiles en anglais pour faciliter la compréhension des participants en lecture. Également, il était supposé que chacun des participants

affiche sa caricature en l'expliquant devant le groupe, mais à cause de la limite du temps alloué, nous avons annulé cette étape.

6.2 Les outils de collecte de données

Afin de documenter le développement de la lecture critique, chez les étudiants, à travers l'emploi de la caricature, nous avons fait la collecte de différentes données en utilisant trois outils. Dans un ordre chronologique selon leur utilisation, il s'agit de pré/posttests de la lecture critique appliquées avant et à la suite de chacune des séances du dispositif didactique ; des entrevues semi-dirigées qui suivaient les séances en question, et des productions des participants (réponses, dessins et interactions) tout au long de l'expérimentation. Les données ont été analysées et interprétées en fonction d'une grille d'analyse élaborée par le chercheur sur la base d'études antérieures. Nous allons maintenant aborder chacun de ces outils de façon plus explicite.

6.2.1 Les pré/posttests

L'évaluation de la lecture a changé, étant donné que la définition même de celle-ci a évolué et parce que le niveau d'exigence s'est accru. Au sein des apprenants adultes (niveau universitaire), les épreuves d'évaluation ne mesurent plus l'expressivité d'une lecture à haute voix sans se soucier de la profondeur de la compréhension (Lavertu, 2013). À l'issue d'une lecture solitaire et silencieuse, on interroge désormais les étudiants en sollicitant la construction d'information qui peuvent être déduites logiquement à partir des données du texte mais qui ne sont pas littéralement dans ce texte. On attend d'eux qu'ils réalisent des inférences, qu'ils reconstruisent des relations causales ou chronologiques, qu'ils distinguent entre les faits et les opinions, etc. On exige une compréhension profonde, inférentielle des textes parce qu'on a besoin de ce niveau de lecture, dite critique, à des fins sociales didactiques (Goigoux, 1994).

L'aspect critique de la lecture est une variable plus difficile à évaluer que les habiletés de base (Amer, 2004 ; Icméz, 2009). En plus, « plusieurs facteurs peuvent brouiller les mesures de la compréhension de la lecture, comme les habiletés de décodage, la familiarité du sujet et le format des épreuves. Même si les mesures sont imparfaites, la compréhension doit être évaluée » (Giasson, 2011, p. 344). Les quatre méthodes les plus courantes qui servent à mesurer la compréhension de textes sont les

questions sur le texte ; la vérification de phrases ; le rappel de texte et la pensée à voix haute (*Ibid.*). Ajoutons qu'une grille d'évaluation bien élaborée sur la base d'études antérieures concernant la lecture critique pourrait servir comme outil d'analyse et d'évaluation des habiletés de lecture critique chez les apprenants (Amer, 2004).

Portant sur des textes tirés du manuel des cours des étudiants, notre prétest avait pour objectif de diagnostiquer le niveau de ceux-ci en ce qui a trait aux habiletés en lecture critique. Le mot critique ne doit pas être entendu dans le sens où l'on demanderait aux étudiants de chercher systématiquement tous les défauts d'un article. Après avoir consulté plusieurs études antérieures portant sur les différentes habiletés de la lecture critique, nous nous sommes limité aux cinq habiletés suivantes qui sont les plus nécessaires aux apprenants du FLE : la distinction et la comparaison, l'inférence, l'interprétation, la déduction et l'évaluation et le jugement (Amer, 2004 et Wordon, 1980). Le prétest a donc été élaboré pour mesurer les habiletés ci-dessus. Le contenu du test a été élaboré à travers le choix de différents textes de niveau semblable à celui des textes du cours enseigné aux étudiants du même niveau que notre échantillon. Les questions du test se sont basées sur des items qui mesurent les habiletés de la lecture critique. Les pré/posttests se sont déroulés à trois reprises en fonction des trois séances du dispositif didactique. Nous avons demandé aux étudiants de lire chacun des texte avant chaque test. À noter que ceux-ci avaient accès à un dictionnaire durant la lecture du texte, puisque dix étudiants sur 26 étaient de niveau débutant en français. Chaque test a duré 30 minutes. Les réponses se sont faites avec des phrases construites ; le style télégraphique n'était pas accepté. Les abréviations n'étaient pas admises. L'étudiant était libre d'organiser et de répartir son temps comme il le souhaitait entre lecture et rédaction. Comme modalité de correction, la grille d'analyse est fournie par le chercheur. Ce prétest a été validé en fonction de : l'adéquation des textes choisis au niveau des étudiants, l'adéquation des questions à mesurer les habiletés visées. L'évaluation a été administrée avant l'expérimentation (prétest), puis le dispositif basé sur l'enseignement des textes à travers la caricature a été expérimenté.

Le processus des posttests s'est fait de la même façon en termes de questions et de durée. Dans ce posttest, les participants avaient à répondre aux questions sur les textes après les avoir étudiés avec les caricatures.

À noter que, dans notre recherche, le terme est au pluriel puisqu'il s'agissait de trois prétests qui précédaient chaque séance et trois posttests à la fin de chacune des séances d'expérimentation. Toutes ces évaluations portaient sur les habiletés de lecture critique. Les pré/posttests de chacune des séances étaient identiques et contenaient les mêmes questions. Le pré/posttest portait sur sept sous habiletés, le deuxième sur cinq et le troisième sur quatre sous habiletés (item) de lecture critique.

6.2.1.1 Instrument de mesure : la grille d'évaluation

Les instruments de mesure et de collecte d'informations sur la pensée critique varient sur un continuum quantitatif/qualitatif. Alors qu'un chercheur comme Facione (1986) croit possible de tester les capacités de pensée critique chez de très grands groupes à l'aide d'instruments à correction automatisée, d'autres, comme Marzano et Costa (1988), estiment que ce n'est pas possible et préconisent l'usage de techniques d'évaluation qualitative. Ennis (1993) considère que les tests à choix multiples n'évaluent pas directement et efficacement plusieurs aspects importants de la pensée critique, telle l'ouverture d'esprit et la capacité de tirer avec prudence des conclusions fondées. L'auteur recommande l'usage de techniques qui donnent l'occasion aux individus de fournir des réponses élaborées et personnelles. Il est souvent nécessaire de construire soi-même de tels instruments (Boisvert, 2010).

À la lumière de différents travaux dont ceux d'Amer (2004), de Boutin (2005), de Dexter *et al.* (1997), d'Ennis (1993, 2011), de Khabiri et Pakzad (2012), de Hopperstad (2008) et de Word Don (1999), une grille a été élaborée pour analyser et, par conséquent, pour évaluer les réponses produites par les étudiants lors de l'expérimentation.

Comme présenté dans le tableau ci-dessous, cette grille comprend cinq rubriques portant sur les habiletés et les sous habiletés de la lecture critique à mesurer, à savoir : la distinction et la comparaison, l'inférence, l'interprétation, la déduction, et l'évaluation et le jugement. Ces cinq rubriques comprennent 16 items/sous composantes, dont trois pour la distinction et la comparaison, trois pour l'inférence, trois pour l'interprétation, trois pour la déduction et quatre pour l'évaluation et le jugement. Les réponses des participants à l'égard de ces indicateurs ont été évaluées selon une échelle de cotation : nous avons attribué des notes allant de 0 à 3 pour chaque composante en classifiant sous forme de niveaux allant de non compétent à très compétent. Chaque niveau possède des caractéristiques qui lui sont propres. Nous donnons ici un exemple : la capacité de l'étudiant à « reformuler dans ses mots les idées » du texte lu. Si

l'étudiant dégage, aisément, les éléments d'information explicites et implicites essentiels, manifestant ainsi une excellente compréhension du texte lu, il sera considéré très compétent²². Il sera considéré compétent s'il dégage peu d'éléments d'information explicites, manifestant une incompréhension du texte lu, même avec l'aide du chercheur/intervenant. Il sera considéré comme non compétent s'il ne répond pas à la question touchant cet item. Dans notre thèse, nous présenterons une description de chacun des éléments (item) de la grille d'évaluation. De plus, quelques exemples de questions que le chercheur/intervenant a posées aux étudiants pour mieux extérioriser les processus de lecture critique sont fournis dans le dispositif didactique annexé.

À noter que la grille d'évaluation a été remodifiée à la suite de son utilisation. Nous avons éliminé des items (sous composantes) auxquels tous les participants n'ont pas répondu. À titre d'exemple : se poser des questions pendant sa lecture ; juger de la valeur des mots et des idées ; juger de la validité et de l'appropriation des idées et juger de la crédibilité des différentes sources d'information. D'autres items ont été regroupés puis fusionnés en un seul item. Par exemple : distinguer la fantaisie de la réalité a été fusionné avec « Distinguer et comparer entre les faits et les opinions ». La grille finale est présentée dans le tableau ci-dessous.

Tableau 6. La grille d'évaluation :

Les indicateurs	Très compétent	Compétent	Peu compétent	Non compétent
<p>1- La distinction et la comparaison : <i>En lisant le texte, l'étudiant est capable de :</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Distinguer les idées principales des idées secondaires. 2. Distinguer et comparer entre les faits et les opinions. 3. Comparer les idées du texte avec ses idées antérieures. 				
<p>2- L'inférence : <i>En lisant le texte, l'étudiant est capable de :</i></p>				

²² La compétence c'est pouvoir réaliser une tâche correctement (Reogiers, 2006). *Lacapacité* désigne un ensemble d'aptitudes susceptibles d'être mises en œuvre dans un nombre indéfini de situations (Patrice, 2005).

1. Anticiper le contenu à partir du titre. 2. Comprendre le sens implicite de chaque paragraphe. 3. Mettre en ordre logique les événements contenus.				
3- L'interprétation : <i>En lisant le texte, l'étudiant est capable de :</i> 1. Déterminer la relation entre les idées. 2. Dédire le sens des mots difficiles à travers le contexte. 3. Reformuler ²³ dans ses mots les idées.				
4- La déduction : <i>En lisant le texte, l'étudiant est capable de :</i> 1. Dédire le but de l'auteur. 2. Déterminer le genre du texte. 3. Dédire les relations entre les causes et les conséquences.				
5- L'évaluation et le jugement : 1. Évaluer le traitement du thème de manière globale. 2. Juger de l'adéquation du titre du texte. 3. Juger de l'ordre logique des idées du texte. 4. Juger de l'objectivité de l'auteur du texte.				

Légende :

Très compétent = niveau 3 : À ce niveau, l'étudiant est capable de lire le texte de manière critique en élaborant ses réponses avec des exemples justificatifs. À ce niveau 3 points ont été attribués.

Compétent = niveau 2 : À ce niveau, l'étudiant lit le texte de manière critique en donnant des réponses justes aux questions des pré/posttests. À ce niveau 2 points ont été attribués.

Peu compétent = niveau 1 : À ce niveau, l'étudiant lit le texte de manière critique mais partielle et manquant de précisions. À ce niveau un seul point a été attribué.

²³ Le fait d'avoir à reformuler le texte demande aux étudiants de réorganiser les éléments révèle leur manière de comprendre l'histoire. Ce qui correspond avec la lecture critique (Grossmann, 1999).

Non compétent = niveau 0 : À ce niveau, l'étudiant ne fournit aucune réponse ou bien ses réponses sont fausses ou hors contexte. À ce niveau aucun point n'a été attribué.

La légende ci-dessus porte sur le niveau de la compétence globale. L'annexe B présente la grille explicitée indiquant la manière selon laquelle nous avons évalué les sous critères.

Dans le contexte de notre recherche, la performance de lecture critique est évidemment le résultat, le degré de succès de l'activité de lecture (Dufays et *al.*, 2005). Pour l'ensemble des réponses des participants dans les pré/posttests, nous avons procédé comme suit. Un étudiant qui était capable de lire le texte de manière critique en donnant des exemples et en justifiant ses réponses est considéré comme très compétent soit 3 points. Un étudiant qui a lu le texte de manière critique en donnant des réponses claires et justes aux questions était considéré comme compétent soit 2 points. Un étudiant qui a lu le texte de manière critique mais partielle ou manquant de précisions était considéré comme peu compétent, donc 1 point. Finalement, un étudiant qui n'as pas répondu aux questions ou qui a donné des réponses erronées était considéré comme non compétent, donc 0 point.

Rappelons que le comptage présente l'avantage d'être une mesure objective qui se base sur les réponses. Toutefois, ce comptage ne permet pas d'évaluer les inférences, les généralisations et les interprétations faites en fonction des expériences antérieures du lecteur (Irwin et Mitchell, 1983). L'analyse qualitative consiste à évaluer la compréhension globale du récit. En plus de porter sur la présence des idées principales et des idées secondaires, l'analyse qualitative tient compte de la cohérence des données, de sa compréhensibilité et de sa complétude.

Les grilles d'analyses qualitatives ont fait leur preuve dans d'autres domaines, comme celui de l'évaluation des rédactions des étudiants. L'évaluation holistique des habiletés de lecture critique est basée sur deux prémisses : le tout est plus important que la somme de ses parties et l'impression finale d'un texte inclut tout ce que le lecteur connaît de ce texte. Plus particulièrement, les échelles de cotation permettent d'attribuer une cote, soit une indication numérique du niveau de compréhension du lecteur à partir d'un système convenu (allant, par exemple, de 0 à 3, 1 étant une réponse peu cohérente, incomplète et incompréhensible et 3 étant une réponse très cohérente, complète et compréhensible). L'analyse qualitative a été effectuée à partir de l'adaptation d'une échelle de cotation inspirée de Taylor, Pearson, Clark et Walpole (1999). Cette échelle de cotation nous a permis d'évaluer la lecture critique

dans son ensemble et de juger de son développement. L'accord inter-juge effectué sur les côtes des réponses est de 90 %.

En recherche qualitative, Huberman et Miles (1991) constatent qu'il existe de bonnes raisons d'avoir recours aux chiffres : pour appréhender rapidement ce que recèle une importante tranche de données ; et pour assurer l'intégrité de l'analyse, en se préservant des biais. Selon eux, « le comptage tient une place considérable dans tout jugement qualitatif. [...]. Lorsqu'on dit que quelque chose est important ou significatif, on est en partie parvenu à ce jugement en comptant et en comparant » (p. 384). Dans le cadre de la présente recherche de type qualitatif lorsque nous disons « nombre », nous ne référons pas seulement à l'aspect quantitatif, mais nous mettons aussi l'accent sur l'aspect qualitatif des idées à la lumière de certains critères. Ceux-ci qui consistaient à la capacité de l'étudiant à :

- 1- distinguer les idées principales des idées secondaires, les faits des opinions et à comparer entre les idées du texte et ses idées antérieures ;
- 2- anticiper le contenu à travers le titre, comprendre le sens implicite, mettre en ordre logique les idées du texte, autrement dit faire des inférences ;
- 3- déterminer la relation entre les idées, déduire le sens des mots difficiles, reformuler les idées, déduire le but de l'auteur, déterminer le genre du texte, évaluer le traitement du thème, juger de l'objectivité de l'auteur et de l'ordre logique des idées...etc.

À noter que deux codeurs²⁴ ont participé, en se servant de la grille d'évaluation, à l'évaluation des réponses rédigées par les étudiants afin d'assurer la fiabilité inter-codeurs de la recherche (Van der Maren, 1995). Ces codeurs ne savaient pas si les réponses à évaluer correspondaient au prétest ou au posttest. Après une mise en commun, les deux codeurs étaient complètement d'accord sur 15 corpus sur 18. Pour les trois autres, ils les ont relus en les évaluant et en se mettant d'accord sur l'évaluation. Une fois cette évaluation terminée, nous avons comparé les textes des étudiants pour vérifier l'évolution de la lecture critique.

²⁴ Il s'agit de deux évaluateurs à titre de chargés de cours à l'Université de Sherbrooke et qui sont experts dans le domaine de la lecture.

Nous avons analysé et évalué les réponses et les commentaires des étudiants à la lumière de cette grille. La procédure suivie pour l'utilisation de la grille consistait à lire les réponses et commentaires des étudiants et à les évaluer selon les catégories des cinq rubriques qui sont pondérées.

6.2.2 Les entretiens

Notre recherche de type descriptif/interprétatif repose sur une épistémologie visant une compréhension riche d'un phénomène qui est ancré dans le point de vue et le sens que les acteurs sociaux attribuent à leur réalité (Savoie-Zajc, 2009). Les entretiens semi-dirigés ont été choisis, entre autres, comme outil de collecte de données pour aborder notre sujet selon les expériences et le regard des participants (*Ibid*). En effet, Baribeau et Royer (2012) soulignent que l'entretien individuel permet de saisir le mieux possible « le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de le rendre explicite, de le comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur un objet donné » (p. 26). Un canevas de discussion comprenant des questions ouvertes, semi-ouvertes et fermées a été élaboré en 2016. Inspiré par d'autres recherches (Amer, 2004 ; Icméz, 2003), ce canevas était organisé selon quatre grands thèmes : 1) le processus de lecture ; 2) la lecture critique ; 3) la caricature; 4) l'apprentissage réalisé. Le concept d'expérience jouant un rôle clé dans notre collecte de données, nous entendons celle-ci comme l'ensemble des apprentissages réalisés par une personne dans un temps et un lieu donnés.

Comme déjà mentionné, notre recherche vise à étudier la contribution de la caricature dans le développement des habiletés de lecture critique chez les apprenants de FLE. De cet objectif découle un objectif spécifique qui consiste à décrire les perceptions des apprenants à l'égard de l'intégration de caricature en classe de FLE, spécifiquement en didactique de lecture critique. Gambrell et Gillis (2007) ont effectué récemment une recension des différents moyens pour évaluer les perceptions envers la lecture. Il ressort de cette recension que le questionnaire et l'entretien constituent les deux principales façons d'évaluer les perceptions en lecture chez les apprenants.

Dans le cadre de notre recherche, et durant la période de collecte de données, précisément après chacune des trois séances de l'expérimentation didactique, nous avons effectué des entretiens auprès des participants ayant accepté que leurs travaux soient analysés. Nous avons effectué trois entretiens avec

chacun des neuf participants, donc 27 entrevues. La durée de chacune de celles-ci était de 15 minutes à peu près. Ces entrevues avaient pour objectif de permettre aux apprenants de donner une rétroaction sur tout ce qu'ils avaient vécu pendant l'expérience de caricature ainsi que pour décrire comment ils lisaient leurs textes tout au long de cette expérience. Ces entrevues étaient de type semi-structuré, puisqu'elles étaient basées sur une liste des questions demandant des réponses ouvertes (Van der Maren, 1995). En fait, l'entrevue semi-dirigée poursuit divers buts. Elle permet de rendre explicite et de comprendre l'univers de l'autre en plus de permettre aux interlocuteurs d'organiser et de structurer leur pensée (Gauthier, 2009). Les entrevues, dans le cadre de notre recherche avaient deux objectifs principaux : parcourir le développement de la lecture critique du point de vue des participants et décrire leurs perceptions à l'égard de la caricature comme support didactique.

Pour l'élaboration de notre guide d'entrevue (cf. annexe D), nous avons suivi la méthode suggérée par Paillé (1991), qui comprend les six étapes suivantes : l'élaboration d'un premier jet (rassembler et noter toutes les questions qui paraissent pertinentes pour notre recherche), le regroupement thématique, la structuration interne des thèmes, l'approfondissement des thèmes (passage en revue de toutes les questions afin de clarifier si on peut en dégager d'autres aspects significatifs), l'ajout des modifications et la finalisation du guide (Bessette, 1999). Le guide d'entrevue administré comprenait des questions portant sur le thème du projet sous forme de deux parties : une sur la lecture critique et l'autre sur la caricature et les perceptions des étudiants à l'égard de celle-ci. Ces questions étaient formulées de façon qu'elles soient représentatives du thème, adaptée au niveau linguistique des étudiants, qu'elles soient claires, qu'elles portent sur la compréhension des textes dans la première étape, qu'elles mesurent des opinions et non pas des faits dans la seconde étape, et que chaque question porte sur une seule idée.

Toutes les questions ont été posées oralement à chaque adulte. Ces questions ainsi que les réponses des participants ont été réalisées, parfois, en anglais, langue maternelle de deux participants, ce qui leur facilitait l'expression des idées. Chacune des entrevues a duré approximativement de 10 à 20 minutes et a été réalisée sur le lieu d'apprentissage des participants dans un local attribué à cet effet. Dès le début de chacune des entrevues, nous avons pris le temps de présenter une synthèse de la problématique de notre recherche, ses objectifs, d'expliquer la nature de la contribution qui leur demandée aux participants, d'exposer les règles de confidentialité. Nous avons tenté d'établir un contact

moins formel avant d'aborder les questions prévues. Les entrevues se sont toutes bien déroulées. Un enregistrement audio pour ces entrevues a été fait afin de transcrire puis analyser les idées et les opinions des étudiants pour décrire leurs perceptions à l'égard de l'expérience qu'ils avaient vécue avec la caricature.

6.2.3 Les productions des participants

Les questions qui suivaient les textes étaient basées sur des items qui mesurent les habiletés de la lecture critique. Les réponses des participants étaient prises en considération. Cela a aidé à parcourir le développement de la lecture critique en tant que processus et a appuyé l'analyse des autres données. En fait, retracer le développement de lecture tout au long de l'expérimentation didactique, à travers les entrevues, situe notre recherche dans le courant considérant la lecture comme processus. Nous nous basons, à cet égard sur les études de Davis (1997), Sarig, (1987), Taillefer et Pugh, (1998), Yamashita (2002 et 2011), et Zwaan et Brown (1996). Pour ceux-ci, comme processus, la lecture se réfère à diverses activités mentales dans lesquelles les lecteurs interagissent avec un texte dans le but de construire du sens.

Ainsi, un troisième type de données correspond aux réponses, commentaires et dessins des participants lors des activités en classe. Il s'agit des productions écrites, réponses aux questions des textes ainsi que des dessins faits durant l'expérimentation. Ces données dites *provoquées* ou *d'interactions* sont issues des activités réalisées par les sujets (Van der Maren, 2003) pendant les séances de l'expérimentation. Mais nous nous sommes limité à les utiliser comme référence pour appuyer les entrevues. Notre recherche était ouverte aux modifications entraînées par les participants (Miles et Huberman, 2003 ; Paillé et Muchielli, 2008).

Nous avons procédé à une analyse de contenu des productions des participants. Le but était de décomposer une production, de dénombrer des éléments de contenu inclus dans une production et de tracer un portrait du développement de lecture critique chez les participants. Nous nous inspirons du travail de Hopperstad (2008) sur ce plan.

7. Analyse des données

Dans notre recherche, il s'agit, dans un premier temps, d'une analyse évaluative et comparative des réponses des participants dans les prétests et posttests (nous avons évalué en comparant le développement de la lecture critique dans les trois séances du dispositif didactiques). Dans un deuxième temps, il s'agit d'une analyse thématique des perceptions des participants à l'égard de la caricature identifiées à travers les entrevues. Enfin, il s'agit d'une analyse des caricatures produites par les participants dans les 2^e et 3^e séances d'expérimentation didactique. À noter que nous avons classifié les participants en trois groupes en fonction du niveau en FLE : Groupe de débutants (GD), groupe d'intermédiaires (GI) et groupe d'avancés (GA). Les trois groupes ont participé à toutes les activités de l'expérimentation et ont accepté que leurs réponses, leur verbatim et leurs caricatures produites soient analysés. Nous avons traité toutes les données recueillies en adoptant cette classification des groupes comme fil conducteur.

Dans les études empiriques recensées, nous avons remarqué que l'analyse des données est différente d'une étude à l'autre : une analyse qualitative (Boutin, 2005 ; Drolet, 2010), une analyse analytique (Hopperstad, 2008), une analyse interprétative (Kendrick et McKay, 2004), une analyse statistique (Liu, 2004) et une analyse théorique de vulgarisation (Steinfirst, 1995). Le choix de l'analyse qualitative, dans notre recherche, se justifie par le fait que nous tendons « à éprouver des hypothèses, et non à les prouver ou à faire la démonstration de la vérité. Il s'agit de comprendre et de mettre en relief les lignes de cohérence, et non d'ériger en modèle les résultats d'une vérité (Mérini, 2003, p. 8). Ce choix se justifie aussi à partir d'une série d'éléments inhérents à l'objectif lui-même de notre projet qui consiste à étudier le développement de la lecture critique (Paillé, 1996 ; Mucchielli, 2004). La généralisation, impossible, est remplacée par la « richesse de détails et la mise en valeur de certains traits distinctifs » (Pires, 1997, p. 151). Le recours à des stratégies diversifiées pour analyser les données issues des entrevues et des productions des participants, outre le fait qu'elles constituent un moyen de parvenir à une rigueur certaine, permet de « construire une interprétation riche et détaillée du phénomène étudié » (Anadon, 2006, p. 12).

Les étapes lors de la démarche d'analyse sont les suivantes : lire le corpus, étudier les réponses afin de déterminer les éléments importants à retenir, identifier les catégories et extraire les passages significatifs et, finalement, relier et organiser les catégories afin de dégager une compréhension ancrée dans les propos des sujets. Une analyse évaluative est appliquée aux réponses produites durant la mise en œuvre de notre dispositif, c'est-à-dire les réponses des étudiants aux questions des pré/posttests ainsi que leurs dessins. L'objectif de cette analyse était de décrire les caractéristiques des réponses des participants avant et après l'intervention pédagogique (objectif 1 de notre recherche) pour savoir dans quelle mesure ils étaient influencés par l'expérience de l'enseignement avec la caricature.

Pour ce faire, nous avons conservé les réponses des participants aux pré/posttests de chaque séance d'expérimentation soit 18 copies. Ces réponses étaient transcrites afin que la calligraphie n'influence pas le jugement des évaluateurs (Caudry, 1990). Elles étaient identifiées par des codes afin de préserver la confidentialité des participants. Nous avons attribué des codes aux neuf répondants pour garantir leur anonymat (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 et P9). La transcription des données a été faite par le chercheur à l'aide du traitement de texte WORD. Nous avons comparé les idées des étudiants dans les réponses du prétest avec celles des réponses du posttest pour voir dans quelle mesure elles se sont développées à travers l'emploi de la caricature. Toutes les idées abordées dans les réponses des étudiants étaient analysées à la lumière des composantes (ou rubriques) et les sous composantes de la lecture critique (la distinction et la comparaison, l'inférence, l'interprétation, la déduction et le jugement) qui sont préétablies par la grille initiale et qui étaient déjà définies, explicitées dans le cadre théorique (Annexe B). Celles-ci ont donc servi comme critères pour juger de la pensée critique des idées dans les réponses des étudiants.

Pour ce qui a trait aux verbatim des entrevues, nous avons réalisé une analyse thématique. Celle-ci est une méthode permettant de dégager les thèmes présents dans un corpus (Paillé, 1996). Pour ce faire, nous avons effectué une analyse pour identifier des catégories émergentes des perceptions chez les étudiants.

L'objectif d'analyser le corpus des entrevues était d'identifier et de décrire les perceptions des participants à notre recherche face à l'expérience d'enseignement avec la caricature vécue pour

développer la lecture critique (objectif 2 de notre recherche). Cette analyse a servi à décrire le processus de la lecture critique et comment il se développait sous l'influence de la caricature tout au long de l'expérimentation didactique.

Les entrevues ont été transcrites selon un système orthographique fidèle (*verbatim*) Toutefois nous n'avons pas tenu compte de certains aspects linguistiques (des phrases incomplètes, des mots manquants ou imprécis). Les données recueillies durant la recherche ont été retranscrites sous la forme de verbatim. Ces derniers ont principalement fait l'objet d'une analyse qualitative de contenu (Paillé et Mucchielli, 2003). Il s'agissait d'accéder au sens des données selon une logique inductive délibératoire, c'est-à-dire qui tient compte de l'influence du cadre théorique sur l'analyse des données (Savoie-Zajc, 2011). Ainsi, après avoir transcrit les données, nous avons réalisé une lecture flottante et itérative des verbatim afin d'en saisir le sens général et d'identifier des catégories d'unités de sens. Ces catégories ont permis le tri des données constituant un préalable à leur analyse. Cette dernière a été effectuée au regard des objectifs de la recherche. Les données ainsi collectées étaient analysées et interprétées dans un aller-retour entre les bases théoriques et les réponses obtenues auprès de nos sujets.

Pour la codification des transcriptions, en se basant sur des références dont Miles et Huberman (1984) et Paillé (2007), tout d'abord les indicateurs signifiants déjà identifiés dans le guide d'entrevue ont permis de référer facilement aux passages pertinents. Ensuite, nous avons précisé la signification de ces passages tout en respectant le vocabulaire utilisé par les participants. La dernière étape de l'analyse consistait à effectuer un rapprochement entre les différentes parties du *verbatim* en les regroupant sous des thèmes saillants (catégories) (Tableau 19).

L'analyse de type thématization continue selon Paillé (1996) consiste en une attribution de thèmes tout en construisant un arbre thématique. Les thèmes étaient ainsi identifiés en lisant le texte, regroupés et fusionnés lorsque pertinents et puis hiérarchisés.

Les caricatures produites par les participants, lors de l'expérimentation, représentaient des documents qui serviraient comme référence appuyant nos analyses. L'interprétation des résultats permet de répondre au questionnement initial de notre recherche.

8. Considérations éthiques

Avant de procéder à la collecte de données, une demande a été adressée au comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains afin d'obtenir son approbation. Cette demande a été acceptée. Dans un premier temps, des contacts ont été établis avec des formateurs des cours de FLE pour trouver des participants²⁵. Avant d'administrer les méthodes de collecte de données, le chercheur a expliqué les objectifs de la recherche aux participants. Il a présenté verbalement toutes les informations se retrouvant dans le texte d'autorisation de collecte de données signées par les autorités éducatives. Les étudiants avaient une lettre explicative de la recherche les incitant à signer, s'ils seraient intéressés, le formulaire de consentement libre et éclairé de participation au projet de recherche. Afin de préserver l'anonymat, les résultats étaient présentés en utilisant des codes attribués aux participants.

Le dispositif didactique proposé était conforme aux objectifs des cours de FLE enseignés à l'Université de Sherbrooke. Il a été réalisé sur les heures du travail. Les étudiants intéressés à participer aux entrevues ont choisi eux-mêmes les horaires. Les décisions prises étaient négociées et partagées avec les participants (le lieu et les horaires de la formation à donner aux enseignants, le choix des textes et les horaires des entrevues). La participation au projet de recherche était volontaire et n'avait aucune influence sur les résultats académiques des étudiants. Les entrevues effectuées ont été menées selon leurs intérêts et en fonction de leur disponibilité. Nous avons garanti l'anonymat des participants. C'est pourquoi nous estimons que notre recherche se situe sous le seuil de risque minimal.

9. Les moyens utilisés pour assurer la scientificité

La collecte des données doit être la plus objective possible et faire en sorte que les interférences du chercheur soient réduites au minimum (Van Der Maren, 1995). Dans cette perspective, la rigueur de la recherche et de la démarche méthodologique est maintenue, d'abord par un engagement prolongé de la part du chercheur envers les acteurs impliqués ainsi que par l'utilisation de différentes techniques de triangulation lors de la collecte des données (Savoie-Zacj, 2000, p. 190-197). Les moyens privilégiés

²⁵ À noter que le chercheur n'a pas travaillé avec ce groupe étant donné la difficulté de regrouper ensemble pour les séances d'expérimentation. Un deuxième groupe a été visé. Cependant, une étudiante n'était pas à l'aise avec les enregistrements. Le chercheur devait alors changer encore une fois l'échantillon. Il a lancé un appel volontaire aux apprenants de FLE à l'université de Sherbrooke. 26 étudiants ont répondu et ont accepté de participer.

pour atteindre ces critères sont essentiellement basés sur la bonne collaboration entre le chercheur et les participants. Les autres moyens pour assurer une validité méthodologique sont la justification des outils de collecte des données et la clarification des approches d'analyse (Miles et Huberman, 2003).

Afin d'assurer la scientificité et la rigueur de notre recherche, divers moyens étaient utilisés. Étant donné que notre recherche s'inscrit dans le paradigme interprétatif, les critères de validité scientifique sont différents d'une recherche positiviste. Dans une recherche qualitative, les critères de validité scientifique sont remplacés par des critères de rigueur méthodologique (Anadón, 2006). À cet égard, Karsenti et Savoie-Zajc (2004) précisent quatre critères méthodologiques, dont la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation. Voyons ces critères plus en détail.

La crédibilité consiste à s'assurer que l'interprétation par le chercheur du phénomène étudié est vraisemblable (Drapeau, 2004). Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2004), diverses stratégies de triangulation des résultats ainsi que le retour aux participants et le recours à plusieurs outils de collecte de données permettent d'assurer la crédibilité de la recherche. Dans le cadre de notre recherche, nous avons utilisé quatre modes de collecte de données, ce qui pourrait appuyer la crédibilité de recherche.

Selon Loiselle (2001), le critère de *la transférabilité* correspond à la possibilité de juger si les résultats obtenus s'étendent à d'autres contextes. Or, dans le cadre de notre projet, l'objectif était d'expérimenter un outil (la caricature comme support didactique) en étudiant son lien avec la lecture critique, ce qui ne signifie pas obligatoirement qu'il ne pourrait pas être transférable à d'autres contextes. Loiselle et Harvey (2007) mentionnent que, dans ce cas, bien qu'elle ne vise pas la production de résultats généralisables, la recherche amène tout de même le chercheur à dégager de l'expérience des pistes d'action qui dépassent potentiellement le cadre de l'expérience menée.

En fournissant des descriptions détaillées du contexte, des participants à l'étude et du déroulement de la recherche, le chercheur-développeur augmente la possibilité pour le lecteur de juger si les résultats obtenus sont adaptés à leur situation particulière (Creswell, 2003 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). À l'aide des entrevues, nous sommes en mesure de bien détailler le contexte du déroulement de l'expérimentation didactique de notre recherche. Bien que la transférabilité de notre dispositif didactique

ne soit pas notre préoccupation première, il nous semble raisonnable de croire que les enseignants du FLE pourraient y voir un outil intéressant pour leur propre pratique puisqu'ils doivent développer les mêmes habiletés chez les étudiants.

La fiabilité d'une recherche porte sur «la cohérence entre les questions posées au début de la recherche, l'évolution qu'elles ont subie, la documentation de cette évolution et les résultats de la recherche » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p.143). Pour Loisel (2001), la fiabilité renvoie à l'indépendance des analyses faites par le chercheur. Pour assurer la fiabilité, cet auteur propose que le chercheur analyse et mette en évidence les éléments influençant l'interprétation des résultats comme le contexte de la recherche, les caractéristiques des participants ou le choix des méthodes d'analyse des données. Dans le cadre de notre recherche, nous avons explicité notre posture épistémologique et détaillé les raisons qui nous ont amenés à faire des choix qui pourraient influencer les résultats de la recherche. Pour éviter l'effet de la subjectivité du chercheur, celui-ci a validé ses outils de collectes de données auprès des spécialistes et des chargés de cours (Creswell, 2003).

La confirmation, selon Karsenti et Savoie-Zajc (2004), renvoie au processus d'objectivation durant et après la recherche. L'objectivation fait généralement référence aux divers processus de discussion et de négociation de sens entre les participants afin de stabiliser le produit et le rendre cohérent avec les cadres théoriques, les contextes, les pratiques et les perceptions. Pour assurer la confirmabilité, nous avons procédé comme suit. D'une part, il y avait une vérification par participants (rétroactions données), lors des entrevues. D'autre part, nous avons mis en évidence la différence trajectoire avec des recherches antérieures (Creswell, 2003).

Avant de passer à la présentation des résultats de notre recherche, nous résumons dans un tableau les éléments principaux de la méthodologie utilisée dans cette recherche.

Tableau 7- Synthèse de la méthodologie

Méthodologie	
Type de recherche	Qualitatif
Posture épistémologique	Interprétative
Approche méthodologique	L'expérimentation didactique Basée sur : le modèle d'enseignement explicite
Échantillonnage	26 étudiants adultes et apprenants du FLE, participation volontaire 9 participants dans les pré/posttests et les entrevues
Rôle du chercheur/intervenant	Expliquer guider
Outils de collecte de données	Pré/posttests + Entrevues+ Productions des participants (les caricatures)
Instrument de mesure	Une grille d'évaluation
Analyse des données	Analyse évaluative des réponses des pré/posttests analyse thématique du verbatim des entrevues analyse des caricatures produites par les participants
L'expérimentation didactique	Basée sur : le modèle d'enseignement explicite Date : Juillet 2016 Lieu : A2, Université de Sherbrooke

CHAPITRE IV : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté, entre autres, les outils de collecte de données pour notre recherche. Parmi ceux-ci, figuraient les pré/posttests, les entrevues et les productions des participants.

Le présent chapitre portant sur les résultats de recherche se divise en trois sections. La première porte sur le traitement, l'analyse et l'interprétation des réponses des étudiants (échantillon) aux textes constituant le noyau de notre dispositif didactique, pour répondre à l'objectif (I) de notre recherche à savoir vérifier la contribution de la caricature dans le développement des habiletés de lecture critique chez les apprenants adultes du FLE. La seconde section porte sur le traitement, l'analyse et l'interprétation des entrevues afin de répondre à l'objectif (II) de notre recherche à savoir décrire les perceptions des apprenants du FLE à l'égard de la caricature. Une troisième section portant sur la présentation, l'analyse et l'interprétation des caricatures produites par les participants vient appuyer les résultats de deux précédentes sections.

1. Analyse évaluative et comparative des réponses produites par les participants dans les pré/post tests

Dans cette section du chapitre, nous traitons, analysons et interprétons les réponses, aux questions des textes, produites par les neuf étudiants, avec qui les entrevues ont été réalisées. L'objectif de l'analyse est de décrire les caractéristiques de ces réponses pour savoir dans quelle mesure elles ont été influencées par l'expérience d'enseignement avec la caricature que les étudiants avaient vécue, ce qui répondra au premier objectif de notre recherche.

Pour ce faire, nous commençons par traiter des réponses des participants dans les pré/posttests en expliquant la manière selon laquelle l'analyse a été effectuée. Ensuite, nous allons analyser en interprétant des réponses en suivant les critères d'évaluation déjà élaborés dans le chapitre précédent. Notre analyse consistera en deux comparaisons : la première, entre les réponses des pré/posttests de chacune des trois séances pour chaque étudiant et l'autre, entre les étudiants eux-mêmes. Par la suite, nous résumons les résultats dans une section distincte. Enfin, une synthèse globale viendra terminer cette section.

Notre analyse consistait à décomposer chacune des réponses des participants pour en faire ressortir les éléments significatifs afin de saisir l'habileté de lecture critique visée. Celle-ci sera identifiée et décrite en fonction des critères de la grille. Issus du cadre théorique, ces critères portent sur les habiletés et les sous habiletés de la lecture critique à mesurer, à savoir : la distinction et la comparaison, l'inférence, l'interprétation, la déduction, et l'évaluation et le jugement. Ces habiletés serviront de critères pour juger de la lecture critique dans les réponses des étudiants.

Toutes les idées abordées dans les réponses des étudiants seront analysées à l'aide des critères ci-dessus. Dès lors, tous les passages des réponses qui comportent une information correspondent à une de ces critères seront considérés comme significatifs et retenus comme unités à analyser (Van der Maren, 1995).

Notre analyse consiste en deux comparaisons. Dans la première, nous comparons, en analysant, les deux réponses de chaque lecteur d'une séance à l'autre. La seconde comparaison s'effectue entre les étudiants eux-mêmes.

L'objectif poursuivi en comparant les réponses des pré/posttests vise à décrire le développement de la lecture critique, accompagnée des caricatures d'une séance à l'autre, chez les apprenants. Cela permettra de savoir si la caricature a pu contribuer au développement de la lecture critique chez les apprenants, l'objectif 1 de notre recherche.

À rappeler que notre dispositif didactique était constitué de trois séances. Le travail, basé sur un texte, dans chaque séance, a commencé par une lecture silencieuse suivie par des exercices portant sur la compréhension ainsi que la lecture critique du texte. À la fin du travail dans chacune des trois séances, le chercheur a demandé aux participants de répondre aux mêmes questions posées sur le même texte accompagné de dessins de caricature. Nous comparons les réponses des participants dans les pré/post tests des trois séances. Les réponses des trois séances ont été regroupées selon l'habileté de lecture critique visée.

Dans cette comparaison, nous analysons les réponses des pré/posttests de chaque séance du dispositif didactique simultanément pour chaque lecteur. Pour donner une idée claire du développement de la lecture critique, l'analyse comparative prendra la forme de portraits individuels pour chacun des neuf lecteurs. Toute analyse consistera à dresser les caractéristiques générales des réponses à la lumière des critères déjà explicités dans le précédent chapitre. La nuance entre les niveaux des lecteurs dépendait des habiletés et sous habiletés de la lecture critique. Les lecteurs n'ont pas répondu aux questions des pré/post tests de la même façon. Certains parmi eux ont élaboré leurs idées plus que les autres. L'analyse et le décompte des idées, des explications, des expressions entre autres, expliquent la nuance, par exemple, entre un niveau considéré comme très compétent et un autre considéré comme compétent.

À noter que, dans l'analyse, l'accent était mis sur les idées en ce qui concerne le niveau en lecture critique ; c'est pourquoi, nous n'avons pas tenu compte des fautes de grammaire ou d'orthographe. En outre, dans l'interprétation, nous ferons des liens entre les résultats de l'analyse des réponses et ceux des entrevues à aborder dans une section suivante dans le présent chapitre. Nous commençons par présenter et analyser les réponses des participants du GD.

1.1 Analyse évaluative et comparative des réponses du GD

Ce groupe comprend les trois participants ayant le même niveau en FLE, soit débutant. C'est certain qu'il y a des différences individuelles entre ces trois personnes, selon les normes des tests de français standardisés. Nous évaluons leurs réponses dans les tests précédant et suivant les séances de l'expérimentation.

1.1.1 Analyse comparative des réponses du premier lecteur (P1)

Le tableau suivant résume le niveau du participant (P1) dans les pré/posttests.

Tableau 8-Les notes attribuées au (P1)

P1		
Habiletés de lecture critique	Prétest	Posttest
La distinction et la comparaison	3	4
L'inférence	2	4
L'interprétation	1	3
La déduction	1	4
L'évaluation et le jugement	0	6
	7=non compétent	21= peu compétent

Pour la distinction et la comparaison, nous constatons que P1 était capable de distinguer les idées principales des idées secondaires mais de manière courte et limitée. Il a identifié une seule idée principale du texte 2. De même, pour la distinction entre les faits et les opinions, P1 ne pouvait que dégager un seul fait du texte. Quant à la comparaison des idées du texte avec ses idées antérieures, le participant a cité un exemple pertinent : il a comparé l'embouteillage de Los Angeles à celui de Montréal. De là, on considère ce lecteur comme peu compétent en ce qui a trait à la distinction et la comparaison.

En ce qui a trait à l'inférence, nous avons identifié les éléments suivants. Le participant a pu anticiper le contenu du texte à partir du titre. Toutefois, il n'était pas capable ni de comprendre les sens implicites de certains paragraphes ni de mettre en ordre logique les événements contenus dans le texte. Nous estimons que son niveau en inférence est peu compétent.

Quant à son habileté à l'interprétation, nous constatons les éléments qui suivent. Le participant n'était pas capable de déterminer la relation entre les idées dans le texte. De même, il ne pouvait pas reformuler dans ses mots les idées du texte. La seule sous-habileté d'interprétation dont il témoignait faire dans l'évaluation était sa capacité de déduire le sens des mots difficiles à travers le contexte.

Cependant, il ne pouvait deviner que le sens de deux mots sur trois dans l'une des questions portant sur le premier texte. Donc, on assume que le lecteur est non compétent au niveau d'interprétation.

Concernant la déduction, le participant n'était pas capable de déduire le but de l'auteur à travers le texte. D'ailleurs, il ne pouvait déterminer que partiellement le genre du texte. De même, il lui était difficile de déduire les relations entre les causes et les conséquences. Il ne savait pas même préciser des exemples des causes ou des conséquences dans le texte. Le participant était non compétent en ce qui concerne la déduction.

En ce qui concerne l'évaluation et le jugement, le participant, dans un premier temps, n'est pas arrivé à évaluer le traitement du thème de manière globale. De même, il n'était pas capable de juger ni de l'adéquation du titre, ni de l'ordre logique des idées ni de l'objectivité de l'auteur. À ce moment, on le considère non compétent²⁶ en termes d'évaluation et de jugement.

Au posttest, P1 était moyennement capable de distinguer les idées principales des idées secondaires dans le texte. Même s'il a confondu la ville de Los Angeles comme ville en question dans le texte avec la ville de Montréal comme exemple, il était capable de dégager l'une des idées principales du texte à savoir : la congestion routière. Ce participant, également, était capable de citer des exemples des faits et des opinions contenues dans le texte. Ses exemples étaient courts et non élaborés mais pertinents. Dans cette évaluation il semblait avoir bien compris la différence entre fait et opinion, ses exemples étaient plus clairs. En plus, il a pu faire un lien entre le texte enseigné et une expérience antérieure. Le fait que ses réponses étaient courtes et non élaborées nous amène à le considérer peu compétent en ce qui concerne la distinction et la comparaison.

En ce qui a trait à l'inférence, nous avons identifié les éléments suivants. Le participant, après avoir lu le texte, était capable de prévoir le contenu à partir du titre et des illustrations (les caricatures présentées par l'intervenant). Il était compétent à ce niveau. Également, il était peu compétent à comprendre le sens implicite d'un paragraphe comme exemple. Avancé dans son niveau de lecture

²⁶ Il s'agit de 16 items dans la grille d'évaluation et 4 niveaux, soit 48 points. Un participant auquel nous avons attribué de 0 à 11 est considéré comme non compétent ; de 12 à 23 peu compétent ; de 24 à 35 compétent et ; de 36 à 48 est très compétent.

critique dans la séance 3 du dispositif didactique, le participant était capable de mettre en ordre logique des parties constituant le texte. De là, on considère que P1 était compétent sur le niveau d'inférence.

Quant à son habileté de l'interprétation, nous avons constaté les éléments qui suivent. P1 a expliqué de manière explicite sa compréhension des relations entre les idées du texte. Il était compétent à ce niveau. D'ailleurs, il pouvait déduire le sens de quelques mots difficiles dans le texte. Toutefois, il trouvait que les textes étaient pleins de mots difficiles et qu'il lui était difficile de comprendre certains paragraphes. Le même participant n'était pas capable, encore une fois, de reformuler dans ses mots les idées du texte. On le considère comme peu compétent en interprétation.

Concernant la déduction, le participant était capable, cette fois, de déduire le but de l'auteur à travers le texte. Toutefois, même s'il a expliqué que le texte porte sur le sujet de la télévision qui tue en lien avec les accidents et les informations, il n'était pas capable de préciser le genre du texte. Sa réponse restait générale. D'autre part, il était peu compétent en ce qui concerne la déduction des relations entre les causes et les conséquences. Nous le considérons comme peu compétent en ce qui a trait à l'habileté de déduction.

En ce qui concerne l'évaluation et le jugement, le participant est arrivé, cette fois, à évaluer le traitement global du thème. Il a su juger de l'adéquation du titre en proposant même d'autres titres. Il a pu juger de l'ordre logique des idées mais de manière globale. Il a répondu à la question concernant l'objectivité de l'auteur, sauf que sa réponse était fautive. Globalement, nous l'estimons compétent sur le plan de l'évaluation et du jugement.

Ainsi, voit-on qu'il y a eu une évolution de la lecture critique chez le lecteur (P1). Son niveau en ce qui concerne la distinction et la comparaison est resté presque pareil, un seul point de plus en faveur du posttest. À part cela, une grande amélioration est observée sur le plan de l'inférence, de l'interprétation, de la déduction et de l'évaluation et jugement. En plus, ses réponses du posttest se caractérisaient par une certaine variété et richesse en expression. Cela montre que son niveau en compréhension a évolué. Donc, la lecture critique, selon notre analyse, a connu un développement chez lui.

1.1.2 Analyse comparative des réponses de la lectrice (P2)

Le tableau suivant résume le niveau de la participante (P2) dans les pré/posttests

Tableau 9-Les notes attribuées au (P2)

P2		
Habiletés de lecture critique	Prétest	Posttest
La distinction et la comparaison	3	5
L'inférence	3	6
L'interprétation	0	3
La déduction	1	3
L'évaluation et le jugement	2	5
	9=non compétent	22= peu compétent

Pour la distinction et la comparaison, nous avons identifié les éléments suivants. Dans ses réponses aux textes, dans la première évaluation, P2 était capable de distinguer les idées principales des idées secondaires. Cependant, elle n'a cité qu'un seul exemple d'une idée principale, sa réponse était courte et insuffisante. La participante est peu compétente à ce niveau. Également, elle n'était pas capable de dégager des faits ni des opinions du texte. Elle n'a pas répondu à cette question. Cela dit, elle était capable, de manière très globale, de comparer les idées du texte avec ses idées antérieures insistant sur le problème de congestion comme cause amenant les travailleurs à arriver en retard. Nous estimons que la participante est peu compétente sur le plan de la distinction et la comparaison.

En ce qui a trait à l'inférence, nous avons identifié les éléments suivants. Les idées n'étaient pas variées. La lectrice a bien anticipé le contenu du texte à travers le titre. En plus, elle était capable de comprendre le sens implicite du paragraphe en question. Elle a essayé de manière acceptable de mettre en ordre logique les événements contenus dans le texte. Cependant, ses réponses étaient courtes et parfois insuffisantes. De là, on considère cette lectrice comme peu compétente en ce qui a trait à l'inférence.

Quant à l'interprétation, la participante n'a pas répondu aux questions portant sur cette habileté. Elle est non compétente à ce niveau.

De même pour la déduction, la participante n'a répondu qu'à l'une des trois questions portant sur cette habileté. Elle pouvait seulement déduire les relations entre les causes et les conséquences, mais de manière globale. Nous la considérons peu compétente sur le plan de la déduction.

Pour l'évaluation et le jugement, le participant ne pouvait que juger de l'adéquation du titre. Cependant, elle ne pouvait pas évaluer le traitement du thème global, ni juger de l'ordre logique des idées ou de l'objectivité de l'auteur. Elle est considérée donc comme peu compétente sur le plan de l'évaluation et du jugement du texte.

Au posttest, P2, en ce qui concerne la distinction et la comparaison, est devenue compétente. Elle a pu distinguer les idées principales des idées secondaires. En plus, elle était capable de distinguer et de comparer entre les faits et les opinions. D'ailleurs, elle pouvait citer un exemple de ses expériences antérieures en faisant un lien avec le texte. Nous la considérons compétente sur le plan de la distinction et de comparaison.

De même pour l'inférence, la participante était capable de répondre aux critères d'évaluation de cette habileté. Elle était capable d'anticiper le contenu à partir du titre et des illustrations, de comprendre le sens implicite des paragraphes et de mettre en ordre logique les événements contenus dans le texte. Elle serait donc considérée comme compétente en termes d'inférence.

En ce qui a trait à l'interprétation, nous avons identifié les éléments suivants. La participante était peu compétente pour déterminer la relation entre les idées. Elle ne pouvait pas déduire le sens des mots difficiles dans le texte. Or, elle était capable de reformuler dans ses mots ce qu'elle avait compris du texte. On la considère peu compétente en ce qui a trait à l'interprétation.

Quant à la déduction, nous avons identifié les éléments suivants. La participante a pu déduire le but de l'auteur : sa réponse était élaborée. Toutefois, elle n'était pas capable de déterminer le genre du texte et elle était peu compétente dans la déduction des relations entre les causes et les conséquences. Nous la considérons peu compétente sur le plan de la déduction.

En ce qui concerne l'habileté d'évaluation et de jugement, les réponses de la participante ont laissé voir les éléments suivants. La participante était capable d'évaluer le traitement du thème de manière globale. Elle a pu juger de l'adéquation du titre en proposant, même, d'autres titres valables. Elle a pu juger de l'ordre logique des idées. Elle a répondu à la question concernant l'objectivité de l'auteur, sauf que sa réponse était fautive. Nous considérons P2 comme peu compétente en évaluation et jugement du texte.

Ainsi, voit-on qu'il y a eu une évolution de la lecture critique chez (P2). Dans un premier temps, une moyenne amélioration s'est réalisée sur les plans de la distinction et comparaison et de la déduction. Une grande augmentation est observée aussi dans son niveau d'inférence, d'interprétation et d'évaluation et jugement. Ses idées au posttest sont devenues beaucoup plus riches et pleines d'expressions et de descriptions. La lecture critique a donc connu un développement chez elle.

1.1.3 Analyse comparative des réponses de la lectrice (P3)

Le tableau suivant résume le niveau de la participante (P3) dans les pré/posttests

Tableau 10-Les notes attribuées au (P3)

P3		
Habiletés de lecture critique	Prétest	Posttest
La distinction et la comparaison	5	6
L'inférence	5	6
L'interprétation	2	7
La déduction	3	7
L'évaluation et le jugement	3	10
	18=peu compétent	36= très compétent

Pour la distinction et la comparaison, nous avons identifié les éléments suivants. Dans ses réponses aux textes, dans la première évaluation, P3 était capable de distinguer les idées principales des idées secondaires. Également, elle était capable de dégager des faits et des opinions du texte. Cependant, sa réponse était insuffisante : elle a dégagé un seul fait. Cela dit, elle était capable, de manière très

globale, de comparer les idées du texte avec ses idées antérieures. Nous estimons que la participante est peu compétente sur le plan de la distinction et la comparaison.

En ce qui a trait à l'inférence, nous avons identifié les éléments suivants. Les idées n'étaient pas variées. La lectrice a bien anticipé le contenu du texte à travers le titre. En plus, elle était capable de comprendre le sens implicite du paragraphe en question. Elle a essayé de manière acceptable de mettre en ordre logique les événements contenus dans le texte. De là, on considère cette lectrice comme compétente en ce qui a trait à l'inférence.

Pour l'interprétation, la participante a pu déterminer la relation entre les idées. Cependant, elle n'était pas capable ni de déduire le sens des mots difficiles à travers le contexte ni de reformuler dans ses mots le texte. Nous la considérons comme peu compétente à ce niveau.

Quant à la déduction, la participante n'a pu pas déterminer le genre du texte. Cependant, elle était capable de déduire le but de l'auteur. En plus, elle était moyennement capable de déduire les relations entre les causes et les conséquences. Nous la considérons comme peu compétente en ce qui a trait à la déduction.

Pour l'évaluation et le jugement, la participante ne pouvait que juger de l'adéquation du titre et de l'ordre logique des idées. Cependant, elle ne pouvait pas évaluer le traitement du thème global, ni juger de l'objectivité de l'auteur. Elle est considérée donc comme peu compétente sur le plan de l'évaluation et du jugement du texte.

Au posttest, P3, en ce qui concerne la distinction et la comparaison, s'est manifestée compétente. Elle a pu distinguer les idées principales des idées secondaires. En plus, elle était capable de distinguer et de comparer entre les faits et les opinions. D'ailleurs, elle pouvait citer un exemple de ses expériences antérieures en faisant lien avec le texte. Nous la considérons compétente sur le plan de la distinction et de comparaison.

De même pour l'inférence, la participante était capable de répondre aux critères d'évaluation de cette habileté. Elle était capable d'anticiper le contenu à partir du titre et des illustrations, de comprendre le sens implicite des paragraphes et de mettre en ordre logique les événements contenus dans le texte. Elle serait considérée donc comme compétente en termes d'inférence.

En ce qui a trait à l'interprétation, nous avons identifié les éléments suivants. La participante était très compétente de déterminer la relation entre les idées. Elle pouvait très bien déduire le sens des mots difficiles dans le texte. Elle était capable de reformuler dans ses mots ce qu'elle avait compris du texte de manière non exhaustive. On la considère compétente en ce qui a trait à l'interprétation.

Quant à la déduction, nous avons identifié les éléments suivants. La participante a pu déduire le but de l'auteur : sa réponse était élaborée. En plus, elle était capable de déterminer le genre du texte. Cela dit, elle était, également, compétente en déduisant des relations entre les causes et les conséquences. Nous la considérons compétente sur le plan de la déduction.

En ce qui concerne l'habileté d'évaluation et de jugement, les réponses de la participante nous ont laissé voir les éléments suivants. La participante était capable d'évaluer le traitement du thème du texte de manière globale. Elle a pu juger de l'adéquation du titre en proposant, même, d'autres titres valables. Elle a pu juger de l'ordre logique des idées. Elle a répondu à la question concernant l'objectivité de l'auteur, et sa réponse cette fois était vraie. Nous considérons P3 comme très compétente en évaluation et jugement du texte.

Ainsi, voit-on qu'il y a eu une évolution de la lecture critique chez (P3). Dans un premier temps, nous remarquons un changement moyen qui s'est réalisé sur le plan de la distinction et comparaison et de l'inférence : un point de plus pour chacune de ces habiletés en faveur du posttest. Cependant, une grande augmentation est observée dans son niveau d'interprétation, de déduction et d'évaluation et de jugement. Ses idées au posttest sont devenues beaucoup plus riches et pleines d'expressions et de descriptions. La lecture critique a donc connu un développement chez elle.

Donc, les trois participants constituant le groupe des débutants ont connu un avancement dans leur niveau de lecture critique. Leurs réponses dans les posttests étaient beaucoup plus riches et explicitées. L'amélioration dans leur niveau au posttest variait d'une habileté à l'autre de la lecture critique. Pour la distinction et comparaison, les trois participants ont connu une moyenne amélioration. Celle-ci était grande sur le plan des autres habiletés de la lecture critique.

1.2 Analyse évaluative et comparative des réponses du GI

Ce groupe comprend les trois participants ayant un niveau intermédiaire en FLE. Nous évaluons dans les lignes qui suivent leurs réponses dans les pré/posttests précédant et suivant les séances de l'expérimentation.

1.2.1 Analyse comparative des réponses du lecteur (P4)

Le tableau suivant résume le niveau du participant (P4) dans les pré/posttests.

Tableau 11-Les notes attribuées au (P4)

P4		
Habiletés de lecture critique	Prétest	Posttest
La distinction et la comparaison	3	6
L'inférence	5	5
L'interprétation	3	6
La déduction	4	5
L'évaluation et le jugement	2	4
	17=peu compétent	26= compétent

Pour la distinction et la comparaison, nous constatons que P4 était capable de distinguer les idées principales des idées secondaires mais de manière courte et limitée. Il a identifié une seule idée principale du texte. De même pour la distinction entre les faits et les opinions, P4 pouvait dégager un seul fait et une seule opinion. Quant à la comparaison des idées du texte avec ses idées antérieures, le participant a cité un exemple pertinent. De là on considère ce lecteur comme peu compétent en ce qui a trait à la distinction et la comparaison.

En ce qui a trait à l'inférence, nous avons identifié les éléments suivants. Le participant a pu anticiper le contenu du texte à partir du titre. En outre, il était peu capable de comprendre les sens implicites de certains paragraphes et de mettre en ordre logique les événements contenus dans le texte. Nous estimons que son niveau en inférence est peu compétent.

Quant à son habileté à l'interprétation, nous avons constaté les éléments qui suivent. Le participant était capable de déterminer la relation entre les idées dans le texte. Cependant, il ne pouvait deviner que le sens de deux mots sur trois dans l'une des questions portant sur le premier texte. D'ailleurs, il ne pouvait pas reformuler dans ses mots les idées du texte. Donc, on assume que le lecteur est peu compétent au niveau d'interprétation.

Concernant la déduction, le participant était capable de déduire le but de l'auteur à travers le texte. D'ailleurs, il pouvait déterminer le genre du texte. Toutefois, il lui était difficile de déduire les relations entre les causes et les conséquences. Le participant était peu compétent en ce qui concerne la déduction.

En ce qui concerne l'évaluation et le jugement, le participant n'est pas arrivé à savoir évaluer le traitement du thème de manière globale. De même, il n'était pas capable de juger ni de l'ordre logique des idées ni de l'objectivité de l'auteur. Il était seulement capable de juger de l'adéquation du titre. À ce moment, on le considère peu compétent en termes d'évaluation et de jugement.

Au posttest, les réponses du P4 ont révélé sa capacité à répondre aux critères exigés de l'habileté de la distinction et de comparaison des idées. Ses réponses étaient bien élaborées et claires. Nous l'estimons compétent à ce niveau.

De même pour l'habileté de l'inférence, le participant nous a fourni des réponses vraies et pertinentes. Il est compétent en ce qui concerne l'inférence. Cela s'applique aussi dans son niveau en interprétation et en déduction. Ses réponses étaient bonnes.

Pour ce qui concerne l'évaluation et le jugement, le participant n'a pas pu évaluer le traitement du thème de manière globale. De même, il n'a pas pu juger de l'objectivité de l'auteur. Or, il était capable de juger de l'adéquation du titre et de l'ordre logique des idées. Nous le considérons peu compétent en termes d'évaluation et de jugement.

Ainsi, voit-on qu'il y a eu une évolution de la lecture critique chez le lecteur (P4). Cette évolution était moyenne en ce qui a trait à la déduction. L'évolution était grande en ce qui a trait à la distinction et comparaison, à l'interprétation et à l'évaluation et au jugement du texte. Aucun changement ne s'est réalisé sur le plan de l'inférence. Donc, globalement, un moyen changement s'est réalisé chez le participant en termes de lecture critique en faveur du posttest.

1.2.2 Analyse comparative des réponses du lecteur (P5)

Le tableau suivant résume le niveau du participant (P5) dans les pré/posttests.

Tableau 12-Les notes attribuées au (P5)

P5		
Habilités de lecture critique	Prétest	Posttest
La distinction et la comparaison	2	9
L'inférence	5	8
L'interprétation	2	7
La déduction	3	6
L'évaluation et le jugement	2	12
	14=peu compétent	42= très compétent

Dans les prétests, nous avons identifié les éléments suivants dans les réponses du P5. Commençons par l'habileté de la distinction et de la comparaison en lecture. Le participant a pu distinguer les idées principales des idées secondaires. Cependant, il n'a donné qu'un seul exemple pour ce faire. D'ailleurs, il n'était pas capable de distinguer ni de comparer entre les faits et les opinions. Sa réponse sur la question portant sur les idées antérieures en lien avec le texte était courte et pas suffisante. Nous le considérons peu compétent sur le plan de la distinction et de comparaison. Au posttest, il a

répondu aux trois questions portant sur les sous habiletés de la distinction et de la comparaison. Ses réponses étaient appuyées par des exemples pertinents. On le considère compétent à ce niveau.

Pour l'inférence, le participant a bien anticipé le contenu du texte à travers le titre. Il a compris le sens implicite de chaque paragraphe. En plus, il a mis en ordre logique les événements du texte. Cependant, ses réponses restaient parfois au général et de manière brève. Nous remarquons qu'au posttest, il y avait un changement : ses réponses sont devenues élaborées et claires. Nous le considérons comme compétent en inférence au prétest et comme très compétent au même niveau au posttest.

Quant à l'interprétation, le participant, au prétest, a pu, d'abord, déterminer la relation entre les idées. Or, sa réponse était au général sans expliquer. Ensuite, il n'était pas capable de deviner le sens des mots difficiles dans le texte. Il a reformulé dans ses mots les idées du texte mais encore de manière brève et insuffisante. On le considère peu compétent en ce qui concerne l'interprétation. Dans les posttests, une différence est apparue. Il a excellemment déterminé la relation entre les idées du texte. Il a pu deviner le sens des mots difficiles. En plus, il a pu reformuler les idées du texte. Nous le considérons comme très compétent sur le plan de l'interprétation, au posttest.

En ce qui concerne la déduction, le participant a commencé par déduire le but de l'auteur de manière claire. Il a mentionné que le texte est critique. Oui, celui-ci critique l'effet négatif de la télévision, sauf que le texte en global est argumentatif. Le participant n'était pas capable de déduire les relations entre les causes et les conséquences. Nous le considérons comme peu compétent en termes de déduction. Au posttest, il était plutôt compétent étant donné qu'il ait répondu aux critères de l'habileté de la déduction.

Finalement, en ce qui concerne l'habileté de l'évaluation et du jugement, les réponses du participant révèlent qu'il n'était pas capable d'évaluer le traitement du thème, ni de juger de l'adéquation du titre et de l'objectivité de l'auteur. Nous l'estimons peu compétent en ce qui concerne l'habileté en question. Au posttest, le participant était très compétent en ce qui concerne les indicateurs de l'habileté d'évaluation et de jugement des idées. Ses réponses étaient pertinentes, élaborées et bien argumentées. Nous le considérons comme très compétent en termes de l'habileté en question.

Donc, nous constatons une amélioration remarquable chez le participant dans toutes les cinq habiletés de lecture critique en question. Au prétest il était peu compétent tandis qu'au posttest il est devenu très compétent : 28 points obtenus de plus au posttest.

1.2.3 Analyse comparative des réponses du lecteur (P6)

Le tableau suivant résume le niveau du participant (P6) dans les pré/posttests.

Tableau 13-Les notes attribuées au (P6)

P6		
Habiletés de lecture critique	Prétest	Posttest
La distinction et la comparaison	4	8
L'inférence	6	7
L'interprétation	3	5
La déduction	3	5
L'évaluation et le jugement	3	6
	19=peu compétent	31= compétent

Dans les prétests, nous avons identifié les éléments suivants dans les réponses du P6. Commençons par l'habileté de la distinction et de la comparaison en lecture. Le participant a pu distinguer les idées principales des idées secondaires. D'ailleurs, il était capable de distinguer et de comparer entre les faits et les opinions. Toutefois, il n'a fourni qu'un seul exemple d'un fait et non pas d'opinion dans ses réponses. Sa réponse sur la question portant sur les idées antérieures en lien avec le texte était bonne. Nous le considérons comme peu compétent sur le plan de la distinction et de comparaison. Au posttest, il a répondu aux trois questions portant sur les sous habiletés de la distinction et de la comparaison. Ses réponses étaient appuyées par des exemples pertinents. On le considère comme compétent à ce niveau.

Pour l'inférence, le participant a bien anticipé le contenu du texte à travers le titre. Il a compris le sens implicite de chaque paragraphe. En plus, il a mis en ordre logique les événements du texte. Nous

l'estimons compétent à ce niveau. Nous remarquons qu'au posttest, il y avait un changement : ses réponses sont devenues élaborées et claires. Nous le considérons comme très compétent en inférence.

Quant à l'interprétation, le participant, au prétest, a pu, d'abord, déterminer la relation entre les idées. Or, sa réponse était au général sans expliquer. Ensuite, il était capable de deviner le sens des mots difficiles dans le texte. Or, il n'a pas pu reformuler dans ses mots les idées du texte. On le considère peu compétent en ce qui concerne l'interprétation. Dans les posttests, une différence est apparue. Il a excellemment déterminé la relation entre les idées du texte. Il pouvait deviner le sens des mots difficiles. En plus, il a pu reformuler les idées du texte. Nous le considérons comme compétent sur le plan de l'interprétation, au posttest.

En ce qui concerne la déduction, le participant a commencé par déduire le but de l'auteur de manière claire. Il a pu déterminer le genre du texte. Le participant n'était pas capable de déduire les relations entre les causes et les conséquences. Nous le considérons comme peu compétent en termes de déduction. Au posttest, il était plutôt compétent étant donné qu'il ait répondu aux critères de l'habileté de la déduction.

Finalement, en ce qui concerne l'habileté de l'évaluation et du jugement, les réponses du participant montrent qu'il n'était pas capable d'évaluer le traitement du thème, ni de juger de l'objectivité de l'auteur. Cependant, il a pu juger de l'adéquation du titre du texte et de l'ordre logique des idées. Nous l'estimons peu compétent en ce qui concerne l'habileté en question. Au posttest, le participant était compétent en ce qui concerne les indicateurs de l'habileté d'évaluation et de jugement des idées. Ses réponses étaient pertinentes, élaborées et bien argumentées. Nous le considérons comme compétent en termes de l'habileté en question.

Donc, nous remarquons qu'une grande augmentation dans le niveau du participant s'est réalisée en termes de distinction et de comparaison, de l'interprétation, de la déduction et d'évaluation et jugement en faveur du posttest. Son niveau s'est amélioré moyennement en ce qui a trait à l'inférence. Le comptage a laissé voir que le participant était peu compétent au prétest et compétent au posttest.

Donc, pour ce groupe d'intermédiaires, les trois participants ont connu une amélioration dans leur lecture critique. Cette amélioration était moyenne chez les participants (P4 et P6) et grande chez (P5). Le niveau de celui-ci a changé de peu compétent au prétest à très compétent au posttest. Nous discutons de ce résultat ultérieurement.

1.3 Analyse évaluative et comparative des réponses du GA

Ce groupe comprend les trois participants constituant le groupe d'avancés en FLE. Nous évaluons dans les lignes qui suivent leurs réponses dans les pré/posttests précédant et suivant les séances de l'expérimentation.

1.3.1 Analyse comparative des réponses du lecteur (P7)

Le tableau suivant résume le niveau du participant (P7) dans les pré/posttests.

Tableau 14-Les notes attribuées au (P7)

P7		
Habiletés de lecture critique	Prétest	Posttest
La distinction et la comparaison	5	7
L'inférence	5	6
L'interprétation	4	7
La déduction	3	5
L'évaluation et le jugement	4	7
	21=peu compétent	32=compétent

Dans les prétests, nous avons identifié les éléments suivants dans les réponses du P7. Pour l'habileté de distinction et de comparaison, le participant a pu distinguer les idées principales des idées secondaires. D'ailleurs, il était capable de distinguer de comparer entre les faits et les opinions. Toutefois, il n'a fourni qu'un seul exemple d'un fait et non pas d'opinion dans ses réponses. Sa réponse sur la question portant sur les idées antérieures en lien avec le texte était bonne. Nous le considérons comme peu compétent sur le plan de la distinction et de comparaison. Au posttest, il a répondu aux trois

questions portant sur les sous habiletés de la distinction et de la comparaison. Ses réponses étaient appuyées par des exemples pertinents. On le considère comme compétent à ce niveau.

Pour l'inférence, le participant a bien anticipé le contenu du texte à travers le titre. Il a compris le sens implicite de chaque paragraphe. En plus, il a mis en ordre logique les événements du texte. Nous l'estimons compétent à ce niveau. Nous remarquons qu'au posttest, il avait le même niveau. Une seule évolution moyenne dans sa capacité de mettre en ordre les événements du texte. Nous le considérons toujours comme compétent en inférence.

Quant à l'interprétation, le participant, au prétest, a pu, d'abord, déterminé la relation entre les idées. Ensuite, il était capable de deviner le sens des mots difficiles dans le texte. Or, il n'a pas pu reformuler dans ses mots les idées du texte. On le considère peu compétent en ce qui concerne l'interprétation. Dans les posttests, une différence est apparue. Il a excellemment déterminé la relation entre les idées du texte. Il pouvait deviner le sens des mots difficiles. En plus, il a pu reformuler les idées du texte. Nous le considérons comme compétent sur le plan de l'interprétation, au posttest.

En ce qui concerne la déduction, le participant a commencé par déduire le but de l'auteur de manière claire. Il a pu déterminer le genre du texte. Le participant n'était pas capable de déduire les relations entre les causes et les conséquences. Nous le considérons comme peu compétent en termes de déduction. Au posttest, il était plutôt compétent étant donné qu'il ait répondu aux critères de l'habileté de la déduction.

Finalement, en ce qui concerne l'habileté de l'évaluation et du jugement, les réponses du participant au prétest montrent qu'il n'était pas capable d'évaluer le traitement du thème. Cependant, il a pu juger de l'adéquation du titre du texte et de l'ordre logique des idées. Il était peu compétent en ce qui concerne sa capacité de juger de l'objectivité de l'auteur. Nous l'estimons peu compétent en ce qui concerne l'habileté en question. D'autre part, au posttest, le participant était compétent en ce qui concerne les indicateurs de l'habileté d'évaluation et de jugement des idées. Ses réponses, exceptée celle sur l'objectivité de l'auteur, étaient pertinentes, élaborées et bien argumentées. Nous le considérons comme compétent en termes de l'habileté en question.

En bref, nous remarquons qu'une augmentation dans le niveau du participant s'est réalisée, moyennement, en termes de l'inférence. Une grande amélioration est observée en termes des autres habiletés de lecture critique en question. Le niveau du participant, en termes de pondération, était peu compétent et est devenu compétent au posttest.

1.3.2 Analyse comparative des réponses du lecteur (P8)

Le tableau ci-dessous résume le niveau du participant (P8) dans les pré/posttests.

Tableau 15-Les notes attribuées au (P8)

P8		
Habilités de lecture critique	Prétest	Posttest
La distinction et la comparaison	5	6
L'inférence	4	6
L'interprétation	6	8
La déduction	5	5
L'évaluation et le jugement	6	8
	26= compétent	33= compétent

Dans les prétests, nous avons identifié les éléments suivants dans les réponses du P8. Pour l'habileté de distinction et de comparaison, le participant a pu distinguer les idées principales des idées secondaires. D'ailleurs, il était capable de distinguer de comparer entre les faits et les opinions. Sa réponse sur la question portant sur les idées antérieures en lien avec le texte était bonne. Nous le considérons comme peu compétent sur le plan de la distinction et de comparaison. Au posttest, il a répondu aux trois questions portant sur les sous habiletés de la distinction et de la comparaison. Ses réponses étaient appuyées par des exemples pertinents. On le considère comme compétent à ce niveau.

Pour l'inférence, le participant a bien anticipé le contenu du texte à travers le titre. Il a compris le sens implicite de chaque paragraphe. Mais, il n'a pas pu mettre en ordre logique les événements du texte. Nous l'estimons peu compétent à ce niveau. Nous remarquons qu'au posttest, il avait le même niveau. Une seule évolution dans sa capacité de mettre en ordre les événements du texte est manifestée grande. Nous le considérons compétent en inférence, au posttest.

Quant à l'interprétation, le participant, au prétest, a pu, d'abord, déterminé la relation entre les idées. Ensuite, il était capable de deviner le sens des mots difficiles dans le texte. Également, il a pu reformuler dans ses mots les idées du texte. On le considère compétent en ce qui concerne l'interprétation. Dans les posttests, une évolution est apparue. Il a excellemment déterminé la relation entre les idées du texte. Il pouvait deviner le sens des mots difficiles. En plus, il a pu reformuler les idées du texte. Nous le considérons comme très compétent sur le plan de l'interprétation, au posttest.

En ce qui concerne la déduction, le participant a commencé par déduire le but de l'auteur de manière claire. Il a déterminé le genre du texte mais de manière fautive. Le participant était capable de déduire les relations entre les causes et les conséquences. Nous le considérons comme compétent en termes de déduction. Au posttest, nous remarquons qu'il avait le même niveau, et presque les mêmes réponses. Il était compétent en fonction des critères de l'habileté de la déduction.

Finalement, en ce qui concerne l'habileté de l'évaluation et du jugement, les réponses du participant au prétest laissent voir qu'il était capable d'évaluer le traitement du thème. Cependant, il n'a pas pu juger de l'adéquation du titre du texte. En outre, le participant a pu juger de l'ordre logique des idées et de l'objectivité de l'auteur. Nous l'estimons peu compétent en ce qui concerne l'habileté en question. D'autre part, au posttest, le participant était compétent en ce qui concerne les indicateurs de l'habileté d'évaluation et de jugement des idées. La seule sous habileté où il était peu compétent était celle portant sur l'objectivité de l'auteur. Ses réponses, exceptée celle sur l'objectivité de l'auteur, étaient pertinentes, élaborées et bien argumentées. Nous le considérons comme compétent en termes de l'habileté en question.

En bref, nous remarquons une moyenne augmentation dans le niveau du participant en ce qui concerne les habiletés visées de la lecture critique. Or, dans l'habileté de la déduction, son niveau est resté le même, compétent. Même si son niveau dans les pré/posttests était compétent en termes des habiletés visées, le comptage nous montre une amélioration réalisée soit 7 points de différence en faveur du posttest.

1.3.3 Analyse comparative des réponses du lecteur (P9)

Le tableau ci-dessous résume le niveau du participant (P9) dans les pré/posttests.

Tableau 16-Les notes attribuées au (P9)

P9		
Habilités de lecture critique	Prétest	Posttest
La distinction et la comparaison	4	5
L'inférence	6	6
L'interprétation	6	8
La déduction	4	7
L'évaluation et le jugement	3	5
	23= peu compétent	33= compétent

Dans les prétests, nous avons identifié les éléments suivants dans les réponses du P9. Pour l'habileté de distinction et de comparaison, le participant a pu distinguer les idées principales des idées secondaires. D'ailleurs, il était capable de distinguer de comparer entre les faits et les opinions. Il a donné un seul exemple d'un fait. Sa réponse sur la question portant sur les idées antérieures en lien avec le texte était moins pertinente. Nous le considérons comme peu compétent sur le plan de la distinction et de comparaison. Au posttest, il a répondu aux trois questions portant sur les sous habiletés de la distinction et de la comparaison. Ses réponses étaient appuyées par des exemples pertinents. Sa réponse concernant les idées du texte en parallèle avec ses expériences antérieures était moins compétente. On le considère comme compétent à ce niveau.

Pour l'inférence, le participant a bien anticipé le contenu du texte à travers le titre. Il a compris le sens implicite de chaque paragraphe. En outre, il a pu mettre en ordre logique les événements du texte. Nous l'estimons compétent à ce niveau. Nous remarquons qu'au posttest, il avait le même niveau. Nous le considérons compétent en inférence, au posttest.

Quant à l'interprétation, le participant, au prétest, a pu, d'abord, déterminé la relation entre les idées. Ensuite, il était capable de deviner le sens des mots difficiles dans le texte. Également, il a pu reformuler dans ses mots les idées du texte. On le considère compétent en ce qui concerne l'interprétation. Dans les posttests, une évolution est apparue. Il a excellemment déterminé la relation

entre les idées du texte. Il pouvait deviner le sens des mots difficiles. En plus, excellemment, il a pu reformuler les idées du texte. Nous le considérons comme très compétent sur le plan de l'interprétation, au posttest.

En ce qui concerne la déduction, le participant a commencé par déduire le but de l'auteur de manière claire. Il a déterminé le genre du texte. Le participant n'était pas capable de déduire les relations entre les causes et les conséquences. Nous le considérons comme peu compétent en termes de déduction. Au posttest, nous remarquons qu'il avait le même niveau, et presque les mêmes réponses. Cette fois, il pouvait déduire les relations entre les causes et les conséquences dans le texte. Il était compétent en fonction des critères de l'habileté de la déduction.

Finalement, en ce qui concerne l'habileté de l'évaluation et du jugement, les réponses du participant au prétest montrent qu'il n'était pas capable ni d'évaluer le traitement du thème ni de juger de l'objectivité de l'auteur. Cependant, il a pu juger de l'adéquation du titre du texte et de l'ordre logique des idées. Nous l'estimons peu compétent en ce qui concerne l'habileté en question. D'autre part, au posttest, le participant était compétent en ce qui concerne les indicateurs de l'habileté d'évaluation et de jugement des idées. La seule sous habileté où il était non compétent était celle portant sur l'évaluation du traitement global du texte. À part cela, ses réponses, exceptée celle sur l'objectivité de l'auteur, étaient pertinentes, élaborées et bien argumentées. Nous le considérons comme compétent en termes de l'habileté en question.

En bref, nous remarquons qu'un moyen développement s'est réalisé chez le participant en termes de distinction, comparaison et évaluation et jugement. Son niveau est resté le même en ce qui concerne l'inférence. Un grand changement s'est remarqué dans son niveau d'interprétation et de déduction. Le comptage classe l'étudiant comme peu compétent au prétest : soit 23 points et comme compétent au posttest soit 33 points.

Donc, une moyenne amélioration s'est réalisée en lecture critique chez les trois participants constituant le groupe d'avancés. Le comptage nous indique une ressemblance dans leurs niveaux. 11, 7 et 10 points de différence chez chacun de ces participants entre les pré et posttests. À noter que leur niveau en terme d'inférence restait le même dans les pré/posttests.

Le tableau suivant récapitule les résultats de la comparaison entre les réponses des pré/posttests ainsi que les résultats de la comparaison entre les pairs. Il nous laisse voir une différence entre les niveaux des participants dans les pré/posttests en faveur des posttests chez tous les participants débutants, un participant intermédiaire et un autre avancé.

Tableau 17. Comparaison entre les pairs dans les pré/posttests

Les groupes	GD (Les débutants)			GI (Les intermédiaires)			GA (Les avancés)		
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Les participants									
Prétest	Non compétent	Non compétent	Compétent	Compétent	Peu compétent	Compétent	Compétent	Compétent	Peu compétent
Posttest	Peu compétent	Peu compétent	Très compétent	compétent	Très compétent	Compétent	Compétent	Compétent	Compétent

Pour avoir une idée sur l'évolution sur le plan des habiletés de la lecture critique chez tous les participants, nous présentons le tableau suivant.

Tableau 18. Comparaison entre les critères

Les critères	Le niveau d'amélioration			
	Très grande amélioration	Grande amélioration	Moyenne amélioration	Même niveau
1. La distinction et la comparaison	1 participant	2	6	
2. L'inférence	1		8	
3. L'interprétation	1	3	5	
4- La déduction	1	1	6	1
5- L'évaluation et le jugement	1	3	4	1

Le tableau ci-dessus laisse voir une amélioration globale en lecture critique qui s'est réalisée chez les participants. En regardant chaque critère, nous avons identifié les éléments suivants. Sur le plan de la distinction et de la comparaison des idées, nous remarquons une grande amélioration chez (P1) (étudiant débutant) ainsi que chez (P2) et une très grande amélioration chez (P5) (étudiant intermédiaire). Également, une moyenne amélioration s'est réalisée chez tous les autres participants. Le participant (P4) restait de même niveau, compétent, en termes de la déduction et de l'évaluation et jugement. Cet étudiant avait un niveau qui est resté le même, soit compétent, dans toutes les pré/posttests. Cela peut s'expliquer par son niveau élevé en français. Malgré sa perception positive à l'égard de l'expérience de la caricature, celle-ci n'a pas ajouté grand-chose à sa lecture critique. Sur le plan de l'inférence, les résultats obtenus montrent seulement une amélioration moyenne chez tous les participants sauf P5 qui a connu une très grande amélioration. Pour l'interprétation, une amélioration marquante s'est réalisée chez P1, P2 et P4. Une amélioration moyenne s'est réalisée chez P3, P6, P7, P8 et P9. Seul P5 a connu comme d'habitude une très grande amélioration. Quant à la déduction, l'amélioration remarquée a touché tous les participants sauf P8. Ce dernier avait un niveau pareil dans les pré/posttests en termes de déduction. Finalement, en ce qui concerne l'habileté d'évaluation et du jugement du texte, l'amélioration était grande chez P3, P5, P6 et moyenne chez P1, P7, P8 et P9. En somme, les groupes des débutants et intermédiaires ont connu une grande amélioration tandis que le groupe d'avancés a connu une moyenne amélioration en termes de lecture critique.

2. Analyse thématique du corpus des entrevues

L'objectif d'analyse du corpus des entrevues est de décrire les perceptions des participants à notre recherche à l'égard de l'expérience de caricature vécue pendant l'intervention pédagogique pour développer la lecture critique (objectif 2 de notre recherche). À noter que les questions ainsi que les réponses de deux participants (répondants) étaient parfois en anglais, leur langue maternelle, ce qui leur facilitait l'expression des idées, puisqu'ils étaient débutants en français.

Dans les paragraphes qui suivent, nous traitons, analysons et interprétons (à la lumière des citations des répondants et des études antérieures) les propos recueillis pendant les entrevues. Ensuite,

nous ferons une synthèse de l'ensemble des perceptions des étudiants face à l'expérience de caricature qu'ils ont vécue pendant notre intervention pédagogique.

Le corpus a été transcrit selon un système orthographique fidèle (*verbatim*). Toutefois, nous n'avons pas tenu compte de certains aspects linguistiques (intonation, pause, ...). Nous avons affecté des codes aux différents répondants pour garantir leur anonymat (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 et P9) (Huberman et Miles, 1991). La thématisation des transcriptions consistait, en premier lieu, à identifier les passages pertinents. Les questions du guide d'entrevue permettaient cette identification. Ensuite, nous avons essayé de rendre de plus en plus concise la signification de ces passages tout en respectant le vocabulaire utilisé par les répondants (Huberman, et Miles, 1991 ; Van der Maren, 1995).

Le groupement des thèmes s'est fait en fonction des idées qui suggéraient une influence de la caricature, et des idées qui répondaient aux questions de la recherche. Le rapprochement entre les différentes parties du verbatim en les regroupant sous des thèmes communs a été effectué (Fraenkel et Wallen, 2009 ; Huberman et Miles, 1991). À travers le groupement des thèmes et le rapprochement entre les verbatim, les thèmes saillants²⁷ ont émergé. Il s'agit de cinq grands thèmes saillants reflétant les questions du guide d'entrevues. Ces thèmes saillants ainsi que les sous thèmes sont représentées dans le tableau suivant sous forme d'arbre thématique pour faciliter l'interprétation.

²⁷ Étant donné que les thèmes issus des réponses des enquêtés à certaines questions portaient sur l'un ou l'autre des thèmes principaux, d'une manière ou d'une autre, ces thèmes se sont fusionnés en un seul thème saillant selon le cas.

Tableau 19. Les thèmes saillants (l'arbre thématique).

Thèmes saillants	Sous thèmes
1. La lecture générale des textes	1.1 Les étapes suivies pour lire les textes
2. La lecture critique des textes	2.1 Les différences entre la lecture et la lecture critique 2.2 La place de l'enseignement de la lecture critique en classe de FLE
3. La caricature	3.1 Les intérêts des participants pour la caricature 3.2 L'importance de la caricature 3.3 Les démarches suivies pour dessiner des caricatures 3.4 La possibilité d'intégration de la caricature en classe de FLE 3.5 Les défis et les enjeux de l'utilisation de la caricature 3.6 Le rôle de l'enseignant dans l'utilisation de la caricature
4. Apports de la caricature à l'apprentissage de la lecture critique	4.1 L'importance de la caricature dans l'apprentissage en général 4.2 L'importance de la caricature dans l'apprentissage de français 4.3 L'importance de la caricature dans l'apprentissage de la lecture 4.4 L'importance de la caricature dans l'apprentissage de la lecture critique
5. Apprentissage retenu de l'expérience de la caricature	5.1 Apprentissages effectués sur la lecture 5.2 Efficacité de la caricature comme support didactique 5.3 Développement de la pensée critique par la caricature 5.4 Intérêt, originalité et transférabilité de l'expérience de la caricature

Le tableau ci-dessus comprend cinq grands thèmes saillants prédéterminés englobant des sous thèmes qui ont émergé. Ceux-ci seront expliqués dans la prochaine partie dans laquelle nous analysons et interprétons les données à travers un aller-retour entre les bases théoriques et les réponses obtenues auprès de nos étudiants répondants ²⁸. Ce procédé nous permet d'explicitier et d'orienter notre compréhension selon nos questions de recherche.

²⁸ Les extraits sont intégrés dans cette section tel qu'ils étaient dits par les étudiants.

2.1. La lecture générale des textes

2.1.1 Les étapes suivies pour lire les textes

Dans la première séance de l'expérimentation, à travers les réponses des participants, nous constatons que la plupart de ceux-ci, qu'ils soient débutants, intermédiaires ou avancés, ont effectué une lecture linéaire commençant par le titre puis paragraphe par paragraphe : « j'ai commencé par le titre, après, j'ai lu paragraphe par paragraphe » (P4, 1). « J'ai commencé de la première phrase jusqu'à la fin » (P3, 1). Dans la même perspective, deux d'entre eux ont commencé par les questions puis le titre puis un paragraphe par paragraphe : « j'ai lu, premièrement les questions, et après, j'ai lu, la, les paragraphes » (P1, 1) et « j'ai lu le, les questions, » (P4, 1). C'était selon les participants 7 et 9, une « lecture la plus rapide pour ne pas s'en forcer dans les mots là » (P7, 1) et « j'ai passé sur les, sur les lignes rapidement » (P9, 1). Le participant 7 a divisé le texte en paragraphes pour avoir une vue globale : « j'ai divisé mes textes : il y a environ cinq paragraphes dans le texte » (P7, 1). Il mettait l'accent sur les idées principales (macro processus) : « je tirais [...] l'idée principale » (P7, 1). Il s'agissait d'une lecture diagonale chez lui : « il faut avoir une vision globale sur les questions » (P7, 1). Le participant 9 a procédé de même : « j'ai lu un peu en diagonale » (P9, 1). En outre, deux participants avaient recours à la relecture comme stratégie de compréhension : « je me suis arrêtée parfois quand je ne comprenais pas, et j'ai relu le texte » (P3, 1) ; « j'ai fait une relecture du texte » (P8, 1), et : « J'ai fait deux lectures » (P9, 1). Dans la même perspective, une participante s'est arrêtée de temps en temps aux mots difficiles : « Je me suis été sur quelques mots que je n'ai pas bien compris » (P4, 1). Ceci s'accorde avec sa réponse à la question touchant cette habileté dans les pré/posttests. D'après notre observation en classe, elle avait recours au dictionnaire bilingue, pour faciliter sa compréhension. En somme, la lecture du texte, dans la première séance semblait une lecture traditionnelle. Les étudiants n'étaient pas encore familiarisés à la lecture critique visée par notre dispositif didactique.

Lors des entrevues effectuées à la fin de la deuxième séance d'expérimentation, les réponses des participants étaient variées concernant les étapes suivies pour la lecture. Dans un premier temps, deux étudiants ont mentionné que leur lecture était semblable à celle effectuée dans la première séance : « comme la première fois, je lis les questions, relire, je cherche le bon réponse, pour quelques questions » (P1, 2) et « Comme d'habitude, phrase par phrase » (p3, 2). Il s'agit de deux participants débutants en français. Le participant (P8), également, a suivi les mêmes étapes que dans l'étape précédente. Or, il a

élaboré sa réponse en mentionnant que cette fois il a mis l'accent sur la structure logique du texte et sur les idées principales : « j'ai fait une première lecture. Puis, ensuite, j'essaie de comprendre, faire le texte avec sa structure logique » (P8, 2). Cela peut expliquer comment la caricature les a amenés à porter attention à ces deux éléments. Les quatre participants soient P1, P4, P5 et P6 ont fait des relectures en portant attention aux détails afin de bien dessiner le texte. Deux participants soient P6 et P9 ont noté que la stratégie de lecture du deuxième texte a changé et s'est améliorée : ils étaient plus concentrés grâce à la production de caricature. Ils ont expliqué cela comme suit : « En lisant ce texte, les étapes que j'ai suivies c'était plus, c'était plus amélioré par rapport à premier exercice qui concernait la vie du père Noël » (P6, 2) et « par rapport au premier texte, j'ai changé la stratégie, et j'ai commencé par lire les questions au début, et faire seulement une lecture et se concentrer sur les, sur les parties qui s'intéressent aux questions » (P9, 2). Donc, dans leur lecture, les participants s'intéressaient plutôt aux détails dans le texte : « j'ai relu la première phrase, les chiffres, le nombre de voitures par jour » (P5, 2) mais tout en mettant l'accent sur les idées principales : « de comprendre un peu l'idée générale du texte » (P6, 2) et de comprendre : « ce quoi l'idée principale de chaque paragraphe » (P7, 2).

Dans la troisième séance d'expérimentation, nous avons demandé aux participants lors des entrevues de décrire les étapes suivies pour lire le texte enseigné. L'un des participants a décrit : « je commence avec lire les questions, chercher pour répondre, réponses, comme le texte, et lire juste le commence le quelques, des quelques paragraphes » (P1, 3). Il semble que ce participant, débutant, reste au même niveau de lecture d'un texte à l'autre. Nous expliquerons plus tard la raison de ceci. Deux autres participants sur neuf ont effectué une lecture ordinaire (ainsi appelée par François, 2012) : « S'est déroulée de façon normale comme l'autre lecture j'ai lu le titre puis après j'ai vu, le corps, le contenu du texte, puis après la conclusion » (P8, 3) et « j'ai commencé par lire [...] les questions à répondre. Puis, j'ai fait une lecture, une seule lecture du texte, en commençant par la première paragraphe jusqu'à, jusqu'à la fin » (P9, 3), mais en prenant en considération les réponses qu'ils cherchaient. Les participants, lors des entrevues, ont mentionné, également, que la stratégie de lecture du texte enseigné dans la séance 3 a changé et s'est améliorée : « j'ai changé ma technique de lecture, ce n'était pas comme le texte d'avant, là, j'ai regardé plus le titre, j'essaie de voir en gros en quoi ça parle, survol directe sur les paragraphes pour voir de quoi ça parle. Et après, au fur et à mesure, j'entrais dans les détails du texte » (P6, 3). Dans cette séance, ils portaient attention aux consignes : « J'ai commencé par

lire les consignes » (P7, 3); aux questions posées « quels sont les effets de la télévision sur les enfants, etc. et puis l'auteur qui a écrit le texte, puis, il y a j'ai même, j'ai lu, que le texte, c'était tiré de l'actualité » (P7, 3) et aux détails « j'ai commencé à lire le corps du texte, quels sont les événements, comment l'auteur [...] a organisé ce, ces idées dans son texte » (P7, 3). Comme d'habitude, P4 a fait une relecture en s'arrêtant souvent aux mots difficiles : « j'ai commencé par une lecture généralisée, et, je me suis arrêté à chaque fois [...] jusqu'à la fin du texte » (P4, 3). Pour répondre aux questions, il allait voir dans le texte à plusieurs reprises « pour répondre aux questions » (P4, 3). Dans le même ordre d'idées, les étapes suivies dans la lecture du troisième texte étaient variées. Un participant l'a lu de manière linéaire : « de la première phrase jusqu'à la fin » (p3, 3). Un autre a porté attention sur les détails : « au fur et à mesure, dans les détails » (P6, 3) et « les détails des événements que l'auteur a montrés, présenté dans le texte » (P9, 3). Un autre participant a suivi les mêmes étapes que dans les deux étapes précédentes « c'est la même démarche » (P8, 3).

2.2. La lecture critique

2.2.1 Les différences entre la lecture et la lecture critique

Les propos des entrevues suivant la première séance d'expérimentation nous permettent d'identifier les éléments qui suivent. D'abord, les répondants ont comparé entre la lecture en général et la lecture critique en particulier. Cette comparaison a consisté, entre autres, à définir les deux lectures en précisant leurs caractéristiques générales. Les participants voient la lecture en générale comme une lecture globale « sans faire des préjugés et sans faire des commentaires » (P6, 1) ; qui vise à « mieux comprendre le texte » (P7, 1). Ils ajoutent que c'est une lecture qui tend vers la compréhension globale : « sans aller en profondeur pour comprendre qu'est-ce que l'auteur veut dire » (P8, 1) et qui « se limite à la compréhension du texte oui globale » (P9, 1). Leur première lecture dite générale, selon eux, était linéaire : « c'est de lire mot par mot pour comprendre un peu le texte » (P6, 1); « La première était vers la compréhension globale » (P7, 1).

Cependant, leur deuxième lecture, plutôt critique, était de nature interactive. Elle était considérée comme une relecture attentive « je suis retourné en arrière pour avoir une vision générale » (P6, 1) qui visait « aller dans le texte » (P2, 1). À sa façon, la participante P2 a comparé simplement entre les deux types de lecture : « La lecture critique [...] ouvre les yeux, pour l'autre chose que je ne connais pas, mais, les, lecture générale, je pense il est, j'ai pas trouvé les choses que je connais » (P2, 1). La lecture

critique, selon eux, représente une relecture attentive « je pense en relisant parfois, on comprend le thème, ça c'est la lecture critique » (P5, 1) ; qui amène le lecteur à réagir au texte : « qu'on doit donner notre avis, qu'on doit, quand on sait qu'on doit répondre aux questions, on fait plus d'attention, on lit le texte globalement pour faire sortir les idées plus tard » (P3, 1). C'est une lecture « moins spontanée » que la lecture ordinaire (P5, 1) et qui prend plus de temps et d'attention pour « aller plus loin dans le texte approfondi » (P5, 1), qui va au-delà du texte « loin que la compréhension » (P7, 1) en essayant « de mettre les avantages, les inconvénients, que, que l'auteur a essayé de citer dans, dans le texte » (P6, 1). Précisément, c'est une lecture qui « vise la compréhension de l'idée principale » (P7, 1); « va au-delà de la compréhension » (P7, 1) et chercher « quelles sont ses idées principales, quelles sont ses idées secondaires, quelles sont les exemples, quelles sont les faits, quelles sont les opinions, c'est lecture critique » (P8, 1). Un participant parmi le groupe résume la lecture critique en disant que: « dans la lecture critique, on a tendance à chercher entre les lignes, à penser à l'objectif visé par, par l'auteur » (P9, 1).

2.2.2 La place de l'enseignement de la lecture critique en classe de FLE

Nous avons demandé aux participants de décrire la réalité de l'enseignement de la lecture critique en classe de FLE, selon leurs points de vue. Ces étudiants ont noté dans un premier temps, que, dans leurs pays respectifs, ils étaient habitués à la lecture générale en affirmant que la lecture critique est un niveau supérieur de lecture qui leur est nouveau : « c'est la première fois que je, que j'ai la formation de cette, de ce genre de lecture » (P4, 1). Ils précisent : « Dans mon pays, c'est pas appliqué » (P5, 1) car « on est dirigé plus vers la lecture compréhensive, on comprend le texte, mais, on critique pas le texte-là » (P7, 1), « souvent c'est des lectures hâtives que nous faisons en lisant, mais on, on n'accorde pas, on ne va pas plus loin » (P8, 1). Les raisons de cela pourraient s'expliquer par la difficulté de la lecture critique « difficile comme exercice » (P5, 1); son exigence « demande des compétences » (P4, 2); le manque de moyens « pas beaucoup de moyens lire un texte avec critique » (P5, 1) et le manque du temps « c'est sûr le temps qu'on accorde, vu qu'avec l'emploi de temps qui est trop chargé et d'autres matières aussi à suivre » (P6, 1).

Or, d'après les propos des répondants, nous constatons que la lecture critique pourrait avoir sa place dans les cours de français mais en tenant compte des niveaux des apprenants. Selon la plupart des

répondants, la lecture critique serait plus pertinente surtout pour les intermédiaires ou avancés : « Je pense à l'intermédiaire, avancé, à quelques paragraphes, réponde comment on lit, un texte, on fait de, quelques réponses, qui est critique » (P1, 1). Un répondant a souligné que l'intégration de la lecture critique dans les cours de français L2 aurait son importance lorsque les apprenants ont un niveau plus avancé en langue : « parce qu'on lit juste le texte, puis on est concentré sur le sujet. Si on est dans le niveau moins d'intermédiaire, je pense que non, on lit juste pour comprendre, on lit juste pour avoir les mots, la structure des phrases » (P3, 1). Ici le lecteur est engagé avec le contenu du texte, il construit le sens (Giasson, 2008).

2.3 La caricature

2.3.1 Les intérêts des participants pour la caricature

Dans les entrevues effectuées après la première séance d'expérimentation, nous voulions décrire les perceptions des étudiants à l'égard de la caricature en général. Tous les participants se sont exprimés sur la question. D'après leurs propos, leurs perceptions générales à l'égard de la caricature sont positives. Nous leur avons demandé s'ils aiment et/ou feuillètent ou lisent les caricatures en général. Tous les participants ont répondu que « oui, beaucoup » (P1, P2, P3, P4 et P9). Ils le feuillètent : « surtout sur les journaux » (P4, 1).

À l'opposé, un participant a avoué que, même s'il aime la caricature en général, il ne prend pas la peine d'acheter des magazines de caricature : « ça m'intéresse pas de façon que par exemple que j'achète des magazines, ou je regarde pacifiquement en passant » (P3, 1). Deux autres participants disent aimer la caricature mais les regarde peu par manque de temps : « mais des fois je j'en vois » (P5, 1) et « Si j'ai l'occasion, oui. Mais, j'ai beaucoup de lectures à faire » (P7, 1). De façon générale, les participants semblent être satisfaits avec la caricature comme support didactique.

2.3.2 L'importance de la caricature

Dans la deuxième séance d'expérimentation, nous leur avons posé la même question. Leurs réponses nous ont laissé voir un changement. En fait, dans la première séance, ils ont lu le texte en regardant des caricatures fournies par le chercheur. Tandis que dans la deuxième séance, ils devaient

produire des caricatures, à l'aide de l'intervenant. Là, dans leurs propos d'entrevues, ils étaient conscients de l'importance de la caricature : « Ah oui, j'aime le dessine à comprendre, à, à, à voir » (P1, 2). Cependant, ils trouvent que la caricature est un talent propre à certaines personnes et qu'ils ne possèdent pas celui-ci : « Mais, pour moi, je pense, je n'ai pas la, le, cet, cette capacité de dessiner » (P1, 2).

Également, dans les propos des participants, l'accent était mis sur l'importance de la caricature. L'un des participants soulève que « Dans mon travail, je, je ne besoin à faire des caricatures, des dessins » (P1, 1). Il continue à mentionner qu'il l'utilise dans son domaine : « des flèches, des dessins dans mon domaine » (P1, 1) et il ajoute : « j'ai besoin à expliquer quelque chose, faire, facile, au lieu d'écrire je fais des dessins » (P1, 1). Ils ont justifié leurs réponses en mentionnant que la caricature est « intéressant » (P2, P3, 1) ; représente une « belle méthode pour élucider les choses » (P7, 1); « dit plus que les phrases » (P8, 1) et qu'il y a « des trucs qui sont liés à la caricature dont la culture, l'environnement, les idées et tout » (P8, 1). Les participants ont estimé la caricature comme importante : « Je crois que le dessine est, est très important » (P1, 2). L'importance de caricature, selon l'un des répondants consiste à une : « summerization faire des résumés, du texte, et c'est facile à regarder, à voir » (P1, 2).

À travers leurs propos cités dans les entrevues, les participants semblent avoir aimé les dessins. Ils ont apprécié l'idée de dessiner un texte. « En fait, l'idée de dessiner le texte, je la trouve très, très, très bien » (P4, 2).

2.3.3 Les démarches suivies pour dessiner des caricatures

À travers les réponses de trois répondants sur neuf, il semble qu'ils prenaient leurs temps pour réfléchir avant de dessiner : « j'ai pensé, sur les, de la problème, de la problème de circulation, j'ai dessiné les routes, avec des directions » (P2, 2). Les répondants ont justifié ceci en expliquant : « j'ai pensé parce que je dois expliquer le texte et j'ai fait le solution » (P2, 2). Dans le même sens : « j'essayais de trouver la meilleure, la meilleure façon de transmettre l'idée du texte, de réfléchir » (P5, 3). Les répondants ont souligné qu'ils devaient beaucoup réfléchir et imaginer avant de mettre les idées sur papier : Ils prenaient du temps pour que leurs idées soient bien articulées avant de dessiner les textes.

La plupart des participants ont lu et relu le texte avant de dessiner : « d'abord, je lis, j'ai lu, j'ai compris une vue globale des idées. Puis, hum, euh, une, la vie d'Hollywood, que j'essaie de montrer, les grandes autoroutes du centre-ville, qui étaient très chargées, plusieurs voies » (P5, 2). Dans la même perspective : « quand j'ai dessiné, j'ai été obligé de lire la, de lire les paragraphes plusieurs fois pour donner, pour essayer de, de, donner une image, ou des dessins, un dessin, qui sera plus réel exactement aux idées extraits des paragraphes » (P6, 3).

Quelques participants ont dessiné paragraphe par paragraphe : « idée par idée » (P2, 3). Trois participants sur neuf ont mis l'accent sur un ou deux paragraphes du texte « j'ai dessiné paragraphe, un global dessiné » (P1, 3). « En premier, j'ai dessiné un peu plus le texte, beaucoup de recherches, les noms de l'année » (P2, 3). D'autres avaient tendance à dessiner l'idée générale du texte : « J'ai essayé de bien regarder dans le titre et faire toujours le lien avec le titre » (P6, 3); « J'ai essayé de dessiner les idées générales du texte » (p3, 3). Dans le même sens, ils avaient tendances à dessiner : « les idées principales » (P1, 2) ; d'un : « paragraphe par paragraphe » (P6, 2) et de les schématiser « j'ai essayé de lire, de les schématiser » (P7, 2). Dans le même ordre d'idées, ils ont mis l'accent : « sur les idées principales de l'auteur » (p3, 3) ; « sur l'action, l'action » (P7, 3) ; « sur les idées fortes de texte » (P8, 3) et « J'ai mis l'action sur la, sur la, les scènes » (P4, 3). D'autres participants ont porté attention aux : « détails » (p3, 3). Dans la même perspective, Ils ont mis en évidence les mots principaux « que je voulais utiliser dans mon caricature » (p3, 2).

D'une part, des étudiants ont dessiné parallèlement en lisant le texte : « j'ai fait les, les dessiné, avec lire le texte » (P1, 3) ; « Durant la lecture » (P1, 3) ; « C'est pendant la lecture » (P2, 3). D'autre part, d'autres étudiants ont commencé leurs dessins suite à la lecture : « Après la lecture » (p3, p6, 3), autrement dit : « J'ai commencé à dessiner le texte après avoir lu » (P8, 3). Un participant a justifié ceci en mentionnant : « C'est après la lecture, je prends l'idée, parce qu'il y a des idées qui me guident, puis je forme l'image, dans mon cerveau » (P7, 3). À noter que les étudiants étaient conscients de l'objectif de dessiner le texte, à titre d'exemple : « j'ai saisi que ça reflète ce que le texte dit pour que quelqu'un qui n'a pas lu le texte puisse savoir ce que dit le texte à travers la carica, la caricature » (P8, 2).

Dans la séance 3, les étudiants devaient dessiner un nouveau texte de manière autonome. Ils ont décrit les démarches pour dessiner ce texte. Les participants ont décrit leurs dessins. À titre d'exemple, le participant a dit : « J'ai dessiné trois, trois dessins. Le premier dessin représente des, des gens qui regardent des, qui regardent la télé, qui regardent des scènes violentes, sur la télévision, donc, ils ont des idées violentes » et « à travers l'enchaînement des paragraphes » (P4, 3). Nous profiterons des autres exemples pour appuyer notre analyse des caricatures des participants dans une section ultérieure.

Certains participants ont mis l'accent sur quelques paragraphes du texte « j'ai essayé de reprendre les idées principales, et intégrer dans des images. J'ai mis, l'accent sur l'idée que la télé influence les actions des personnes, puis que les, la violence est un source de profit facile pour l'industrie de la télévision, et qu'on n'était pas en avant les bons côtés de la vie » (P5, 3). Dans la même perspective : « Oui, j'essaye de dessiner, deux idées, dans les mêmes paragraphes, ou bien une idée dans un paragraphe » (P6, 3). Cela dit, la plupart des participants ont dessiné en suivant l'enchaînement logique des idées dans le texte : « par la première idée de l'enfant, du petit enfant, qui s'appelle Ronny, puis la deuxième idée concernant les deux émissions » (P7, 3). Cependant, d'autres participants voulaient dessiner une seule caricature exhaustive qui reflète les idées du texte : « un dessin, qui résume toutes les idées » (P9, 3).

2.3.4 La possibilité d'intégration de la caricature en classe de FLE

Dans les entrevues des trois séances d'expérimentation, la plupart des participants trouvent que l'intégration de la caricature en classe de FLE est possible : « Yes » (P2, 1,2) et « Oui, oui, oui » (P1, 2, P3, 1, et P8, 1) voire importante. Ils citent l'importance de la caricature comme alternative du texte : « on comprend bien à travers la caricature, sans, sans voir ou lire le texte » (P4, 1) puisqu'elle aide « la personne à comprendre » (P2, 3). Un participant nuance cette flexibilité de caricature en mentionnant : « pas à tous les textes » (P5, 1). Il ajoute qu'une caricature serait compréhensible pour un pourcentage des gens : « Ça marche pour les 80% des personnes qui comprennent la même chose des textes » (P5, 1). Il précise que cela dépendra du niveau des apprenants : « ça dépend pour la, la personne qui dessine » (P1, 1).

La plupart de participants rapportent la facilité et la faisabilité de dessiner une caricature « Oui. Bien sûr, bien sûr. C'est intéressant, c'est faisable, ça aide beaucoup » (p3, 2) ; « oui elle est utilisable » (P4, 2); « Je pense c'est facile en tant que matériel, on n'a pas besoin de beaucoup de matériel pour mettre en place ce support didactique » (P5, 2) et « C'est faisable » (P9, 2). Une participante ajoute que : « je ne savais pas de tout dessiner, mais, je vois que ça prend pas beaucoup de temps et c'est faisable » (p3, 3). Ils ont justifié la facilité de dessiner en notant : « Pour moi c'est facile, parce que j'aime et, et, et je pense on c'est facile pour moi pour expliquer mon idée avec les dessiner » (P2, 2). « Je pensais que c'était trop difficile. Mais, maintenant je trouve moins difficile que je pense » (p3, 2). Les participants précisent que « Ça dépend vraiment du contexte pour ne pas tout dessiner, la morale derrière » (P5, 2). Ils encouragent l'intégration de la caricature comme support didactique en classe de langue : « parce que l'utilisation de la caricature, ça peut aider plus la, la, à la compréhension des textes » (P6, 2). L'un des participants a mentionné un proverbe montrant que l'intégration de la caricature est possible s'il y a vraiment une volonté de l'intégrer : « Si on veut on peut » (P7, 1). Cette volonté pourrait se faire à travers une entente entre les enseignants et les apprenants : « la caricature c'est bon. Mais il faut aussi que, une entente sur la caricature » (P8, 1) et à travers une acceptation de participants : « qui veulent l'appliquer » (P7, 2) et une ouverture de leur part : « En fait, ça diffère de la capacité de, de l'élève, ou bien de le, mais, mais c'est un, c'est une qualité qui peut être développée, petit à petit » (P9, 3). Dans le même sens, il ajoute : « on doit toujours s'entendre au niveau pédagogique sur la caricaar la caricature qu'on doit faire de ses idées mais si on laisse beaucoup à chaque enseignant pour caricaturer comme il veut on risque d'amener les élèves ou les étudiants à captiver cette interprétation » (P8, 1). En plus, « il faut maîtriser plutôt la méthode [...] et à établir un aspect critique dans sa lecture » (P9, 2). Un autre participant a insisté sur le rôle de l'enseignant comme guide : « c'est le rôle du professeur » (P4, 3). Un dernier précise que l'intégration de la caricature en classe de langue est faisable à travers une formation a priori. : « Après une formation, je pense que oui, vu l'exemple que je présente, parce que là, c'est à partir des troisièmes séances, maintenant, de notre travail, de notre entrevue, je vois que, je vois que, je commence à voir quelques, quelques chemins pour, pour dessiner » (P6, 3). Dans le même sens : « vu que l'exercice qu'on a effectué je pense que je serai capable de le faire » (P6, 3). Après avoir recommandé l'intégration de la caricature dans les cours de français L2, l'un parmi les répondants allait plus loin dans ses propos en proposant que les caricatures doivent être colorées (P9, 3).

Même si nos étudiants adultes étaient tous d'accord sur l'importance de la caricature dans l'apprentissage, ils voient que la caricature convient mieux aux jeunes : « Oui, oui, on peut l'utiliser, surtout pour les jeunes » (P6, 1). Il a justifié son propos : « les adultes préfèrent plus d'aller, d'aller dire les détails que de voir des dessins animés, puisque les dessins, les caricatures » (P6, 1). À part cela, un participant le plus avancé dans le groupe, propose une méthode de dessiner la caricature : « le dessin peut être dessiné pour plusieurs fois parce que dans la première fois, on peut dessiner plusieurs dessins, la séparer, puis on peut les rassembler peu à peu, et on peut faire seul dessin, qui résume tous les idées » (P9, 2). Ainsi voit-on que les perceptions des répondants, concernant la place de la caricature dans les cours de FLE, semblent positives.

2.3.5 Les défis et les enjeux de l'utilisation de la caricature

Dans une section précédente, nous avons remarqué que la plupart des étudiants participant à notre expérimentation ont aimé et apprécié la caricature en mentionnant son importance et même en encourageant son intégration en classe de FLE. Dans cette section, nous présentons les défis et les enjeux de la caricature selon les mêmes participants. Or, la caricature présente certains défis aux apprenants quant à leur apprentissage de lecture. À ce sujet, quelques défis émergent des propos des participants à l'égard de la caricature. À ce sujet, les participants interrogés ont exprimé des réponses décrivant les défis rencontrés quant à l'utilisation de la caricature en classe de FLE.

Selon les participants, dessiner des caricatures exige du talent et de l'expertise : « mais je pense que ça demande une expérience et une et une, une compétence, c'est pas facile je trouve, le, la caricature est un art, je pense que c'est, c'est, c'est pas donné à tout le monde » (P4, 2) et « exige une compétence, une formation, un savoir-faire et un, un esprit humoriste, et vraiment, c'est, c'est, c'est une chose enrichissante » (P4, 3). P1 a évoqué la même idée dans l'un de ses propos « je crois que la caricature est, est un talent, pour les personnes » (P1, 3). Dans le même ordre d'idées : « mais je ne suis pas un bon dessinateur, j'ai trouvé une difficulté pour représenter l'idée en dessin » (P4, 3). Ce dernier a essayé quand même de dessiner, et son dessin de caricature était bon « mais, j'ai essayé de, de présenter les idées sous forme de, de dessins » (P4, 2). En outre, la caricature n'est pas suffisante dans l'apprentissage de français : « Apprendre le français avec le, les dessine, c'est un bon chose. Mais, pour les, les orales, pour la communication, on besoin de communication » (P1, 3). Il ajoute : « on aime apprendre le

français par parler, avec communiquer des autres personnes » (P1, 1). Il répète que « Les caricatures ne pas disponibles à quelque temps pour communiquer » (P1, 1). C'est un étudiant qui aime apprendre le français à objectifs spécifiques. De là, nous voyons que le niveau des étudiants en français influençait leur appréciation de la caricature.

Quelques participants, durant l'expérimentation, ont manifesté une difficulté avant de commencer leurs dessins. Cette difficulté est due selon eux à la timidité et au manque d'expertise: « Je ne suis pas spécialiste dans les dessine » (P1, 3) ; « il me manquait quelques idées, c'était pas le problème de dessiner, c'est que je ne savais pas réaliser un, qu'est-ce que je devrais dessiner » (p3, 3) et « Non, parce que je suis pas spécialiste et je ne suis pas bon dessinateur » (P4, 3); « Même j'ai des idées dans la tête j'arrive pas à les représenter en dessin » (P4, 3). Ils précisent qu'une rétroaction de la part de l'enseignant est importante lors du processus de dessin : « Oui, j'ai dessiné, mais je pense, qu'une personne sans, sans avant de lire les commentaires sur son dessin, ne peut pas » (P4, 3), ce qui s'entend avec Kress (1998) qui encourage la rétroaction pour les dessins. Les participants ont avoué que le fait de dessiner seuls le texte les a amenés à mieux le comprendre « ça m'a obligé parfois de mieux comprendre pour dessiner [...] on est obligé d'entrer vraiment dans les détails, ça veut dire de bien comprendre le texte pour donner un bon dessin qui pourrait illustrer les idées déterminées » (P6, 3).

Toujours dans le même sens, la caricature n'est pas facile pour les débutants surtout les apprenants qui ne dessinent pas : « Je pense c'est peut-être c'est possible pour les gens et qui dessinent pour que pour les gens les personnes et généralement faire des dessins mais pour les personnes, les bonnes, avant le texte pour les, les beaucoup le dessiner nombres ce n'est pas facile » (P1, 2). Un autre participant reste prudent quant à l'utilisation de la caricature comme support didactique en mentionnant : « Même si, si, ça simplifie un texte je pense que même la caricature des fois on sait pas ce que véhicule l'auteur » (P5, 1). Cela dit, la caricature représente « un challenge pour le caricaturiste...de rester. De satisfaire plusieurs personnes parce qu'avec un texte, on peut deux parts » (P5, 1). La caricature est vue également comme une arme à double tranchant « ça peut être la meilleure des choses et la pire des choses parce que si tout de suite vous n'avez pas la même interprétation ou bien les enfants n'ont pas la même interprétation de la caracac, la caricature, ça peut dire le contraire de l'idée qu'on veut » (P8, 1). Voilà comment les participants ont vu en caricature comme défi.

2.3.6 Le rôle de l'enseignant dans l'utilisation de la caricature

Selon les participants, malgré l'importance et la faisabilité de la caricature en classe de langue, elle représente un défi, comme déjà énoncé dans la précédente section. À titre d'exemple « C'est pas facile, parce que, le fait de dessiner un texte, passe d'abord par le, le, la bonne compréhension du texte pour pouvoir dessiner et, et présenter les idées, sous forme de dessins. Il faut tout d'abord bien lire, et bien comprendre le texte » (P4, 2). C'est pourquoi le rôle d'enseignant est important.

D'après les propos des participants dans les entrevues, l'enseignant a un rôle qui pourrait contribuer à bien utiliser la caricature dans la classe de FLE. Ce rôle consiste, dans un premier temps, à expliquer aux apprenants les procédés de dessiner : « Ça aide quand même » (P5, 2). Son rôle consiste aussi à guider les apprenants (dessinateurs) : « Bien sûr, si il est guidé, ça, ça, ça va faciliter les choses, l'enseignant a l'expérience, et un nombre de spécialistes, il va bien guider, faciliter la présentation des idées » (P4, 2) et « lorsqu'on est guidé ce sera plus facile que dessiner seul » (P7, 2). L'enseignant en guidant les dessinateurs, donne sa rétroaction, ce qui les encourage à améliorer leurs dessins : « Oui c'est la première fois, on a des critiques de ce qu'on dessine, on a appris, souvent, souvent repréciserent » (P5, 2). L'importance du rôle de l'enseignant est due à son expertise : « Lorsqu'on est guidé par l'enseignant dans le dessin, oui, ça pourrait être facile, parce que, le, il a plus d'expérience » (P6, 2). Également, c'est dû à sa méthodologie : « il a quand même une méthode d'enseigner aux gens qui veulent dessiner » (P5, 2). Un seul participant sur neuf préfère dessiner seul « au lieu d'être guidé, je préfère de dessiner mes propres idées dans une première version » (P9, 2). C'est un étudiant avancé en français et selon lui l'enseignant pourrait seulement donner une rétroaction à la fin des dessins.

2.4 Apports de la caricature à l'apprentissage de la lecture critique

2.4.1 L'importance de la caricature dans l'apprentissage en général

Tous les participants ont constaté que la caricature a une influence positive sur l'apprentissage. Quelques participants ont donné des exemples issus de leurs propres domaines d'étude.

Selon eux, l'importance de la caricature vient de l'importance de l'image en général (Demougin, 2012) : « la formation passe rapidement, à travers les médias, à travers les images, à travers les photos, que qu'à travers le, les, les textes » (P9, 1). Un autre participant mentionne que son importance vient aussi du fait qu'il y a des personnes visuelles « je suis visuel et tout, je vis en même temps ce que je suis en train de lire parce qu'il est difficile quand même de retenir des phrases dans la tête » (P8, 1) et « Oui, (je suis visuel) » (P4, 2). La caricature aide à retenir l'information : « Oui, oui parce que je trouve que, pour moi, personnellement, je garde toujours le, l'idée des images et des photos dans la tête plus que des, des phrases et des textes » (P4, 2) et à « synthétiser l'information » (P5, 3). La rétention de l'information au biais des modes visuels dont la caricature s'accorde avec l'étude de Liu (2004). La caricature est important dans l'apprentissage parce qu'elle « développe des compétences » (P4, 1) ; à « comprendre et pour apprendre la quelques choses dans la vie » (P1,2) ; à « *supporter les quelques paragraphes avec les dessines c'est bon* » (P1, 3) et « inculque l'idée dans mon cerveau, donc, dans mon esprit, je pense qu'elle aide beaucoup à l'apprentissage et à la critique » (P7, 3). Dans la même perspective, les étudiants étaient capables de se rappeler des éléments du texte : Cela dit, les participants ont appris à travers les textes et retiennent toujours cet apprentissage : « J'ai, moi aussi, j'avais l'idée que père Noel ne fait rien, juste, et puis, distribuer les cadeaux pour l'année et c'est fini. Mais, parait que c'est une entreprise colossale qui est disons toute l'année exigeant un travail pénible, et la contribution de l'équipe de père Noel est grande » (P4, 1). De là, nous constatons que la caricature a été perçue comme ayant contribué à la rétention des informations et au développement de l'apprentissage en général chez les participants.

2.4.2 L'importance de la caricature dans l'apprentissage de français

Dans les entrevues de la première séance, sept répondants sur neuf ont témoigné que la caricature pourrait les aider à l'apprentissage du français. Ils ont expliqué cela en disant, entre autres, « J'aimerais comprendre le français avec les caricatures » (P1, 1); « Oui ça m'intéresserait » (P8, 1). Ces participants trouvent en caricature un support didactique « important » (P1, 1) ; « intéressant » (P3, 1); « Yes, it is fine, it is the simplest, the simple way I think, it is a simple way, for the cerveau (brain), oui » (P2,1). La caricature les a aidés à comprendre le texte : « j'ai mieux compris le texte à travers ces images-là » (P7, 1). La caricature transmet un message « le desine capable à trans, transmettre une message, à lecteur

» (P1, 2). Deux participants restent prudents quant à l'utilisation de la caricature dans l'apprentissage de français en mentionnant qu'il veut apprendre le français plutôt par la communication apprendre le français, c'est très important, par communiquer » (P1,2). Le second participant, de niveau avancé, trouve que la caricature peut nuire à l'apprentissage puisqu' « il sera concentré seulement sur les images » (P9, 1). À noter qu'il changera son point de vue dans les entrevues ultérieures.

De même, dans la deuxième séance : « Oui. Oui, c'est bon pour moi » (P2,2); « Oui, je pense, que c'est une idée qui est intelligente » (P7, 2); « Oui, ça doit être intéressant » (p3, 2) et « Oui. C'est un bon outil d'apprentissage » (P4, 2). La caricature, selon eux, rend l'apprentissage plus actif : « l'élève quand il regarde la caricature, donne plus de liberté, sans lire, s'exprimer, on va lui demander qu'est-ce que tu vois dans cette image ? » (P5, 2). Dans la caricature : « Les mots sont pas écrits, va falloir qu'il les trouve, favoriser de son imagination, de chercher d'autres mots » (P5, 2). En plus, la caricature représente une source de motivation à la lecture « la caricature permet d'aller plus simple dans le texte. Et puis tu savais, ici dans le monde d'aujourd'hui. Ce n'est pas, ce n'est pas n'importe qui, qui aime les. Il y a plusieurs personnes, plusieurs personnes qui n'aiment pas lire » (P8, 2). « Donc, la caricature simplifie les choses pour qu'il y est idées de la lecture » (P8, 2).

Dans la troisième séance, les propos des participants s'accordent avec ceux des deux autres séances. Ils ont continué à mentionné l'importance de la caricature dans l'apprentissage du français. « j'aimerais apprendre le français par le biais de la caricature » (P7, 3); « ce serait une bonne chose » (P8, 3); « ça doit être intéressant » (p3, 3); « Ça permet d'approfondir les idées » (P8, 3); « c'est une très bonne idée » (P4, 3); « de garder en tête les images du texte » (P8, 3); « ça sera intéressant, de l'apprendre avec le biais des images, les caricatures » (P9, 3) et « l'image moins d'information, moins de texte » (P5, 3). À noter que l'un des deux participants qui avaient contesté l'importance de la caricature dans l'apprentissage de français a changé son idée dans les entrevues de la troisième séance en trouvant que la caricature pourrait être un outil intéressant d'apprentissage. L'autre participant insiste sur le fait que la caricature n'est pas valable pour l'apprentissage de l'expression orale ni de la communication : « pas pour les orales, il est important pour communiquer » (P1, 3). De là, on voit que la caricature stimule l'apprentissage de français de la plupart des répondants.

2.4.3 L'importance de la caricature dans l'apprentissage de la lecture

Dans la première séance d'expérimentation, les étudiants ont étudié un texte dessiné par le chercheur. Ils ont déclaré dans les entrevues que la caricature facilite l'apprentissage de la lecture. Selon eux, la caricature : « aide » (P1, 2), « clarifie le sens » (P4, 1), « aide à comprendre » (P5, 1), « peut faciliter la compréhension du texte » (P4, 1), « elle explique mieux le texte » (P4, 1), « peut forcer certaines compréhensions » (P5, 1), « facilite beaucoup la, la lecture » (P6, 1) et pourrait « encourager la lecture » (P9, 1).

Un participant compare lire une caricature avec lire un texte en expliquant : « c'est plus vivant que, que de voir juste des, des mots » (P6, 1) et « ça serait plus mieux que de de se casser la tête entre parenthèse à lire les, les paragraphes mot par mot » (P6, 1). Dans la même perspective, un autre participant ajoute : « ça donne plus de sympathise sur la lecture, la lecture devient plus sympathique, moins ennuyante, parce que lorsqu'on est devant à des pages, ou centaine de pages de lignes et des mots, il arrive un moment où le lecteur ou bien l'élève, je pense que le petit élève qui peut être ennuyé » (P9, 1).

Les propos des participants dans la deuxième séance d'expérimentation s'entendent sur le fait que caricature représente un bon outil d'apprentissage : « l'art de la caricature est, est c'est un bon outil de représentation et de et d'apprentissage » (P4, 2). Ils voient que celle-ci peut contribuer à augmenter le pourcentage de la compréhension en lecture. À titre d'exemples « ça facilitait ma compréhension du texte » (P8, 2); « le dessine, je crois que, je comprends juste 10% plus, que je lis dans le texte » (P1, 2); « Oui, ça m'a beaucoup facilité, ça m'a vraiment donné une, une, une image plus, plus claire sur le, sur le texte » (P6, 2). En plus, la caricature faciliterait, selon deux répondants, la rétention de l'information : « et il fixe les idées à, à la tête » (P4, 2) ; « C'est vrai que, on peut parfois garder dans la mémoire les détails qui peuvent être entre parenthèse, en lecture, mais ça sert beaucoup, ça sert, ça sert beaucoup dans la, dans la compréhension du texte » (P6, 2). En outre, la caricature amène les participants à relire le texte pour comprendre mieux les idées : « Parce que je dois retourner plus sur le texte pour comprendre quel dessin je veux faire sortir » (p3, 2); « il me donne un autre regard sur le texte pour, je dois bien comprendre pour pouvoir bien montre dans le dessin » (p3, 2); « ça te pousse à aller relire » (P5, 2); et « en dessinant, on retourne au texte, ça approfondit la compréhension » (P4, 2). Ils ajoutent que la caricature approfondit leur compréhension : « ça m'a permis d'aller plus loin dans le

texte » (P8, 2); « Oui, ça approfondit » (P4, 2); « par la caricature, on peut, élucider les idées, donc, à l'intérieur oui, par, par ces idées-là, par les images, on peut schématiser, on peut même voir le, qu'est-ce que l'auteur est en train de dire » (P7, 2); « c'est très belle, très efficace pour critiquer, et pour même nous aider à critiquer » (P7, 2).

Dans la troisième séance, la caricature reste positivement perçue par les participants à l'égard de son importance dans l'apprentissage de la lecture. Selon eux, la caricature aide les lecteurs à comprendre le texte (P1, P8, 3). Elle amène les lecteurs à relire le texte : « on est obligé de regarder le texte plusieurs fois » (p3, 3) : « On était obligé de le lire, plus attentivement pour avoir, pour comment le dessiner » (p3, 3). Elle consiste à « transmettre traduire les, les messages qui est voudrait l'auteur » (P2, 3), aide « à mieux comprendre, à mieux critiquer le texte » (p3, 3) et « à comprendre la logique derrière un texte, et dans une autre langue, peut présenter une idée qui n'est pas logique, mais avec la caricature, on se permet d'aller à lecture critique, savoir dans le texte où est ce que l'auteur a porté argument, ou il n'apporte pas argument, ça nous apprend en même temps dans... » (P5, 3). En outre, « les dessins, ça facilite la compréhension du texte, ainsi que ça donne, ça donne au moins, une, une forme de, de texte qui est le plus, qui les plus, plus amusants, c'est le plus ça facilite aussi la lecture pour ceux qui sont, ça pourrait être, peut-être aider les gens qui ont des difficultés en lecture » (P6, 3). Comme dans la séance précédente, la caricature aide à la rétention de l'information : « il a fixé les idées dans ma tête » (P4, 3). L'un des participant mentionne que l'impact de la caricature sur l'apprentissage de la lecture a augmenté d'une séance à l'autre dans l'expérimentation : « J'avoue que le premier texte, je pensais qu'il a un impact » (p3, 3) et « Maintenant je pense qu'il y a plus d'impact » (p3, 3). Un autre participant précise la spécificité de la caricature selon lui : « la caricature est comme la, comme elle explique bien les, elle représente bien de façon de façon comment dire, de façon féconde, de façon exagérée, donc, surtout pour des gens qui sont des visuels, comme moi » (P4, 3). Ils mentionnent que l'impact de la caricature sur l'apprentissage de la lecture est positif parce que la caricature « permet d'aller plus loin dans le texte, d'imager le texte, le texte en image et de garder ça dans la tête » (P8, 3). Ils continuent « la caricature permet de, de traduire les, les idées dans les images » (P9, 3); « Oui, qu'en lisant, en dessinant, j'ai, j'ai essayé toujours de regarder, si j'ai représenté fidèlement les idées du texte » (P5, 3). « Ça va donner, plus de compréhension » (P7, 3).

2.4.4 L'importance de la caricature dans l'apprentissage de la lecture critique

Selon les participants, la caricature représente deux défis : d'une part, elle dépend de l'expérience du dessinateur « ça dépend pour la personne, qui, qui voir, la caricature » (P1, 1) et d'autre part, elle dépend du thème dessiné « ça dépend beaucoup de sujet. Si on parle du sujet qu'on ne peut pas montrer par le dessin, qu'on ne peut pas montrer, la caricature ne peut pas, beaucoup d'influence sur la compréhension » (P3, 1). Malgré ces défis, la caricature, selon les participants, influence positivement la lecture critique des textes. Tous les participants ont relevé que la caricature facilite la lecture critique : « dans, la caricature, pour comprendre avec le texte, le bonne idée pour l'auteur » (P1, 1); « il m'expliquer plus les mots que je ne comprends pas » (P2, 1) en précisant « peut-être 10% pas plus » (P3, 1); « Ça va faciliter la compréhension, oui » (P1, P3, P6, 1) et « c'était les mots plus difficiles, et les, j'avais des, des images qui ont expliqué ces mots » (P9, 1). Ils constatent que la lecture critique exige des compétences : « Oui, je pense que la lecture critique est, exige des, des compétences que je dois, que je dois acquérir » (P4, 1); « Oui, je pense que, que, voir les photos, et les images, les caricatures, donc, ça donne comme des actions invisibles, donc, et ça, sont, sont, sans doute améliore la, la compréhension, et puis la critique, je pense » (P7, 1). Dans la même perspective, la caricature : « explique les idées, plus facilement, plus rapide, comme le texte tu, tu lis le texte, et tu trouves quelques mots et, ne pas ne comprends pas bien les objectifs à l'auteur, à quelques fois tu, tu comprends, à quelque chose, autre » (P1, 1) ; « Ça m'a conforté dans l'idée que l'auteur dénonçait un peu » (P5, 1). En outre, ils mentionnent que « ça m'a beaucoup aidé, surtout, comment, quand j'avais lu le texte, c'était, j'essayais vraiment d'aller dans les détails que de voir les idées générales, donc, la caricature, on peut au moins, aller, sur, sur chaque paragraphe, sur ce que sur ce que chaque paragraphe pourrait nous renseigner » (P6, 1); « En fait, comme le proverbe dit, donc, une image est mille mots » (P7, 1). Ils ajoutent : « Ça a influencé ma lecture parce que la première lecture que j'ai faite, j'ai j'ai...mes idées ne sont pas tout-à fait conformes à la seconde lecture accompagnée de caricature » (P8, 1). Donc, « la lecture accompagnée de caricature a permis d'aller en profondeur dans le texte » (P8, 1).

Dans la deuxième séance, une séance dans laquelle les étudiants avaient à dessiner un texte en collaboration avec l'intervenant, ceux-ci ont mentionné que la caricature influence positivement la lecture critique des textes. L'influence positive de la caricature sur la lecture critique est due, selon eux, au fait que la caricature: « explain a lot of things which it maybe I can understand it » (P2,2); « il avait

quelques effets » (p3, 2), elle clarifie le sens « des idées, donc, vient plus, plus clair par le dessin » (P7, 2); « ça enrichit les idées trouvées dans le texte » (P8, 2) en les amenant à critiquer les idées « au cours de dessin, j'essaie de, j'essaie de critiquer les, les idées de l'auteur » (P9, 2). Cela se fait puisqu'ils font des lectures à plusieurs reprises en dessinant : « j'essaie de lire, d'aller lire le texte et le comprendre une fois pour pouvoir présenter de façon fidèle ce que je fais dans le, les, dans la carica, la caricature » (P8, 2). « Oui il a aidé, il a guidé la, la, la lecture critique, il m'a aidé à, à, à bien comprendre ce que veut le, le, l'auteur dans son texte » (P4, 2). La caricature aide les étudiants à visualiser les idées « il facilite à comprendre quelques logiques » (p3, 2). Donc, c'est un va et vient entre le dessin et le texte » (P8, 3). « Donc, ça peut me donner une deuxième lecture ou bien de chercher plus, plus en profondeur dans les idées de l'auteur » (P9, 2). Selon nos répondants, la caricature a facilité l'apprentissage de la lecture critique. Cela a été exprimé de cette façon : « quand vous caricaturez quelque chose vous la voyez dans votre mémoire que de le lire simplement puis par une caricature dès que vous voyez image dans votre tête » (P8, 2) et à réfléchir sur les idées : « sur la réflexion de, de lecteur. » (P9, 2). Ses propos s'accordent avec Khabiri et Pakzad (2012). Le lecteur en dessinant interagit plus activement avec le texte « C'est, de vraiment la, pousser le lecteur à, à, à développer l'aspect critique au lieu de lire seulement le texte carrément, de se concentrer sur les, sur les, les vocabulaires et les ... » (P9, 2). À noter que toute cette influence mentionnée dépend en premier lieu au bon dessinateur, selon l'un des participants : « Oui, je pense ça dépend qui est le personne qui fait, qui fait, qui a fait les dessine. Il y a des personnes des ex, des excellents, (des experts), des experts personnes qui transmettent des messages différents que je lis dans le texte, mais, pour des autres personnes qui sait, des, des, des caricatures, il n'y a pas de, il n'y a pas de, de bons message, quelque formation » (P1, 2).

Dans la troisième séance, Les propos des répondants se ressemblent à leurs propos des deux autres séances à l'égard de l'impact de la caricature sur l'apprentissage de la lecture critique. À titre d'exemple : « J'aimerais répondre oui » (P1, 3); « Oui, énormément oui, beaucoup » (P6, 3); « Oui fortement, parce que, sûrement, on va par dessiner par exemple, le sénateur qui arrive dans son, dans son appartement, on dessine, des détails, mais on favorise plus ce qu'y a en profondeur, et on va directement aux choses, ce qui favorise la lecture critique » (P5, 3); « Oui, je pense qu'il a influencé » (P7, 3 et P8, 3) et « Oui, ça a influencé ma lecture critique » (P8, 3). En plus, les participants ont appris que la caricature développe la lecture critique : « parce que le lecteur fasse un texte, il lit toujours et présumer

dans les mots que l'auteur a dits » (P9, 1). Ils ont élaboré leurs opinions en disant : « D'essayer d'imaginer tout ce qu'on lit » (p3, 3) ; « De concrétiser tout ce qu'on lit » (p3, 3) et « d'avoir une vue plus globale plus générale » (p3, 3). Ainsi voit-on la contribution positive de la caricature au développement de la lecture critique selon les propos des étudiants.

2.5 Apprentissage retenu de l'expérience de la caricature

2.5.1 Apprentissage effectué sur la lecture critique

À travers l'expérience de la caricature en générale, les apprenants ont appris sur la lecture critique. « J'ai appris la qu'il y a un genre de lecture qui s'appelle la lecture critique » (P4, 3) ; « J'ai passé différentes lectures. C'est la première fois que j'ai concentrée de la type de la lecture » (P2, 3). Les participants ont appris que « la lecture critique c'est pas la même chose que la lecture simple » (P8, 2). Ils ont appris des trucs sur la lecture critique : « j'ai appris plusieurs, plusieurs trucs, la première chose que, qu'on peut détecter les, l'idée générale, à partir de, du titre de texte » (P9, 3); « j'ai commencé par apprendre des choses par rapport à la lecture critique » (P8, 2); « Il faut s'arrêter dans le titre du texte et réfléchir et prédire que, que, qu'est-ce que l'auteur ou prédire l'idée générale que l'auteur veut, veut présente » (P9, 3). Il ajoute : « puis, se concentrer sur, sur les opinions du texte » (P9, 3). Selon eux, la lecture critique consiste, entre autres, à distinguer les faits des opinions. Les participants mentionnent qu'ils ont appris cela dans l'expérimentation : « Ce qu'on doit pas croire ce qu'on lit » (p3, 3) et « c'est de ne pas croire vraiment dans les informations, présentées dans le texte, et d'avoir de la doute, et de penser à chaque, à chaque opinion, et exemple donné par l'auteur » (P9, 2).

Ils ont appris que la lecture critique exige une distanciation du texte : « On doit avoir une distance, on doit garder une distance pour comprendre mieux le texte, pour avoir, un point de vue critique. Si on est tellement collé au texte, aux phrases, on peut pas donner la critique, le critique sur le texte » (p3, 2). Elle met l'accent sur les détails (P6, 2). D'ailleurs, ils voient que la lecture critique consiste entre autres à une réflexion logique : « Il faut voir la logique de l'auteur. Est-ce que la même logique que la mienne ou la logique qui pourrait, dans, vraiment, dans les. C'est ça » (p3, 3). De même, c'est une lecture « avancée qui qui pousse, qui pousse l'élève à chercher entre les lignes » (P9, 1) : « Donc, la lecture critique permet d'aller plus en profondeur ce qui dans le texte comme c'est quoi l'auteur s'est basé » (P8, 2). Ils voient dans la lecture critique, une lecture interactive : « Souvent, quand

on lit le, les, le texte, d'un, on se fait entrainer par l'auteur dans ses, ses idées, puis, ce qu'il veut nous, nous amener, mais, souvent, ce, il y a des questions qu'on pourrait se poser, comme, quand on lit » (P5, 3).

Dans la même perspective, ils ont appris sur les habiletés de la lecture critique. À titre d'exemple, l'habileté de distinguer les idées principales des idées secondaires : « à distinguer distinguish, distinguer les bonnes idées et les mauvo (il veut dire mauvaises) idées, les mauvo idées » (P1, 3). Également, ils ont appris à comparer « Puis, chercher en comparaison des, des, des thèmes similaires parce que le texte essayait de, de se rappeler des, des articles similaires, des, des pro des documentaires, des d'autres choses qui sont, des connaissances sur le problème d'embouteillage » (P9, 2). La lecture critique les a appris à « faire la différence entre ses propres opinions, et les, les exemples qu'il donne et savoir est-ce que le, le vraiment l'exemple, et l'exemple adéquat pour décrire la, l'idée, ou bien c'est juste, c'était l'exemple pour, pour, pour vraiment citer l'exemple, en, c'est juste pour citer l'exemple seulement » (P9, 3). En plus, la lecture critique les a aidés : « Ça, et ça me donne une vision plus claire, de ce que je suis en train de lire là, donc, je peux corriger, je peux dire des choses, je peux corriger des choses, je peux qualifier des choses, concernant le, la chronologie des idées, concernant le, les, comment le narrateur ordonne ses idées, quelles sont, est-ce qu'on, quelles sont ses ressources. C'est ça » (P7, 3). D'ailleurs, les participants ont retenu le fait que c'est une lecture attentive et profonde : « de lire attentivement » (p3, 3); « Peut-être, je pense, la lecture critique, je pense, c'est un bon moyen de, de, d'aller plus loin dans un texte, puisqu'on peut, on peut pas tout dessiner, on est obligé de sélectionner les idées principales, ça favorise la lecture critique... » (P5, 2). Un participant ajoute finalement que la caricature amène à la lecture critique : « ça nous oblige à lire le texte de manière critique je pense, et aller vers les idées principales » (P5, 2).

2.5.2 Un outil d'apprentissage de langue et de lecture

Les participants voient que la caricature pourrait aider dans l'apprentissage en général : « faire les caricatures, c'est une langue internationale, parce que, without, sans, sans communiquer normalement or sans apprendre ou comprendre le français or l'anglais à quelques langues, tu pourriez transmettre quelques messages juste pour faire des idées du texte » (P1, 2); et dans l'apprentissage de

langue : « En général, pour langue, langue comprendre langue examen, et peut-être, et, expérience examen, l'anglais » (P1, 1). L'importance de la caricature, selon eux, consiste au fait qu'elle motive les apprenants : « ça m'a beaucoup aidé aussi surtout pour, pour l'organisation des idées, le dessin ça aide beaucoup » (P6, 2) en les aidant à comprendre le texte : « Parce que ça va motiver d'abord l'apprentissage. Deuxièmement, elle va aider d'apprendre les mots bien sûr. Il va aider pour comprendre le sujet général juste en regardant le dessin, on comprend quel était le sujet général. Oui, ça va, ça va, ça va aider, ça peut être utilisé comme outil, vraiment bénéfique et faisable » (P3, 1). La caricature représente un moyen alternatif de lecture « on peut mieux comprendre le texte, que d'aller plus, d'aller plus, sur, faire la lecture » (P6, 1). Dans la même perspective, la caricature confirme la compréhension en lecture : « une seule caricature a confirmé ma compréhension du texte » (P5, 1).

La caricature représentait pour eux une expérience de transformer les idées de textes en dessins : « transformer les lignes en images pour avoir une histoire » (P7, 1). Donc, il faut se concentrer plus sur les images pour mieux aller vers le but qu'on vise là » (P7, 1). Elle les a amenés à lire entre les lignes, ce qui représente l'une des habiletés de la lecture critique : « la caricature permet d'aller plus loin dans la lecture de texte que la lecture littéraire comme ça. » (P8, 1). Dans le même sens : « Donc ça permet vraiment d'aller plus loin dans la compréhension du texte et tout » (P8, 1).

L'expérience de la caricature a ouvert les yeux des participants à d'autres méthodes d'enseignement « En fait, cette expérience m'a poussé vraiment à peut-être chercher d'autres méthodes d'enseignement, de peut-être voir d'autres outils d'enseignement que l'enseignant peut les utiliser en classe que par exemple pousser les élèves à faire des activités, à produire des caricature, les montrer des carica des caricatures et savoir le degré de compréhension des élèves et comment ils réagissent avec avec ces images » (P9, 1). Selon eux, la caricature développe la lecture « le dessine c'est un expérience à lire le texte » (P1, 2). Elle représente « un outil pour expliquer, pour représenter des idées » (P4, 2) ; « Oui, moi j'ai retenu c'est qu'il est possible de de refléter les idées d'un texte par la caricature par la caricature » (P8, 3) ; et « ça aide beaucoup à la compréhension » (P6, 2).

En outre, la caricature aide à la rétention des idées : « la caricature, en fait, permet de garder plus longtemps le texte dans sa tête » (P8, 2) et « ça facilite beaucoup la compréhension, ce qui ça donne, ça

laisse la trace de, de, de, du texte dans la tête, ce que vise le dessin, qu'on est plus visuels, que, qu'on a cet aspect, ce sens-là, de visuel, qui facilite la, qui facilite toujours la mémorisation des choses, c'est que moi, avec, avec les dessins » (P6, 3). De même : « ça pourrait même faciliter la compréhension du texte » (P6, 3). Cela dit, l'un des participants mentionne qu'il croyait que la caricature a seulement un aspect politique « et tout maintenant j'ai appris fondamentalement que ça permet aussi de révéler l'idée, la réalité, les idées des textes » (P8, 3).

2.5.3 Un moyen qui développe la pensée critique

Lors des entrevues, les propos de trois répondants sur neuf ont référé aux apports de la caricature au développement des habiletés chez eux. L'un parmi eux, en répondant à la question qui porte sur la place de la caricature dans les cours de français L2, a énoncé que celle-ci l'aiderait à se découvrir « Je ne savais pas que je peux dessiner de telle façon » (p3, 2). Ils étaient capables de dessiner deux textes. Leurs dessins reflètent cette capacité.

À travers l'expérience de la caricature, les participants ont appris à critiquer le texte plus que croire à ses idées « J'ai appris qu'il y a beaucoup, qu'on peut critiquer » (P7, 3). La caricature comme mode visuel se base sur l'image. Celle-ci capte l'attention du lecteur « les images centrent dans la lecture critique, parce que même le journaliste utilise la caricature pour critiquer les travaux des autres » (P7, 2). Dans la même perspective, l'un de nos répondants a souligné que la caricature captait son attention sur le sujet à apprendre : « parce que, je l'avais jamais vu comme, pour l'apprentissage de langues » (P3, 1) et à critiquer le texte : « de ne pas prendre la, les informations et les idées de n'importe quel texte, ou bien de n'importe quel, quel article, (à la légère) de chercher, à comparer, à plus analyser les informations » (P9, 2).

Donc, de manière globale, « c'était, une expérience enrichissante, en termes où on met l'accent sur, sur les, sur la, la compréhension, puis la traduction des textes en images, en caricatures, et, et développer le volet de, de la critique, et la réflexion chez, chez le lecteur » (P9, 3). C'était une expérience qui a développé la pensée critique chez les participants : « Oui, cette expérience, je faire de rafraîche, rafraîchement²⁹ pour faire de critique dans le texte parce que, généralement, le texte a de

²⁹ Il veut dire réfléchir ou réflexion

quelques, quelques idées, pour, pour les, le, le, les auteurs » (P1, 3) et de remettre en questions ce qu'ils lisaient : « vraiment intéressant de, de sûrement, comme remettre en question » (P5, 3). L'un des participants a résumé : « ce sera une idée qui peut bénéficier les étudiants à mieux comprendre, à mieux réfléchir, à mieux critiquer » (P7, 3).

2.5.4 Une bonne expérience intéressante, originale et transférable

Premièrement, dans notre corpus, nous avons remarqué que l'amusement constitue le dénominateur commun pour tous les répondants. Cela apparaît de façon récurrente dans presque toutes les réponses qu'ils ont données. Ceux-ci parlaient avec plaisir de l'expérience en la qualifiant d'intéressante : « C'est intéressant pour moi » (P2, 1, P3, 2). Dans le même sens : « intéressant » (P3, 1,2, 3) et : « amusant » (P3, 1). Ils ont aimé l'expérience : « j'ai vraiment aimé » (P4, 3) et apprécié la formation : « J'ai bien aimé avoir une formation, pour pouvoir pour pouvoir bien lire, » (P4, 3). La caricature permet aux étudiants d'échanger leurs points de vue, de parler, de savoir regarder, de commenter et de s'exprimer sans contrainte. Elle a créé, pour eux, une atmosphère de plaisir dans la salle de classe. D'après notre observation en classe, les étudiants s'amusaient en dessinant leurs caricatures et en pratiquant la langue : leurs gestes, leurs commentaires l'ont bien dit. En outre, les participants ont apprécié la méthode utilisée dans l'expérimentation didactique : « la méthodologie qui était soumise est bonne, on a lu un texte, après, on a eu les dessins » (P5, 1) ; « ça rend le, le, thématique, c'est plus vivant » (P6, 1) et « très bonne expérience » (P4, 1). En outre, l'expérience était une chance pour certains parmi eux de pratiquer leurs intérêts personnels : « ça fait longtemps j'ai pas dessiné, c'était une occasion de dessiner un peu » (P6, 2). De là, nous voyons que cette expérience était aimée par quatre étudiants sur neuf. Ils en parlaient avec plaisir, en insistant souvent sur le fait qu'ils se sont amusés en apprenant. Nous avons observé cet amusement dans leurs comportements surtout lors du processus de production de caricatures. Les participants qui ont rapporté la difficulté de la caricature comme défis ont expliqué que leur niveau en français inférieur par rapport à leurs pairs en était la raison principale.

Deuxièmement, les participants ont trouvé que l'expérience de la caricature vécue dans l'expérimentation était originale. La caricature représentait une nouvelle expérience pour les participants

qu'ils étaient débutants, intermédiaires ou avancés. À titre d'exemples : « J'ai fait mon étude jusqu'à intermédiaire 2, mais je pense, je ne fasse pas le, les textes comme ça » (P2,1); « C'est nouveau pour moi » (P2,1); « c'est la première fois que j'ai trouvé, je dois expliquer le texte avec la caricature, pour moi c'est nouveau » (P2,2); « c'est la première fois que je, que j'ai la formation de cette, de ce genre de lecture » (P4, 1) ; « C'est différent » (P5, 1) et « It is very new for me » (P2,2). Dans le même sens, les participants ont cité : « c'est nouvelle pour moi, donc, lire un texte, puis, essayer de le dessiner, c'est une bonne idée, je pense que je vais l'appliquer au futur » (P7, 3). Un autre répondant a expliqué que l'importance de la caricature est due au fait qu'elle représentait un exercice différent de ceux auxquels il s'est habitué : « première fois que j'ai essayé de transmettre la lecture de caricature » (P2, 3). Quant à un autre participant : « Je ne sais pas actuellement, au Québec, comment, comment ça se passe, mais par rapport que chez, le parcours que je suis, c'était pas vraiment, c'était pas vraiment une méthode d'enseignement, la caricature mais on a eu des livres, là » (P9, 1).

Troisièmement, les participants voient que l'importance de l'expérience de la caricature l'amène à être transférable. La plupart des participants veulent utiliser la caricature dans l'apprentissage de lecture sur le niveau professionnel : « pour mes curriculums, le, un texte quelconque » (P7, 2) ; « je vais l'appliquer au futur » (P7, 3). Également, ils l'utiliseront sur le niveau personnel : « personnellement, je dois l'utiliser » (P7, 2) ; « Yes, we can use it, I think a lot of, in my experience avec mes, mes, enfants, we teach with caricature, it is more simple, it is more simple for them » (P2, 2) et « je vais utiliser cette méthode pour l'apprentissage de mes enfants » (P4, 2). De même, pour le participant qui avait l'habitude de feuilleter des caricatures depuis son enfance : « je veux peut-être continuer, à faire cette exercice avec les, les bouquins ou les histoires » (P6, 1). Kendrick et McKay (2002 et 2004) encouragent l'utilisation de modes visuels variés en classe de langue. Les participants se sont exprimés des sentiments positifs à l'égard de la caricature comme support didactique.

3. Analyse des caricatures des participants

Notre expérimentation didactique était composée de trois séances. Dans la première séance, l'intervenant a enseigné un texte accompagné de caricatures. Dans la deuxième séance, il a guidé les participants à dessiner le texte. Dans la troisième séance, les étudiants devaient dessiner, eux-mêmes, un nouveau texte. Dans la section suivante, nous présentons les dessins de caricatures produits par les

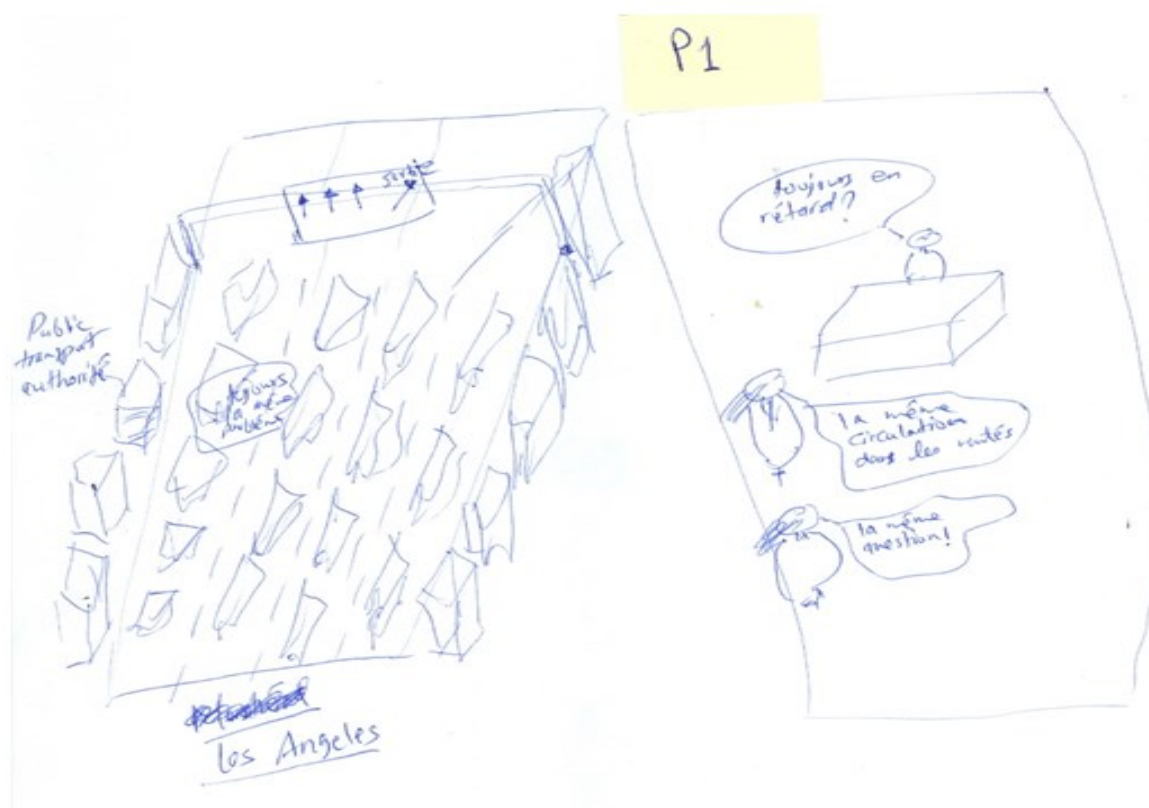
participants dans les deux dernières séances. Nous décrivons chaque dessin tant sur le plan figuratif que sur le plan du contenu écrit. Dans cette section, nous présenterons les dessins de caricatures des participants.

3.1 Les caricatures du (GD)

3.1.1 Les caricatures dessinées par P1

Séance 2

Dans cette séance, il s'agissait de dessiner un texte qui s'intitule : Los Angeles, ville d'embouteillage (Annexe C).



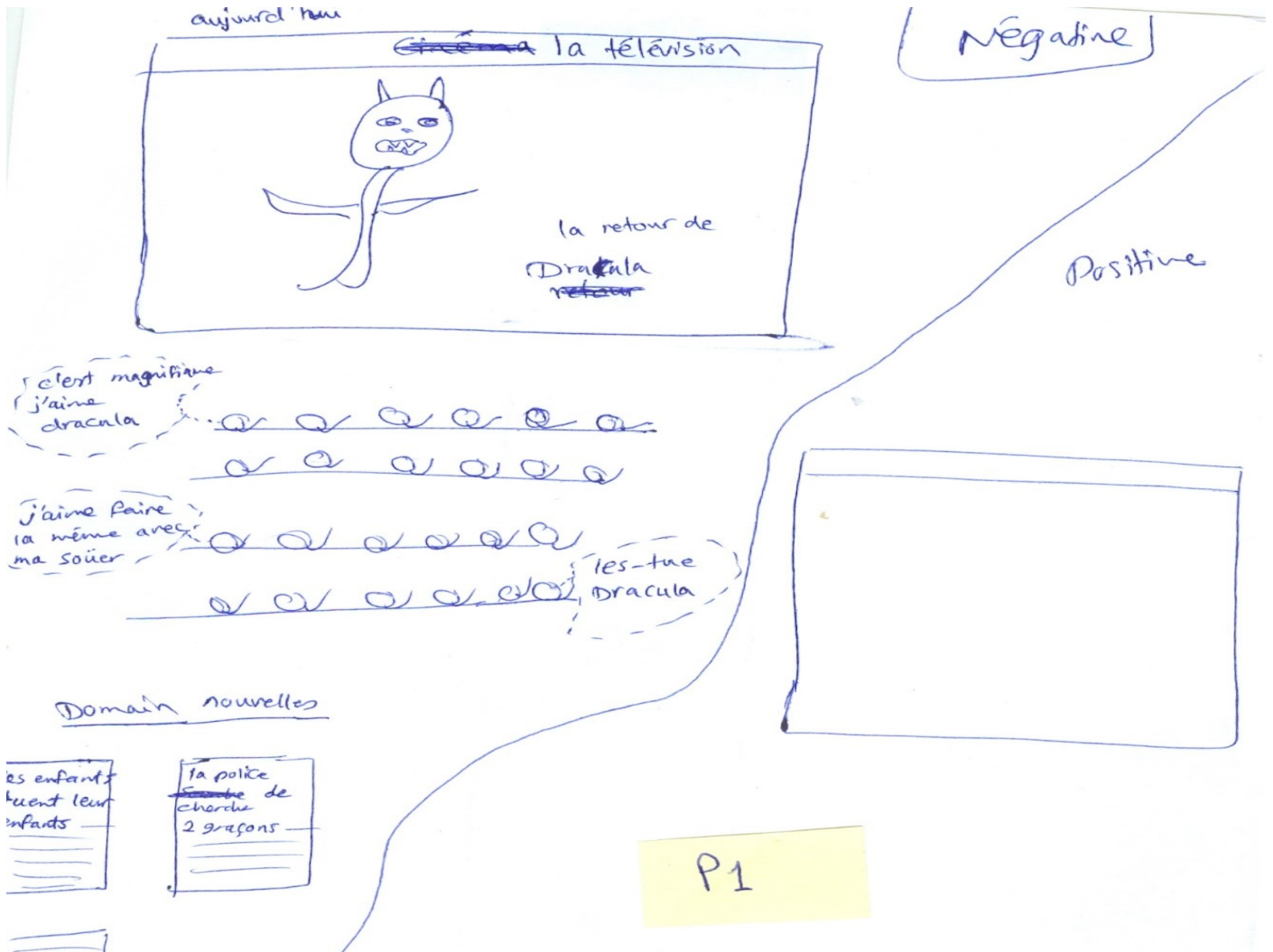
Sur le plan figuratif, ce participant a séparé son dessin en deux. D'une part, il présente l'embouteillage dans la ville en question. Dans son dessin, on peut constater qu'il fait mention d'une autre possibilité de transport : le transport en commun. D'autre part, il représente la réaction du patron à l'égard du retard des employés. Autrement dit, il a présenté la réplique d'un patron (Toujours en retard) et celles des deux employés. Deux employés (une grosse femme et un paresseux) répondent que la raison du retard est le Traffic. La deuxième personne répond de la même façon, et c'est une phrase qui se moque : la moquerie est l'un des aspects majeurs d'une caricature. La caricature du P1 a un aspect de

moquerie et d'humour, ce qui est important dans une caricature en général, selon Steinfirist (1995) et Saevrot (2011). Le participant a dessiné le bureau de façon symétrique. Il a été influencé par la nature de son domaine, c'est un étudiant en génie civil. Le participant a pu refléter, grosso modo, quelques idées principales du texte. Dans son dessin, il a reflété sa compréhension du texte beaucoup mieux qu'au pré/post test.

Sur le plan du contenu écrit, il fait mention de la ville Los Angeles, du panneau de circulation où on trouve le mot (sortie) ainsi que la voie du transport en commun. Il a écrit quelques mots en anglais comme *transport commun*, c'est un participant débutant en français. Le participant, dans une bulle, donne la réplique du patron et la réplique des deux employés.

Séance 3

Dans cette séance, il s'agissait de dessiner individuellement de manière autonome un texte intitulé « La télévision qui tue » (Annexe C).



Sur le plan figuratif, le participant a divisé sa page latéralement. Dans la première partie, il présente la vision négative et dans l'autre partie une vision positive. On remarque dans la vision négative, une émission, à la télévision, qui présente un film sur le personnage d'horreur Dracula et un public de spectateur en avant. C'est un dessin alternatif de l'émission Woodybecker (un aspect culturel). Donc, pour son dessin de Dracula, il a dessiné un monstre avec des dents de vampire en écrivant (retour de Dracula). Il a dessiné également un groupe de spectateurs, fans des films d'horreur, qui encouragent, admirent et applaudissent la scène (Formidable, tue-les Dracula, etc). En bas, le participant a encadré le terme (nouvelles de demain) en dessinant une série de nouvelles violentes : des enfants qui tuent des enfants. La police cherche deux garçons. Il a dessiné cela sous forme d'un journal. Il s'agit d'un bulletin

de nouvelles portant sur des faits divers. Dans la vision positive, figure une télévision avec aucun autre contenu imagé. À noter que le participant a utilisé ses référents culturels dans la représentation de la violence.

Sur le plan du contenu écrit, le participant a fait mention de Dracula comme son référent pour la violence. L'émission porte le titre (Retour de Drakula). Dans sa vision négative, on remarque deux catégories (aujourd'hui) et (demain) pour illustrer une relation causale entre une émission sur la violence et l'impact dans la vie quotidienne chez le public. Un bulletin de nouvelles relatant une tuerie ainsi que la recherche policière d'un enfant criminel. Dans sa vision positive, aucun contenu écrit n'apparaît, ce qui suggère l'absence de violence dans la vision positive de l'étudiant.

En fonction de la grille d'évaluation de la lecture critique déjà utilisée pour analyser les réponses des participants aux pré/posttests et à la lumière de la caricature ci-dessus, nous déduisons les éléments qui suivent³⁰.

Sur le plan de la distinction et comparaison, le participant était capable de distinguer entre les idées principales (embouteillage) et les idées secondaires (retard causé par l'embouteillage). Sur le plan d'inférence, il a pu anticiper le contenu du texte, son dessin le reflète. Quant à l'interprétation, il a mis en ordre logique deux événements contenus dans le texte. Il a pu déterminer la relation entre une cause et une conséquence. Son dessin indique qu'il a compris le but de l'auteur et les relations entre les causes et les conséquences. Il a mis les deux scènes dessinées en ordre logique commençant à gauche par une cause et mettant ci-contre une conséquence.

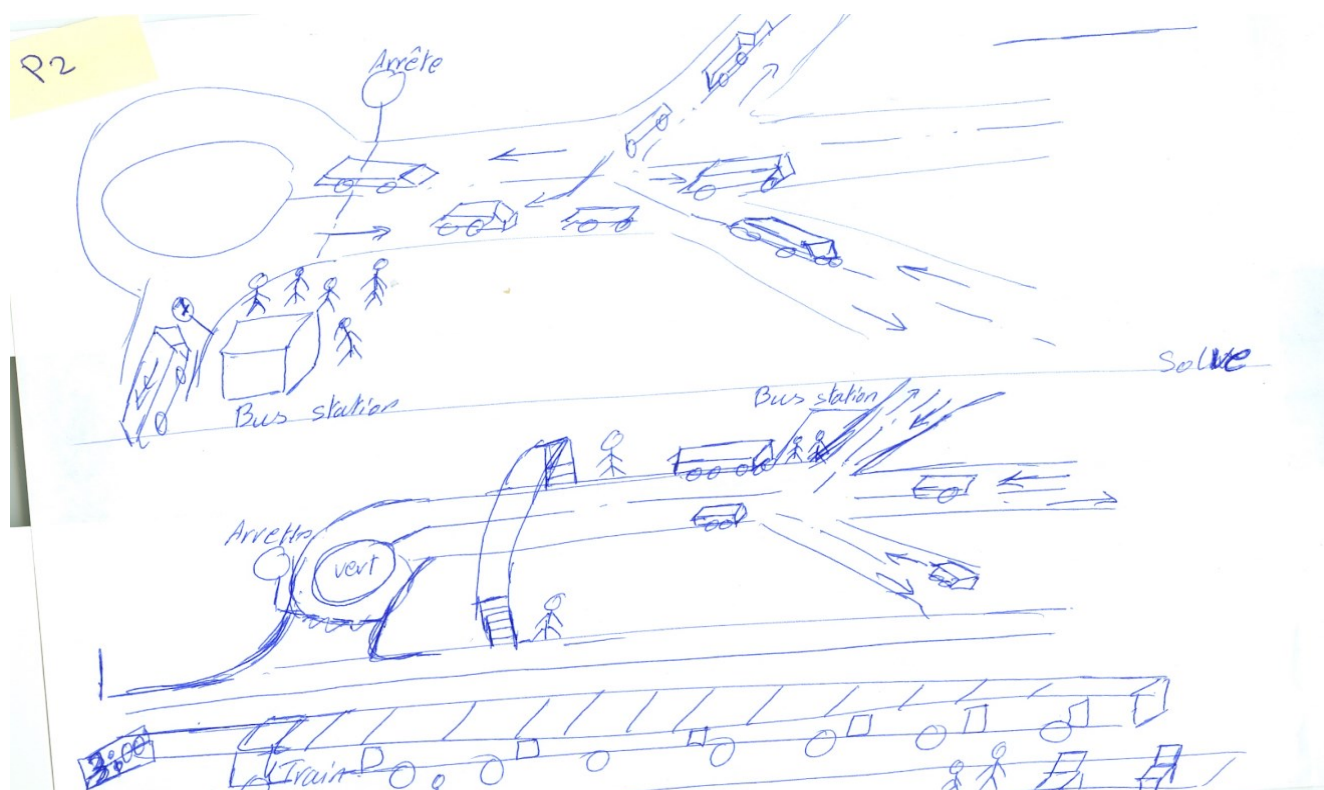
Dans la deuxième caricature, celle du texte 3, le participant a bien comparé de manière objective l'influence positive et l'influence négative de la télévision en mettant en évidence celle dernière. Son dessin nous révèle la façon qu'il a compris le texte. Le chercheur constate que la lecture critique s'est améliorée chez (P1), son dessin l'indique, surtout puisque la lecture critique met l'accent sur l'objectivité et la critique du texte.

³⁰ Au lieu de répéter cette synthèse pour chaque participant, le chercheur se limite à présenter un tableau à la fin de la présente section qui résumera la comparaison entre les groupes des participants.

Dans le prétest, ce participant était non compétent et dans le posttest était peu compétent. Si on considère la caricature produite pour texte 2 comme « pré-production » et celle produite pour texte 3 comme « post-production », le participant possède un niveau peu compétent la première caricature et compétent à la deuxième caricature. Ceci montre que la caricature a facilité la compréhension du texte chez le participant mais que dessiner lui était un mode alternatif de mieux exprimer sa compréhension. Il semble avoir compris davantage d'informations que dans les réponses aux questions des pré/posttests.

3.1.2 Caricatures de P2

Séance 2



La participante a décrit elle-même son dessin en disant : « J'ai fait des bruits de la, de la voiture, et aussi, j'ai essayé dessiner les la route, mais après il y a quelques voitures qui casser la rue, qui n'ont pas respecté...et aussi sur, sur autobus, il y a beaucoup de personnes qui n'est pas qui n'est pas, qui n'est pas entre dans dans l'autobus » (P2,2).

Sur le plan figuratif, son dessin est divisé en deux. D'une part, figure une autoroute achalandée avec une station d'autobus. La scène contient plusieurs éléments dont un chemin tortueux plein de voitures, des contraventions, un arrêt d'autobus, en utilisant des consignes écrites en en anglais. D'autre part, une solution a été proposée : le transport en commun et le train. Des flèches sur l'autoroute montrent la direction qu'empruntent les automobiles avec un carrefour giratoire. Dans la solution, une autoroute peu achalandée, avec la présence du transport en commun et d'un train vide a été dessinée. Elle a utilisé des flèches : elle a mentionné dans l'entrevue qu'elle aime utiliser des flèches dans son domaine d'étude soit le génie architectural, elle est débutante en français. Sur le plan du contenu écrit, on retrouve les mentions (station, arrêts de circulation et l'identification de solutions).

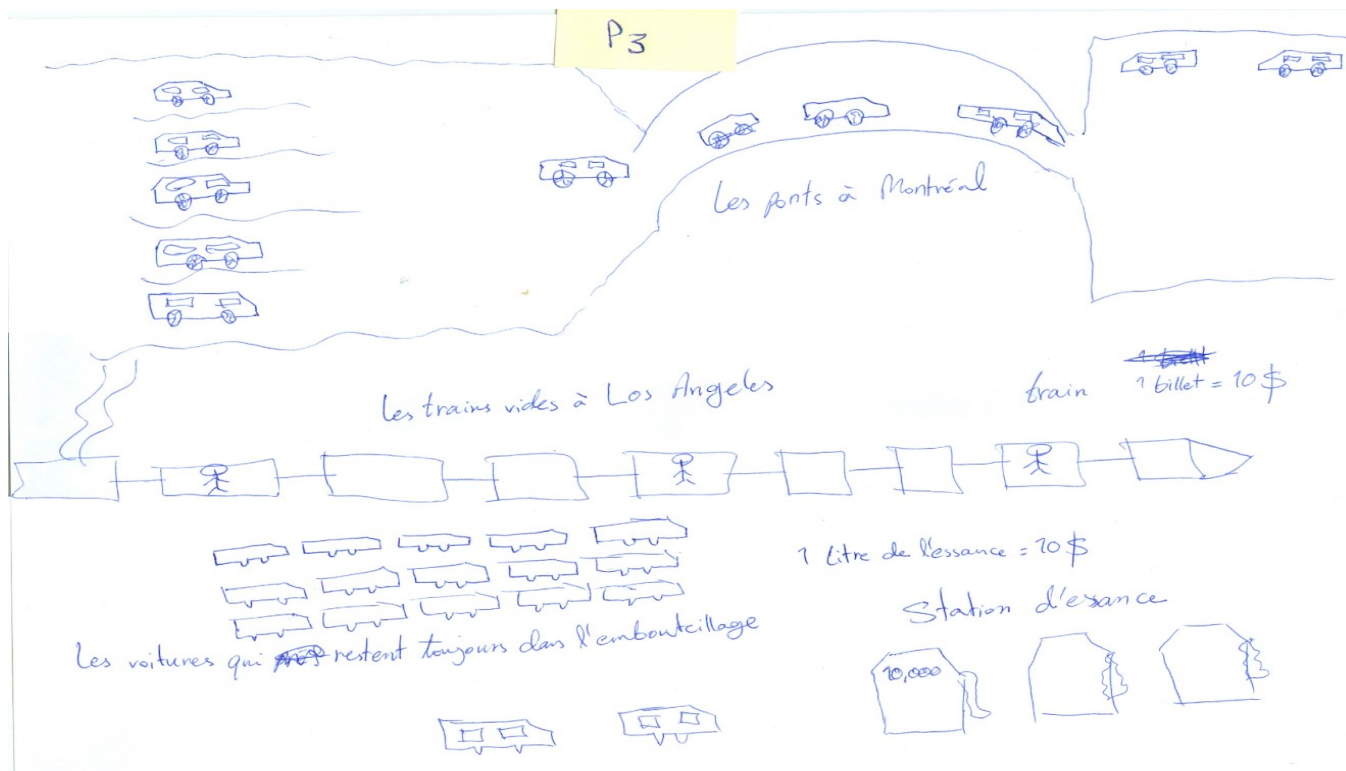
Séance 3



La participante dessine l'auteur du texte et son avertissement sur les effets négatifs de la télévision. Sont illustrées aussi quelques scènes violentes vues à la télévision ainsi que des recherches faisant mention des impacts de la violence sur les spectateurs. La participante présente un pourcentage élevé de spectateurs américains. D'ailleurs, elle a dessiné une scène de gens qui regardent la télévision en se disputant. Le chercheur remarque que les habits des gens dans le dessin sont des habits africains : P2 est une étudiante africaine. Enfin, en bas du dessin, elle a présenté une solution qui serait un projet de loi contre la violence. La solution est dessinée et symbolisée par une lampe. Sur le plan du contenu écrit, dans la première scène, elle a mis les années en ordre chronologique. On voit des dates affichées, le pourcentage des spectateurs et un projet de loi contre la violence. Encore une fois donc, on peut remarquer que les caricatures sont teintées de l'expérience personnelle ou professionnelle des étudiants.

3.1.3 Caricatures de P3

Séance 2



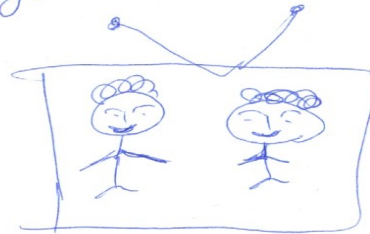
Cette participante, guidée par l'intervenant, tout comme les autres participants, a dessiné les idées du texte 2. Dans son dessin portant sur l'embouteillage en Los Angeles, elle a dessiné Montréal avec ses ponts. Sous forme d'espace d'entonnoir, le pont présente bien l'embouteillage. Elle s'est inspirée de la première phrase dans le texte en dessinant des voitures sur un pont en y écrivant ponts de Montréal. P3 présente sa vision de l'embouteillage venant de l'accès restreint sur le pont à Montréal. Elle figure aussi les causes de l'embouteillage à Los Angeles particulièrement en illustrant un train vide de passages. On y voit aussi trois stations ou services pour l'approvisionnement en essence.

Puis, elle a dessiné des trains vides à Los Angeles. Elle a mis en évidence, dans son dessin, les prix de billet de train, de l'essence d'auto comme une comparaison ironique (l'ironie est l'un des aspects majeurs d'une caricature). Même si cette participante a avoué qu'elle n'avait jamais dessiné dans sa vie et qu'elle ne se pensait pas capable de le faire, elle a bien reflété sa compréhension de texte sous forme de

dessins de caricature, ce qui indique la faisabilité de celle-ci. Sur le plan du contenu écrit, elle donne le coût moindre du billet pour le train comparativement au coût du litre d'essence.

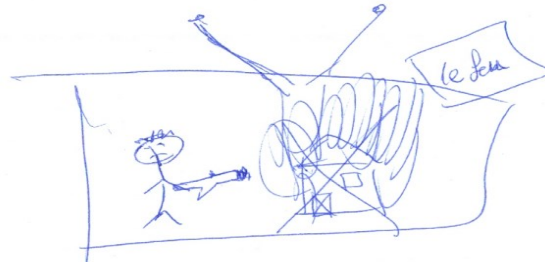
Séance 3

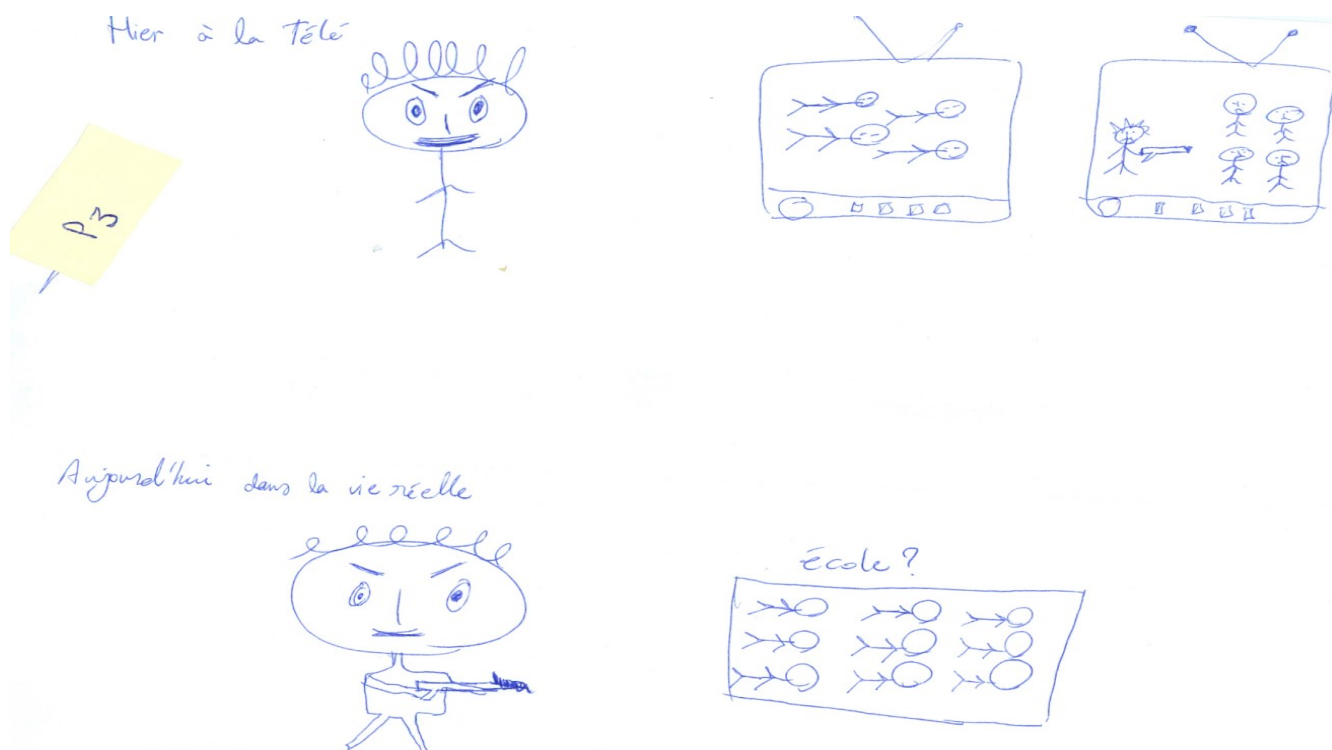
La préférence des ~~gens~~ gens d'après les sondages : genre comédie



P3
/

Le profit des producteurs : genre violence





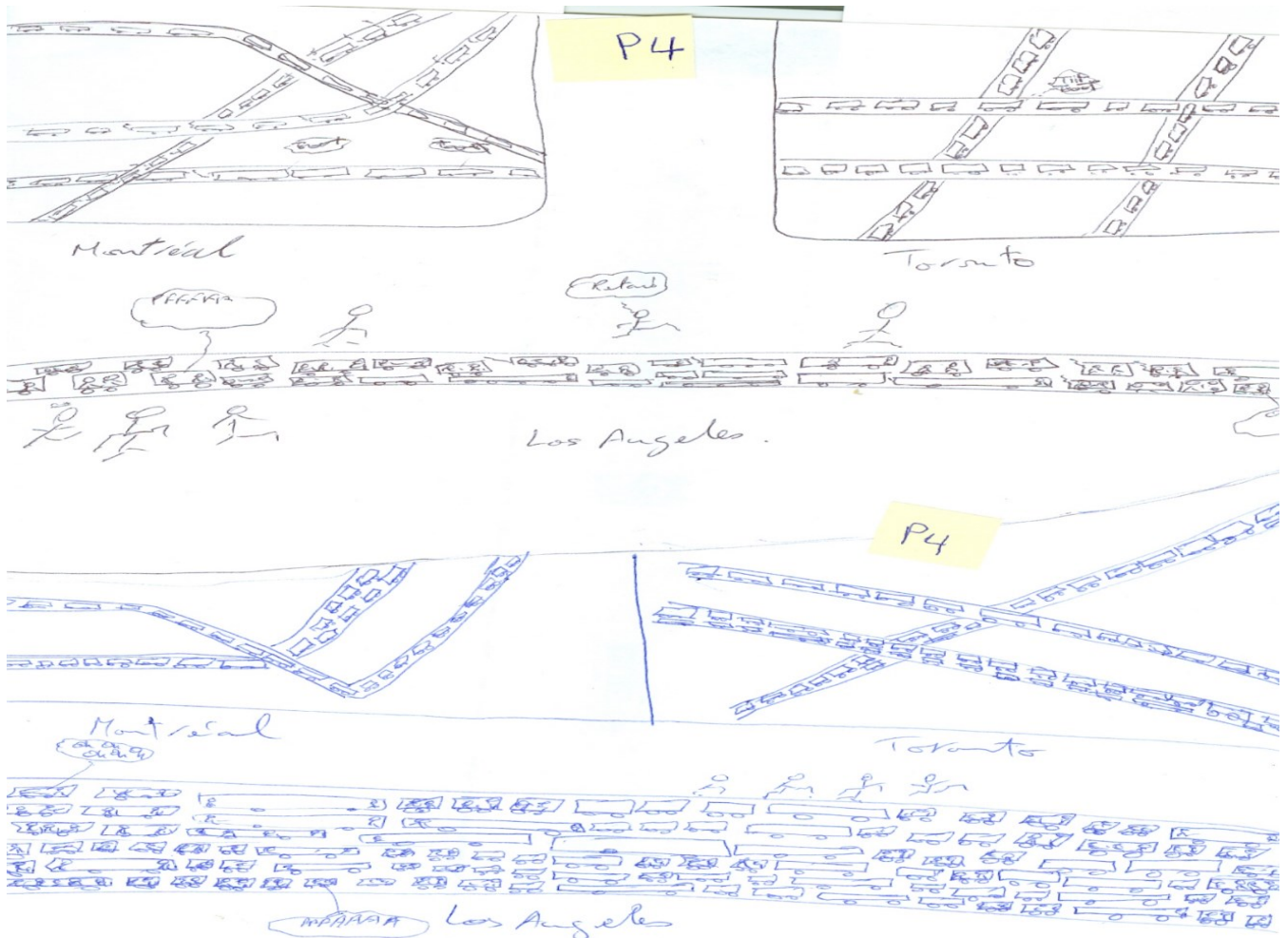
Dans le temps prescrit, la participante nous a fourni deux dessins complémentaires. Le premier présente, à première vue, des émissions de violence sur deux écrans et un spectateur affecté. D'autre part, dans le même dessin, la participante présente l'impact des émissions sur la vie réelle. Le même spectateur est présenté comme tuant des élèves à l'école. Autrement dit, dans son dessin portant sur le texte 3, la participante a mis en parallèle ce que l'on regarde à la télévision et les comportements vus dans la vie quotidienne. Elle a dessiné un homme qui regarde de la violence à la télévision puis qu'il tue ses pairs à l'école. Elle a mis l'accent, dans son dessin, sur le mal exprimé dans ses yeux et à travers ses sourcils, en dessinant aussi un fusil, un symbole de crime. Dans le deuxième dessin, la participante présente deux genres soit la comédie, soit la violence. Les visages des spectateurs de la comédie sont souriants alors que celui du spectateur de la violence est ahuri. Donc, la participante a comparé entre des gens qui regardent des scènes comiques et un monsieur qui regarde des scènes violentes, les visages étaient différents dans les deux scènes comparées. La participante a visualisé sa compréhension de texte sous forme de dessin en mettant en évidence la comparaison comme élément majeur.

Sur le plan du contenu écrit, peu d'éléments, simplement des indications sur le temps (hier, aujourd'hui) sont affichées. Sur le plan du contenu écrit pour le deuxième dessin, elle indique le genre comédie est préféré des gens dans le sondage alors que le genre de violence revient aux producteurs.

3.2 Les caricatures du (GI)

3.2.1 Les caricatures de P4

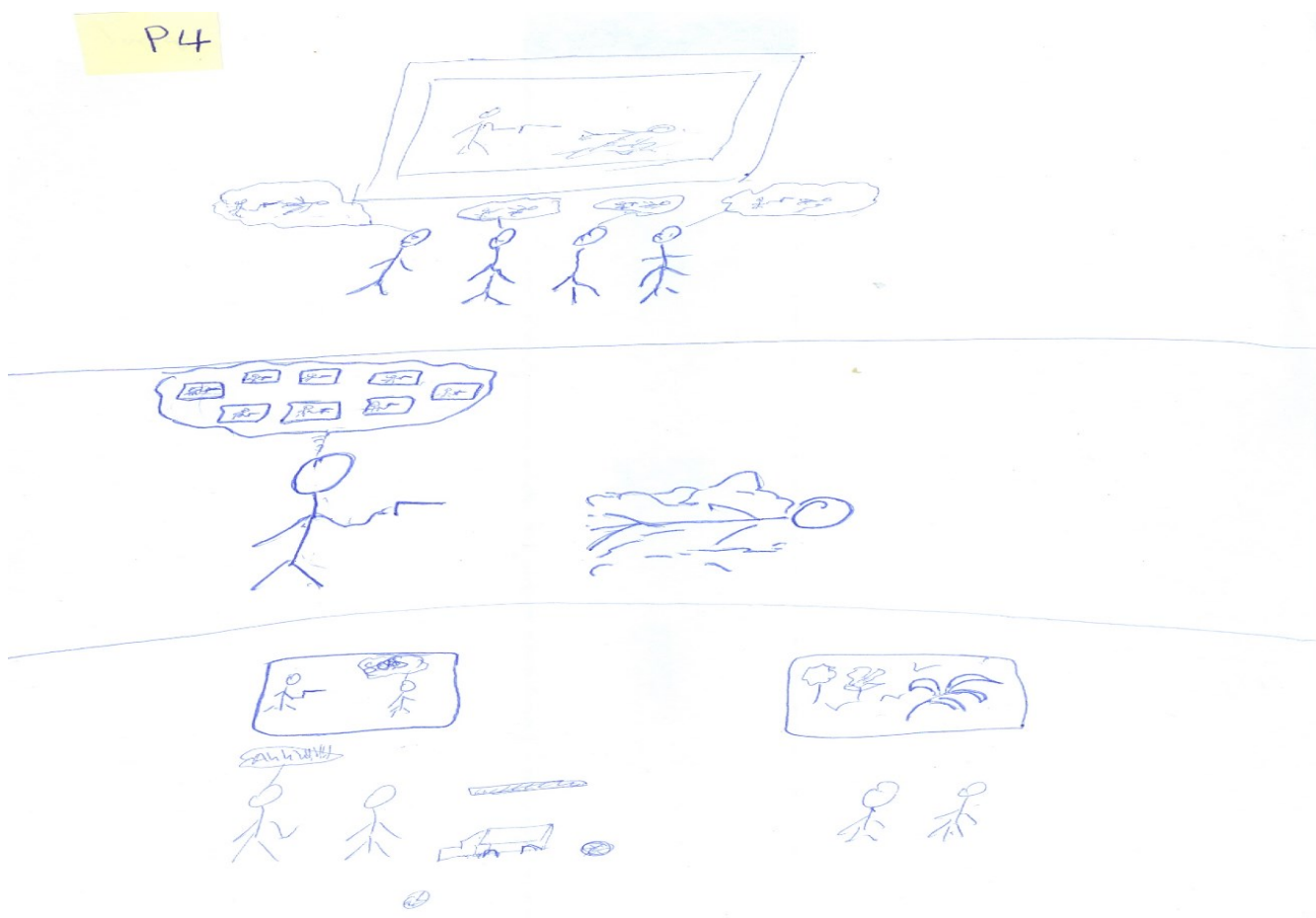
Séance 2



Sur le plan figuratif, ce participant présente trois villes sur la question de l'embouteillage : Montréal, Toronto et Los Angeles. Los Angeles de façon claire en éparpillant des gens qui courent en retard et des voitures étouffées. Il a pu comparer entre les trois villes de façon globale. Sur le plan du contenu écrit, on y voit de violence et des onomatopées simulant l'exaspération : Oh, Ah...etc. Ce qui

distingue la représentation de Los Angeles des deux autres villes c'est le nombre accru d'autos et des camions ainsi que des passagers qui débarquent de leurs voitures pour courir au travail.

Séance 3



Son dessin a été divisé en trois sections La première section représente des spectateurs devant une émission de violence, fortement imprégnés par le contenu. Il a dessiné une scène montrant les mêmes personnes avec des têtes remplies par des scènes de violence déjà regardées à la télévision et qui tuent pour vrai. La deuxième section montre les impacts de ces mêmes imprégnations dans la vie réelle : un individu ayant un fusil à la main tue un autre. Dans la troisième section, on y voit un comparatif entre des spectateurs visualisant des scènes de violence et d'autres qui regardent des scènes de nature. Sur le plan du contenu écrit : des onomatopées. La manière du dessin s'est améliorée chez ce participant. Ses dessins cette fois deviennent plus expressifs et ils sont enrichis par des détails signifiants et appuyés par une compréhension profonde du texte.

3.2.2 Les caricatures de P5

Séance 2

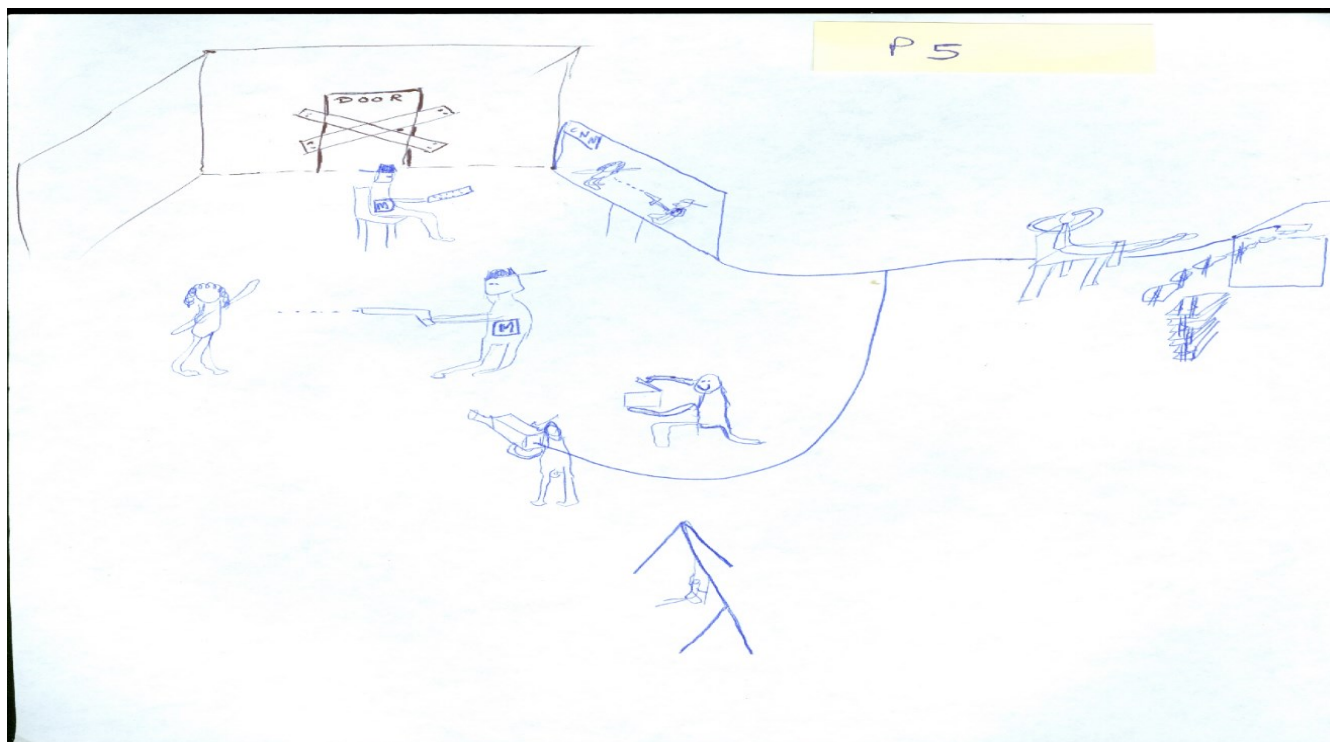


Le participant a décrit son dessin en expliquant le message qu'il voulait transmettre : « Oui, Los Angeles avec de grands buildings, aussi pour dire c'est qu'on, j'ai dessiné des autoroutes, que je vois très, très chargées en voiture, j'ai essayé de dessiner les, le parking, pour le covoiturage qui était vide, et aussi le, la salle d'attente pour les personnes. C'est comme pour transmettre un message au lecteur qui voit là quand même. J'ai dessiné parking pour le covoiturage, peu de gens qui dans le bus » (P5, 2).

Ce participant a dessiné le texte deux fois en mettant en évidence les grands bâtiments, les voitures éparpillées illustrant l'embouteillage. D'une part, le dessin présente la ville de Los Angeles encombrée de voitures et de camions. D'autre part, plus bas, on voit un gros plan sur une portion d'autoroute avec mention des jurons et de quelques exaspérations. Enfin, un train est présenté parallèlement.

Sur le plan du contenu écrit, le participant a écrit (Hollywood) dans son dessin, c'est un aspect culturel, le participant a mentionné lui-même qu'il avait visité Los Angeles et qu'il sait déjà que Hollywood fait partie de cette ville. Le participant a éparpillé quelques mots en anglais dans son dessin, puisque la ville est américaine, et l'anglais est sa langue principale. Il a écrit des phrases de moqueries dites par les passagers : n'utiliser pas le train. Le dessin de ce participant donne l'impression au lecteur qu'il y a vraiment un embouteillage étouffant.

Séance 3

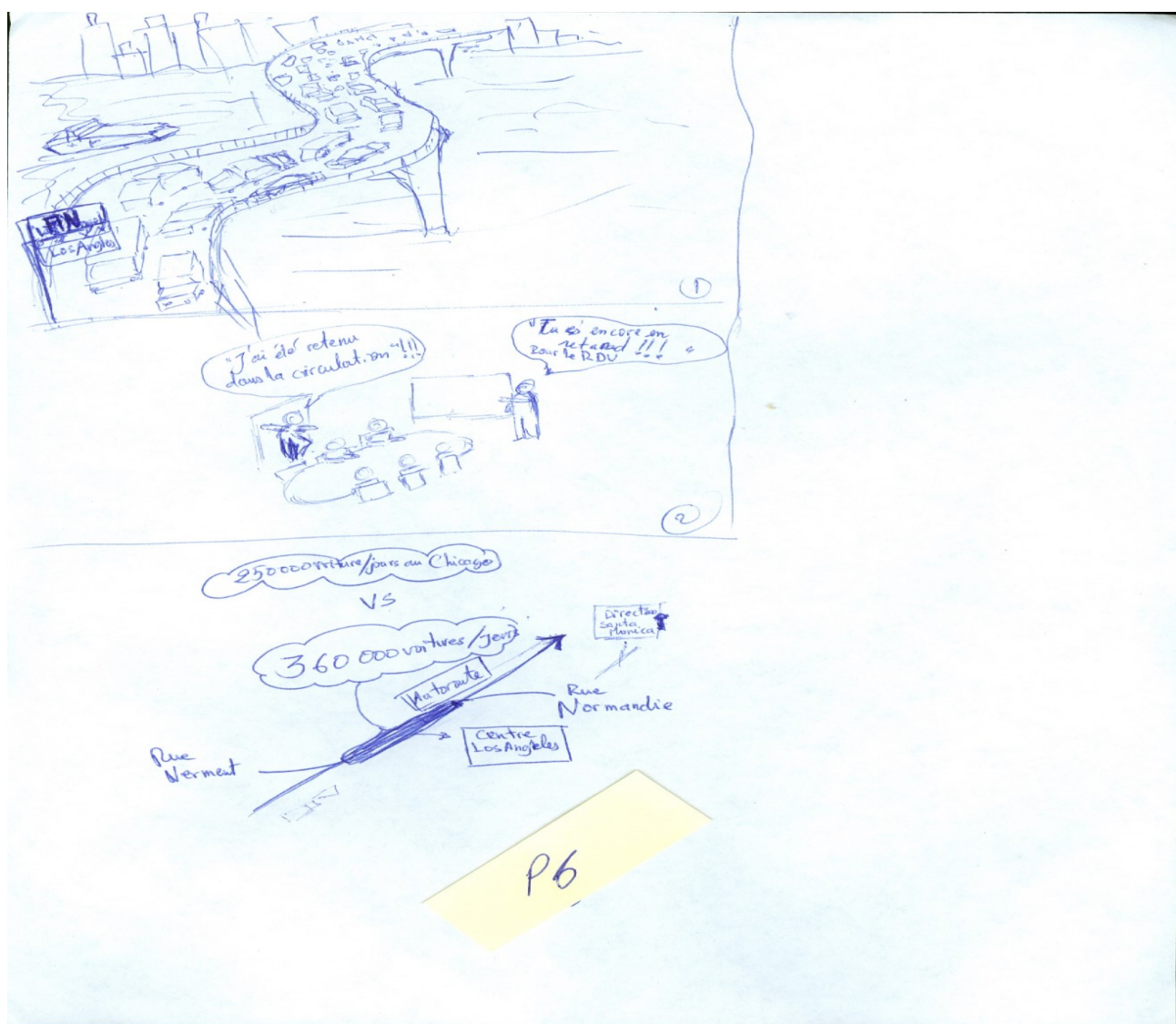


Ce participant a décrit son dessin comme suit : « Pour dessiner les idées du texte, j'ai, j'ai montré comme une situation, d'enfants qui regardent la télé, la télévision, mais c'est, cet enfant, c'est en fait, il regarde image de violence, mais cette violence c'est lui-même, c'est comme il se regardait. C'est pour montrer que, que le fait de regarder la violence ça peut amener à aborder, toi-même faire des actes violents » (P5, 3). Il ajoute : « Puis j'ai montré aussi finalement tout ce qui y avait de bien, le côté du bonheur était de laisser en arrière-plan, finalement, s'attardait à la violence et ce qui y avait comme des personnes qui en train de s'amuser, c'est pas les caméras, ... » (P5, 3).

Dans son dessin, on voit CNN, un poste de télévision, un spectateur regardant la télé dans une chambre à l'accès fermé : il semble content de regarder une émission de violence. Le même spectateur (on le reconnaît à travers des indices dont la casquette) est dans une scène active de violence filmée par un producteur en croissant de nombreux dollars. Plus bas, une scène de pendaison. Sur le plan du contenu écrit, il nomme le poste de télé, et la porte fermée.

3.2.3 Les caricatures du P6

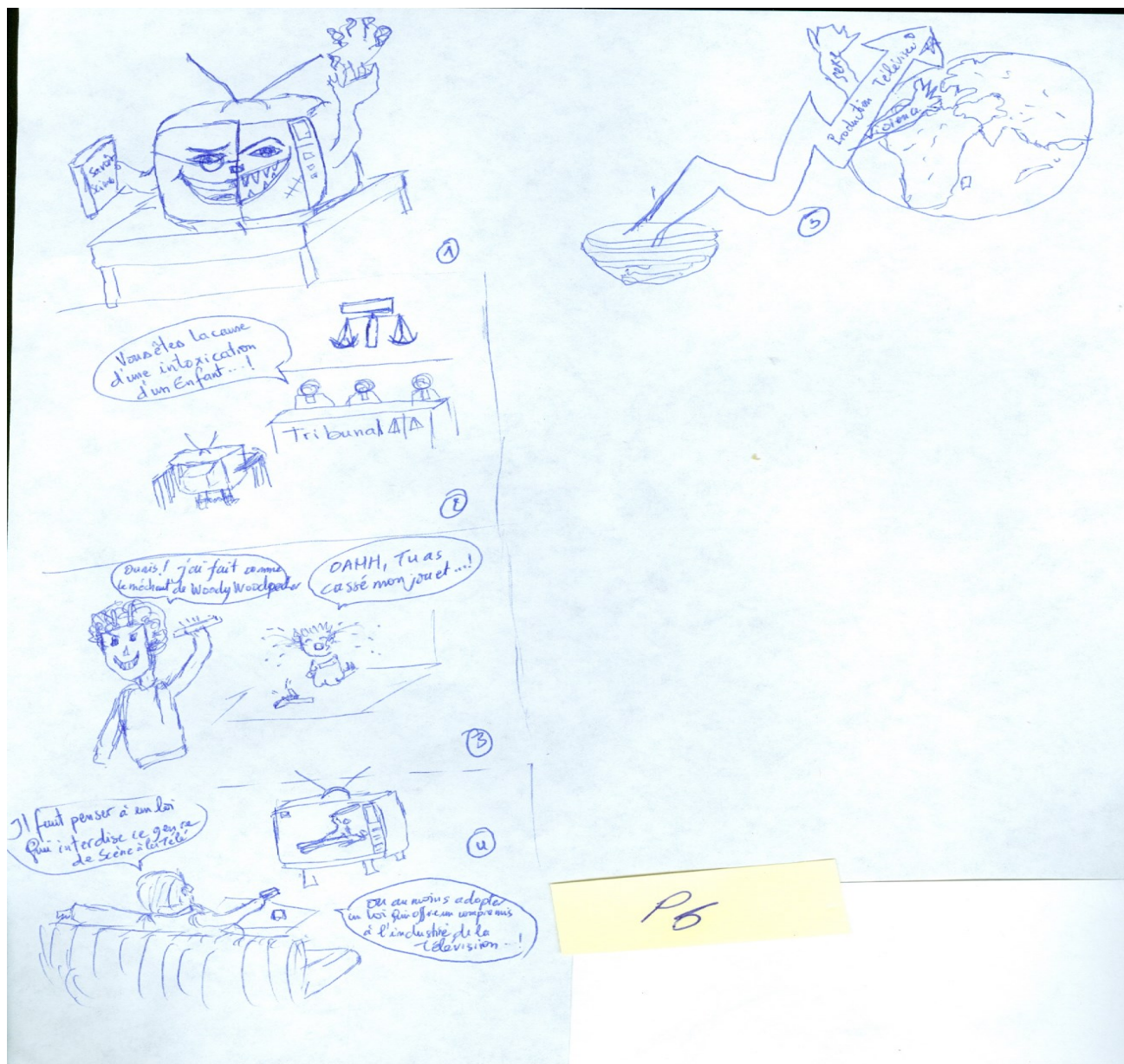
Séance 2



Trois scènes sont présentées. Une première montre l'embouteillage sur une autoroute surplombant un cours d'eau. La deuxième scène relate entre un patron et ses employés. Dans la troisième scène figurent des statistiques sur le nombre de voitures par jour. Ce participant a dessiné le texte 2 comme suit. Il a dessiné un pont, un grand pont plein de voitures, et à la marge, une rivière, un bateau, des gratte-ciels qui indiquent les États-Unis. Il a dessiné une scène montrant des employés qui s'excusent de leur retard dû au transport à leur responsable du travail, ce qui ressemble aux dessins des deux participants précédents. En chiffres, il a comparé le nombre de voitures à Chicago, à Toronto, et dans les rues de Normandie. Ces chiffres représentent un ajout enrichissant dans le dessin.

À noter que ce participant aime déjà dessiner, il l'a mentionné lui-même lors des entrevues, c'est pourquoi ses dessins sont relativement meilleurs et clairs que ceux de ses pairs. Nous remarquons que son dessin a l'air professionnel. C'était un participant habitué à voir des dessins depuis son enfance : « Oui j'aime les bandes dessinées quand j'étais plus jeunes, je ne lisais que des bandes dessinées, et de temps en temps, je regardais et dessinais, et des sites comme, comme les dessins, comme les bandes dessinées, de mon (...) » (P6, 1).

Séance 3



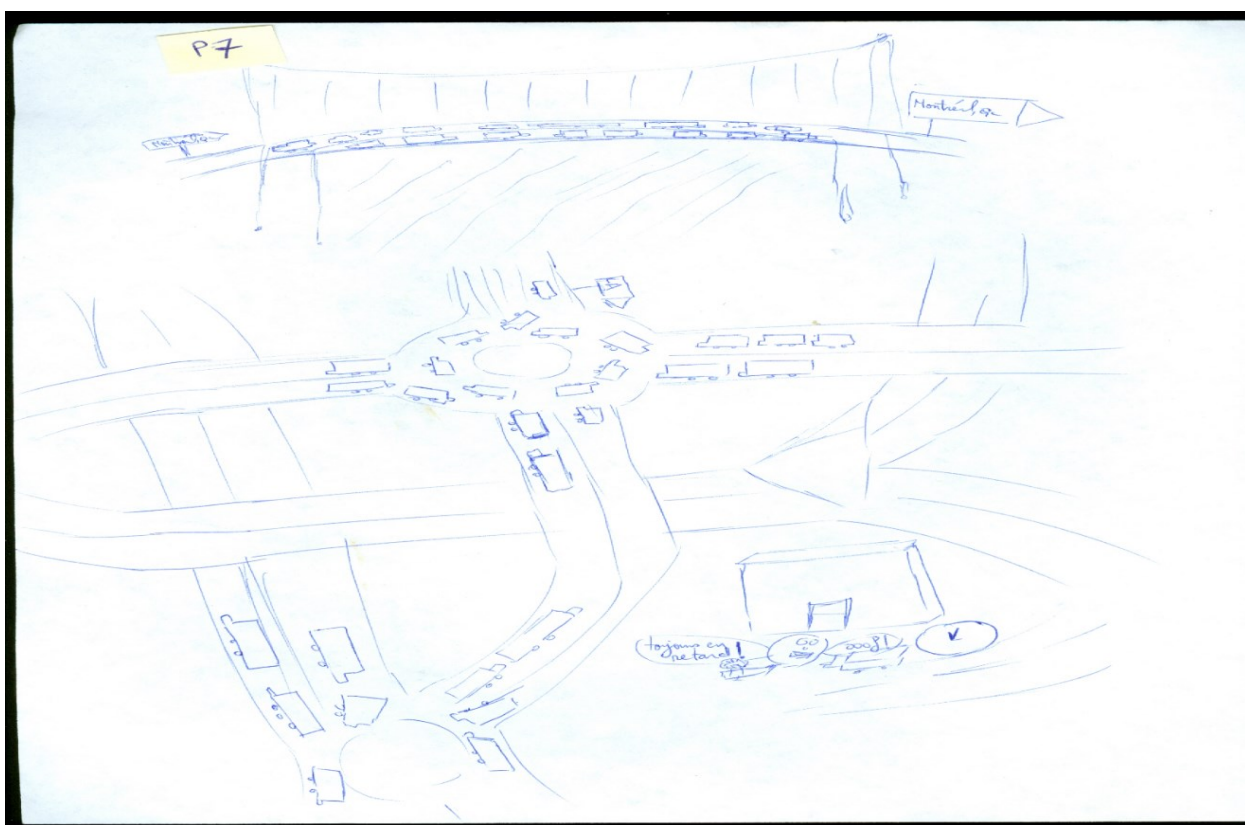
Cinq scènes sont présentées. La première scène laisse voir deux côtés de la télévision : une vision souriante jouissante et une vision violente aiguillant. Dans la deuxième scène, une balance comme symbole de la justice avec un tribunal et la télévision représentée ici comme accusée. L'impact négatif sur les spectateurs dans la vie quotidienne est montré. Il a dessiné une scène d'un garçon qui brise ses jouets en disant qu'il imite l'émission de Woodypecker, une émission de violence. La quatrième scène reflète une réflexion sur des projets de lois contre la violence. La cinquième scène présente un globe terrestre où la violence est répandue. Il a référé aussi à la production de violence dans son dessin.

À noter que ce participant a énuméré les scènes dans son dessin de façon à refléter l'enchaînement logique de ses idées. Il a dessiné paragraphe par paragraphe comme déjà mentionné dans l'entrevue avec lui. Ses dessins sont excellents.

3.3 Les caricatures du (GA)

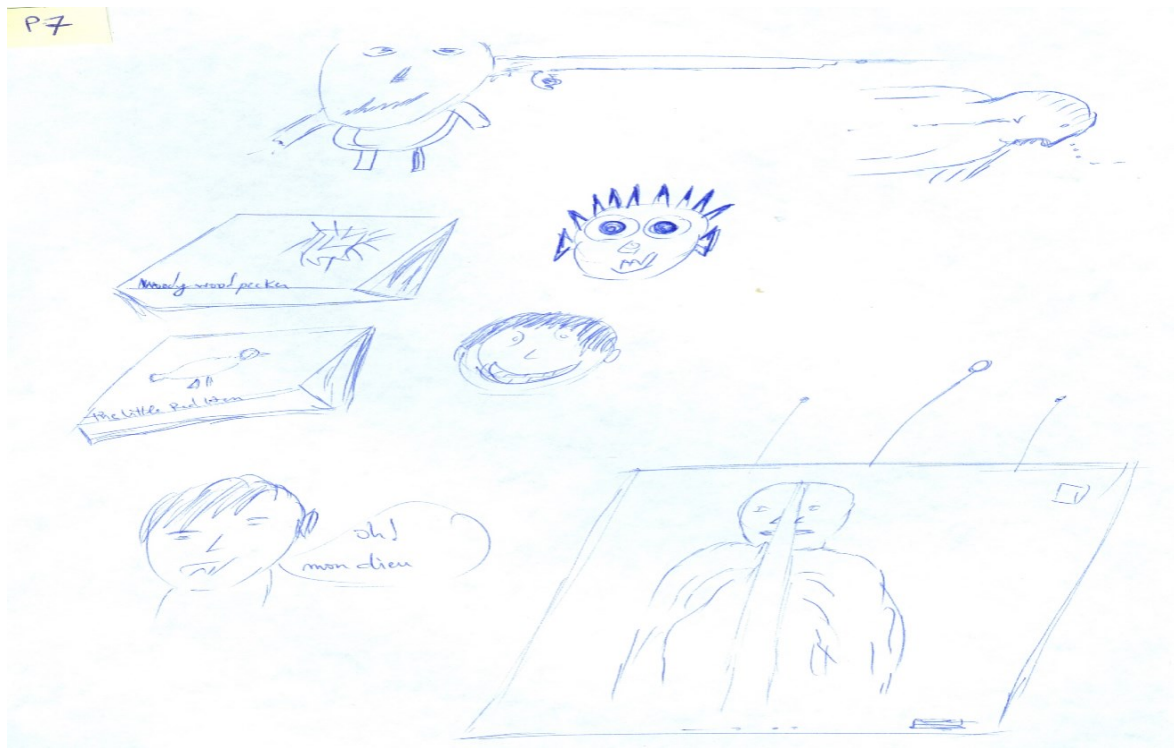
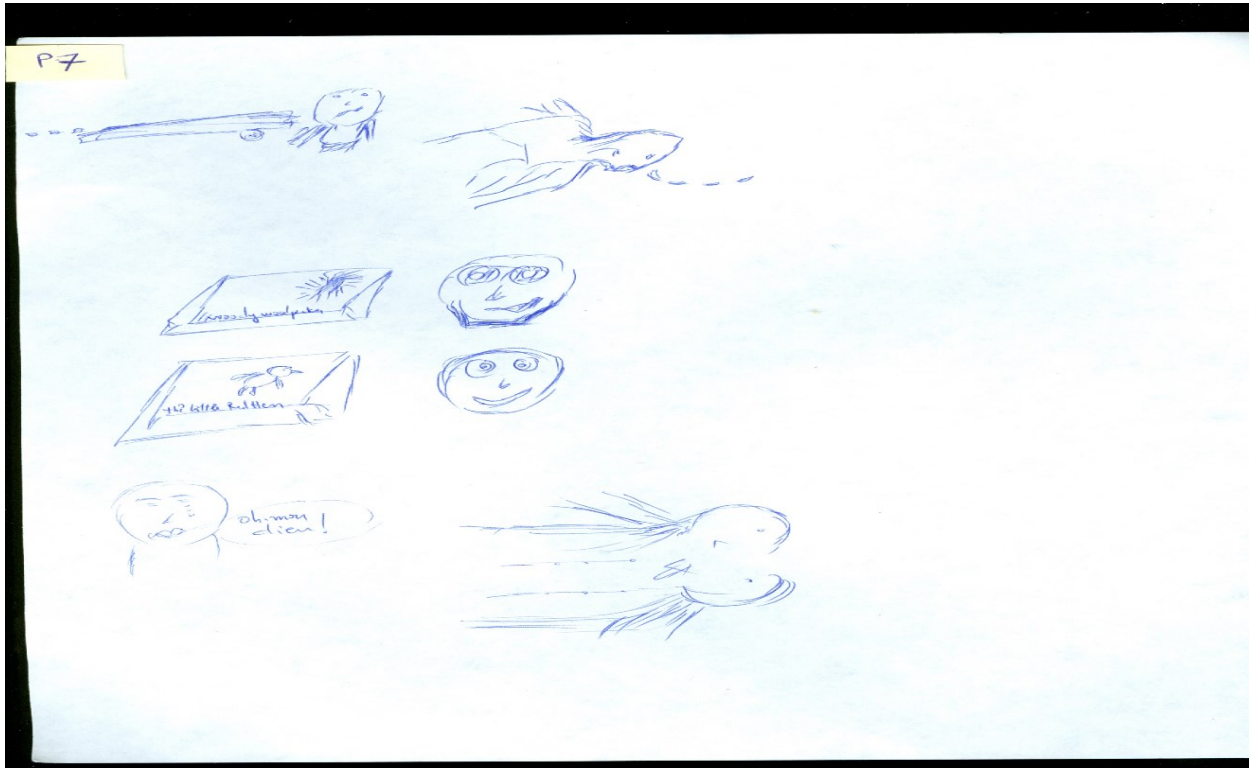
3.3.1 Les caricatures du P7

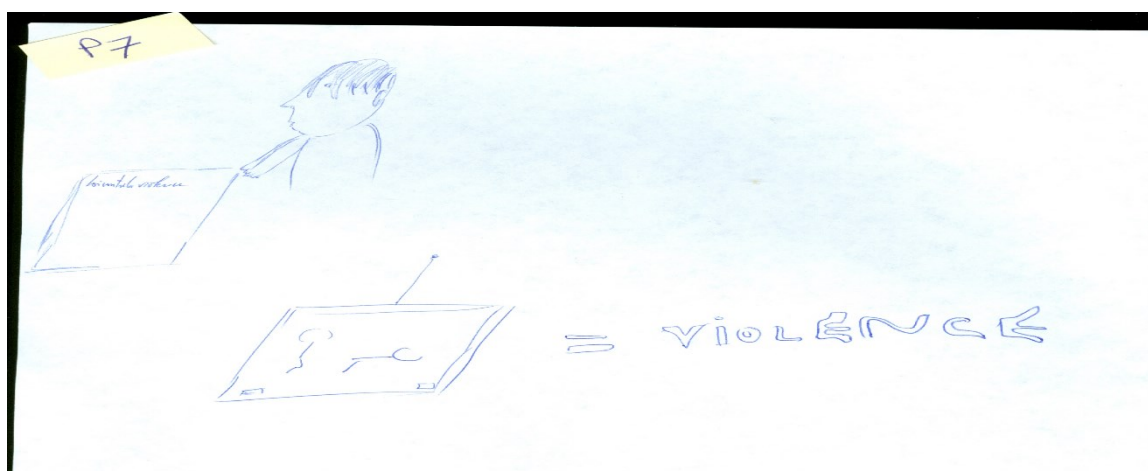
Séance 2



Dans le dessin du texte 2, P6 a dessiné Los Angeles. D'abord, il a dessiné Montréal sous forme d'un grand pont plein de voitures. Puis, il a dessiné une ville embouteillée de voitures et de ponts sur laquelle il a indiqué (L.A), les initiales de Los Angeles. D'ailleurs, à la marge, il a dessiné une scène montrant des gens qui sont en retard (comme effet d'embouteillage). Nous remarquons que son dessin suivait l'enchaînement des idées du texte. Lui-même l'a mentionné lors des entrevues : « Je pense, je pris chaque paragraphe, j'essaie de, décortiquer, un par un » (P7, 2).

Séance 3

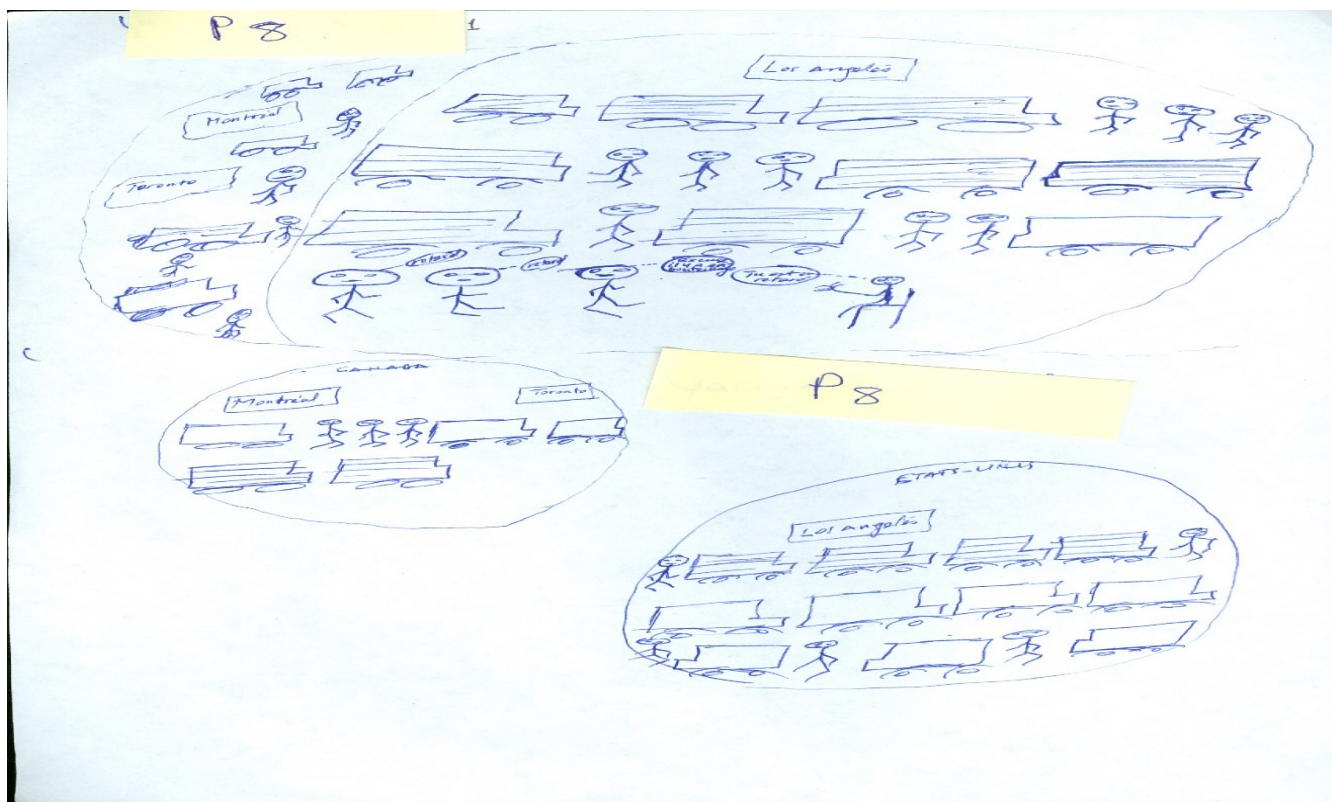




Son dessin portant sur le texte 3, présente, à première vue, un assassin, deux spectateurs de deux émissions différentes (émission sur la nature et l'autre sur les oiseaux), ce qui reflète l'une des parties du texte intégral. Le dessin laisse voir une querelle entre deux personnes. Ensuite, dessinez une scène fait référence à une personne en regardant quelqu'un bosse à la télévision. Ensuite, dessinez des livres de télévision indiquent que sur voisin égale à la violence des mots. Le chercheur note que, malgré la désintégration de ses dessins tracer et ses disciples tirer, mais, paragraphe par paragraphe par quelques-uns des éléments existants dans le texte, même en général.

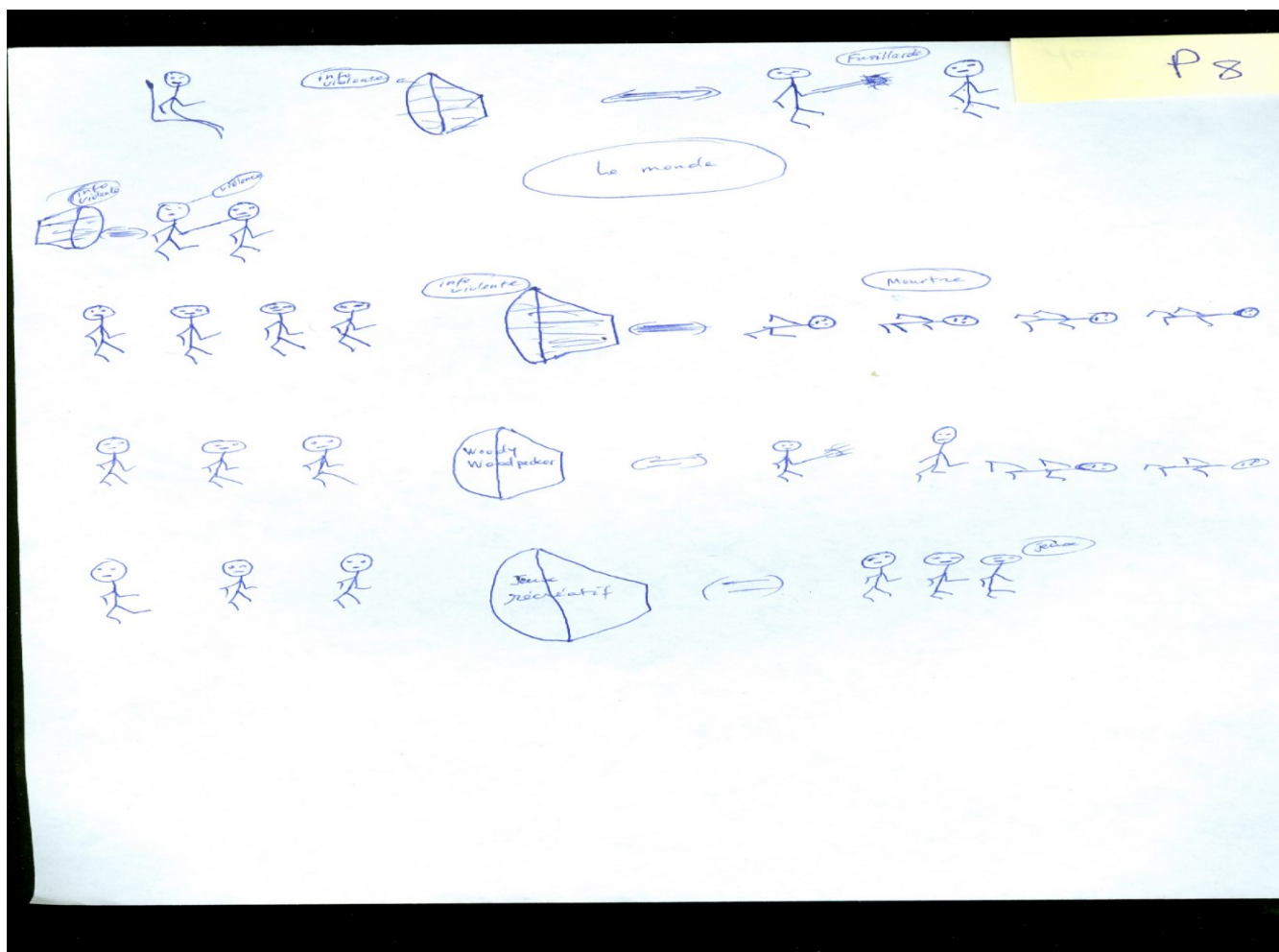
3.3.2 Les caricatures du P8

Séance 2



Dans son dessin sur le texte 2, ce participant a dessiné deux dessins qui se ressemblent. Dans ces deux dessins, on voit, de manière macro, la ville de Los Angeles pleine de voitures et de piétons éparpillés, et des personnes qui arrivent en retard à leur travail et qui s'excusent à leur directeur. De manière micro, on voit les deux villes de Montréal et Toronto, dessinées sur la marge. Le participant a mis en évidence la ville de Los Angeles. Il a dessiné Montréal et Toronto comme des exemples d'embouteillage. Le participant était capable de dessiner l'idée principale du texte. Dans ses propos lors des entrevues, il a expliqué cela de façon claire.

Séance 3

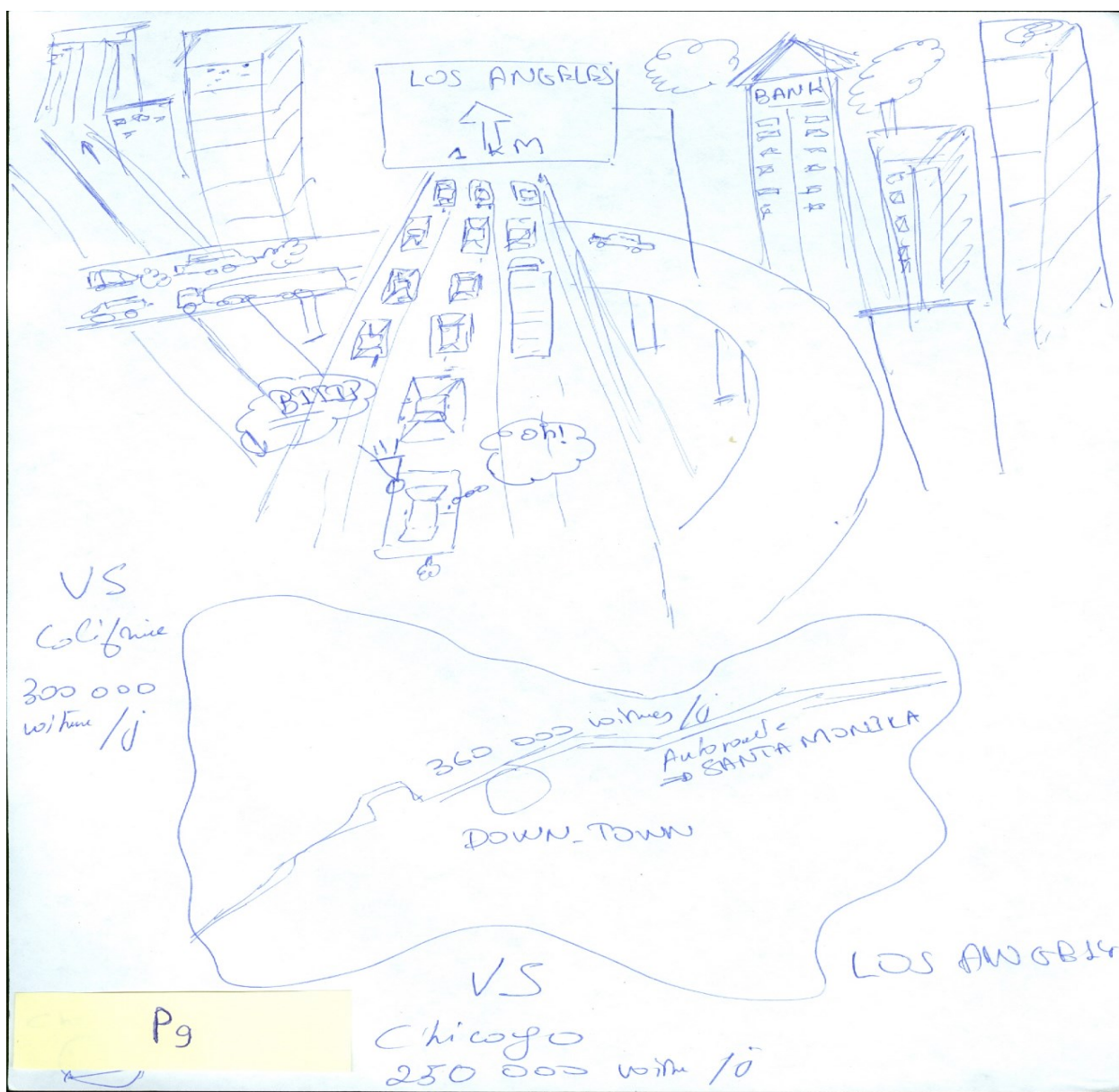


L'étudiant a dessiné une personne regardant la télévision puis qui tue une autre personne. Il a ensuite dessiné, plus bas, quatre personnes qui regardent une émission de violence puis qui tuent quatre autres personnes. Ensuite, en bas, il a dessiné trois personnes qui regardent une émission sur la nature, puis qui jouent par après. Le participant, en dessinant, a mis en évidence les exemples cités dans le texte. Il a essayé de refléter les idées principales du texte. Il a dessiné de manière rapide. Son dessin coïncide avec ses propos dans les entrevues dans la mesure où il lisait le texte de manière globale en mettant l'accent sur les idées principales (macroprocessus).

3.3.3 Les caricatures du P9

Le participant a décrit son dessin comme suit : de manière plus consciente, un participant, considéré comme le plus avancé dans le groupe, a décrit la manière selon laquelle il a dessiné le texte : « j'ai commencé par, par des décortiquer le texte et le diviser en morceaux. Il ajoute :

Le premier dessin c'était sur la premier paragraphe qui décrit le problème et le degré de, le degré de d'embouteillage dans Los Angeles, donc, j'ai essayé à, à, à dessiner un peu les bâtiments, les, les, les plus élevés, les gratis, les plus populaires dans Los Angeles, puis de faire une route, puis des ponts, croisés un réseaux routier plus complexe, puis une, un panneau sur, un panneau qui qui, dans lequel c'est écrit la ville de Sher, de Los Angeles, donc, c'est pour présenter la commis dans la direction de Los Angeles, avec l'embouteillage, plusieurs voitures. (P9, 2).



Ce participant, dans son dessin portant sur texte2, a mis l'accent sur les gratte-ciels (une image mentale qu'il a sur les États-Unis, comme mentionné lors d'une entrevue avec lui). Il a dessiné un chemin plein de voitures, des phrases d'exclamation, une flèche pointant Los Angeles, une banque, un chauffeur en colère. Il a réussi à dessiner des éléments indiquant qu'on est dans une ville. Il a comparé la situation d'embouteillage à Los Angeles avec celle à Chicago et Santa-Monica.

Séance 3

Le participant a décrit son dessin en disant : « Je me suis basé sur le fait que, que le, le spectateur devant la télé est totalement c'est comme, c'est comme un esclave, de la télé et il reçoit, il est un réceptif, et reçoit tout, tout ce que la télé diffuse » (P9, 3).



Le dessin de ce participant nous laisse voir un spectateur vu comme enchaîné par la télévision étant fortement imprégné par des scènes de violence. Derrière lui est figurée une table avec des livres portant sur les sciences, l'histoire et les lettres. Il s'agit, dans la scène, d'un enfant décroché de l'école qui regarde la télévision de façon malade, un esclave de télé et celle-ci présente en même temps de la violence. Dans la tête de l'enfant, il y a une scène d'un assassin qui a un couteau à la main. Ce dessin laisse voir la façon que le participant a perçue et comprise le texte : il voit en télévision un dieu qui soumet le spectateur et qui l'amène à la violence.

4. Synthèse des résultats de l'analyse des caricatures produites

Pour synthétiser cette section, le tableau suivant récapitule les résultats de la comparaison entre les caricatures produites ainsi que les résultats de la comparaison entre les pairs. Il nous laisse voir une différence entre les niveaux des caricatures produites par les participants. Nous remarquons que l'amélioration s'est réalisée plutôt chez les débutants et les intermédiaires alors que les avancés avaient

le même niveau dans les deux caricatures. À rappeler que la réalisation des caricatures du texte 2 était guidée par le chercheur/intervenant tandis que les caricatures du texte 3 ont été produites de façon autonome. Toutefois, il faut mentionner que le guidage de l'intervenant n'a pas ajouté grand-chose. Il consistait à donner des consignes générales et à encourager les étudiants à réaliser les dessins. Les deux tâches de production des dessins avaient la même durée, 30 minutes chacune.

Tableau 20. Comparaison entre les pairs

Les groupes	GD Les débutants			GI Les intermédiaires			GA Les avancés		
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Les participants									
Caricatures (séance 2)	Peu compétent	Peu compétent	Compétent	Peu compétent	Compétent	Compétent	Compétent	Compétent	Compétent
Caricatures (séance 3)	Compétent	Compétent	compétent	compétent	Compétent	Très compétent	Compétent	Compétent	Compétent

Pour conclure cette section, nous remarquons d'abord que les participants des trois groupes ont réussi globalement à refléter les textes en question. Leurs caricatures correspondaient aux thèmes de ces textes. Elles étaient claires et le message transmis le semblait aussi. Tous les participants ont utilisé des éléments propres à la spécificité de la caricature : les aspects graphiques. Leurs caricatures se sont caractérisées par l'humour, l'exagération et la déformation des personnages. Ils mettaient l'accent sur les idées principales en dessinant parfois des détails relatifs aux thèmes dessinés. Ils ont pu grosso modo mettre en image les textes enseignés. Reste à noter que les différences entre les deux caricatures de chacun des participants pourraient s'expliquer par la différence déjà des thèmes des textes. Dans le prochain chapitre, nous discuterons, entre autres, de ces résultats.

CHAPITRE V : DISCUSSION ET CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous abordons la discussion des principaux résultats obtenus par notre recherche. Quatre sections constituent le chapitre. La première section porte sur la discussion des résultats aux pré/posttests afin d'étudier la contribution de la caricature au développement de la lecture critique chez les participants. La seconde section permet de discuter des résultats du verbatim des entrevues afin de décrire les perceptions des participants à l'égard de l'expérience d'enseignement avec la caricature. Dans la troisième section, il s'agit de discuter des résultats de l'analyse du contenu des caricatures produites par les participants pour appuyer les résultats des deux autres sections. Cette discussion se fait à la lumière des études antérieures recensées et en fonction des objectifs de notre recherche. Dans la quatrième section, nous nous livrons à une conclusion générale pour notre recherche. Nous commencerons par faire un rappel des résultats. Nous abordons également les limites liées à la méthodologie dans notre recherche. Enfin, nous suggérerons des recommandations et des pistes pour les recherches futures.

1. Contribution de la caricature au développement de la lecture critique

L'analyse des réponses fournies par les groupes des participants dans les prétests qui se sont effectués au début de chacune des trois séances d'expérimentation nous a donné une idée globale sur leur niveau en lecture critique. Dans les posttests, ceux qui se sont effectués à la fin de chacune des séances d'expérimentation, leurs réponses nous ont permis de voir le développement ou non de la lecture critique.

Pour la distinction et la comparaison, nous avons remarqué une grande évolution au posttest chez deux lecteurs sur neuf et une moyenne évolution chez cinq participants. L'évolution touchait certains critères de distinction et de comparaison inclus dans les critères d'évaluation plus que d'autres. En effet, l'évolution a été observée sur la distinction et la comparaison entre les faits et les opinions. Dans les prétests, peu de participants ont pu dégager des exemples de faits et d'opinions contenus dans le texte. Ceux qui l'ont fait se sont limités à un seul exemple d'un fait. Tandis que dans les posttests, la plupart des participants ont été en mesure d'identifier des exemples pour des faits et d'autres pour des opinions. Il semble que d'un texte à l'autre, ils ont commencé à pouvoir distinguer les idées réelles des idées fictives.

Dans leurs premières lectures, celles des prétests, les étudiants avaient tendance à croire tout ce qui était écrit par l'auteur dans le texte. Cependant, à travers la caricature, soit en regardant dans la première séance, ou en dessinant en étant guidés par l'intervenant ou en dessinant eux-mêmes de manière autonome, les étudiants ont acquis une expérience à critiquer le contenu du texte. Ils se posaient des questions entre eux et ils décomposaient le texte. Un autre critère touchant la distinction et la comparaison à savoir comparer les idées du texte avec des idées antérieures, a fait partie de leur évolution en lecture critique. Les participants, dans les prétests, ont lu le texte de manière globale alors que dans leur deuxième lecture, celle accompagnée de caricature, ils ont pu réfléchir sur le contenu, ce qui les a amenés à comparer le thème avec d'autres textes qu'ils avaient déjà lus.

Quant à la distinction des idées principales et des idées secondaires, peu de changement a été observé dans le niveau de la plupart des étudiants d'une évaluation à l'autre. Globalement, ils étaient capables de dégager les idées principales des textes. Toutefois, dans leurs posttests, leurs réponses étaient plus élaborées et s'appuyaient sur plusieurs exemples. Les réponses se sont donc améliorées au plan du contenu par rapport aux réponses au prétest. Il semble que la caricature ait joué un rôle efficace à ce niveau : elle les amenait à classer les idées du texte pour bien refléter cela dans leurs dessins à produire. Ultérieurement, nous expliquerons comment la caricature les a aidés à ce niveau.

Sur le plan de l'inférence, les résultats obtenus attirent notre attention. Il semble que la caricature n'ait pas joué un grand rôle dans le développement de cette habileté. Le niveau des participants est resté quasi le même. Un seul participant (P5) a connu une très grande amélioration. Dans les pré/posttests, il était demandé des répondants d'anticiper le contenu à partir du titre, de citer le sens implicite de l'un des paragraphes du texte et de mettre en ordre logique les événements contenus. Il leur était facile de le faire, ce qui peut également expliquer le peu d'amélioration observée. Cette habileté était maîtrisée.

En ce qui concerne l'interprétation, presque tous les participants ont connu une amélioration marquante. Ils étaient capables, plutôt dans les posttests, comme déjà mentionné, de déterminer les relations entre les idées, de deviner le sens des mots difficiles et de reformuler le texte dans leurs propres

mots. Il nous semble que la caricature a joué un rôle à ce niveau. En dessinant, ils avaient recours à la relecture des textes et à la recherche de comprendre les détails en lisant entre les lignes.

L'habileté de déduction en lecture critique s'est améliorée moyennement chez six étudiants sur neuf. Il était difficile pour les étudiants dans les prétests de déterminer le genre du texte. La plupart d'entre eux ont mentionné que c'était un texte journalistique, en mettant l'accent sur la source du texte. D'autres étudiants ne savaient pas faire la distinction entre le genre du texte et le but de l'auteur. Tandis que dans les posttests, les réponses indiquant qu'il s'agissait d'un texte argumentatif ou descriptif ont commencé à apparaître. Il est cependant important de noter que l'intervenant a expliqué de manière brève aux participants la définition du genre de texte en donnant des exemples généraux. C'était par la suite aux étudiants de préciser le genre des textes enseignés dans l'expérimentation.

Finalement, pour l'évaluation et le jugement, les étudiants ont pu juger de l'adéquation du titre, dans les prétests. Dans les posttests, ils l'ont fait mais en proposant aussi d'autres titres. La caricature les a amenés à visualiser le texte en voyant d'autres dimensions du contenu. Presque tous les participants, excepté toujours ont connu une amélioration dans leur niveau en évaluation et jugement.

Il est possible de penser que la caricature a pu jouer un rôle en stimulant les étudiants surtout lorsqu'ils dessinaient les idées du texte à suivre l'enchaînement logique, selon eux, des idées du texte. L'amélioration sur le plan de l'évaluation et du jugement du texte chez tous les participants pourrait s'expliquer par le fait qu'ils se sont entraînés à critiquer et à décomposer le texte et à remettre en question l'objectivité de l'auteur, pendant l'expérimentation. Les étudiants qui sont restés au même niveau ont expliqué qu'ils avaient l'habitude de lire depuis qu'ils étaient très jeunes.

En résumé, si on regarde l'amélioration des cinq habiletés majeures liées à la lecture critique, on peut constater une évolution chez l'ensemble des participants à des degrés différents, et il semble que la caricature ait contribué à ce développement. D'après les étudiants et d'après les traces laissées par les caricatures, ce développement s'est réalisé chez eux de manière différente selon leur niveau et selon les critères d'évaluation. À souligner que l'amélioration en lecture critique était grande chez les étudiants ayant un niveau débutant ou intermédiaire en français. L'amélioration était plutôt moyenne chez les plus

avancés. Ceci pourrait être dû à la réalité que les débutants sont plus motivés à apprendre la langue française, la caricature leur semblait un support didactique intéressant. Les étudiants avancés étaient déjà habitués à lire différents textes.

D'autres facteurs peuvent expliquer la variété des réponses des participants dans les pré/posttests. Parmi ceux-ci, figurent le niveau en français au début de l'expérimentation (trois débutants, trois intermédiaires et trois avancés). Certains participants ont relevé une difficulté à comprendre la signification de quelques mots dans les textes. Pour résoudre ce problème, ils ont eu recours à un dictionnaire bilingue. Ils ont aussi collaboré régulièrement entre eux pour comprendre les mots inconnus. Également, le temps alloué pour l'expérimentation était court, et la participation était volontaire, ce qui n'a pas donné toujours la chance aux étudiants de prendre leur temps pour développer leurs idées. Malgré cela, leurs réponses ont permis de retracer le parcours du développement de la lecture critique chez les participants et de penser qu'une amélioration est manifeste.

Le tableau suivant représente la distribution des notes des apprenants aux pré/posttests, en ce qui concerne l'ensemble des habiletés de la lecture critique.

Tableau 21 : Comparaison entre les participants

Les groupes	GD (Les débutants)			GI (Les intermédiaires)			GA(Les avancés)		
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Les participants									
Prétest	7	9	18	17	14	19	21	26	23
Posttest	21	22	36	26	42	31	32	33	33
Différence	14 pts	13 pts	18 pts	9 pts	28 pts	12 pts	11 pts	7 pts	10 pts
Résultat	Grande amélioration	Grande amélioration	Grande amélioration	Moyenne amélioration	Très grande amélioration	Moyenne amélioration	Moyenne amélioration	Moyenne amélioration	Moyenne amélioration
Résultats par groupes	Grande amélioration			Grande amélioration			Moyenne amélioration		

Légende³¹ :

De 0 à 11=moyenne amélioration

De 12 à 23 = grande amélioration

Plus de 24=très grande amélioration.

En examinant le tableau ci-dessus, nous pouvons remarquer que la différence entre les pré/posttests semble présente : les résultats du posttest sont clairement supérieurs que ceux du prétest. Ces valeurs obtenues peuvent mettre en évidence les progrès réalisés chez les étudiants en lecture critique. Le tableau nous donne une idée globale de la différence des niveaux des participants dans les pré/post tests. Les participants dont les réponses ont révélé une grande amélioration d'une évaluation à l'autre étaient P1, P2 et P3, soit le groupe des débutants. Quant au groupe des intermédiaires, on observe une grande amélioration chez P5 alors qu'on observe une moyenne amélioration pour les deux autres participants de ce même groupe. Pour les participants P7, P8 et P9, les trois étudiants ayant un niveau avancé en français, il est possible d'observer une amélioration mais moyenne en termes d'habiletés de lecture critique d'une évaluation à l'autre. Comme ils étaient déjà compétents dans les prétests, il y a moins de place pour l'amélioration. On peut toutefois penser que l'amélioration observée s'explique par le fait que la caricature les a amenés à approfondir leur compréhension.

Enfin, on voit qu'il y avait une amélioration en termes d'habiletés de lecture critique chez tous les participants surtout débutants et intermédiaires. Or, l'amélioration, comme nous l'avions déjà mentionné, ne s'est pas réalisée au même degré dans tous les critères d'évaluation.

Rappelons que notre premier objectif de notre recherche consistait à décrire les caractéristiques des réponses aux textes lus par nos étudiants avant et après le dispositif didactique pour vérifier par conséquent le développement de la lecture critique chez eux. En somme, la lecture critique s'est développée, chez tous les étudiants débutants et partiellement chez les étudiants intermédiaires et avancés. Il semble, d'après leurs propos dans les entrevues, et également d'après leurs caricatures produites que la caricature ait effectivement contribué à ce développement. Même si les caricatures ont toutes mis l'accent sur les idées principales sans aller dans les détails des textes, elles ont pu refléter les

³¹ Cette notation a été inspirée des études d'Amer (2004) et de Dexter *et al.* (1997), à titre d'exemples.

textes enseignés. Les caricatures produites se sont caractérisées par : la clarté des symboles sans avoir recours à des phrases qui expliquent l'idée, l'attirance, la réalité et l'adéquation avec l'expérience des participants. Ces caricatures ont indiqué également que c'était facile pour les participants débutants et intermédiaires d'exprimer leurs idées en dessinant plus qu'en fournissant des réponses écrites aux questions des pré/posttests. Mitchell (2006) écrit pour sa part que « le dessin exprime parfois ce que l'enfant ne peut pas, ou ne souhaite pas dire tout haut » (p. 69). Selon Hibbing et Rankin-Erickson (2003), un croquis simple peut être vaut mille mots pour certains apprenants. Les caricatures réalisées par les apprenants peuvent informer l'enseignant sur ce que les apprenants avaient compris du texte. D'après Peeck (1987), l'échec d'un apprenant à produire des dessins complets ou exacts révèle des lacunes de compréhension à un stade précoce dans le processus d'apprentissage. Selon cet auteur, les dessins doivent être précis en tenant compte du temps alloué pour les faire. En parallèle, faire une caricature, c'est donc avant tout organiser l'information dessinée en fonction de critères précis (Bal *et al.*, 2009; Heitzmann, 1998; Lynne Hand, 2005). Les lecteurs étaient capables d'utiliser leurs macroprocessus, c'est-à-dire de construire une structure générale d'organisation qui comprend surtout les idées principales, structure à laquelle sont liées chacune des idées du texte (Adant, 2008).

Pour conclure cette section, nous constatons donc que les résultats promettent de répondre à notre premier objectif de recherche qui était celui de décrire la contribution de la caricature au développement de la lecture critique chez les apprenants adultes de FLE.

3. Perceptions des participants à l'égard de l'enseignement avec la caricature

Dans la deuxième section du chapitre précédent, nous avons analysé et interprété les réponses des répondants lors des entrevues. Dans la présente partie, nous synthétisons leurs perceptions à l'égard de l'expérience de la caricature qu'ils ont vécue tout au long du dispositif didactique.

Les entrevues visaient à permettre aux participants d'exprimer leur vécu face au dispositif didactique, d'une manière qui permettait de dégager ce qui leur paraissait le plus important et qui les motivait, ce qui nous a aidé à décrire leurs perceptions.

La première question posée aux participants dans les entrevues portait sur les étapes qu'ils avaient suivies en lisant les trois textes du dispositif didactique. Qu'ils soient débutants, intermédiaires

ou avancés, les participants ont lu chacun des textes enseignés de deux manières différentes. La première lecture semble avoir été générale, c'est-à-dire que les participants se limitaient à la compréhension globale du texte. C'était une lecture linéaire qui mettait l'accent, entre autres, sur le vocabulaire et les idées principales. Les participants n'étaient pas capables de répondre à toutes les questions posées sur les textes. Cependant, leur deuxième lecture, celle accompagnée des dessins de caricatures, était différente. C'était une lecture plus concentrée et attentive. Les participants y semblent avoir mis l'accent sur le titre, en divisant le texte en parties et en faisant des liens entre celles-ci. En résumé, on remarque que d'un texte à l'autre, les participants commençaient à porter attention aux idées principales, aux détails et à la structure logique du contenu. Ceci s'accorde avec Amer (2004) qui voit que la lecture critique cherche à lire, à relire et à aller plus loin dans le texte. Les participants l'ont décrit en précisant que la stratégie de lecture s'est améliorée. Cependant, certains participants restaient au même niveau de lecture en termes de trois textes. Ceux derniers sont au niveau débutant en français. Les intermédiaires se sont grandement améliorés en lecture et ils étaient en même temps conscients de cette amélioration. Le thème d'un texte à l'autre semble également avoir été un facteur influençant les étapes suivies dans la lecture.

Quant à la deuxième question portant sur la différence entre la lecture et la lecture critique, les propos des répondants nous permettent de constater que lecture générale correspond davantage à l'utilisation des macroprocessus en lecture alors que la lecture critique sollicite davantage les microprocessus. La plupart des participants ont mentionné qu'il s'agissait d'une lecture linéaire pour le premier texte et interactive pour les deux autres textes. Donc, la lecture en générale a été perçue comme une lecture ordinaire linéaire visant la compréhension globale (François, 2012). Alors que la lecture critique a été perçue comme une lecture attentive visant l'inférence et l'évaluation et le jugement des idées du texte, ce qui s'accorde avec Carell (1989), McBride (2000) et Word Don (1999) qui voient que la lecture critique permet à l'apprenant d'évaluer et de juger le matériel lu.

Donc, autrement dit, dans un premier temps, les participants ont lu individuellement le texte, de façon générale, en répondant aux questions formulées par le chercheur. Dans un deuxième temps, ils ont lu le même texte accompagné des caricatures réalisées également par le chercheur. Ce dernier, appuyé par les entrevues effectuées chez les participants, remarque que leur deuxième lecture comportait des

différences telles qu'une meilleure attention au sujet, à la structure du texte, aux relations entre les idées et à la conclusion. Aussi, dans la deuxième lecture, les participants, ayant acquis plus d'assurance, rapportent avoir discuté et critiqué les idées du texte, distinguant les faits des opinions.

En regard de l'appropriation des textes, les participants, lors de la première séance, disent simplement avoir apprécié le thème du texte. Tandis que dans la deuxième séance, le fait qu'ils aient dessiné les idées, ils ont été amenés à interagir davantage avec le texte. Dans la troisième séance, leur interaction avec le texte était supérieure, étant autonomes et se sentant responsables de comprendre et dessiner le texte. Ils relatent, dans ce cas, une meilleure rétention des idées des textes 2 et 3 par le fait d'avoir produit un dessin. Ceci concorde avec les observations de Butler, Gross et Hayne (1995) qui soulignent que les dessins facilitent la mémorisation des informations chez les apprenants. Ils expliquent que l'apprenant en dessinant, un aspect d'un dessin peut activer d'autres attributs stockés dans une même mémoire. Donc la caricature contribue à la rétention d'information en compréhension de lecture. Les participants avaient mentionné entre autres dans les entrevues que la caricature les a aidés à mémoriser les détails des textes qui leur étaient enseignés dans l'expérimentation.

Dans le même ordre d'idées, la variété du niveau de lecture d'un texte à l'autre pourrait s'expliquer aussi par la différence des thèmes abordés dans les trois textes. Un texte qui était facile pour les uns ne l'était pas pour les autres. Donc nous mettons en considération les niveaux différents des participants ainsi que la variété des thèmes des textes enseignés pour lire les résultats obtenus. À noter que les trois textes enseignés avaient des thèmes différents. En plus, ces textes étaient différents en termes d'auteurs, de longueur et du contenu. Les différences entre les lectures de textes semblent être surtout chez les participants débutants et intermédiaires.

La troisième question portait sur la place accordée à la lecture critique dans les cursus du français ainsi que dans les classes de langue selon les points de vue des participants. Ceux-ci ont rapporté que la lecture critique est importante, ce qui s'entend avec Taglieber (2003). Ils ont ajouté que malgré cette importance son enseignement reste négligé, ce qui s'accorde avec Behar-Horenstein et Niu (2011). Dans leurs propos, les participants ont précisé que cette négligence est due à certains facteurs dont la difficulté de la lecture critique et le manque des moyens et du temps alloué à la lecture. Ce constat devrait amener

les didacticiens à réfléchir sur la nécessité de trouver des moyens qui s'adaptent à cette réalité d'enseignement de la lecture critique en tenant compte des difficultés auxquelles font face les apprenants (Amer, 2004).

En répondant à la quatrième question, les participants ont dit, entre autres, que la lecture critique étant un niveau avancé de la lecture, correspond mieux aux apprenants ayant un niveau intermédiaire ou avancé en français. En regardant les résultats obtenus des pré/posttests en lecture, la plupart des participants que ce soit débutants, intermédiaires ou avancés ont connu une amélioration en lecture critique d'une séance à l'autre. C'est certain que cette amélioration variait d'un étudiant à l'autre ainsi que d'un critère à l'autre. Les propos variés des participants à cette question reflètent la différence individuelle : ils n'avaient pas le même niveau de départ en langue. D'après notre observation en classe, nous constatons que le niveau différent d'un étudiant à l'autre affecte leur participation à la séance de dessiner la caricature. Le niveau des apprenants en langue détermine donc le bénéfice de la caricature qui se manifesterait à travers leur lecture critique.

En répondant aux questions (5) et (6) dans les entrevues, les participants ont avoué qu'ils aiment la caricature en général mais qu'ils ne la feuilletent que par hasard dans les journaux. Un seul participant a rapporté qu'il regarde des caricatures depuis son enfance. Étant donné l'importance de la caricature selon les participants, ceux derniers croient possible qu'elle soit intégrée dans les classes de FLE. Peu importe le niveau des participants, ils ont jugé pertinente d'utiliser la caricature et noté qu'il pourrait être intéressant de l'intégrer à leurs cours. Nous sommes de même avis à condition que les textes à enseigner soient compréhensibles et appropriés au niveau des apprenants pour que ceux-ci en profitent dans leur apprentissage.

La septième question, dans les entrevues, portait sur les démarches suivies pour dessiner la caricature. Les répondants ont aimé d'abord l'idée, puis ont mentionné qu'ils avaient réfléchi avant de dessiner. Ils ont avancé, entre autres, qu'ils effectuaient des relectures afin de saisir le sens exact de chaque paragraphe avant de dessiner. Ils ont dessiné leurs caricatures en suivant l'enchaînement logique des idées des textes en mettant l'accent sur les idées principales. En outre, ils ont dessiné durant ou après leur lecture en faisant des allers-retours aux textes. Leurs propos montrent qu'ils avaient mis l'accent sur

les idées principales lorsqu'ils dessinaient les caricatures demandées, ce qu'il a été possible de constater dans les caricatures dessinées par les participants.

De nombreux chercheurs de la pensée critique soutiennent que les compétences et les aptitudes à la pensée critique peuvent être enseignées. Halpern (1998) a prouvé l'efficacité de deux programmes d'enseignement visant à améliorer les compétences et les aptitudes des étudiants du collégial en ce qui concerne la pensée critique. Dans leur revue de la littérature, Kennedy et *al.* (1991) ont conclu que les interventions pédagogiques visant à améliorer les compétences de la pensée critique des apprenants ont généralement donné des résultats positifs. Dans une méta- analyse de 117 études empiriques examinant l'impact des interventions pédagogiques sur la pensée critique compétences et dispositions des élèves, Abrami *et al.* (2008) ont constaté que ces interventions, en général, ont un impact positif sur les apprenants.

À cet égard, la huitième question de nos entrevues visait à identifier la perception des étudiants à propos de l'intégration de la caricature dans les cours du FLE. Nous avons demandé aux répondants si la caricature pouvait avoir une place dans les cours du FLE. Tous ont répondu par l'affirmative. Tous les répondants ont affirmé que la caricature devrait avoir sa place, puisqu'elle servirait de bon point de départ et d'exercice pour l'apprentissage. Cinq répondants ont élaboré leurs opinions en mentionnant que la caricature développe des habiletés chez les apprenants. Deux répondants ont reconnu que celle-ci peut être utilisée auprès des jeunes. Cependant, ils se sont montrés plus réalistes en mentionnant que l'intégration de la caricature dans les cours du FLE devrait s'appliquer avec réserve, parce que les apprenants ne sont pas tous de même niveau en langue et parce que la réalisation de la caricature revêt certains défis. En général, les perceptions des répondants, concernant la place de la caricature dans les cours du FLE, restent positives. C'est pourquoi pour eux, la caricature, vu son importance, devrait s'intégrer dans les cours du FLE, ce qui coïncide avec Lebrun. et Lacelle (2011) qui encouragent l'intégration des modes visuels dans l'apprentissage du français.

Le rôle de l'enseignant est perçu comme important afin de réussir les tâches de dessin selon les propos des participants à la question (9) portant sur le rôle que pourrait jouer l'enseignant pour enseigner avec la caricature. Il peut expliquer les démarches en les guidant à dessiner. Il peut leur donner une

rétroaction sur leurs caricatures de temps en temps pour améliorer celles-ci. Les participants précisent qu'une rétroaction de la part de l'enseignant est importante lors du processus de dessin : « Oui, j'ai dessiné, mais je pense, qu'une personne sans, sans avant de lire les commentaires sur son dessin, ne peut pas » (P4, 3), ce qui s'entend avec Kress (1998) qui encourage la rétroaction pour les dessins. Les propos des participants vont dans le même sens que ceux de Striker (2001) qui suggère que l'attitude positive d'un enseignant envers l'art des apprenants favorisera une image de soi saine et confiante et une estime de soi élevée chez les apprenants. Cet auteur ajoute que le rôle de l'enseignant est de maximiser l'intérêt des apprenants pour le dessin, par conséquent, l'attitude positive des enseignants aidera à atteindre cet objectif. Nous croyons que l'enseignant pourrait jouer un rôle majeur au début en donnant la liberté de dessiner aux étudiants graduellement mais en contrôlant aussi la tâche en l'évaluant à la fin.

Les réponses de nos répondants aux questions (10), (11) et (12), portent sur les apports de la caricature. Il semble que ce dispositif didactique a contribué à : 1- aider à l'apprentissage en général ; 2- favoriser l'apprentissage du FLE ; 3- faciliter la compréhension en lecture et 4- améliorer la lecture critique des textes. Un seul répondant a avoué que son niveau faible en français l'a empêché de s'améliorer en lecture. Pourtant, ses réponses aux questions des pré/posttests ont laissé voir une amélioration légère et ses caricatures ont reflété une compréhension globale du texte. En fait, la caricature comme image, présente cette qualité remarquable d'être un objet « médiateur » (Chabanne 2002), s'attachant des apprenants de tout âge, se prêtant à différents niveaux de lecture, arrimant le lecteur à son histoire et à sa leçon, apportant moins des énigmes que des symboles, tendant à l'universalité par la sincérité même qui l'anime (*Ibid*).

En fait, les dessins permettent aux lecteurs de se guider dans le texte. Ils peuvent être utilisés avant (dessins construits par l'enseignant), pendant (dessins-guides à compléter en lisant) ou après la lecture (dessins construits par l'apprenant, ils représentent leur façon de comprendre le texte). Les dessins restent un moyen pour comprendre et non une fin en soi (Bordage, 2008 ; Bouaicha, 2012). À ajouter ici que la caricature en soi, selon Hope (2008) est un processus et production à la fois. Par un produit, elle réfère au résultat final de la prise de marque et par processus elle réfère à l'activité de dessin en cours.

La dernière question des entrevues portait sur ce que les étudiants ont retenu de l'expérience de la caricature. Les apprenants de notre échantillon étaient satisfaits d'avoir vécu cette expérience, ce qui les a amenés à participer et à compléter activement et attentivement les tâches jusqu'à la fin. Cela veut dire que l'expérience de la stratégie proposée s'est révélée intéressante. Elle aide beaucoup les apprenants à améliorer leur lecture. Les participants ont constaté que la caricature a contribué à développer la lecture des textes chez eux. En outre, elle représente un bon outil d'apprentissage. Ainsi, selon les participants, la caricature contribue au développement de certaines habiletés chez les apprenants. Ces habiletés consistaient à la découverte de soi (Kress, 2003), à la participation en classe, à la prise de parole et au travail en équipe. Également, ils ont souligné que la caricature a développé leur pensée critique. En plus, la caricature les a aidés à participer plus activement à leurs apprentissages.

Les participants ont vu la caricature comme une expérience intéressante, originale et transférable. Bien qu'un seul répondant ait avoué que son niveau en L2 n'était pas à la hauteur de l'expérience, les autres ont constaté qu'ils ont vécu du plaisir dans l'apprentissage et qu'ils ont passé des moments agréables. Un seul étudiant sur neuf a noté que bien que l'expérience fut intéressante, elle n'était pas suffisante pour l'apprentissage de FLE. Il a expliqué à plusieurs reprises que le problème venait de son niveau en langue et non de la caricature elle-même. Ensuite, les autres répondants ont trouvé que la caricature leur a permis de développer leur lecture critique des textes, car ils apprenaient en agissant. Enfin, trois répondants ont avancé que la réussite de la caricature dans la salle de classe dépend du niveau de l'apprenant en ce qui a trait à langue et à la méthode d'utilisation. De manière générale, la plupart des répondants semblent être satisfaits de cette expérience.

Rappelons que notre deuxième objectif de notre recherche portait sur l'identification des perceptions des participants face à l'expérience de caricature vécue pendant le dispositif didactique. Pour ce faire, un total de 27 entrevues a été réalisé auprès des participants durant et à la fin du dispositif didactique. Les réponses de certains répondants lors des entrevues ont montré, entre autres, que la caricature est une expérience intéressante, originale et transférable. Ces résultats coïncident avec Boutin (2010) et Liu (2004) qui mentionnent que les modes visuels rendent la lecture agréable et compréhensible en motivant les apprenants à lire. Certains d'entre eux ont constaté, également, qu'elle avait développé, entre autres, leur compréhension en lecture et en lecture critique, leur pensée critique et

leur vocabulaire. La plupart des étudiants étaient satisfaits d'avoir vécu cette expérience, ce qui les amenait à encourager l'intégration de celle-ci dans les cours du FLE. De manière générale, la plupart des participants semblent être satisfaits de cette expérience. D'après eux, les apports de la caricature sur leur lecture critique étaient pertinents. Pour eux, l'expérience de la caricature s'est révélée amusante et importante ; leurs perceptions étaient positives.

Pour conclure, nous constatons que, d'après la plupart des participants, les apports de la caricature sur leur lecture en générale et la lecture critique en particulier étaient pertinents. Les résultats de notre recherche mettent en évidence que les participants interviewés accordent une importante valeur à la caricature comme outil didactique. Le fait qu'ils étaient débutants en français représentait un défi parmi d'autres. Malgré cela, il semble que l'expérience de la caricature que les étudiants ont vécue pendant le dispositif didactique était amusante et utile pour leurs apprentissages en lecture.

3. Contenu des caricatures produites par les participants

Une des façons d'utiliser les dessins dans l'enseignement et l'apprentissage de langue consiste à demander aux apprenants d'en produire une (Bordage, 2008 ; Drolet, 2010). Quelques écrits analysent une telle utilisation de dessin dont la caricature. Les auteurs, le plus souvent enseignants, y présentent l'exercice, l'activité ou la situation d'apprentissage proposée aux apprenants puis leurs constats. Pour l'essentiel, ceux-ci se résument ainsi : produire un dessin constitue une activité propice à divers apprentissages. Tout d'abord, les auteurs mentionnent l'intérêt et la motivation que suscite un tel emploi du dessin, qui plus est, laisse place à la créativité et à l'imagination. Ensuite, ils soulignent que la création de dessin permet la consolidation des connaissances vues en classe ainsi que l'acquisition de connaissances ou de savoirs nouveaux en raison de la recherche nécessaire à l'élaboration des cases, des bulles et des planches. Les propos des participants vont dans le même sens que ces constats. Les participants à notre recherche ont réussi à produire des caricatures reflétant plus ou moins les textes enseignés. Nous avons analysé auparavant, ces caricatures. Maintenant nous en discutons en lien avec les résultats des pré/posttests et des entrevues.

L'utilisation didactique de la caricature s'inscrit dans le cadre constructiviste à l'intérieur duquel se situe cette recherche. D'une part, le savoir n'est pas reçu mais bien construit par l'apprenant, à travers l'action. D'autre part, créer une caricature, à partir d'un texte, fait appel aux habiletés de lecture. En somme, en regardant les caricatures produites par les participants, nous remarquons que ceux-ci ont pu illustrer ce qu'ils ont appris du contenu du texte qui leur était fourni. Les participants, en deuxième séance, rapportent une certaine timidité dans le début. Cependant, en observant leurs collègues dessiner et avec l'encouragement du chercheur, ils ont dépassé cette peur initiale. Selon Blanc et Brouillet (2003), toutes les informations d'un texte n'ont pas le même degré d'importance. Certaines sont essentielles pour la trame du récit (sa macrostructure), d'autres l'enrichissent et d'autres encore sont des informations de détails qui n'apportent rien ou quasi-rien. Le nombre de propositions rappelées varie en fonction du degré d'importance : plus une proposition contient de l'information importante, plus elle pourrait être rappelée (Modèle de Kintsch et van Dijk, in Kintsch, 1998 ; voir Blanc et Brouillet, 2003 pour une synthèse de ce modèle en français), ce qui a été observé dans les caricatures produites par les participants.

Afin de comprendre ce que les apprenants communiquent à travers la caricature, il est essentiel de leur parler et de les encourager à parler de leurs dessins (Wright, 2007). Par conséquent, la meilleure façon de comprendre le dessin des apprenants est de les inviter à expliquer à l'enseignant de leurs propres dessins. Lorsque les apprenants parlent de ce qu'ils ont fait, cela les aide à communiquer leurs intentions. Les récits sur le dessin des apprenants leur permettent de partager des détails sur leurs activités quotidiennes avec leurs pairs et les adultes autour d'eux (Wright, 2007). Nous avons utilisé ce procédé en questionnant nos participants dans les entrevues. Nous leur avons demandé comment ils ont effectué leurs dessins en leur demandant de nous décrire ceux-ci.

Les participants étaient tous motivés et ont enrichi leurs dessins par des mots, des détails pour refléter le plutôt possible le contenu du texte (nom de villes, services publics, etc.). Sept étudiants sur neuf ont choisi d'ajouter des onomatopées et des échanges verbaux entre patrons et employés, entre chauffeurs et piétons. En troisième séance, tous les participants, à l'exception d'un seul, ont initié leur dessin immédiatement après la lecture. La plupart des étudiants ont présenté des visions comparatives voire antagonistes. La plupart des étudiants ont respecté l'ordre chronologique des idées du texte. Les

idées principales sont présentes dans tous les dessins produits. D'autres participants ont ajouté volontairement des éléments et des détails qui ne sont pas nécessairement dans le texte mais qui appuient l'idée au récit. L'aspect culturel était marquant dans les dessins.

Chez certains étudiants, un talent artistique est présent. A titre d'exemple, le participant P6, celui qui avait mentionné dans les entrevues qu'il aime la caricature depuis son enfance. Bien qu'elle puisse être supportée par une formation, majoritairement les participants se sont découverts une habileté à réaliser un dessin.

Dans les caricatures produites par les participants, on remarque que ceux-ci avaient mis l'accent sur les idées principales et le résumé des textes (les macroprocessus). Les macroprocessus sont fondamentaux car une bonne partie de l'enseignement de lecture consiste à amener l'apprenant à dégager ce qui est important dans un texte. Or, l'idée principale, elle est plus facile à dégager quand elle est située dans la 1^{re} phrase, mais ce n'est pas toujours le cas, elle peut être explicite ou implicite (Giasson, 2008). Dans les caricatures, il y avait des idées implicites dans les textes, ce qui montre que les participants étaient capables de faire des inférences et des déductions et qu'ils ont lu attentivement les textes. Les caricatures ont développé chez les participants les habiletés suivantes : distinction et comparaison, interprétation et déduction. Cela coïncide avec les résultats des pré/posttests. À rappeler que le texte 2 était à dominante informative. Les apprenants ont plus de difficultés à comprendre les textes informatifs mais comme pour les textes narratifs, les apprenants qui sont sensibles à la structure du texte comprennent mieux (Meyer, 1985). Malgré cela, ils étaient capables de refléter globalement les idées principales du texte 2, un texte informatif. Dans la mise en image des deux textes, ils ont donné sens à ce qu'ils avaient lu.

L'un des éléments qui ont attiré notre attention dans les propos des participants ainsi que dans leurs caricatures produites est que leur compréhension en lecture semble teintée par leurs expériences personnelles et professionnelles. Dans leurs propos, ils ont mentionné cela à plusieurs reprises. Dans leurs caricatures, la présence des figures architecturales et symétriques des objets est marquante chez les étudiants du génie civil par exemple. Cela s'accorde avec Lebrun (1987) qui voit que notre profession influence notre définition de la lecture. Elle ajoute que le domaine d'étude d'un apprenant joue un rôle

dans sa compréhension d'un texte ainsi que dans les stratégies de sa lecture. Ceci encourage les didacticiens et les enseignants à tenir compte du contexte professionnel de leurs apprenants.

Également, au plan personnel, les participants ont mentionné que leurs intérêts, leurs talents, ont influencé, entre autres, leur compréhension des textes et leur production des caricatures. À titre d'exemple, le participant P6, celui qui aime la caricature depuis son enfance, d'après ses propos dans les entrevues, a produit une caricature différente des autres. Sa caricature s'est caractérisée par un niveau supérieur d'humour, d'exagération et de déformation, comme s'il était un caricaturiste professionnel. C'est un étudiant qui avait beaucoup d'enthousiasme à participer dans notre expérimentation. En outre, une participante s'est inspirée d'une expérience personnelle pour pouvoir dessiner le texte : « Pour mes enfants, ils faire, ils faire beaucoup de, de, des actions, et des accidents, et, pour moi, comme je pense pourquoi il fait ça, je crois que c'est, il fait ça, parce qu'il regarde quelque chose dans la télévision, et il se, il est, il simuler de la même » (P1, 3). Ces exemples coïncident avec les propos des auteurs dont Brantmerier (2003) et Selinker (1992) qui trouvent que la motivation et l'intérêt personnel influence la participation aux activités d'apprentissage de lecture. Donc, la caricature motive les étudiants à lire : « il donne motivation à lire » (p3, 2).

Un autre élément qui semble important dans nos résultats est l'aspect culturel en lien avec la caricature. Premièrement, le dessin d'un apprenant est intimement lié à la culture dans laquelle il vit. De nombreux auteurs le rapportent (Cox, 1992 ; La Voy, Pedersen, Reitz, Brauch, Luxenberg, et Nofsinger, 2001) de différentes façons. Les aspects culturels dans le dessin ont été l'objet de plusieurs études. Les apprenants dessinent aussi ce qui est convenable selon la culture de laquelle ils viennent ou dans laquelle ils vivent. Les origines culturelles sont importantes à prendre en considération dans l'interprétation, car dans le dessin « ce qui est normal dans tel milieu culturel peut devenir le symptôme d'un problème dans tel autre » (Oliverio Ferraris, 1980, p. 104). D'après La Voy *et al.* (2001), cela nous aide à comprendre le développement de l'identité. Dans les résultats obtenus de notre recherche en termes de caricatures, l'aspect culturel était présent dans les productions des participants. Ils plaçaient dans leurs dessins, des signes et symboles propres à leurs cultures et coutumes. Certains auteurs ont abordé le sujet d'identité et culture en lien avec les caricatures. Les auteurs ont mentionné que les individus se reconnaissent dans les images d'une manière qu'ils ne peuvent pas se reconnaître dans les mots (Binder et Kotsopoulos,

2011, Demougin, 2012 ; Kendrick et McKay, 2004). En effet, la caricature peut très bien constituer un support pédagogique pour compléter un cours à visée interculturelle parce qu'elle offre une piste d'exploitation intéressante pour l'enseignement de la culture. Son ancrage dans l'actualité, son apport humoristique, sa facilité d'utilisation en classe constituent des atouts importants pour son exploitation.

Grâce à l'introduction de la caricature en classe de langue, les apprenants ont appris ce qu'est une caricature en conceptualisant ce terme et ont appris comment la lire. Nous n'avons pas eu recours à une description systématique du support qu'est la caricature. Cependant, nous avons travaillé, en s'inspirant de Bordage (2008), certains aspects de l'analyse de la caricature en posant des questions portant sur la composition de l'image, les couleurs qui prédominent dans l'image, la taille des personnages ou des objets présentés par rapport aux dimensions réelles qui ont aidé les apprenants à cerner les points auxquels ils doivent faire attention pour interpréter une caricature ; bref, ils ont appris à observer une caricature. La caricature se prête à l'élaboration des activités fondées sur l'interdisciplinarité et la transversalité des connaissances. Les activités interdisciplinaires qui tiennent compte des acquis d'autres matières créent un sentiment de sécurité surtout chez des apprenants plus en difficulté qui en ont besoin pour prendre la parole (Guyon, 2002).

La capacité artistique des participants est véritablement manifestée. Par exemple, dans la perspective ou encore les détails de certains objets, des flèches. Au final, l'exercice de la caricature, non seulement apparaît comme un bon outil d'apprentissage, mais est également un moyen de développement de l'imagination et de la réflexion. Toutefois, pour Éco (1992), il ne faut pas négliger que l'interprétation est d'abord limitée par le but du texte. Il n'est pas nécessaire « que toutes les interprétations soient acceptables. La liberté du lecteur ne peut se déployer qu'à l'intérieur de certaines limites et ne semble pas pouvoir s'exercer aux dépens du sens littéral : « Les limites de l'interprétation coïncident avec les droits du texte » (*Ibid.*, p. 17). Ajoutons que, d'après certains participants la caricature représentait un défi. Mais cela n'empêche pas qu'avec l'encouragement et l'entraînement c'est un support didactique utilisable.

Étant donné que la caricature est un mode universel, les dessins produits par les participants étaient clairs et globalement compréhensibles. Le message que les participants voulaient transmettre à

travers leurs caricatures semble clair. L'observation des caricatures produites reflète d'une part la richesse du langage graphique ; d'autre part sa pertinence, l'adéquation entre le récit et sa mise en images, entre l'intention dominante : divertir, informer, convaincre, et les moyens utilisés. Leur réussite à transformer leur compréhension des textes en caricatures pourrait s'expliquer par le fait qu'ils devaient effectuer des relectures attentives pour pouvoir bien dessiner le texte. Ceci pourrait expliquer aussi l'amélioration qui s'est réalisée dans leurs niveaux aux posttests. En dessinant, ils interagissaient avec les textes. En lisant, ils devaient visualiser le contenu avec ses détails pour pouvoir refléter cela en dessin, ce qui s'accorde avec Bouaicha (2012) et Kendrick et McKay (2004) qui voient en dessin un moyen alternatif de compréhension d'un texte.

Donc, les étudiants ne pouvaient pas répondre à certaines questions des pré/posttests par écrit, mais ils pouvaient dessiner ce qu'ils avaient compris du texte. Ils trouvaient dans les caricatures un moyen alternatif de l'expression orale ou écrite, ce qui s'accorde avec Bordage (2008). Les participants lisaient entre les lignes pour compléter leurs dessins. Ils mettaient des détails importants dans les caricatures. Ces détails indiquent qu'ils lisaient le texte attentivement et de manière critique. Les caricatures sont différentes d'un étudiant à l'autre puisqu'il y a des différences individuelles entre eux sur le plan de la compréhension des textes. Ceci s'explique par le fait qu'un lecteur « est un interprète qui donne du sens à ce qu'il lit à la lumière de ses connaissances, de ses valeurs, de ses préjugés, etc. » (Blaser, 2009, p. 41). D'autres facteurs dont l'âge varié, le bagage culturel, la profession et le domaine d'étude, le thème du texte peuvent expliquer cette différence logique. L'enchaînement dans les idées dessinées est marquant. La comparaison aussi. Même si les caricatures produites aient partiellement reflété les textes, elles ont pu représenter les idées principales (l'embouteillage à Los Angeles), thème du texte 2 et (l'effet négatif de la télévision, thème du texte 3. À noter que la différence des thèmes des textes représentait un facteur influençant la différence des deux caricatures produites tout comme il l'était pour les pré/posttests. Les résultats de ceux-ci sont en harmonie avec les résultats de l'analyse des caricatures produites.

Malgré les limites de notre recherche, à expliciter ultérieurement, les réponses des participants nous ont permis de retracer le parcours du développement de la lecture critique chez eux et d'observer qu'une amélioration s'est produite. Celle-ci pourrait être due à la contribution de la caricature, selon les

participants eux-mêmes. Entre autres, les idées principales et secondaires, les faits et les opinions, les liens causaux entre les composantes du texte, l'enchaînement logique des idées, comme habiletés de lecture critique, sont explicites à travers les caricatures produites.

La prochaine section portera sur une conclusion générale dans laquelle nous situerons les résultats de notre recherche par rapport à ceux des études antérieures et où nous parlerons des limites de celle-ci ainsi que des recommandations pour les études ultérieures.

4. Conclusion générale

Nous avons cherché à montrer que l'utilisation de la caricature dessinée en tant que support didactique avec des apprenants de FLE, précisément des adultes au niveau universitaire, permettrait de mieux développer chez ces derniers les habiletés de lecture critique. Les principaux résultats de la recherche ont permis de répondre aux objectifs initialement formulés.

La problématique de notre travail de recherche portait sur la difficulté concernant la lecture critique chez des apprenants adultes du FLE. En effet, les études recensées dans le domaine montrent que ces difficultés peuvent être dues, entre autres, aux méthodes d'enseignement. C'est ainsi que nous avons pensé proposer à ces apprenants l'outil pédagogique qui est la caricature dans le but de les aider à surmonter cette difficulté.

Pourquoi utiliser la caricature ? Parce que nous avons aussi pensé que c'est un outil qui, par sa faculté attractive, sa conception (illustration, couleurs, dialogues simples, etc.) et l'importance de l'image présente en tant que manuel de lecture dans une classe de FLE, offrirait à ces apprenants un bain linguistique leur permettant de développer leurs habiletés de lecture critique mieux que le fait leur manuel ordinaire. C'était donc celui-là notre objectif, et afin de le mettre en place, nous avons élaboré et appliqué sur le terrain un dispositif didactique basé sur l'enseignement de la lecture critique à travers la caricature.

Précisément, les objectifs de notre recherche- intervention étaient d'une part, d'étudier la contribution de la caricature au développement de la lecture critique chez les étudiants adultes de FLE,

au niveau universitaire et d'autre part, de décrire les perceptions de ceux-ci à l'égard de l'expérience de caricature. Dans le chapitre précédent, nous avons fait état des résultats de notre recherche qualitative basés sur l'évaluation des réponses données par les participants avant et après le dispositif didactique ainsi que sur l'analyse thématique du corpus des entrevues réalisées avec neuf d'entre eux en fin de projet et l'analyse de leurs caricatures.

La recension des écrits nous a permis de savoir qu'il n'existe presque pas de recherches portant sur la caricature en lien avec la lecture critique. De plus, la plupart des études antérieures portant sur les apports des dessins à l'apprentissage de la langue mettaient l'accent sur une seule catégorie d'âge à savoir les enfants et les adolescents (Liu, 2004). La plupart de ces études ont été évaluées. Les personnes impliquées dans ces expériences ont déploré le manque de suivi et le manque de temps alloué à la réalisation des projets. Il semble que ces tentatives n'aient pas réussi à intégrer le dessin dans la vie quotidienne de l'école, elles demeurent isolées. (Cloutier, 1990). Notre recherche qui lie la caricature à la lecture critique chez les apprenants adultes en FLE, pourrait donc contribuer à augmenter les connaissances dans ce domaine.

Selon nos résultats, il semble que la caricature serait pertinente pour la plupart des participants, leurs perceptions étant positives. L'analyse des réponses a montré la différence entre la lecture critique avant et après l'expérience de caricature chez la plupart des participants en ce qui a trait aux habiletés de la lecture critique.

À travers l'analyse du verbatim recueilli lors des entrevues, nous constatons que la caricature avait l'avantage de faire travailler la langue française dans un cadre ludique et motivant. (Drolet, 2010 ; Hopperstad, 2008 ; Steinfirt, 1995). Selon nos participants à la recherche, la caricature représente un support visuel efficace dans la salle de classe de français. Elle a aussi permis d'améliorer leur compréhension en lecture, toujours selon leurs propos mais aussi en fonction de leurs réponses aux pré/posttests. En plus, l'analyse du corpus des réponses des pré/posttests a permis d'affirmer que leur lecture critique s'est améliorée de façon marquante entre ceux-ci. Les résultats de notre recherche vont dans le même sens que les résultats des recherches qui s'intéressent aux difficultés éprouvées par les apprenants du FLE en termes de lecture critique. Il faut mettre les références et dire pourquoi vont dans

le même sens. La différence entre notre étude et les études recensées se manifeste à travers l'utilisation de la caricature. De même, les résultats de notre recherche vont dans le même sens que les résultats des études comme celle de Kendrick et McKay (2004) et de Liu (2004) qui affirment l'importance des modes visuels dans l'apprentissage des langues dont la caricature.

Les principales limites rencontrées au cours de notre projet étaient surtout d'ordre méthodologique : le petit nombre des participants, leur niveau linguistique et le temps alloué pour expérimenter le dispositif didactique.

En fait, le petit nombre de l'échantillon, 26 étudiants dont 9 qui ont accepté d'être analysés est dû au fait que la participation était sur une base volontaire. Nous croyons que si un grand nombre d'étudiants avait accepté d'être analysé, les résultats seraient plus enrichis.

La seconde limite consistait au niveau des participants débutants en français. Ce niveau influençait leur compréhension tout au long de l'expérimentation didactique, ce qui nous amenait à traduire parfois en anglais, leur langue maternelle, ce qui était difficile pour eux en français. Donc, leur niveau était l'un des facteurs qui représentaient un défi. Cependant, leurs perceptions à l'égard de l'expérience étaient en somme positives.

La troisième limite se situe au niveau du temps alloué en classe pour le dispositif didactique. Celui-ci s'est déroulé à raison d'une rencontre par semaine soit neuf heures au total, en fonction des contraintes imposées par le programme fort chargé des cours des participants dans le cadre de leurs études. Donc, le temps qu'ont pris les étudiants pour réfléchir en lisant et en commentant les textes semblait insuffisant. Le temps alloué pour les dessins était 30 minutes soit une heure pour les dessins produits dans les séances 2 et 3. Nous postulons que les participants auraient pu améliorer davantage leur qualité de lecture critique ainsi qu'enrichir leurs dessins de caricature si le dispositif s'échelonnait sur une plus longue période de temps. Dans certaines recherches, il a été suggéré que cela peut prendre plus d'un semestre à cultiver l'esprit critique ou disposition à la pensée critique (Yang et Chou, 2008) parce que pendant le processus d'apprentissage, les élèves doivent aller à travers les séances de « l'acquisition », « faire des inférences automatique » et « transfert » (Perkins, 1987) qui demande une

longue période de temps et beaucoup de pratiques à modifier leurs perceptions et leurs comportements modaux. Bien que les apprenants, dans le cadre de notre recherche, aient connu des améliorations, une étude longitudinale pourrait être menée à l'avenir.

Enfin, malgré les limites déjà mentionnées, les résultats de notre recherche combinés à ceux d'autres études du même type sur la caricature (Bedient, 1985 ; Heitzmann, 1998 ; Mitchell, 1995; Steinfurst, 1995), permettent de croire que la caricature est un moyen qui semble efficace afin de rendre l'apprentissage de la langue plus ludique. Dans la même perspective, les résultats de notre recherche combinés avec ceux des études antérieures dont celle de Boutin (2005), Drolet (2010), Hopperstad (2008) et Steinfurst (1995) semblent indiquer que la caricature pourrait aider les apprenants, entre autres, à apprendre activement, et de manière motivante à pratiquer la langue et à apprendre la lecture. Nos participants ont mentionné, entre autres, que la caricature est une expérience transférable et qu'ils utiliseront cette expérience tant sur le plan professionnel que sur le plan personnel et familial avec leurs enfants.

Étant donné que la caricature amène les étudiants à participer et à apprendre activement, nous recommandons son intégration dans les cours de français LE, que ce soit à l'école ou à l'université. Cela permettrait de diversifier les supports didactiques de telle sorte que chaque étudiant puisse construire son apprentissage en fonction de ses propres talents.

Notre recherche, qui intègre la caricature à la lecture critique chez les étudiants de français, pourrait contribuer à augmenter la connaissance dans ce domaine, surtout auprès des adultes au niveau universitaire en identifiant leurs perceptions face à la caricature utilisée. À la suite des résultats de notre recherche, il serait intéressant d'expérimenter la caricature avec un plus grand échantillon afin de pouvoir déterminer une tendance et éventuellement de généraliser les résultats. Également, il serait pertinent de l'expérimenter sur une plus longue période, ce qui donnerait l'occasion aux apprenants de réfléchir en pratiquant la langue et, par conséquent, d'élaborer leurs idées. Nous croyons que cette recherche offrirait de nouveaux horizons aux chercheurs pour effectuer des recherches ayant pour but de développer d'autres compétences langagières en français L2 à travers l'emploi de la caricature. Également, nous croyons qu'il est important d'effectuer des recherches à propos de nouvelles approches

pédagogiques pouvant à la fois améliorer la lecture en français chez les apprenants et leur permettre de vivre une expérience d'apprentissage stimulante. Cela dit de nombreux aspects de la caricature restent encore à être étudiés, mais nous espérons que notre recherche aidera à faire prendre conscience de l'importance de développer la lecture critique chez les apprenants et du potentiel de la caricature dans ce domaine.

Enfin, nous espérons que ce modeste travail balisera le chemin pour d'autres recherches plus poussées, dans le souci d'améliorer l'enseignement-apprentissage du français L2. Ce souhait évoque certaines questions dont les suivantes : - comment guider les enseignants à intégrer la caricature dans leurs cours ? Quelle serait l'efficacité de la caricature sur d'autres habiletés en français ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abu-Rabia, S. et Siegel, L. (2003). Reading skills in three orthographies: The case of trilingual Arabic-Hebrew-English-speaking Arabic children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16(7), 611-634.
- Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants*. Paris: CLE international.
- Adams, E. (2006). *Drawing insights*. London: The Campaign for Drawing.
- Adams, G., Davister, J. et Denyer, M. (1998). *Lisons futé-stratégies de lecture*. Guide Pédagogique. Duculot: Bruxelles.
- Adams, G. et Engelmann, S. (1996). *Research on direct instruction: 25 years beyond DISTAR*. Seattle, WA: Educational Achievement Systems.
- Adant, D. (2008). *Compréhension en lecture : portraits d'élèves en difficulté d'apprentissage du début du secondaire*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.
- Afflerbach, P. (1990). The influence of prior knowledge on expert readers' main idea construction strategies. *Reading Research Quarterly*, 25, 31-46.
- Alderson, J.C. et Urquhart, A.H. (1988). This test is unfair: I'm not an economist. In P. Carrell, J. Devine et D. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 168-182). Cambridge : Cambridge University.
- Amer, k. E. (2004). *Efficacité d'un modèle d'enseignement proposé en vue de développer quelques compétences de la pensée critique chez les étudiants de section française à la faculté de pédagogie*. Thèse de doctorat, université de Héloûan.
- Ammouden, M. (2015). Cours et activités de didactique de l'écrit. 4. L'enseignement/apprentissage par genres, Polycopié pédagogique, Université A. Mira-Bejaia. Disponible sur : <http://elearning.univ-bejaia.dz/course/>
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anderson, G. A. (1990). Teaching creativity for professional growth and personal reward. *NACTA (North American Colleges and Teachers of Agriculture) Journal*, 34 (4), 54-55.
- Anning, A. et Ring, K. (2004). *Making Sense of Children's Drawings*. Maidenhead: Open University Press.
- Arnheim, R. (1971). *Visual thinking*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press.

- August, D., Calderon, M. et Carlo, M. (2000). Transfer of skills from Spanish to English: A study of young learners. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism (fifth edition)*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Bal, A. S., Pitt, L., Berthon, P. et Desautels, P. (2009). Caricatures, cartoons, spoofs and satires: political brands as butts. *Journal of Public Affairs* 9(1), 229–237.
- Baldwin, R.S., Peleg-Bruckner, Z. et McClintock, A.H. (1985). Effects of topic interest and prior knowledge on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 20(4), 497-504.
- Baldy, R. (2010). *Dessine-moi un bonhomme. Dessins d'enfants et développement cognitif*. Paris : Éditions In Press.
- Balpe, J.-P. (1990). *Hyperdocuments, hypertextes, hypermédias*. Paris : Eyrolles.
- Bamford, J. et Day, R. D. (2004). *Extensive reading activities for teaching language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bamford, A. (2009). *An Introduction to Arts and Cultural Education Evaluation*. Unpublished paper commissioned by Creativity, Culture and Education (CCE). The report formed the basis of the recommendations adopted by the EU's Open Method of Co-ordination group on the synergies between culture and education.
- Barber, M., Mourshed, M. (2007). *Les clés du succès de systèmes scolaires les plus performants*. McKinsey and Co.
- Barnett, M. A. (1989). *More than Meets the Eye: Foreign Language Reading: Theory and Practice*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Barone, T. et Eisner, E. W. (2012). *Arts Based Research*. Los Angeles, CA: Sage.
- Bastidas, Y. (1998). *Le recours à la langue maternelle chez trois enseignants d'anglais langue seconde, en première secondaire*. Mémoire de maîtrise : Université du Québec À Montréal.
- Bearne, E. (2003). Rethinking Literacy: Communication, Representation and Text. *Reading Literacy and Language*, 37(3), 98-103.
- Bears, K. (2002). *Critical reading strategies*. (Outline).
- Bedient, D. (1985). Student Interpretation of Political Cartoons. *Journal of Visual Verbal Language*, 5(2), 29-35.

- Behar-Horenstein, L.S. et Niu, L. (2011). Teaching Critical Thinking Skills In Higher Education: A Review Of The Literature. *Journal of College Teaching & Learning*, 8(2) 25-42.
- Benson, C. (2002). Transfer/Cross-linguistic influence. *ELTJournal*, 56(1), 68-70.
- Bentolila, C. et Falcoz-Vigne, D. (1991). *La lecture, apprentissage, évaluation, perfectionnement*. Paris: Nathan.
- Bernhardt, E. (2005). Progress and procrastination in second language reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 133-150.
- Bernhardt, E. B. et Kamil, M. L. (1995). Interpreting relationships between L1 and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. *Applied Linguistics*, 16, 15-34.
- Besse, A.S. (2007). *Caractéristiques des langues et apprentissage de la lecture en langue première et en français langue seconde : perspective évolutive et comparative entre l'arabe et le portugais*. Thèse de doctorat, Université de Rennes 2.
- Bessette, S. (1999). *La cohabitation des jeunes et des adultes à l'enseignement collégial régulier : des pratiques pédagogiques avec ces groupes*. Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke.
- Beyer, B.K. (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking*. Boston MA: Allyn and Bacon, Inc.
- Bialystok E, Craik FIM, Grady C, Chau W, Ishii R, Gunji A, Pantev C. (2005). Effects of bilingualism on cognitive control in the Simon task: Evidence from MEG. *NeuroImage* 24, 40-49.
- Bibliothèque Nationale de France, direction des collections, département Littérature et art. (2011). Histoire de la caricature et de la presse satirique en France, des origines à 1945.
- Binder, M. et Kotsopoulos, S. (2011). Multimodal Literacy Narratives: Weaving the Threads of Young Children's Identity through the Arts. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(4), 339-363.
- Bissonnette, S. et Richard, M. (2004). *Le cognitivisme et ses implications pédagogiques*. In C. Gauthier et M. Tardif (Dir), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. 2e édition, Montréal : Gaëtan Morin éditeur
- Bissonnette, S. et Gauthier, C. (2012). Une pédagogie au service des élèves en difficulté : l'enseignement explicite. *FQDE, le magazine en éducation*, printemps, 17-19.
- Blain, R. (1999). « Discours, genres, types de textes, textes... De quoi me parlez-vous ? », *La grammaire au cœur du texte, Québec français*, numéro hors-série, p. 35-38.
- Blanc, N. et Brouillet, D. (2003). *Mémoire et compréhension : lire pour comprendre*. Paris : In Press.

- Blanc, N. et Brouillet, D. (2005). Comprendre un texte : l'évaluation des processus cognitifs. Paris : Éditions In Press.
- Blaser, C. (2009). Faire lire et écrire au cégep : un défi pour tous les enseignants. *Pédagogie collégiale*, 22(4), 40-44.
- Boisvert, J. (2000). Le développement de la pensée critique au collégial : étude de cas sur un groupe classe en psychologie. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 601-624.
- Bon, D. (2004). *Dictionnaire des termes de l'éducation : noms communs et noms propres, pour comprendre et cerner les enjeux sociaux, psychologiques et familiaux de l'éducation d'aujourd'hui*. Paris: Éditions De Vecchio.
- Bordage, F. M. (2008). *Contribuer au développement de la pensée critique des élèves en histoire au collégial : la bande dessinée à caractère historique*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec.
- Bosley, L. (2008). I Don't Teach Reading: Critical Reading Instruction in Composition Courses. *Literacy Research and Instruction* 47(4), 285-308.
- Bossers, B. (1991). On thresholds, ceilings and short-circuits: The relation between L1 reading, L2 reading and L2 knowledge. *AILA Review*, 8, 45-60.
- Bouaicha, H. (2012). *La caricature comme étant une image dans une perspective sémiologique Cas des deux journaux « LE SOIR D'ALGERIE » et « LIBERTE »*. Thèse de maîtrise, Université de Biskra.
- Bouakaz, L. (2007). *Le plaisir de lire : Comment développer le goût de la lecture chez les apprenants de la première année moyenne ?* Mémoire de magistère en didactique de langues étrangères, Université El Hadj Lakhdar de Batna.
- Bouchard, M-J. (1991). *Apprendre à lire comme on apprend à parler*. Paris : Hachette éducation, collection "Didactique 1er degré".
- Boutin, J.-F. (2005). « Enseigner la syntaxe française grâce à la BD. Une recherche développement en formation initiale des maîtres ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 105-126.
- Boutin, J.F. (2010). « L'enseignement et l'apprentissage de la grammaire à partir de la bande dessinée : quatre exemples d'application en classe », dans R. Bergeron et R. Riente (dir.), *Enseigner la grammaire nouvelle : pourquoi et comment? La grammaire au coeur du texte, prise deux*, Québec, Les Publications du Québec, p. 65-67.
- Braun, N. M. (2004). Critical Thinking in the Business Curriculum. *Journal of Education for Business*, 79, 232-236.
- Brisbois, J. I. (1995). Connections between first- and second-language readings. *Journal of Reading Behavior*, 27, 565-584.
- Broun, E. (1991). Caricature, The World Book Encyclopedia, World Book, INC, Chicago, Vol.3.

- Brown, R.T (2010). Creativity. What are we to measure? In J.A Glover, R.R Ronning & C.R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 3-32). New York: Plenum Press.
- Bryant, M. (2006). The Man Who Hated Caricature. *History Today*, 56(1), January, 56-57.
- Bozik, M. (1987). Critical Thinking through Creative Thinking. Paper presented at the 73rd Annual Meeting of the Speech Communication Association, Boston.
- Buffington, M. L. (2007). Contemporary Approaches to Critical Thinking and the World Wide Web. *Journal of Art Education*, 60(1) 18-23.
- Burns, P. C., Roe, B. D. and Ross, E. P. (1999). *Teaching reading in today's elementary schools* (7th Ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Bustle, L.S. (2004). The role of visual representation in the assessment of learning. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47(5). 416-423.
- Butler, S., Gross, J. et Hayne, H. (1995). The effects of drawings on memory performance in young children. *Development Psychology*, 31(4), 597-608.
- Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres ; Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles: De-boeck/Duculot.
- Carrell, P. L. (1989). Metacognitive Awareness and Second Language Reading. *The Modern Language Journal*, 73(2), 121-134.
- Carrell, P. L. (1991). Strategic reading. In J. E. Alatis (Ed.), Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1991: Linguistics and language pedagogy: The state of the art (pp. 167-178). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Carrell, P.L. (1998). Can reading strategies be successfully taught? *Australian Review of Applied Linguistics*, 21(1), 1-20.
- Carrell, P.L. et Wallace, B. (1983). Background knowledge: context and familiarity in reading comprehension. In M. Clarke and J. Handscombe (eds.), *On TESOL'82: Pacific perspectives on language learning and teaching*. Washington, DC: TESOL.
- Carrell, P.L. et Wise, T.E. (1998). The relationship between prior knowledge and topic interest in second language reading. *SSLA*, 20, 285-309.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE International.
- Chabanne, J.-Ch. (2002). Les évolutions récentes du français à l'école primaire. *Littérature enseignée: reconfigurations*. Montpellier: Tréma, 19: 37-54.

- Chamot, A. (1995). Creating a community of thinkers in the ESL/EFL classroom. *TESOL Matters*, 5(5), 1-16.
- Chapple, L. et Curtis, A. (2000). Content-based instruction in Hong Kong: Student responses to film. *System*, 28, 419-433.
- Chartier, A. M. et Hébrard, J. (2000). *Discours sur la lecture. (1880-2000)*. Éd Fayard : France.
- Chartrand, S-G. (2008). *Progression dans l'enseignement du français langue première. Répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1ère à la 5e secondaire*. Les Publications Québec Français. Numéro hors-série, p. 7 et 14.
- Chicola, N. et Smith, B. (2005). Integrating visual arts into instruction. *International Journal of Learning*, 12(5), 167-175.
- Cicurel, F. et Moirand, S. (1990). Apprendre à comprendre l'écrit. *Le Français dans le Monde, n° spécial : Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, pp. 147-158.
- Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langues étrangère*. Hachette, Paris.
- Cioffi, G. (1992). Perspective and experience: Developing critical reading abilities. *Journal of Reading*, 36(1), 48-52.
- Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*. Hachette, collection F, Paris.
- Clarke, M. (1979). Reading in Spanish and English: Evidence from adult ESL students. *Language Learning*, 29, 121-150.
- Cloutier, F. (1990). *Étude descriptive des caractéristiques des stades graphiques d'un groupe d'enfants de 11-12 ans ayant accès à un atelier de peinture dans la classe*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, Québec.
- Cloutier, A. (1993). *L'effet d'un enseignement stratégique visant la préparation à la lecture chez des élèves réguliers et en difficulté de 3^e année*. Mémoire de maîtrise inédit : Université Laval.
- Coirier, P., Gaonac'h, D. et Passerault, J.M. (1996). *Psycholinguistique textuelle : une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris: Amand Colin.
- Collins, N. (1993). *Teaching critical reading through literature*. Ohio: the ERIC Clearing House on Reading English.
- Collins, C. (1994). Reading instructions that increases thinking abilities. *Journal Reading*, 34(7), 510-516.
- Cope, B. et Kalantzis, K. (Eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy arning and the design of social futures*. Melbourne : Macmillan.

- Corder, S. P. (1992). *Introducción a la lingüística aplicada*. México: Limusa.
- Cornaire, CL. (1991). *Le point sur la lecture en Didactique des langues*. CEC : Québec.
- Cornea, C. (2010). Le rôle de la lecture dans l'apprentissage et l'utilisation du FLE. Dans « *Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels* », colloque international, 28-30 octobre, Sofia.
- Correia, R (2006). Encouraging critical reading in the EFL classroom. *English Teaching Forum*, 16-20.octobre, Sofia.
- Corry, L. (2002). Student Learning Assistance Center (SLAC) Texas State University-San Marcos.
- Corwin, S.K. (1977, May). *Developing of collaborative teams in high schools consisting of reading specialists and art specialists*. Paper presented at the Annual Meeting of the International Reading Association (22nd Session), Miami Beach, FL.
- Corwin, S.K. (2001). Rudolf Arnheim (July 15, 1904–): A living legend. In S.K. Corwin (Ed.), *exploring the legends: Guideposts to the future* (pp. 8–28). Reston, VA : National Education Association.
- Côté, R.L. (1998). *Apprendre, formation expérientielle stratégique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Cox, M. (1992). *Children's drawings*. London: penguin books.
- CREM, Centre de Ressource en Éducation aux Médias (2003). *Une caricature drôle ou blessante?* Disponible sur : <http://www.reseau-crem.qc.ca/trousse/primcarica.pdf>.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Critchley, S. (2009). Scenes from a Marriage: Have Art and Theory Drifted Apart? Disponible sur : http://www.friezefoundation.org/talks/detail/scenes_from_a_marriage_have_art_and_theory_drifted_apart/
- Crookes, G. et Lehner, A. (1998). Aspects of process in an ESL critical pedagogy teacher education course. *TESOL Quarterly*, 32(2), 319 - 328.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Cuq, J-P. (1991). *Le français langue seconde*. Paris, Hachette.
- Cuq, J.-P. (Dir.), (2003). *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*. Paris, CLE International/ASDIFLE.

- Cuq, J-P. et Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Dabène, M. (1996). Pour une contrastivité "revisitée". *ELA, 101*, 393-400.
- Dam, G. et Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction, 14*, 359 - 379.
- Daniel, M.-F. (1998). La pratique philosophique et le développement de la pensée critique chez les futurs enseignants en éducation physique. Dans L. Lafortune, P. Mongeau & R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives* (p. 285-311). Montréal : Éditions Logiques.
- Daniel, M.-F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Daniel, M.-F., Lafortune, L., Pallascio, R., Splitter, L., Slade, C. De la Garza, T. (2005). Modeling the development process of dialogical critical thinking in pupils aged 10 to 12 years. *Communication Education, 54*(4), 334-354.
- Davidson, B. (1998). A case for critical thinking in the English language classroom. *TESOL Quarterly, 32*, 119-123.
- Davies, W. M. (2006). An "Infusion" Approach to Critical Thinking: Moore on the Critical Thinking Debate. *Journal of Higher Education Research and Development, 25*(2), 179-193.
- Davis, R. S. (1997). Comics: A multi-dimensional teaching aid in integrated-skills classes. Disponible sur : <http://www.esl-lab.com/research/comics.htm>
- Debaisieux, J.M., Valli, A. (2003). Lectures en langues romanes. In Carton F. et Riley P.(Coord.). *Vers une compétence plurilingue*. Le Français dans le monde, Recherches et Applications (numéro spécial) (pp. 143-154). Paris: Hachette.
- Decker, N. (1993). *Teaching critical reading through literature*, Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse on reading English, and communication, Indiana University, (ED3638969).
- Delahaie, M., Billard, C., Tichet, J., Royer, B., Gillet, P., Vol, S., Pointeau, S. et D'Hour, A. (2001). Dyslexie développementale : un problème de santé publique, *ANAE, 62-63*, 70-72.
- Deleuze, Gilles (1995). *Chapter: Life as a Work of Art*. In *Negotiations, 1972-1990*. New York, NY: Columbia University Press.
- Demchenko, A. (2008). *Le recours à la traduction par les apprenants adultes d'une langue seconde : aide ou handicap ?* Mémoire de maîtrise, Université du Québec À Montréal.
- Demont, E. et Gombert, J. E. (2004). L'apprentissage de la lecture. *Enfance, 56*(3), 245-257.

- Demougin, F. (2012). Image et classe de langue : quels chemins didactiques ? *Linguarum Arena*, 3, 103-115.
- Denhière, G. (1984). « Introduction à l'étude psychologique du traitement de texte » dans : G. Denhière (dir.) *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits* (15-44). Lille : PUL.
- Deschênes, A.-J. (1986). *La compréhension, la production de textes et le développement de la pensée opératoire*. Thèse de doctorat présentée à l'école de psychologie de l'Université Laval, Québec.
- Deschênes A. J (1988). *La Compréhension et la Production de textes*, Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Develotte, C. (1989). *Stratégies de lecture d'un article de presse en langue étrangère*, mémoire de D.E.A. Université Paris III - Sorbonne Nouvelle.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Lexington, Mass: D. C. Heath.
- Dexter, P., Applegate, M., Backer, J., Claytor, K., Keffer, J., Norton, B. et Ross, B. (1997). A proposed framework for teaching and evaluating critical thinking in nursing. *Journal of Professional Nursing*, 13 (3), 160-167.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: a literature review. *In System n° 23*, 165-174.
- Djamel, B. (2005). *L'utilisation de la BD comme support didactique dans l'enseignement-apprentissage du FLE*. Thèse de magistère, Université El Hadj-Lakhdar, Algérie.
- Dornyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning*, 40, 45-78.
- Dornyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Dornyei, Z. (1997). Psychological processes in cooperative language learning: group dynamics and motivation. *Modern Language Journal*, 81, 482-493.
- Dornyei, Z. (1998). What is motivation? Paper presented at the TESOL Conference, March, Seattle, WA.
- Dragomir, M. (2001). *Considérations sur l'enseignement- apprentissage du français langue étrangère*. Éd. Dacia : Cluj-Napoca.
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*, 10(1), 79-86.

- Drolet, C. A. (2010). Using Comics in the Development of EFL Reading and Writing. SungKyul University, 123-140.
- Droop, M. et Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first and second language learners. *Reading Research Quarterly*, 38, 78-103.
- Dudas A. (2008). « Qui sommes-nous ? » L'analyse du sentiment national roumain à travers les discours sur la caricature. *Signes, Discours et Sociétés*. Disponible sur : <http://revue-signes.info/document.php?id=504>.
- Dufays J.-L., Gemenne, L., Ledur, D. (1996). *Pour une lecture littéraire. 1. Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français*. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Dufays J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles, De Boeck Duculot.
- Dumont, V. (1999). *Pensée postformelle et jugement réflexif chez le jeune adulte*. Thèse de Doctorat, Université Louvain-La-Neuve.
- Durgunoglu, A.Y. (2002). Cross-linguistic transfer in literacy development and implications for language learners. *Annals of Dyslexia*, 52, 189-206.
- Ecalte, J., Magnan, A. et Ramus, F. (2007). L'apprentissage de la lecture et ses troubles. In S. Ionescu & A. Blanchet (Eds.), *Nouveau cours de psychologie. Psychologie du développement et de l'éducation* (Vol. coordonné par J. Lautrey). Paris : Presses universitaires de France.
- Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Paris: Grasset.
- Ef land, A. (2005). School art and its social origins. In P. Bolin (Ed.), *Writings in art education: Recipients of the Manuel Barkan memorial award 1970–1999* (pp. 98–105). Reston, VA: National Art Education Association. (Original article published in 1984).
- Ehrman, M. E. (1996). *Understanding second language learning difficulties*. Sage Publications, Thousand Oaks (Calif.)
- Ehrman, M. E. et Dornyei, Z. (1998). *Interpersonal Dynamics in Second Language Education. The Visible and Invisible Classroom*. Sage Publications, London.
- Eiammongkhonsakun, S. (2011). *La lecture en langue étrangère : compréhension, interprétation et reformulation. Étude de cas : des lycéens et des étudiants thaïlandais face à la lecture en français langue étrangère*. Thèse de doctorat, Université de Franche-Comte.
- Elchahat, G. (2006). Évaluation des stratégies de lecture en français auprès des élèves de première année préparatoire. *Journal of Mansoura Faculty of Education*, 60 (1), 1-32.

- Ellis, R. (1997). Second language acquisition. In Oxford Introduction to Linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Eisterhold, J. (1990). Reading-writing connections: Toward a description for second language learners. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 88-101). New York: NY: Cambridge University Press.
- English, R. (2002). In: Future Issues and Directions in International Mathematics Education Research. In Lyn, D. English: Handbook of International Research in Mathematics Education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis form measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44- 48.
- Ennis, R.H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. Boykoff Barron & R. S. Steinberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 11 – 26). New York: Freeman and Company.
- Facione, P.A. (1986). Testing College-Level Critical Thinking. *Liberal Education*, 72(3), 221-231.
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction; Executive Summary of The Delphi Report. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Facione, P. A. (2011). *Think Critically*, Pearson Education: Englewood Cliffs, NJ.
- Faerch, E. et Kasper, G. (1986). Perspectives on Language Transfer. *Applied Linguistics*, 7(2), 111-136.
- Fayol, J.-E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles et D. Zagar (red.), *Psychologie de la lecture*. Paris, Presses Universitaires de France, pp. 15–72.
- Fayol, M., et Morais, J. (2004). La lecture et son apprentissage. Dans *L'évolution de l'enseignement de la lecture en France*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, p. 13-60.
- Fecteau, M. L. (1999). First and Second Language Reading Comprehension of Literary Texts. *Modern Language Journal*, 83(4), 475-493.
- Feldman, R.S. (1997). *Essentials of Understanding Psychology*. New York: The McGraw Hill Company.
- Fitzgerald, J. (1995). English as second language learners' cognitive reading processes: A review of research in the United States. *Review of Educational Research*, 65, 145–190.

- Flynn, L. (1989). Developing critical reading skills through comparative problem solving. *Reading Teacher*, 42(9), 664-681.
- Forges, R., Daniel, M-F. et Borgès, C. (2011). Le développement d'une pensée critique chez des futurs enseignants en éducation physique et à la santé. *PHENex Journal*, 3 (3), 1-22.
- Fortin, M.F. (1996). *Le processus de la recherche de la conception à la réalisation*, Ville Mont-Royal, Décarie Éditeur.
- François, T. (2012). *Les apports du traitement automatique du langage à la lisibilité du français langue étrangère*. Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain.
- Friesen, D. et Jared, D. (2007). Cross-language text- and word-level transfer effects in bilingual text processing. *Memory & Cognition*, 35, 1542-1556.
- Gagnon, M. (2011). Proposition d'une grille d'analyse des pratiques critiques d'élèves en situation de résolution de problèmes dits complexes. *Revue Recherches Qualitatives*, 30(2), 122-147.
- Gambrell, L.B. et Gillis, V.R. (2007). Assessing children's motivation for reading and writing. In: Paratore JR, McCormack RL, editors. Classroom literacy assessment: Making sense of what students know and do. New York, NY : Guilford Press; pp. 50-61
- Gaonac'h, D. (1993). Les composantes cognitives de la lecture, dans *Le Français dans le Monde*, 255, 87-92.
- Garabédian, M., Lerasle, M., Meyer-Dreux, S. (1992). « *Trampoline* », *méthode de français*. Paris : CLE international.
- Garabédian, M.; Lerasle, M. (1997). L'alternance codique. La double contrainte. *Études de Linguistique Appliquée*, 108(1), 433-43, 1997.
- Garcia, F. et Chrétien, P. (2002). En avant la grammaire ! Cahier d'activités de grammaire en situation. Français Langue Seconde-Niveau avancé. Paris : Didier.
- Garcia Pradas, R. (2004). « Sur l'utilité du texte littéraire dans l'enseignement du FLE à l'Université : un défi linguistique et interculturel ». *Cultura, interculturalidad y didáctica de la lengua y la literatura. Actas del VIII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Badajoz : Universidad de Extremadura/ Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Gardner, H. (1985). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, R. C. Tremblay, P. F. et Masgoret, A-M. (1997). Towards a full model of second language learning: an empirical investigation. *Modern Language Journal*, 81, 344-62.
- Gauthier, B. (2009). (dir.). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, (5e éd.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. (1^{re} éd. 1986).

- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. et Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Montréal, Canada : ERPI.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S. et Richard, M. (2004). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de littérature. Rapport de recherche préparé pour le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture. Québec, Québec : Université Laval.
- Gaux, C. (2007). Apprendre à lire et à écrire : Introduction. In J. P. Gaté, et C. Gaux (dir.), *Lire-écrire de l'enfance à l'âge adulte* (pp. 29-56). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Gellin, A. (2003). The effect of undergraduate student involvement on critical thinking: A meta-analysis of the literature 1991–2000. *Journal of College Student Development*, 44(6), 746–762.
- Gentle, K. (1985). *Children and art teaching*. London: Croom Helm.
- Germain, C. (2001). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE international.
- Gervais, B. (1990). *Récits et actions: pour une théorie de la lecture*. Longueuil, Le Préambule.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Paris : De Boeck Université.
- Giasson, J. (2000). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique*, 2e édition, Boucherville (Québec), Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture*. 3^e édition. Bruxelles : De Boeck.
- Giasson, J. (2011). *La lecture - Apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. et Thériault, J. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal : Ville-Marie.
- Gile, D. (1995). La lecture critique en traductologie. *Meta*, XL (I), 5-14.
- Gingras, F-P. (2005). « Le compte rendu critique », *Cybermétho*, <http://aix1.uottawa.ca/~fgingras/cybermetho/modules/compterendu.html>, 20 mars.
- Gloton, R. (1965). *L'art à l'école*. Presses universitaires de France.
- Goigoux, R. (1994). « Six (bonnes) raisons et deux (jolies) manières de décrire les pratiques d'enseignement de la lecture », Paris, *Les entretiens_Nathan, Actes IV*, 17-49.

- Goigoux, R. (2000). *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*. Paris, Éditions du CNÉFÉI.
- Golder, C. et Gaonac'h, D. (2004). *Lire et comprendre, psychologie de la lecture*. Hachette Éducation.
- Goldstein, R. et Underwood, G. (1981). The influence of pictures on the derivation of meaning from children's reading materials. *Journal of Research in Reading*, 4, 6-16.
- Goodman, K.S., (1973). Universaux psycholinguistiques et processus de lecture, dans Smith, F., *Comment les enfants apprennent à lire*, trad. Proux M., 1980, Eds. Retz, Paris, pp. 37-44
- Gottardo, A. et Mueller, J. (2009). Are first and second language factors related in predicting L2 reading comprehension? A study of Spanish-speaking children acquiring English as a second language from first to second grade. *Journal of Educational Psychology*, 101, 330-344.
- Gottardo, A., Yan, B., Siegel, L. S. et Wade-Woolley, L. (2001). Factors related to English reading performance in children with Chinese as a first language: More evidence of cross language transfer of phonological processing. *Journal of Educational Psychology*, 93, 530-542.
- Gouvernement du Québec (1994). *Compétences et pratiques de lecture des élèves québécois et français*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25, 373-406.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Grant, A., Hutchinson, K., Hornsby, D. et Brooke, S. (2008). Creative pedagogies: Art-full reading and writing. *English Teaching: Practice and Critique*, 7(1), 57-72.
- Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and Children at Work*. New Hampshire: Heinemann.
- Grossmann, F. (1999). Littératie, compréhension et interprétation des textes. *Repères*, 19, 139-166.
- Guba E.G. (1990). The Alternative Paradigm Dialog. In Guba, E. G (Ed.): *The Paradigm Dialog*, Newbury Park: Sage, (17-30).
- Guernier, M. C. (2010). Les représentations des formateurs et leurs incidences sur la conception de la formation en linguistique. In : *Savoirs et formation, recherches et pratiques. Littératie et alphabétisation des adultes : questions théoriques, andragogiques et didactiques*. Fédération AEFTI.
- Guyon, A. (2002). Dessin d'humour et enseignement du français, langue étrangère. *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, p.71-79.

- Hadley, A. O. (2000). *Teaching language in context* (3rd Ed.). Boston : Thomson.
- Hafez, H. (2003). Emploi des stratégies métacognitives pour le développement des compétences de la lecture critique en français chez les futurs-enseignants à la faculté de pédagogie. *Journal de lecture et de connaissance*, 22(1), 1-51, Mai.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills. Structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449 - 455.
- Hamblen, K. (1993). Theories and research that support art instruction for instrumental outcomes. *Theory into Practice*, 32(4), 191–198.
- Haroun, Z. (2008). *Le rôle des connaissances et du milieu socioculturel dans la compréhension des textes écrits chez des élèves de 4ème année primaire*, mémoire de maîtrise, Université Mentouri Constantine.
- Hattie, J. A. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York, NY: Routledge.
- Heath, S. et Wolf, S. (2005). Focus in creative learning: Drawing on art for language development. *Literacy*, 39(1), 38–45.
- Heitzmann, W. (1998). *The power of political cartoon in teaching history. Occasional paper*. Westlake, OH: National Council for History Education.
- Héraud, B. (1991). *Genèse de la notion de mesures spatiales : construction de la mesure bilinéaire*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Heuninckx, J. (1970). *Dessin et peinture : directives pour l'enseignement du dessin*. La Procure : Bruxelles.
- Hibbing, A. N. et Rankin-Erickson, J.L. (2003). A Picture Is Worth a Thousand Words: Using Visual Images to Improve Comprehension for Middle School Struggling Readers. *The Reading Teacher*, 56(8), 58-770
- Holdren, T. S. (2012). Using Art to Assess Reading Comprehension and Critical Thinking in Adolescents. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(8), 692-703.
- Hollingsworth, J. et Ybarra, S. (2009). *The power of the well-crafted, well-taught lesson*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hope, G. (2008). *Thinking and learning through drawing*. London: Sage.
- Hopperstad, M. H. (2008). How children make meaning through drawing and play. *Visual Communication*, 7(1), 77-96.
- Hudson, T. (2007). *Teaching second language reading*. New York, NY: Oxford University Press.

- Hull, G. et Nelson, M. E. (2005). Locating the semiotic power of multimodality. *Written Communication*, 22(2), 224-261.
- Ibrahim, H. (1998). *Effet d'un programme proposé à la lueur des textes littéraires sur le développement des compétences de l'expression créative et de la réflexion critique chez les étudiants du département de français à la faculté de pédagogie*. Thèse de doctorat, Université de Zagazig.
- Imez, S. (2009). Motivation and critical reading in EFL classrooms: A case of ELT preparatory students. *Theory and Practice in Education*, 5(2), 123-145.
- Irwin, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood, NJ: Prentice-Hall.
- Irwin, J. W. (1991). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Upper Saddle River, NJ: Allyn and Bacon.
- Jaccoud, M. et Mayer, R. (1997). *L'observation en situation et la recherche qualitative*, dans Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 211-249). Montréal, Paris, Casablanca : Gaëtan Morin éditeur.
- Jamet, M.C. (2009). *Contacts entre langues apparentées : les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français*. *Synergies Italie*, 5, 49-59.
- Janks, H. (2012). The importance of critical literacy. *English Teaching: Practice and Critique*, 11(1), 150-163.
- Jenny, L. (2004). *Lire, cette pratique, méthode et problèmes*. Edition Ambroise Barras.
- Jewitt, C. (2002). The move from page to screen: the multimodal reshaping of school English. *Visual Communication*, 1(2), 171-195.
- Jewitt, C. (2003). Re-thinking Assessment: multimodality, literacy and computer-mediated learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 10(1), 83-102.
- Jewitt, C. et Kress, G. (2003). *Multimodal literacy*. New York, Peter Lang.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of research in education*, 32(1), 241-267.
- Jiang, X. (2011). The Role of First Language Literacy and Second Language Proficiency in Second Language Reading Comprehension. *Reading Matrix : An International Online Journal*, 11(2), 177-190.
- Joly, M. (1994). *L'image et les signes*. Bordeaux : Nathan, collection "Nathan cinéma-image".
- Jones, L. (2002). A critical review of media studies advocacy and its underlying assumptions and agendas. *EFL Journals*, 59(3), 219-231.

- Joulia, D. (2006). La lecture en langue étrangère : Approche cognitive et logiciels hypermédias. *Lenguaje*, 34, 159–184.
- Kabilan, K. M. (1999). Developing the critical ESL learner: The Freire's way. Paper presented at 5th MELTA International Conference, Petaling Jaya, and Selangor, Malaysia.
- Kahn-Horwitz, J., Shimron, J. et Sparks, R. L. (2005). Predicting Foreign Language Reading Achievement in Elementary School Students. *Reading and Writing*, 18, 527-558.
- Kahre, S., McWethy, C., Robertson J. et Waters, S. (1999). *Improving Reading Comprehension through the Use of Reciprocal Teaching*. Master's Action Research Project, Saint Xavier University and IRI/Skylight.
- Kail M. (1990). Le traitement des données de langage : la prise d'indices et leur utilisation. *Le Français dans le Monde*, n° spécial : *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, pp.70-80.
- Kaplan D. (1998). *The Effect of Teaching Second Language Students A combination of meta cognitive And cognitive strategies for Reading and listening comprehension*. Md Thesis, University of South Africa.
- Karim, K., (2003). First Language (L1) Influence on Second Language (L2) Reading: The Role of Transfer. Working Papers of the Linguistics Circle of the University of Victoria, 17, 49-54.
- Karmiloff-Smith, A. (1990). Constraints on representational change: Evidence from children's drawing. *Cognition*, 34, 57-83.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*, (3e éd.). Sherbrooke: Éditions du CRP. (1^e éd. 2000).
- Kellerman, E. (1991). (1995). Crosslinguistic influence: Transfer to nowhere. In W. Grabe (Ed.), *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 125-150. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kellner, D. et Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry*, 1(1), 59-69.
- Kendrick, M. et McKay, R. (2002). Uncovering literacy narratives through children's drawings. *Canadian Journal of Education*, 27(1), 45-60.
- Kendrick, M. et McKay, R. (2004). Drawings as an alternative way of understanding young children's constructions of literacy. *Journal of early childhood literacy*, 4(1), 109-128.

- Kennedy, M., Fisher, M. B. et Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. In L. Idol & B.F. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform* (pp. 11-40). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum & Associates.
- Keogh, B et Naylor, S. (2000). Teacher and learning in science using concept cartoons: Why Dennis wants to stay in at playtime. *Australian Primary and Junior Science Journal*, 16(3), 10-14.
- Kern, R. (1994). The Role of Mental Translation in Second Language Reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 441-461.
- Khabiri, M. et Pakzad, M. (2012). The Effect of Teaching Critical Reading Strategies on EFL Learners' Vocabulary Retention. *Journal of Teaching Language Skills*, 4(1), 73-106.
- Kilosho, K., S., (2012). De la caricature à la sémiotique de l'image dans jeune africain l'intelligent. Article disponible sur : www.w3.gril.univ-tlse2.fr/analyses/ pp. 69-80.
- Kim, K. H. (2006). Can we trust creativity tests? A review of the Torrance Test of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal*, 18, 3-14.
- Kintsch, W. et Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kintsch, W. et Van Dijk, T.A. (1984). « Vers un modèle de la compréhension et de la production de textes » in: G. Denhière (dir.) *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits* (85-142). Lille : Publications de l'Université de Lille.
- Klein, W. (1989). *L'acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Armand Colin.
- Ko, M.-Y. et Wang, T.-F. (2009). Introducing critical literacy to EFL teaching: Three Taiwan college teachers' conceptualization. *Asian EFL Journal*, 11(1), 174-191.
- Koda, K. (1994). Second language reading research: Problems and possibilities. *Applied Psycholinguistics*, 15, 1-28.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*, 57(1), 1-44.
- Krashen, S. (1983). Newmark's Ignorance Hypothesis and Current Second Language Acquisition Theory. In S. Gass, L. Selinker (éd.) *Language Transier in Language Learning*. Rowley: Newbury House.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.

- Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. London, England: Routledge.
- Kress, G. (1998). Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: The potentials of new form of text. In: Ilana Snyder (Eds.): *Page to Screen: Taking Literacy into the Electronic Era*. New York: Routledge: pp. 53-79.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London, England: Routledge.
- Kress G. et Van Leeuwen, T. (2010). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. 2nd Edition. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Kris, E. (1952). *Psychanalyse de l'art*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Kristmanson, P. (2000). Affects in the second language classroom: how to create an emotional climate. *Reflexions*, 19 (2), 1-5.
- Kunze, D. L. (2012). La Lecture interactive et la compréhension de textes en classe de français langue Étrangère. *Ano 1 | N° 1 Março – Julho*.
- Kuo, J.M. (2009). Critical literacy and a picture-book-based dialogue activity in Taiwan. *Asia Pacific Education Review*, 10(4), 483–494.
- Kupferberg, I. et Olshtain, E. (1996). Explicit contrastive instruction facilitates the acquisition of L2 forms. *Language Awareness*, 5, 149-165.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Sillery, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Teachers*, Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Lafontaine, M. et L. de Serres. (2007). Élaboration et validation d'échelles d'attitudes envers la lecture en français langue première, de motivation et d'anxiété envers la lecture en anglais langue seconde. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 39(2), 92–109.
- Lai, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. *Pearson's Research Reports* 6, 40-41.
- Lampert, N. (2006). Enhancing critical thinking with aesthetic, critical and creative inquiry. *Art Education*, 59(5), 46–50.

- Lantolf, J.P. et Genung, P.B. (2000). L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité : une étude de cas. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 12. Saint-Denis, Association Encrages.
- Laperrière, A. (2009). *L'observation directe*. Dans Gauthier, B. (Dir.) (2009). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 311- 336), Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lautrey, J. et Lubart, T. (1998). Créativité. In O. Houdé, D. Kaiser, O. Koenig, J. Proust & F. Rastier (Eds), *Vocabulaire des sciences cognitives*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lavallée, P. (2008). *Stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle favorisant la réussite éducative d'élèves fréquentant une classe à effectif réduit au primaire*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières en association avec Université du Québec à Montréal.
- Lavault, E. (1998). *Fonctions de la traduction en didactique des langues. Apprendre une langue en apprenant à traduire*. Paris : Didier Erudition.
- Lavertu, É. (2013). *Évaluer la pensée critique en contexte de stages en soins infirmiers : proposition d'un outil d'évaluation*. Essai de maîtrise, Université de Sherbrooke.
- La Voy, S., Pedersen, W., Reitz, J., Brauch, A., Luxenberg, T. et Nofsinger, C. (2001). Children's drawings: A cross-cultural analysis from Japan and the United States. *School Psychology International*, 22, 53– 63.
- Lebrun, M. (1987). *Vers un modèle intégré des critères de compréhension en lecture au Collégial*, Thèse, Université Laval, 508 pages.
- Lebrun, M. (dir.) (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Montréal : Éditions Multimonde.
- Lebrun, M. et lacelle, N. (2011). Développer la compétence à la lecture et à l'expression multimodales grâce à une didactique de la littératie médiatique critique. Dans R. Goigoux et M.-C. Pollet (éds.). *Aspects didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*. AIRDF, collection Didactique, n° 3, Namur, Belgique, 205-224.
- Lebrun, M. et Lacelle, N. (2012). « Évaluer les compétences des élèves en littératie médiatique multimodale ». *Québec français*, 166, 48-50.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (Eds.). (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lecavalier, J. (2009). *La Détermination de paradigme épistémologique*. Page téléaccessible à l'adresse : http://www.usherbrooke.ca/moodlecours/file.php/17/documents/2_3_etapes/Paradigme.pdf.
- Lee, J-W. et Schallert, D. L. (1997). The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: A test of the threshold hypothesis in an EFL context. *TESOL Quarterly*, 31, 713-739.

- Lehmann, D. et Moirand, S. (1994). Lire en FLE (1968-1988), dans Coste, D., Adam, J.-M., Besse, H., *et al. Vingt ans dans l'évolution de la Didactique des Langues (1968-1988)*, Hatier-Didier, Crédif, Paris, pp. 84-99.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.) Montréal: Guérin.
- Leloup, J. (1993). *The effect of interest level in selected text topics on second language reading comprehension*. Thèse de doctorat inédite, The Ohio State University, United States.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Willey & sons.
- Leontiev, A. A. (1981). *The Psychology of Language Learning*. Pergamon, Oxford.
- Le Picaut, M. (2012). *La compréhension de textes écrits au travers des albums à l'école maternelle*. Thèse de Maîtrise, Université d'Orléans.
- Les dossiers Cepec. (1998). Lire/écrire des histoires en CE 6ème, pp. 26-27.
- Lentin, L. (1999). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire* (2^e éd.). Paris: ESF.
- Lesley, M. (2001). Exploring links between critical literacy and developmental reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(3), 180–189.
- Levine, M. G. et Haus, G. J. (1985). The effect of background knowledge on the reading comprehension of second language learners. *Foreign Language Annals*, 18(5), 391-397.
- Liaw, M. (2007). Content-Based Reading and Writing for Critical Thinking Skills in an EFL Context. *English Teaching & Learning*, 31(2), 45-87.
- Libânio, J. C. (1991). O professor e a leitura crítica. In *Leitura: Autonomia, Trabalho e Cidadania: Anais do 8º Congresso de Leitura do Brasil* (pp. 199-204), Campinas, SP: Unicamp.
- Lipman, M. (1988). Critical Thinking: What It Can Be? *Educational Leadership*. 46(1), 38-43.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.
- Liu, J. (2004). Effects of comic strips on L2 learners' reading comprehension. *TESOL Quarterly*, 38(2), 225-243.
- Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*, 7, 3-14.
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. Dans M. Anadón et M. L'Hostie. *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 77-97). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Lomax, R. et Mosavi, S. (1998). Using humor to teach statistics; must they be orthogonal? Paper presented at the annual meeting of The American Educational Research Association, San Diego, april 17th. Available at: [http:// www.bamaed.ua.edu/rlomax/humor.htm](http://www.bamaed.ua.edu/rlomax/humor.htm).
- López Gopar, M. (2007). Beyond the alienating alphabetic literacy: Multiliteracies in indigenous education in Mexico. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 1(3), 159-174.
- Luke, A. (2003). Theory and practice in critical discourse analysis. For: L. Saha (Ed) International Encyclopedia of the Sociology of Education, Elsevier Science Ltd. University of Queensland, Australia.
- Lynne Hand, L. (2005). Using cartoon captions in the ESL classroom. Disponible sur: <http://www.learnenglish.de/Teachers/captions.htm>.
- Mahyuddin, R., Lope Pihie, Z. A., Elias, H. et Konting, M. M. (2004). The incorporation of thinking skills in the school curriculum. *Kajian Malaysia, Jld*, 22(2), 23-33.
- Maksem, S. (2008). *La BD comme support didactique pour la consolidation de la compréhension écrite*. Mémoire de Magistère, Université Elhadj Lakhdar Batna, Algérie.
- Manaa, G. (2009). L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures. *Snergies, Algérie*, 4, 209-216.
- Mangubhai, F. (2001). Book floods and comprehensible input floods: Providing ideal conditions for second language acquisition. *International Journal of Educational Research*, 35, 147-156.
- Mardaga, P. (2007). *Apprentissage De La Lecture et Dyslyxie*. CRDP : Bruxelles.
- Marec-Breton, N., Jean-Émile Gombert, J-É. Et Colé, P. (2005). « Traitements morphologiques lors de la reconnaissance des mots écrits chez des apprentis lecteurs ». *L'année psychologique*, 105, 9-45.
- Marshall, J. (2008). Visible thinking: Using contemporary art to teach conceptual skills. *Art Education*, 61(2), 38-45.
- Martinet, M. A., Raymond, D. et Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles* (no 2550373367). Québec : Le Ministère de l'Éducation.
- Martinez, P. (1998). *La didactique des langues étrangères*. Presses universitaires de France.
- Marzano, R.J. et Costa, A.L. (1988). Question: Do standardized tests measure general cognitive skills? Answer: No. *Educational Leadership*, 45(8), 66-71.

- Mathewson, G. C. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th Ed.) (pp. 1121-1161). Newark, DE: International Reading Association.
- Mattar, H. 1999. Translation Elicitation Techniques and Mother-Tongue Interference: any Significant Connection? *IRAL*, 37(4), 307-20.
- McBride, K. (2000). Critical reading skills. Disponible sur: <http://www.u.arizona.edu/mcbride/english/miltread.htm>
- McClain, A-B. (1985). "Using Traditional Literature to Teach Critical Thinking Skills." Paper presented at the Annual Meeting of the Far West Regional Conference of the International Reading Association, Portland, OR. [ED 260 381].
- McConnell, S. (1993). Talking drawings: A strategy for assisting learners. *Journal of Reading*, 36, 260-269.
- McDonald, L. (2004). Moving from reader response to critical reading: Developing 10-11 years old ability as analytical readers of literary texts. *Literacy*, 38(1), 17-25.
- McWilliam, E. et Dawson, S. (2008). Teaching for creativity: Towards sustainable and replicable pedagogical practice. *Higher Education*, 56(6), 633-643.
- Meirieu, Ph., (1987). *Apprendre... Oui, mais comment ?* ESF, 9e édition 1992, Paris, Collections Pédagogiques.
- Meisel, J. M., Clahsen, H. et Pienemann, M. (1981). On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*. 3(2), 109-135.
- Melizzi, R. (1996). *Nuovi apporti della linguistica – Aspetti teorici e pratici*, Pescara, Libreria dell'Università di Pescara Editrice.
- Menchinskaya, N.A. (1969). The Psychology of Mastering Concepts: Fundamental Problems and Methods of Research, in Kilpatrick, J., Wirszup, I. (Eds): Soviet Studies in the Psychology of Learning and Teaching Mathematics, vol. I: The Learning of Mathematical Concepts, pp. 75-92, Stanford: SMSG.
- Mercier, J-P. (2010). La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français. *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation (NCRÉ)*, 13 (2), 177-196.
- Mesnager, J. (2002). Pour une étude de la difficulté des textes, *Le Français Aujourd'hui*, 137, 29-40.
- Meyer, B.J.F. (1985). Prose analysis: Purpose, procedures and problems. Dans B.K. Britton et J.B. Black (dir.), *Understanding expository text*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 11-64.

- Meziani, A. (2006). *Pour un enseignement/apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle : Cas des élèves de la 2ème année secondaire*. Mémoire de magistère, Université El-haj Lakhdar de Batna.
- Miles, B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd). Bruxelles : De Boeck.
- Miller, S. et Hopper, P. (2010). Supporting reading goals through the visual arts. *Reading Improvement*, 47(1), 3–6.
- Mills, J. (1975). *Teaching of reading and arts education: An approach to reading development*. Paper presented at the annual meeting of the Communication/Reading Conference, Nashville, TN.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2005). Site du MELS : MELS (2006). *Vie pédagogique*, 139, avril-mai. Dossier entièrement consacré à la lecture *Pourquoi lire aujourd'hui ?*
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, domaine des arts, deuxième cycle*. Site télé-accessible à l'adresse : http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/8c-pfeq_artplast.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale (2006). Mise en place des programmes de l'école primaire : Apprendre à lire. *Bulle-tin officiel de l'Education nationale*, n° 2.
- Mitchell, T. (1995). Kids' stuff. Television Cartoon as Mirrors of the American Mind. *Resources in Education*. (ED386 771).
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit*. Paris: CLE International.
- Moore, B.N. et Parker, R. (1986). *Critical Thinking*. California: Mayfield Publishing Company.
- Moore, P.R., Rieth, H. et Ebeling, M. (1996). Considerations in teaching higher order thinking skills to students with mild disabilities. Dans Meyen, E. L., Vergason, G.A. et Whelan, R. J. (1996). *Strategies for teaching exceptional children in inclusive settings*. Denver, CO: Love Publishing.
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris, Odile Jacob.
- Morrison, T. G., Bryan, G. et Chilcoat, G. W. (2002). Using student-generated comic-books in the classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(8), 758-767.
- Moumou, M. (2005). Preparing our students for the future: Critical literacy in the Seychelles classrooms", *English Teaching: Practice and Critique*, 3(1), 46-58.
- Muchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences sociales et humaines*, 2e éd. Paris : Armand Colin.

- Musée McCord. (2009). Quelques mots sur le métier Sans rature ni censure? Caricatures éditoriales du Québec, 1950-2000., disponible sur : <http://www.musee-mccord.qc.ca/caricatures/pdf/mots/lire.pdf> 3.
- Nedjoudia, A. (2007). *Rôle de l'image dans l'apprentissage des mots en langue française, cas de la 4^{ème} année fondamentale école Abd Elaziz Med Said. ElMadher*. Mémoire de maîtrise, Université de Batna, Algérie.
- Neilsen, A. (1989). Critical thinking and reading. Bloomington. ERIC Clearinghouse on reading and communication skills (ED 306 543).
- New York City Board of Education. (1981). *Learning to read through the arts*. Annual Evaluation Report. Summer 1981. New York: Brooklyn, N.Y. Division of Special Education.
- Ngnoulayé, J. (2011). *Étudiants universitaires du Cameroun et les Technologies de l'Information et de la Communication : Usages, apprentissages et motivations*. Thèse de Doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal.
- Nickerson, R.S. (1987). Why Teach Thinking? In Baron, J.B. & Sternberg, R.J. (Eds.), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice* (pp. 27-37). New York: W.H. Freeman & Company.
- Norma, C. et Nola, A. (1995). Gifted readers and reading instruction. *Resources in Education*. (ED379637).
- Norton, B. et Toohey, K. (2004). *Critical pedagogies and language learning*. New York: Cambridge University Press.
- O'Hare, L. O. et McGuinness, C. (2009). Measuring critical thinking, intelligence, and academic performance in psychology undergraduates. *The Irish Journal of Psychology*, 30(3-4), 123-131.
- O'Malley, J.M. et Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Observatoire National de la Lecture (2005). *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. New York: Cambridge University Press.
- Ouellet, S. (2012). *Le sujet lecteur et scripteur : développement d'un dispositif didactique en classe de littérature*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Pagé, M. (1985). « Lecture et interaction lecteur/texte. Contribution à l'élaboration d'un modèle interactionniste de la lecture » in : M. Thérien et G. Fortier (dir.) *Didactique de la lecture au secondaire* (31-74). Montréal : Ville-Marie.
- Pahl, K. (2007). Creativity in events and practices: A lens for understanding children's multimodal texts. *Literacy*, 41(2), 86-92.

- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives*, 15, 179-194.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante: douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches Qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Paillé, P. et Muchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, (2e éd.). Paris: Armand Colin.
- Painter, H. W. (1971). Critical reading in the primary grades. Publications of the international reading.
- Paris, S. G., B. A. Wasik, and J. C. Turner. (1991). "The development of strategic readers." In *Handbook of Reading Research, Vol. II*, edited by R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, and P. D. Pearson, New York: Longman.
- Patrice, P. (2005). *Se former pour enseigner*. Paris: Dunod.
- Paul, R. (1990). *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Paul, R. (1992). Critical thinking: What, why, and how. *New Directions for Community Colleges*, 77, 3-24.
- Paul, R. et Elder, L. (2008). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking Press.
- Paul, R. W. (1993). *Critical Thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking. Mills, Ont.: Dover Pub; Published in Canada by General Pub Co.
- Paul, R, Binker, A. J. A., Martin, D., Vetrano, C. and Kreklau, H. (1989). *Critical Thinking Handbook: Grades (6th-9th)*, a guide for remodeling lesson plans in language arts, social studies et science. Center for critical thinking and moral critique, Sonoma State University.
- Peeck, J. (1987). The role of illustrations in processing and re membering illustrated text. In D.M. Willows & H.A. Houghton (Eds.), *The psychology of illustration*, 1, 145-155). New York : Springer-Verlag.
- Pellemans, P., De Moreau, J.P. et Obsomer, C. (1999). *Recherche qualitative en marketing : Perspective psychoscopique*. De Boeck Université.
- Penfield, W. et Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton: Princeton University Press.
- Pennycook, A. (1999). Introduction: Critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, 33, 329-348.

- Peregoy, S. F. et Boyle, O. F. (2000). English learners reading English: What we know, what we need to know. *Theory into Practice*, 39(4), 237-247.
- Perkins, D. N. (1987). "Thinking Frames: An Integrative Perspective on Teaching Cognitive Skills," in J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds), *Teaching Thinking Skills—Theory and Practice*. New York, NY: W H Freeman/Times Book, 1987, pp. 41-61.
- Perkins, D. D., Turner, B. C. Pollard, V. C. et Fairfield, A. (1989). Neurospora strains incorporating fluffy and their use as testers. *Fungal Genet. Newslett*, 36, 64-67.
- Peterson, R.W. (1997). 'Visual Memory and Language: A Study of Children's Use of Art and Language to Communicate their Knowledge of Science', paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Oak Brooks, IL.
- Pham, Ñ. S. (2001). *Lire en FLE, problématique générales et questions propres au secondaire vietnamien*. Thèse de doctorat, Université de Rouen.
- Pham, Ñ. S. (2002). Langue maternelle vietnamienne et didactique de la lecture en français langue étrangère. *Séminaire régional de recherche en didactique du FLE du 2 au 5 décembre 2002 à Phnom Penh – Cambodge*.
- Philippe, R. (1980). *Affiches et caricatures dans l'histoire*. Éditions Nathan.
- Pica, T. (2000). Tradition and transition in English language teaching methodology. *System*, 29, 1-18.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Picard, D. et Baldy, R. (2011). Le dessin de l'enfant et son usage dans la pratique psychologique [The use of children's drawings in psychological assessment]. *Développements*, 10, 45–60.
- Picard, D. et Vinter, A. (2006). Decomposing and connecting object representations in 5- to 9-year-old children's drawing behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 529-545.
- Picard, D. et Vinter, A. (2007). Relations between procedural rigidity and inter-representational change in children's drawing behaviour. *Child Development*, 74, 522-541.
- Pichette, F., Segalowitz, N. et Connors, K. (2003). Impact of maintaining L1 reading skills on L2 reading skill development in adults: Evidence from speakers of Serbo-Croatian learning French. *The Modern Language Journal*, 87, 391-403.
- Pires, A. (1997). « De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales », dans : Jean Poupard, Jean-Pierre Deslauriers, Lionel-Henri Groulx, Anne Laperrière, Robert Myers et Alvaro Pires (dir), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaëtan Morin.

- Piro, J. (2002). The picture of reading: Deriving meaning in literacy through image. *The Reading Teacher*, 56(2), 126–134.
- Plaut, D. C. (2005). Connectionist approaches to reading. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook*. pp 24-38 Oxford UK: Blackwell publishing.
- Porcher, L. (1992). Omniprésence et diversité des auto-apprentissages, In *Le Français dans le monde, recherches et applications : les auto-apprentissages*, coordonné par L. Porcher. Paris: Hachette, p. 6-14.
- Power, B. (1997). Teaching writing: guide children's progress from drawing to writing. *Instructor*, 107(3), 86-87.
- Preseisen, B. Z. (1987). « Thinking and Curriculum: Critical Crossroads for Educational Change » dans M. Heiman et J. Slomianko (Eds), *Thinking Skills Instruction: Concepts and Techniques*, Washington (DC), NEA Professional Library, 31-39.
- Proulx, P., Perreault, É., Messier, S., Millette, D., David, D., Schmidt, L., Blais, A. et Girard, N. (2006). *Stratégies de lecture, deuxième et troisième cycles primaire : sous-comité de français de la Montérégie*. Montérégie : Commission scolaire Des TroisLacs.
- Rambaud, A. (2009). *Les effets des dispositifs pédagogiques sur l'estime de soi et la maîtrise de la lecture des élèves de CP et de CE1 : suivi longitudinal*. Thèse de doctorat, Université de Nantes.
- Ramm, G. (1986). Différences dans la perception de l'image dans le Tiers Monde. *Education des adultes et développement*, 27. Bonn: DVV: 143-155.
- Ranker, J. (2007). Using comic books as read-alouds: Insights on reading instruction from an English as a second language classroom. *The Reading Teacher*, 61(4), 296-305.
- Raymond, C. (1999). Strategies for reading comprehension: reciprocal teaching. Disponible sur: [http://www:curry.edschool.virginia.edu](http://www.curry.edschool.virginia.edu).
- Reeves, C. (2002). Literacy attitudes: Theoretical perspectives. Paper presented at the 19th World Congress on Reading, Edinburgh, Scotland.
- Ricard, C. (2007). *Un test diagnostique qui évalue la compétence en compréhension en lecture chez les apprenants en âge de s'inscrire au collégial*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- Richards, I., Platt, I. et Platt, H. (1992). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Singapore : Longman Singapore Publishers Pty Ltd.
- Rieben, L. (2007). Analyse Cognitive Des Difficultés D'apprentissage De La Lecture. *Journal De La Psychologie Française*, 34, 263-270.

- Riviere P. (2005). *La caricature, le dessin de presse et le dessin d'humour en France, de la révolution à nos jours*, rapport de recherche, disponible sur : <http://enssibal.enssib.fr/bibliotheque/documents/dessid/rrriviere.pdf>
- Roberge, J. (1999). Vers la construction d'un modèle théorique de la correction des productions écrites. *Spirale- Revue de Recherches en Éducation*, 23, 25-51.
- Roe, B. D., Smith, S., Burns, H. (2005). *Teaching Reading in today's Elementary Schools*. New York : Houghton.
- Roegiers, X. (2006). *L'approche par compétences dans l'école algérienne*. Alger, UNICEF/ONPS.
- Romano, G. (1992). Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez les élèves. *Pédagogie collégiale*, 6(1), 17-21.
- Rosenshine, B. V. et Stevens, R. (1986). *Teaching Functions*. Dans M. C. Wittrock (dir.). *Handbook of Research on Teaching* (p. 376-391). New York, NY : Macmillan.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, « Didact français ».
- Rowell, E. H. (1983). Developing Reading Skills through the Study of Great Art. In teaching reading through the arts, John E. Cowen, Editor.
- Ruddell, R. B. et Unrau, N. J. (1994). Reading as a meaning-construction process: The reader, the text, and the teacher. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddel et H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th Ed.). (pp. 996-1056). Newark, DE. International Reading Association.
- Rumelhart, D. (1976) *Toward an Interactive Model of Reading. Technical Report No. 56*. San Diego Center for Human Information Processing, University of California at San Diego Mifflin Company.
- Rusted, J. et Coltheart, M. (1979). Facilitation of children's prose recall by the presence of pictures. *Memory and Cognition*, 7 (5), 354-359.
- Saeverot, H. (2011). Rhetorical Caricature: An Educational Reading of Nabokov's Treatment of Freud *Phenomenology & Practice*, 5(1), 84-99.
- Sarig, G. (1987). High-level reading in the first and in the foreign language: Some comparative process data. In J. Devine, P. Carrellet D. Eskey (Eds.), *Research in Reading in English as a Second Language* (pp. 105-120). Washington, D.C.: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Saskatchewan Indian Federated College (SIFC), English Department (1997). *Reading critically*. University of Regina, Saskatchewan, Canada.

- Satriano, K. (2008). *La compréhension en lecture en français langue seconde chez des adultes allophones en processus de francisation*. Mémoire de maîtrise, Université Laval.
- Savoie-Zacj, L. (2000). *La recherche qualitative 1 interprétative en éducation*. Dans Karsenti, T. P. (Dir.) *Introduction à la recherche en éducation*. Shebrooke : Éditions du C. R. P.
- Scherer, F. R. (1998). Qu'est-ce que lire ? Compte-rendu d'une intervention par l'AME, le 9 novembre, au lycée E. Pérochon de Parthenay.
- Schiff, R. et Calif, S. (2004). An academic intervention program for reading disabled EFL university students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48, 102–113.
- Schon, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions logiques.
- Schoonen, R., Hulstijn, J. et Bossers, B. (1998). Metacognitive and language specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: An empirical study among Dutch students in grades 6, 8 and 10. *Language Learning*, 48, 71-106.
- Schumann, J. H. (1998). *The Neurobiology of Affect in Language*. Oxford: Blackwell.
- Scriven, M. et Paul, R. (2007). *Defining critical thinking*. The Critical Thinking Community: Foundation for Critical. Disponible sur: http://www.criticalthinking.org/aboutCT/define_critical_thinking.cfm
- Sebesta, S. L., Monson, D. L. et Doces Senn, H. (1995). A hierarchy to assess reader response. *Journal of Reading*, 38(6), 444-450.
- Segalowitz, N. et Gatbonton, E. (1995). Automaticity and lexical skills in second language fluency: Implications for computer assisted language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 8(2-3), 129-49.
- Selinker, L. (1992): *Rediscovering Interlanguage*, New York: Longman.
- Serafini, F. (2011). Expanding Perspectives for Comprehending Visual Images in Multimodal Texts. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 54(5), 342-350.
- Serafini, F. (2012). Interpreting Visual Images and Design Elements of Contemporary Picturebooke. *Connecticut Reading Association Journal*, 1(1), 3-8.
- Sharp, C. et Le Métais, J. (2000). *The Arts, Creativity and Cultural Education: An International Perspective (International Review of Curriculum and Assesment Frameworks Projects)*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Shirkhani, S., et Fahim, M. (2011). Enhancing critical thinking in foreign language learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 111-115.

- Shiveley, J. M. (2004). Critical Thinking and Visiting Websites: It Must Be Elementary! *Journal of Social Studies and the Young Learner*, 16 (4), mars-avril. (EJ720462).
- Siegel, H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical thinking, and Education*. New York: Routledge.
- Siegel, M. (1995). More than words: The generative power of transmediation for learning. *Canadian Journal of Education*, 20(4), 455–475.
- Siegel, M. (2006). Rereading the signs: Multimodal transformations in the field of literacy education. *Language Arts*, 84(1), 65-77.
- Silver, R. et Lavin, C. (1977). The role of art in developing and evaluating cognitive skills. *Journal of Learning Disabilities*, 10(7), 416-424.
- Singhal, M. (1998). Teaching Culture in the Foreign Language Classroom. *Thai TESOL Bulletin*, 11(1), 9-19.
- Smith, M. C. (1990). A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *Journal of Educational Research*, 83(4), 215-219.
- Smith, S.M., Ward, T.B. et Finke, R.A. (1995). *The Creative Cognition Approach*. Cambridge MA: Bradford.
- Spanghero-Gaillard, N. et Gaillard, P. (2009). Du rôle des bruits environnementaux dans la compréhension des documents authentiques : est-ce que comprendre un dialogue, c'est seulement comprendre la langue ? *Mélanges CRAPEL*, 31, 191-205.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Steinfirst, S. (1995). Using editorial cartoons in the curriculum to enhance visual and political literacy. *Literacy: Traditional, Cultural, and Technological. Selected Papers from the Annual Conference of the International Association of School Librarianship*, 63-69. (23rd, Pittsburgh, Pennsylvania, July 17-22.
- Stephenson, P. et Warwick, P. (2002). Using concept cartoons to support progression in students' understanding of light. *Physics Education*, 37(2), 141-145.
- Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Sternberg, R. J. et Williams, W. M. (1996). *How to develop student creativity*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Streicher LH. (1967). On a theory of political caricature. *Comparative Studies in Society and History*, 9(4), 427–445.
- Striker, S. (2001). *Young at art: teaching toddlers self-expression, problem-solving skills, and an appreciation for art*. (1sted). New York. H. Holt.

- Sturm, J. (2002). Comics in the classroom. *The Chronicle of Higher Education*. April 5, 14-5.
- Susser, B. et Robb, T. (1990). Extensive reading instruction: Research and procedure. *JALT Journal*, 12, 161-185.
- Swaffar, J., Arens, K.M. et Byrnes, H. (1991). The practical differences between language learning and reading. In Swaffar, J., Arens, K.M. et Byrnes, H. (ed.), *Reading for Meaning: An Integrated Approach to Language Learning*. New Jersey, Prentice Hall, pp. 37-55.
- Sweet, A. P. (1993). *Transforming Ideas for Teaching and Learning to Read*. Washington: Office of Educational Research and Improvement.
- Taggart, G., Whitby, K. et Sharp, C. (2004). Curriculum and Progression in the Arts: An International Study Final report (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Projects). London : Qualifications and Curriculum Authority.
- Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. Paris: CLE International.
- Taglieber, L. K. (2003). Critical reading and critical thinking, the state of the art. *Ilha do Desterro, Florianópolis*, 44, 141-163.
- Taillefer, G. et Pugh, T. (1998). Strategies for professional reading in L1 and L2. *Journal of Research in Reading*, 21(2), 97-108.
- Tagne, G. et Gauthier, C. (2014). L'enseignement explicite, une approche structurée pour faciliter l'apprentissage des compétences CVA - ACFP 11.
- Theis, L. (2003). *Étude du développement de la compréhension du signe = chez des enfants de première année du primaire*. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke.
- Thistlethwaite, L. L. (1990). Critical reading for at-risk students. *Journal of Reading*, 33(8), 586-593.
- Thivillon, S. (2003). *La caricature dans les médias*, Mémoire de maitrise, l'Institut d'Étude Politique de Lyon.
- Thomas, H. K. et Healy, A. F. (2012). A comparison of rereading benefits in first and second language reading. *Language Learning*, 62(1), 198-235.
- Thompson, L. C. et Frager, A. M. (1984). Teaching critical thinking: Guidelines for teacher-designed content area lessons. *Journal of Reading*, 28 (2), 122-127.
- Tobias, S. (1994). Interest, prior knowledge and learning. *Review of Educational Research*, 64, 37-54.
- Tomlinson, C. A. et McTighe, J. (2010). Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours. Montréal, Canada: Chenelière Éducation.

- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st century: A balanced approach* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Torrance, E. P. (1966). *The Torrance Tests of Creative Thinking*. Princeton, NJ: Personnel Press.
- Tuckman, B.W. (1994). *Conducting educational research* (4^e éd). Montréal Harcourt Brace College Publishers.
- Tuzel, S. (2013). Integrating Multimodal Literacy Instruction into Turkish Language Teacher Education: An Action Research Study Sait. *Anthropologist*, 16(3): 619-630.
- Unrau, N. et Schlackman, J. (2006). Motivation and its relationship with reading achievement in an urban middle school. *Journal of Educational Research*, 100(2), 81-101.
- Upton, T. et Lee-Thompson, L. (2001). The role of the first language in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 469-495.
- Van der Maren, J-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Collection Éducation et Formation. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Van Der Maren, J. M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. 2e éd. Bruxelles : De Boeck.
- Van Gelderen, A., Schoonen, R., Stoel, R., de Glopper, K. et Hulstijn, J. (2007). Development of adolescent reading comprehension in language 1 and language 2: A longitudinal analysis of constituent components. *Journal of Educational Psychology*, 99, 477-491.
- Venuti, L. (ed.) (2000): *The Translation Studies Reader*. London and New York, Routledge
- Verhoeven, L. (1991). Acquisition of biliteracy. *AILA Review*, 8, 61-74.
- Verhoeven, L. (1994). Transfer in bilingual development: The linguistic interdependency hypothesis revisited. *Language Learning*, 44, 381-415.
- Verhoeven, L. (2000). Components of early second language reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*, 4, 313-330.
- Viau, R., (2006). Pourquoi lire aujourd'hui ? *Vie pédagogique*, 139, 28 -30.
- Vigner, G. (1979). *Lire : du texte au sens : Éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*, Paris : Clé International.
- Vivanco, V. (2012). Critical reading of research articles as oral activator in the language class. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 13(3), 121-134.
- Walker, R. (2003). La caricature politique sous son vrai jour ! *Revue parlementaire canadienne*, 26(1) 16-21.

- Wallace, C. (2003). *Critical Reading in Language Education*. NY: Palgrave Macmillan.
- Walsh, M. (2008). Worlds have collided and modes have merged: Classroom evidence of changed literacy practices. *Literacy*, 42(2), 101–108.
- Walsh, M. (2010). Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? *Australian Journal of Language and Literacy*, 33(3): 211-239.
- Wang, A.Y. (2007). *Contexts of creativity thinking: teaching, learning, and creativity in Taiwan and the United State*. Claremont Graduate University, Ph.D.
- White, N. (1989). Developmental relationships between students' attitudes toward reading and reading achievement in grades 1 through 8. The ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills (ED329905).
- Willows, D.M. (1978). A picture is not always worth a thousand words: Pictures as distractors in reading. *Journal of Educational Psychology*, 70, 255-262.
- Wilson, L. (2001). Critical literacy and pop music magazines. *Australian Screen Education*, 25, 104–105.
- Wilson, M. (1988). Critical thinking: Repackaging or revolution? *Language Arts*, 65, 543-551.
- Word Don, T. (1999). *How to measure the critical reading skills?* Auburn University: Auburn.
- Worrell, F.C., Roth, D.A. et Gabelko, N.H. (2007). Elementary reading attitude survey (eras) scores in academically talented students. *Roeper Review*, 29(2), 119-124.
- Yamashita, J. (2002). Influence of L1 reading on L2 reading: different perspectives from the process and product of reading. *Studies in Language and Culture*, 23, 271-283.
- Yamashita, J. (2004). Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 16(1), 1–19.
- Yamashita, J. et Kan, K. N. (2011). Examining effects of L2 extensive reading in the cognitive and affective domains. In British Association for Applied Linguistics (ed.): *Proceedings of the 43rd annual meeting of the British Association for Applied Linguistics*, 375–385.
- Yang, Y. T. et Chou, H. A. (2008). Beyond Critical Thinking Skills: Investigating the Relationship between Critical Thinking Skills and Dispositions through Different Online Instructional Strategies. *British Journal of Educational Technology*, 39, 668-784.
- Zagar, D. (1992). L'approche cognitive de la lecture : de l'accès au lexique au calcul syntaxique. In M. Fayol, J. E. Gombert, P. Lecocq, L. Spranger –Charolles et D. Zagar (Eds), *Psychologie Cognitive de la Lecture*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Zwaan, R.A. et Brown, C. M. (1996). The influence of language proficiency and comprehension skill on situation-model construction. *Discourse Processes*, 21, 289-328.

Annexes

Annexe A : Les pré/posttests

Prétest, séance 1

Nom du participant :

Durée : 30 minutes

Texte 1. (Texte intégral) : La vie cachée du Père Noël

1

2

Objectif grammatical
Le subjonctif présent.Objectif de communication
Décrire son emploi du temps.

La vie cachée du Père Noël

A. Lisez le texte suivant, puis répondez aux questions.

Les grands événements ne durent jamais longtemps. Ils sont attendus, ils arrivent, puis, le temps d'une soirée, d'un spectacle, au mieux de quelques jours, tout est terminé. On est demain. Mais ceux qui ont la responsabilité d'organiser ces grands événements savent pourtant qu'ils exigent des mois, parfois des années de préparation.

Moi, par exemple. La plupart des gens savent que j'apparais dès que les marchands remettent les citrouilles et les horribles chais noirs. J'arrive au moment où l'orange et le noir cèdent la place au rouge et au vert. Alors, pendant six ou sept semaines, je deviens visible, très présent, incontournable même : on me voit partout. Puis, subitement, le lendemain de Noël, je disparaiss.

Cet emploi du temps assez particulier doit laisser à certains l'impression que, le reste de l'année, je ne fais rien. Or, quiconque voudrait connaître (ou apprendre) mon métier doit comprendre au préalable que la distribution planétaire de jouets et de cadeaux est une entreprise colossale dont la réussite repose sur une planification rigoureuse. Chaque année, vers la mi-mars, je mets en branle une énorme machine dont les multiples rouages n'auront de repos qu'à la fin du mois de décembre.

Mon équipe et moi devons mettre à jour les données démographiques de l'année précédente, retracer nos itinéraires et améliorer nos stratégies de livraison rapide, suivre l'évolution de la mode des cravates, des pantoufles et des parfums, veiller à ce que les rennes soient en bonne condition physique, organiser un séminaire en éthique autour de la notion « d'enfant sage » et négocier le renouvellement du contrat de la Fée des étoiles. Et ce, parmi bien d'autres tâches encore. Bref, c'est le travail d'une vaste équipe qui besoigne dans l'ombre et sans relâche.

À l'approche du temps des fêtes, il nous faut presser la cadence : répondre au courrier abondant, visiter cent mille centres commerciaux, avoir bonne mine sur toutes les photos et savoir rire gras comme il se doit. Tout cela fait beaucoup d'ouvrage.

Santa,
dit Père Noël

Bernard Arcand, *Abolissons l'hiver!*, Montréal, Boréal, 1999, p. 9-10.

1. Lequel des énoncés suivants résume le mieux le texte ?

- Contrairement à ce que la majorité des gens pensent, le Père Noël travaille douze mois par année.
- La distribution des cadeaux de Noël exige beaucoup de préparatifs.
- À l'approche du temps des fêtes, le Père Noël et son équipe sont très occupés.
- Le Père Noël fait un travail ingrat.

Répondez aux questions suivantes

1- Que comprenez-vous d'après le titre du texte ?

.....

2- L'auteur du texte a utilisé des faits et des opinions. Citez trois exemples de phrases qui représentent des faits et d'autres qui reflètent des opinions.

.....

3- Quel est le sens des mots suivants : « besogne », « relâche », « enfant-sage » à travers le contexte ?

.....

4- C'est quoi le but de l'auteur à travers ce texte ?

.....

5- À quelle conclusion en vient l'auteur ?

.....

6- Quel est votre avis sur le traitement du thème à travers ce texte ?

.....

7- Croyez-vous que l'auteur était objectif en traitant de ce thème ?

.....

8- Quelles sont les conséquences qui pourraient avoir lieu d'après les événements du texte.

.....

Posttest, séance 1

Nom du participant :

Durée : 30 minutes

Texte 1. (Texte accompagné des caricatures)

Répondez aux questions suivantes

1- Que comprenez-vous d'après le titre du texte ?

.....

2- L'auteur du texte a utilisé des faits et des opinions. Citez des exemples des phrases qui représentent des faits et d'autres qui reflètent des opinions.

.....

3- Quel est le sens des mots suivants : « besogne », « relâche », « enfant-sage » à travers le contexte ?

.....

4- C'est quoi le but de l'auteur à travers ce texte ?

.....

5- À quelle conclusion en vient l'auteur ?

.....

6- Quel est votre avis sur le traitement du thème à travers ce texte ?

.....

7- Croyez-vous que l'auteur était objectif en traitant de ce thème ?

.....

8- Quelles sont les conséquences qui pourraient avoir lieu d'après les événements du texte.

.....

Prétest, séance 2

Nom du participant :

Durée : 30 minutes

Texte 2. (Los Angeles demeure la capitale des embouteillages)

2

7

Objectif grammatical

Les expressions marquant la conséquence: tel, tels, telle, telles, tellement, si, tant, etc.

Objectif de communication

Exprimer le degré d'intensité d'une situation.

Circulation automobile

A. Lisez le texte.

Los Angeles demeure la capitale des embouteillages

■ Montréal avec ses ponts et Toronto avec ses voies d'accès convergentes sont deux villes canadiennes aux prises avec de sérieux problèmes de congestion routière. Mais que les automobilistes de ces deux villes se rassurent, c'est de la petite bière à côté des problèmes que rencontrent quotidiennement les automobilistes de la région de Los Angeles. En fait, la situation est devenue tellement sérieuse que les propos de bien des gens lors des réunions sociales gravitent autour des ennuis de circulation. Et l'excuse classique de tout citoyen de Los Angeles qui arrive en retard à un rendez-vous est toujours: «J'ai été retenu dans la circulation!»

Pour vous donner une idée de l'ampleur de la congestion routière dans cette région, il suffit de souligner que l'autoroute en direction de Santa Monica est l'objet d'une circulation automobile de plus de

360 000 voitures par jour entre les rues Normandie et Vermont, tout près du centre-ville de Los Angeles. Si ces chiffres vous laissent indifférent, sachez que le record d'achalandage pour une artère hors de la région de Chicago est de 250 000 voitures par jour. En fait, les embouteillages sont tels dans cette région du sud de la Californie que plus d'une demi-douzaine d'artères ont une circulation dépassant les 300 000 voitures/jour.

Il n'est pas surprenant d'apprendre que la grande majorité des résidents de Los Angeles et des environs sont favorables au développement de services de transport en commun. Le problème, c'est que la majorité désire une amélioration des transports en commun pour que les autres les utilisent et délaissent les routes. Avec pour résultat que les routes sont toujours aussi encombrées et les systèmes de transport en

commun sous-utilisés. Par exemple, le train de banlieue récemment inauguré entre Long Beach et le centre-ville de Los Angeles ne fonctionne pas à pleine capacité alors que les routes continuent d'être congestionnées.

Au fil des années, le covoiturage, les détournements du flot des automobiles et même un embryon de transports en commun n'ont rien fait pour améliorer la situation. Et même les hausses répétées des prix du pétrole n'ont pas limité le flot de la circulation. Les automobilistes réclament d'autres autoroutes. Plusieurs sont en construction et de nombreux autres projets ont été approuvés. Quant aux résidents, ils vont continuer de boudier les transports en commun et d'attendre dans les embouteillages au volant de leur sacro-sainte voiture.

Tiré et adapté de La Presse, le 11 février 1991.

B. Complétez les phrases à l'aide des expressions marquant la conséquence :

à tel point que • si • tellement • si bien que

1. Los Angeles est prise avec de _____ sérieux problèmes de trafic que les autorités pensent à élargir le réseau routier.
2. Les Américains boudent les transports en commun _____ ils vont continuer à attendre au volant de leur voiture.

Répondez aux questions suivantes :

1- Quelles sont les idées principales de ce texte ?

.....
.....

2- Selon votre expérience antérieure, avez-vous lu sur des thèmes pareils ? Comparez.

.....
.....
.....

3-Quelle est l'idée implicite du troisième paragraphe ?

.....
.....

4-D'après-vous, l'ordre des événements dans ce texte semble logique ?

.....
.....

5- Reformulez les idées du texte, dans vos propres mots.

.....
.....
.....

Posttest, séance 2

Nom du participant :

Durée : 30 minutes

Texte 2. (Los Angeles demeure la capitale des embouteillages)

Texte accompagné des caricatures dessinées par les participants

Répondez aux questions suivantes :

1- Quelles sont les idées principales de ce texte ?

.....
.....
.....

2- Selon votre expérience antérieure, avez-vous lu sur des thèmes pareils ? Comparez.

.....
.....
.....

3-Quelle est l'idée implicite du troisième paragraphe ?

.....
.....

4-D'après-vous, l'ordre des événements dans ce texte semble logique ?

.....
.....

5- Reformulez les idées du texte, dans vos propres mots.

.....
.....
.....

Prétest, séance 3

Nom du participant :

Durée : 30 minutes

Texte 3. (La télévision qui tue)³²

3

Objectif grammatical Lire, écrire, parler, comprendre la cause, à cause de, en, par conséquent, grâce à, etc. Les expressions marquant la conséquence : par conséquent, à tel point que, donc, etc.	Objectifs de communication Comprendre et exprimer un rapport de cause à effet. Reformuler une idée.
--	--

La télévision qui tue

A. Lisez le texte et discutez des questions suivantes en équipes.

- Quels sont les effets de la télévision sur les enfants?
- Quels types de comportements affichent les enfants qui regardent beaucoup la télévision?
- Quelle est la position générale devant les scènes de violence présentées à la télévision?
- Aux États-Unis, quel lien y a-t-il entre la peine capitale et la violence à la télévision?
- Pourquoi montre-t-on tant de violence à la télévision?

La télévision qui tue

Le chercheur américain George Gerbner est convaincu que la télé fait l'homme à son image : violent. Et qu'en faisant régner la peur, elle menace la démocratie.

Par Scott Stossel

George Gerbner, à 77 ans, a passé sa vie à étudier notre nouveau dieu, la télé.

La vision du monde que présente la télévision est une vision violente, mesquine, répressive, dangereuse et faussée, dit-il. La télévision pourrait être une force enrichissante culturellement, mais elle joue sur la peur, le ressentiment et l'insatisfaction économique, sapant ainsi la démocratie.

En 1977, un adolescent de 15 ans, Romny Zamora, tua d'un coup de feu sa voisine de 82 ans. Non coupable, plaida son avocat, Ellis Rubin; le gamin a trop regardé la télévision! Souffrant d'intoxication télévisuelle, expliqua-t-il, il ne pouvait plus distinguer le bien du mal. Si vous le condamnerez, il faudra traduire la télévision devant ce tribunal, pour compliquer. Le jury, on le comprend, ne fut pas convaincu, et Romny Zamora fut déclaré coupable.

Une monnaie d'études concluent pourtant à une relation directe entre la violence et la télévision.

Dès 1956, une étude concluait que des enfants de quatre ans qui regardaient un dessin animé de *Woody Woodpecker* comportant de nombreuses scènes de violence étaient beaucoup plus susceptibles de frapper leurs camarades, de friser leurs jouets et d'avoir un comportement agressif que ceux du même âge qui regardaient *The Little Red Hen*.

En 1981, B. Centerwall, un épidémiologiste de l'Université de Washington, émettait l'hypothèse que l'augmentation du nombre de meurtres en Amérique du Nord à partir de 1955 était un effet de la télévision.

Aujourd'hui, 90% des Américains croient que la violence à la télévision est nocive pour la société.

Un soir d'été, un sénateur de l'Illinois, Paul Simon, regarda la télé dans un motel quand il vit en gros plan, un homme coupé en deux par une tronçonneuse. Épouvanté, il pilota, dès son arrivée au Sénat, un projet de loi contre la violence à la télé. Adoptée en 1990, cette loi offre un compromis à l'industrie de la télévision: les réseaux promirent d'attacher une mise en garde au début des émissions comportant de la violence.

La signification de tout cela? D'abord, la simple fréquence nourrit l'idée que le comportement agressif est normal. Le téléspectateur est desensibilisé. Face que la télé décrit le monde bien pire qu'il est, nous devenons craintifs et plus disposés à nous en remettre aux autorités, à accepter les actions radicales, des villes fermées et autres mesures dignes de l'état policier. Gerbner estime, entre autres,

que c'est à cause du syndrome du monde peurri que les Américains sont aujourd'hui plus favorables à la peine capitale, ce qui n'était pas le cas il y a 30 ans.

Plus on voit de la violence à la télé, plus on se sent menacé. Les études ont montré une corrélation directe entre la consommation télévisuelle et la crainte de l'extérieur en général.

Pourquoi produit-on tant de violence alors que les notes d'écoute révèlent que le public préfère les comédies et les drames qui n'en contiennent pas? Parce qu'il n'existe pas véritablement de marché libre dans ce secteur, explique Gerbner. Le coût élevé des productions implique qu'on doive les vendre partout dans le monde pour les rentabiliser.

La violence et le sexe sont taillés sur mesure pour la télévision: des images plutôt que des mots. L'humour, les dialogues complexes, les traits culturels particuliers passent mal. La violence est le chemin du profit, une formule mondiale infligée à tous les enfants du monde.

Titré et adapté de L'Écrainté, février 1998, p. 66-68. Traduction de "The Man Who Courts the Killings", The Atlantic Monthly, mai 1997.

Répondez aux questions suivantes :

- 1- Quel est le genre ou le type de ce texte ?
.....
- 2- Mettez en ordre logique les événements contenus dans le texte.
.....
.....
.....
- 3- Déterminez la relation entre les idées.
.....
.....
.....
- 4- Selon vous, le titre de ce texte est-il adéquat ? Avez-vous un autre titre à proposer ?
.....
.....

³² Ce texte numérisé était clair et lisible dans sa version papier distribuée aux participants. Le chercheur a transcrit ce texte et l'a mis dans l'annexe B, pour qu'il soit lisible.

Posttest, séance 3**Nom du participant :****Durée :** 30 minutes**Texte 3. (La télévision qui tue)** accompagné des caricatures dessinées par les participants**Répondez aux questions suivantes :**

1-Quel est le genre ou le type de ce texte ?

.....

2- Mettez en ordre logique les événements contenus dans le texte.

.....
.....
.....

3-Déterminez la relation entre les idées.

.....
.....
.....

4-Selon vous, le titre de ce texte est-il adéquat ? Avez-vous un autre titre à proposer ?

.....
.....

Annexe B : La grille d'évaluation explicitée

Les indicateurs	Très compétent 3 points	Compétent 2 points	Peu compétent 1 point	Non compétent 0 points
1- La distinction et la comparaison : <i>En lisant le texte, l'étudiant est capable de :</i>				Aucune réponse
1. Distinguer entre les idées principales et les idées secondaires	3 exemples	2 exemples	1 exemple	
2. Distinguer et comparer entre les faits et les opinions.	3 exemples	2 exemples	1 exemple	
3. Comparer les idées du texte avec ses idées antérieures.	Lien cohérent avec exemple	Lien cohérent	Lien non cohérent	
2- L'inférence : <i>En lisant le texte, l'étudiant est capable de :</i>				
1. Anticiper le contenu à partir du titre.	Compréhension globale et claire	Compréhension globale	Compréhension partielle	
2. Comprendre le sens implicite de chaque paragraphe.	Dégager l'idée principale d'un paragraphe avec exemple	Sans exemple	Dégager une idée proche du sens	
3. Mettre en ordre logique les événements contenus.	Tous les paragraphe	Quelques paragraphe	2 paragraphes	
3- L'interprétation : <i>En lisant le texte, l'étudiant est capable de :</i>				
1. Déterminer la relation entre les idées.	Problème/ solutions/ exemples	Problème/ solutions	Problème ou solution	
2. Dédire le sens des mots difficiles à travers le contexte.	Deviner le sens de 3 mots difficiles avec exemples	Deviner sans exemples	2 ou 1 seul mot	
3. Reformuler dans ses mots les idées.	Bon résumé exhaustif du texte	Non exhaustif	2 ou 1 élément	

4- La déduction : <i>En lisant le texte, l'étudiant est capable de :</i>				
1. Déduire le but de l'auteur.	Réponse juste et détaillée	Réponse juste	Réponse partielle	
2. Déterminer le genre du texte.	Réponse juste et justifiée	Réponse juste non justifiée	Réponse incomplète	
3. Déduire les relations entre les causes et les conséquences.	Déduction juste avec exemples	Déduction juste	Déduction incomplète	
5- l'évaluation et le jugement : <i>En lisant le texte, l'étudiant est capable de :</i>				
1. Évaluer le traitement du thème de manière globale.	Réponse correcte avec exemples	Réponse correcte	Réponse non complète	
2. Juger de l'adéquation du titre du texte.	Réponse juste et justifiée en proposant d'autres titres	Réponse juste non justifiée	Réponse insuffisante	
3. Juger de l'ordre logique des idées du texte.	Réponse juste et proposition d'un autre ordre ou justification	Réponse juste	Réponse incomplète	
4. Juger de l'objectivité de l'auteur du texte.	Réponse juste en expliquant la raison	Réponse juste	Réponse incomplète	

Annexe C : Le dispositif didactique

Dans le cadre méthodologique de notre recherche, nous avons élaboré un dispositif didactique afin de l'expérimenter auprès des apprenants de FLE (échantillon). S'inspirant du modèle d'enseignement explicite, déjà explicité dans le chapitre de la méthodologie, notre dispositif comprend trois séances intensives. Dans la présente annexe, il s'agit d'exposer ce dispositif de façon détaillée tout en suivant l'enchaînement de son déroulement.

Sujets	26 étudiants adultes qui apprennent le FLE à l'Université de Sherbrooke ont participé à notre recherche.
Durée	9 heures qui s'échelonnent sur une période d'au moins quatre semaines, sous formes de trois séances intensives.
Objectifs	<p>L'objectif général</p> <p>Familiariser les apprenants du FLE à la caricature comme support didactique.</p> <hr/> <p>Les objectifs opérationnels</p> <p>Amener les étudiants, entre autres, à : distinguer les idées principales des idées secondaires, distinguer les faits des opinions, comprendre les sens implicites dans le texte, interpréter le sens exact de chaque paragraphe, déduire le but de l'auteur, déduire les relations entre causes et conséquences, évaluer le traitement global du thème et de juger de l'objectivité de l'auteur.</p>
Principe d'utilisation	L'enseignement explicite est une démarche d'apprentissage guidée par l'enseignant. Cette démarche procède du simple au complexe et se déroule en trois étapes : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome (Gauthier <i>et al.</i> , 2013). D'un étudiant à l'autre les représentations varient ; l'essentiel de cette technique est d'amener, par l'intermédiaire des dessins de caricature, les étudiants


	<p>à la réflexion et aux échanges de façon à ce qu'ils comprennent mieux les textes. Ceci se fera dans notre expérimentation à travers des démarches d'enseignement. Celles-ci sont définies par Legendre (2006) comme l'ensemble des interventions pédagogiques de l'enseignant destinées à faire cheminer l'apprenant vers l'atteinte des résultats d'apprentissage prescrits par le programme d'études.</p>
Le contenu du dispositif didactique	<p>Les textes constituant le cœur du dispositif didactique sont organisés sous forme de trois séances. Dans la première séance, le texte est à étudier et à discuter par les étudiants. Il s'agit d'un texte qui s'intitule : « <i>La vie cachée du Père Noël</i> ». Dans la deuxième séance, les étudiants eux-mêmes vont caricaturer un texte qui s'intitule : « <i>Los Angeles demeure la capitale des embouteillages</i> ». La troisième séance consiste à amener les étudiants à lire et caricaturer, eux-mêmes de manière individuelle, un nouveau texte qui s'intitule « <i>La télévision qui tue</i> ».</p>
Déroulement du dispositif	
Séance 1	<p>La première séance consiste à choisir un texte, entre autres, du manuel du cours enseigné aux apprenants ciblés, transformer ce texte en dessins de caricature, puis l'enseigner aux étudiants participants en suivant les techniques d'enseignement des dessins de caricature. Dans cette séance, l'enseignant soit le chercheur/intervenant suivra des démarches d'enseignement dont la présentation du texte et la distribution des dessins aux étudiants, la présentation du texte accompagné par les dessins de caricature et la discussion en donnant des commentaires concernant le thème dessiné.</p>
Objectif général de la séance	<p>Développer quelques habiletés de la lecture critique chez les étudiants.</p>

Contenu	Dans cette séance, les participants vont étudier un texte caricaturé par le chercheur, pour développer quelques habiletés de la lecture critique chez eux.
Texte	<p style="text-align: center;">La vie cachée du père Noel</p> <p>Les grands événements ne durent jamais longtemps. Ils sont attendus, ils arrivent, puis, le temps d'une soirée, d'un spectacle, au mieux de quelques jours, tout est terminé. On est demain. Mais, ceux qui ont la responsabilité d'organiser ces grands événements savent pourtant qu'ils exigent des mois, parfois des années de préparation.</p> <p>Moi, par exemple, la plupart des gens savent que j'apparais dès que les marchands remettent les citrouilles et les horribles chats noirs. J'arrive au moment où l'orange et le noir cèdent la place au rouge et au vert. Alors, pendant six ou sept semaines, je deviens visible, très présent, incontournable même : on me voit partout. Puis, subitement, le lendemain de Noel, je disparaiss.</p> <p>Cet emploi du temps assez particulier doit laisser à certains l'impression que, le reste de l'année, je ne fais rien.</p> <p>Or, quiconque voudrait connaître (ou apprendre) mon métier doit comprendre au préalable que la distribution planétaire de jouets et de cadeaux est une entreprise colossale dont la réussite repose sur une planification rigoureuse.</p> <p>Chaque année, vers la mi-mars, je mets en branle une énorme machine dont les multiples rouages n'auront de repos qu'à la fin du mois de décembre.</p> <p>Mon équipe et moi devons mettre à jour les données démographiques d l'année précédente, retracer nos itinéraires et améliorer nos stratégies de livraison rapide, suivre l'évolution de la mode des cravates, des pantoufles et de parfums, veiller à ce que les rennes soient en bonne condition physique, organiser un séminaire en éthique autour de la notion « d'enfant sage » et négocier le renouvellement du contrat de la Fée des étoiles. Et ce, parmi bien d'autres tâches encore. Bref, c'est le travail d'une vaste équipe qui besogne dans l'ombre et sans relâche.</p> <p>À l'approche du temps des fêtes, il nous faut presser la cadence : répondre au courrier abondant, visiter cent mille centres commerciaux, avoir bonne mine sur toutes les photos et savoir rire gras comme il se doit. Tout cela fait beaucoup d'ouvrage.</p> <p><i>Santa</i> <i>Dit Père Noel</i></p> <p style="text-align: right;">Bernard Arcand, Abolissons l'hiver ! Montréal, 1999, p. 9-10.</p>
Caractéristiques du texte	<p>C'est un texte à caractère incitatif.</p> <p>Longueur : 338 mots (mots-outils inclus, utilisation fréquente des mêmes mots).</p> <p>Comme structure, le texte se compose de phrases de 4 à 10 mots ; de pronoms dont l'identification ne pose pas problème et de phrases affirmatives.</p>

	<p>Le texte comporte plus ou moins de mots familiers, décodables et nouveaux.</p> <p>L'enseignant pourrait remplacer certains mots si le texte contient une faible proportion de mots familiers pour ses étudiants³³.</p>
<p>L'objectif d'enseigner le texte</p>	<p>L'objectif général</p> <p>Favoriser l'activité de compréhension/interprétation des étudiants.</p> <p>Les objectifs opérationnels du texte</p> <p>Lors de cette séance, il est attendu que les étudiants critiquent le texte qui leur est proposé. Par cette critique, plusieurs objectifs au niveau du contenu espèrent être atteints :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Distinguer et comparer entre les faits et les opinions. -Anticiper le contenu à partir du titre, des illustrations...etc. -Déduire le sens des mots difficiles à travers le contexte. -Déduire le but de l'auteur. -Déduire les relations entre les causes et les conséquences. -Évaluer le traitement du thème de manière globale. -Juger de l'objectivité de l'auteur.
<p>Déroulement</p>	<p>Cette séance se déroule en deux étapes complémentaires.</p> <p>Étape 1</p> <p>Cette étape consiste à une lecture silencieuse du texte suivie par un prétest en lecture critique.</p> <p>Étant donné que le but de cette séance est de mettre les étudiants en situation d'apprentissage de lecture critique, une organisation spatiale est primordiale afin de créer une dynamique de classe. Pour ce texte, le choix de l'organisation spatiale</p>

³³ Le chercheur/intervenant s'inspire ici du document du Conseil scolaire de l'île de Montréal (1989). Évaluation des habiletés à lire et à écrire des étudiants de deuxième année-guide du maître, Bibliothèque nationale du Québec.

	<p>portera sur la disposition en "U". Ce procédé favorisera les discussions collectives, mais également les activités prévues en sous-groupes. La prise des présences fait partie du travail de l'enseignant. L'intervenant s'assure de la présence de tous les participants. Afin de plonger les étudiants directement dans le "cœur de l'action », l'intervenant distribue le texte en question.</p> <p>L'enseignant vérifie en présentant la tâche que les apprenants connaissent le sujet du texte et le vocabulaire utilisé pour le décrire. Il est souhaitable de laisser les apprenants verbaliser sur le sujet. Il est primordial de bien expliquer aux étudiants que la tâche qu'ils auront à exécuter est en rapport avec leur intention de lecture.</p> <p>Les étudiants prennent le texte et en font une lecture individuelle et silencieuse.</p> <p>L'enseignant insiste sur la nécessité de lire le texte au complet, pour avoir une idée générale des informations qu'ils vont trouver. L'enseignant distribue le prétest aux étudiants en leur demandant de répondre individuellement aux questions. Pour conserver à cet instrument sa capacité d'évaluer l'habileté à lire et à sélectionner des informations, nous suggérons à l'enseignant de ne pas aider ses étudiants et de leur en expliquer la raison. Il peut être suffisant d'encourager les participants et de leur donner du support tout au long du test. Si toutefois un étudiant avait besoin d'aide supplémentaire, lui accorder cette aide mais en tenir compte lors de l'appréciation du travail.</p> <p>Matériel à disposition Les dictionnaires sont à la disposition des étudiants.</p>
<p>Prétest en lecture critique</p>	
	<p>Étape 2 L'enseignant après avoir ramassé les réponses des participants, distribue le texte dessiné puis commence à poser des questions touchant la compréhension du texte. À titre d'exemples :1) Quel est le héros de l'histoire ?; 2) Où et quand l'histoire s'est-elle passée ?; 3) Quel est l'évènement déclencheur ?; 4) Qu'est-ce qui a fait</p>

	<p>démarrer le récit ?;5) Quel était le but de l'auteur? 6) Quels sont les principaux événements du récit ?; 7) Qu'as-tu appris par cette histoire ? etc.</p> <p>Ces interrogations ont pour but de les amener à réfléchir sur le contenu du texte. Les étudiants sont demandés à identifier les éléments suivants : identifier les personnages, les lieux et l'action, préciser le thème principal du texte, les idées principales, les idées secondaires, le but de l'auteur, liens de causalité, ...etc.</p> <p>Pour étudier ce texte, les étudiants sont invités à : suivre la présentation; préciser le thème principal du texte ; préciser les événements du texte et les mettre en ordre; puiser dans leurs connaissances antérieures, dans leur culture, afin de répondre aux questions posées par l'enseignant; discuter du thème en commentant les dessins de caricature accompagnant et ; partager leurs réponses et noter les informations supplémentaires fournies par l'enseignant et les autres étudiants sur le cahier aide-mémoire.</p>
<p>Matériel à disposition</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diaporama sur les dessins de caricature du texte enseigné. - Des extraits de caricatures tirées du journal - Des papiers et des crayons
<p>Texte 1 accompagné de caricatures</p>	<div style="text-align: center;"> <p>La vie cachée du père Noël</p> <p>Les grands événements ne durent jamais longtemps.</p>  <p>Ils sont attendus, ils arrivent, puis, le temps d'une soirée, d'un spectacle, au mieux de quelques jours, tout est terminé. On est demain.</p> </div>

Mais, ceux qui ont la responsabilité d'organiser ces grands événements savent pourtant qu'ils exigent des mois, parfois des années de préparation.

Moi, par exemple, la plupart des gens savent que j'apparais dès que les marchands remettent les citrouilles et les horribles chats noirs. J'arrive au moment où l'orange et le noir cèdent la place au rouge et au vert. Alors, pendant six ou sept semaines, je deviens visible, très présent, incontournable même : on me voit partout.



Puis, subitement, le lendemain de Noel, je disparaiss.



Cet emploi du temps assez particulier doit laisser à certains l'impression que, le reste de l'année, je ne fais rien.



Or, quiconque voudrait connaître (ou apprendre) mon métier doit comprendre au préalable que la distribution planétaire de jouets et de cadeaux est une entreprise colossale dont la réussite repose sur une planification rigoureuse.



Chaque année, vers la mi-mars, je mets en branle une énorme machine dont les multiples rouages n'auront de repos qu'à la fin du mois de décembre.



Mon équipe et moi devons mettre à jour les données démographiques d l'année précédente, retracer nos itinéraires et améliorer nos stratégies de livraison rapide, suivre l'évolution de la mode des cravates, des pantoufles et de parfums, veiller à ce que les rennes soient en bonne condition physique, organiser un séminaire en éthique autour de la notion « d'enfant sage » et négocier le renouvellement du contrat de la Fée des étoiles. Et ce, parmi bien d'autres tâches encore.






Bref, c'est le travail d'une vaste équipe qui besogne dans l'ombre et sans relâche.



À l'approche du temps des fêtes, il nous faut presser la cadence : répondre au courrier abondant, visiter cent mille centres commerciaux, avoir bonne mine sur toutes les photos et savoir rire gras comme il se doit.



	 <p>Tout cela fait beaucoup d'ouvrage.</p> <p><i>Santa</i> <i>Dit Père Noel</i> Bernard Arcand, Abolissons l'hiver ! Montréal, 1999, p. 9-10.</p>
	<p>Déroulement</p> <ul style="list-style-type: none"> -Animer une discussion à partir des questions suivantes : Avez-vous déjà vu des caricatures dans les journaux ? ; Comment sait-on qu'il s'agit d'une caricature ? ; Qu'est-ce qu'une caricature ? À quoi servent les caricatures ? Quels sont les événements et les personnes représentés dans les caricatures ? -Laisser les étudiants s'exprimer librement, émettre des hypothèses, les expliquer, préciser leur pensée et les aider à construire leur concept de « caricature ». -Demander aux étudiants de chercher dans divers dictionnaires la signification du terme « caricature », et de reformuler cette définition en leurs propres termes au profit de la classe. -Discussion autour du texte dessiné.
Administration du posttest en lecture critique	
Effectuer les entrevues avec les neuf étudiants (échantillon).	
Séance 2	<p>Cette séance consiste à apprendre aux étudiants à reformuler les idées principales d'un autre texte de leur choix, sous forme de caricatures pour les amener à réfléchir d'une manière critique. Dans cette séance, les étudiants, guidés par l'enseignant, dessinent eux-mêmes des caricatures concernant ce nouveau texte.</p>
Texte	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>Los Angeles demeure la capitale des embouteillages</p> </div> <p>Montréal avec ses ponts et Toronto avec ses voies d'accès convergentes sont deux villes canadiennes aux prises avec de sérieux problèmes de congestion</p>

	<p>routière. Mais que les automobilistes de ces deux villes se rassurent, c'est de la petite bière à côté des problèmes que rencontrent quotidiennement les automobilistes de la région de Los Angeles. En fait, la situation est devenue tellement sérieuse que les propos de bien des gens lors des réunions sociales gravitent autour des ennuis de circulation. Et l'excuse classique de tout citoyen de Los Angeles qui arrive en retard à un rendez-vous est toujours : « J'ai été retenu dans la circulation ! ».</p> <p>Pour vous donner une idée de l'ampleur de la congestion routière dans cette région, il suffit de souligner que l'autoroute en direction de Santa Monica est l'objet d'une circulation automobile de plus de 360 000 voitures par jour entre les rues Normandie et Vermont, tout près du centre-ville de Los Angeles. Si ces chiffres vous laissent indifférent, sachez que le record d'achalandage pour une artère hors de la région de Chicago est de 250 000voitures par jour. En fait, les embouteillages sont tels dans cette région du sud de la Californie que plus d'une demi-douzaine d'artères ont une circulation dépassant les 300 000 voitures/jour.</p> <p>Il n'est pas surprenant d'apprendre que la grande majorité des résidents de Los Angeles et des environs sont favorables au développement de services de transport en commun. Le problème, c'est que la majorité désire une amélioration des transports en commun pour que les autres les utilisent et délaissent les routes. Avec pour résultat que les routes sont toujours aussi encombrées et les systèmes de transport en commun sous-utilisés. Par exemple, le train de banlieue récemment inauguré entre Long Beach et le centre-ville de Los Angeles ne fonctionne pas à pleine capacité alors que les routes continuent d'être congestionnées.</p> <p>Au fil des années, le covoiturage, les détournements du flot des automobiles et même un embryon de transports en commun n'ont rien fait pour améliorer la situation. Et même les hausses répétées des prix du pétrole n'ont pas limité le flot de la circulation. Les automobilistes réclament d'autres autoroutes. Plusieurs sont en construction et de nombreux autres projets ont été approuvés. Quant aux résidents, ils vont continuer de bouder les transports en commun et d'attendre dans les embouteillages au volant de leur sacro-sainte voiture.</p> <p style="text-align: right;">Tiré et adapté de La Presse, le 11 février 1991.</p>
<p>Objectifs du texte</p>	<p>Former les étudiants à dessiner eux-mêmes un texte, ce qui les amènerait à réfléchir et par conséquent à lire de manière critique. On met l'accent ici sur l'inférence et la déduction en lecture.</p> <p>Les objectifs opérationnels du texte</p>

	<p>Après la transformation en dessins de ce texte par les étudiants eux-mêmes, guidés par le chercheur, on prévoit que ceux-ci seront capables de :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Distinguer entre les idées principales et les idées secondaires. -Comparer les idées du texte avec ses idées antérieures. -Comprendre le sens implicite de chaque paragraphe. -Se poser des questions pendant sa lecture. -Reformuler dans leurs mots les idées. -Juger de l'ordre logique des idées.
<p>Déroulement</p>	<p>Étape 1 : lecture silencieuse du texte - accorder aux apprenants le temps nécessaire pour lire attentivement le texte en question.</p> <p>.....</p> <p>Administration du prétest en lecture critique</p> <p>.....</p> <p>Étape 2 Les équipes devront analyser une caricature de leur choix. Les questions suivantes peuvent servir de pistes :</p> <p>Expliquez à quelle personne, à quel événement ou à quelle réalité fait référence cette caricature ? Quelle est l'intention de l'auteur : distraire, convaincre, raconter quelque chose, critiquer, donner son opinion, ironiser ou informer ? Quels sentiments ressentez-vous à la vue de cette caricature ? Qu'est-ce qui provoquent ces sentiments ? Quels sont les sentiments qui pourraient être ressentis par la personne visée par la caricature ? Quels sont les moyens utilisés par les caricaturistes pour livrer leur message ?</p> <p>Pour faciliter le travail en coopération et assurer une bonne participation de tous, il est recommandé de donner des rôles complémentaires de : Animateur, modérateur, secrétaire, porte-parole et gestionnaire du temps aux membres de l'équipe.</p> <p>Animer un échange d'idées en groupe où les équipes : font part de leurs découvertes; comparent les conclusions des différentes équipes et déterminent les ressemblances et les différences.</p> <p>Fournir aux étudiants tout le matériel nécessaire pour le dessin.</p> <p>Démarches à suivre pour étudier le texte Présenter le texte aux étudiants et leur demander de dessiner le plus précisément</p>

	<p>possible ce que raconte le texte.</p> <p>À la fin du dessin, les étudiants essayent de répondre aux questions posées pendant que les dessins sont récupérés et affichés au tableau.</p> <p>En suivant la trame des questions, revenir sur les différentes compréhensions des étudiants en revenant sur les dessins au tableau. Il est normal que de nombreux étudiants commettent des erreurs. Le but premier étant ici de revenir avec les étudiants sur les erreurs, les expliciter afin de montrer que la lecture d'un texte est avant tout une réflexion ainsi qu'une représentation mentale de la scène.</p> <p><i>Les étudiants vont suivre les démarches suivantes :</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1- lire le texte silencieusement. 2- déterminer les événements puis imaginer ce texte en dessins. 3- proposer des idées sur le thème en soulignant ces idées sur papier. 4- transformer le texte, en caricature, selon leur propre manière. 5- suivre l'explication de l'enseignant. Celui-ci va les entraîner à comment dessiner le texte. 7- discuter des dessins.
Matériel requis	<p>Des papiers et des crayons</p> <p>Des dictionnaires</p>
La caricature	<p>Les caricatures dessinées par les participants, dans la séance 2, ont été mises dans la section d'analyse des données, section d'analyse des productions des participants.</p>
Administration du posttest en lecture critique	
Effectuer les entrevues avec les neuf étudiants (échantillon).	
Séance 3	<p>Dans la troisième séance de notre dispositif didactique, il s'agit de demander aux participants de caricaturer, chacun(e), un nouveau texte afin de connaître dans</p>

	<p>quelle mesure leur lecture critique se développe après la participation à l'expérience de la caricature.</p> <p>Dans cette séance, les étudiants vont lire et dessiner eux-mêmes un nouveau texte.</p>
<p>Objectifs du texte</p>	<p>Vérifier si la lecture critique des textes chez les étudiants s'est améliorée d'après l'expérience de la caricature. On met l'accent ici sur l'évaluation et le jugement comme habiletés de la lecture critique.</p> <p>Objectifs opérationnels : amener les étudiants à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mettre en ordre logique les événements contenus. - Déterminer la relation entre les idées. - Déterminer le genre du texte - Juger de l'adéquation du titre.
<p>Le texte</p>	<p style="text-align: center;">La télévision qui tue</p> <p>Le chercheur américain George Gerbner est convaincu que la télé fait l'homme à son image : violent. Et qu'en faisant régner la peur, elle menace la démocratie.</p> <p>Par Scott Stossel</p> <p>George Gerbner, à 77 ans, a passé sa vie à étudier notre nouveau dieu, la télé. La vision du monde que présente la télévision est une vision violente, mesquine, répressive, dangereuse et faussée, dit-il. La télévision pourrait être une force enrichissante, culturellement, mais elle joue sur la peur, le ressentiment et l'insatisfaction économique, sapant ainsi la démocratie.</p> <p>En 1977, un adolescent de 15 ans, Ronny Zamora, tua d'un coup de feu sa voisine de 82 ans. Non coupable, plaida son avocat, Ellis Rubin : le gamin a trop regardé la télévision! Souffrant d'intoxication télévisuelle, expliqua-t-il, il ne pouvait plus distinguer le bien du mal. Si vous le condamnez, il faudra traduire la télévision devant ce tribunal, pour complicité. Le jury, on le comprend, ne fut pas convaincu, et Ronny Zamora fut déclaré coupable.</p> <p>Une montagne d'études concluent pourtant à une relation directe entre la violence et la télévision.</p> <p>Dès 1956, une étude concluait que des enfants de quatre ans qui regardaient un dessin animé de Woody Woodpecker comportant de nombreuses scènes de violence étaient beaucoup plus susceptibles de frapper leurs camarades, de briser leurs jouets et d'avoir un comportement agressif que ceux du même âge qui regardaient The little Red Hen.</p>

	<p>En 1981, B. Centerwall, un épidémiologiste de l'Université de Washington, émettait l'hypothèse que l'augmentation marquée du nombre de meurtres en Amérique du Nord à partir de 1955 était un effet de la télévision.</p> <p>Aujourd'hui, 90% des Américains croient que la violence à la télévision est nocive pour la société.</p> <p>Un soir d'été, un sénateur de l'Illinois, Paul Simon, regardait la télé dans un motel quand il vit en gros plan, un homme coupé en deux par une tronçonneuse. Épouvanté, il pilota, dès son arrivée au Sénat, un projet de loi contre la violence à la télé. Adoptée en 1990, cette loi offre un compromis à l'industrie de la télévision : les réseaux promirent d'afficher une mise en garde au début des émissions comportant de la violence.</p> <p>La signification de tout cela ? D'abord, la simple fréquence nourrit l'idée que le comportement agressif est normal. Le téléspectateur est désensibilisé. Parce que la télé décrit le monde bien pire qu'il est, nous devenons craintifs en plus disposés à nous en remettre aux autorités, à accepter les actions radicales, des villes fermées et autres mesures dignes de l'état policier. Gerbner estime, entre autres, que c'est à cause du syndrome du monde pourri que les Américains sont aujourd'hui plus favorables à la peine capitale, ce qui n'était pas le cas il y a 30 ans.</p> <p>Plus on voit de la violence à la télé, plus on se sent menacé. Les études ont montré une corrélation directe entre la consommation télévisuelle et la crainte de l'extérieur en général.</p> <p>Pourquoi produit-on tant de violence alors que les cotes d'écoute révèlent que le public préfère les comédies et les drames qui n'en contiennent pas ? Parce qu'il n'existe pas véritablement de marché libre dans ce secteur, explique Gerbner. Le coût élevé des productions implique qu'on doive les vendre partout dans le monde pour les rentabiliser.</p> <p>La violence et le sexe sont taillés sur mesure pour la télévision : des images plutôt que des mots. L'humour, les dialogues complexes, les traits culturels particuliers passent mal. La violence est le chemin du profit, une formule mondiale infligée à tous les enfants du monde.</p> <p style="text-align: center;">Tiré et adapté de L'actualité, février 1998, p. 66-68. Traduction de "The Man Who Counts the Killings", <i>The Atlantic Monthly</i>, mai 1997.</p>
<p>Déroulement</p>	<p>Démarches à suivre pour lire et caricaturer le texte</p> <p>Dans un premier temps, l'enseignant doit distribuer le texte aux apprenants qui peuvent travailler en petits groupes pour comparer leurs résultats, et leur poser des questions sur les caractéristiques de ce type de texte, avant même qu'ils ne le lisent. On pourra utiliser par exemple des questions autour du texte (para texte)</p>

	<p>Qu'est-ce qu'il y a autour du texte ?</p> <p>D'où est tirée cette page ?</p> <p>Qu'est-ce qu'il y a à la fin du texte ?</p> <p>Qu'est-ce qui se trouve en haut ? un titre, une adresse</p> <p>Jusqu'ici, on est encore dans un cadre énonciatif du texte.</p> <p>Cette première approche des questions aidera les apprenants à comprendre le type de texte et à y trouver préalablement quelques indices qui, au moment opportun, serviront des déclencheurs pour l'accès au sens. Ils s'intéresseront à l'entourage du texte (ce que nous appelons image formelle du texte), ce qui aidera à la compréhension globale ensuite.</p> <p>Étape 1 : lecture silencieuse du texte L'intervenant explique aux étudiants que, pour atteindre le premier but, ils liront le texte individuellement et silencieusement.</p>
Administration du prétest en lecture critique	
	Étape 2 : transformer le texte en caricatures
Déroulement	<p>Demander aux étudiants de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - lire ce nouveau texte et dessiner des caricatures portant sur son thème. - discuter ensemble leurs textes. - commenter ce texte. - déposer leurs productions (les caricatures) à l'intervenant.
Administration du posttest en lecture critique	
Effectuer des entrevues avec les participants	

Tableau 22. Synthèse du déroulement de l'expérimentation didactique

Déroulement de l'expérimentation didactique	Contenu	Rôle de l'intervenant	Rôle de l'étudiant	Durée
Prétest en lecture critique			Lire et répondre aux questions	30 min.
Séance 1 Présentation Texte narratif	Texte intitulé : La vie cachée du père Noel	Présenter le texte et une caricature qu'il a dessinée	Discuter du texte	180 min.
Posttest en lecture critique				30 min.
Entrevues				20 min.
Prétest en lecture critique				30 min.
Séance 2 Pratique guidée Présentation Texte informatif	Texte intitulé : Los Angeles demeure la ville d'embouteillage	Apprendre aux participants à reformuler sous forme de caricatures ; Rétroagir, superviser, vérifier la compréhension	Reformuler le texte sous forme de caricature	180 min
Posttest en lecture critique				30 min
Entrevues				20 min
Prétest en lecture critique				30 min
Séance 3 Pratique autonome Texte argumentatif	Texte intitulé : La télévision qui tue		Lire et caricaturer seuls le texte	180 min.
Posttest en lecture critique				30 min.
Entrevues				20 min.

Annexe D : Le guide d'entrevue

Titre de la recherche : *L'emploi de la caricature dans le développement des habiletés de la lecture critique chez les étudiants de la section de français à la faculté de pédagogie et leurs perceptions*

Objectif général de l'entrevue :

Questionner les étudiants sur leurs pratiques de lecture et leurs connaissances générales de la caricature

Objectifs spécifiques :

- 1- Retracer comment ils lisaient les textes enseignés.
- 2- Identifier leurs perceptions à l'égard de l'expérience de la caricature vécue dans l'expérimentation didactique.

Durée : 20 minutes

Identification des répondants :

Nom:

Présentation de l'entrevue

Cher étudiant,

Merci d'avoir accepté de participer à cette entrevue portant sur la contribution de la caricature dans le développement de la lecture critique en FLE. L'entrevue pourrait durer 20 minutes. Le but de l'entrevue est de vous donner l'occasion d'expliquer oralement votre point de vue formulé dans le questionnaire de validation. Conformément à ce qui est convenu dans le formulaire de consentement, nous tenons à vous rassurer que les informations recueillies seront uniquement utilisées pour la recherche et respecterons toutes les règles de confidentialité se rapportant à votre participation. Vous pouvez vous retirer à tout moment de l'entrevue sans préjudice. L'entrevue sera enregistrée afin de pouvoir transcrire les propos et les analyser par la suite.

Questions pour guider les entrevues

1	Comment s'est déroulée votre lecture du texte ? Dites-moi les étapes que vous avez suivies pour lire vos textes au cours de l'expérience de la caricature que vous avez vécue ?
2	Quelle est la différence entre la lecture et la lecture critique, selon vous ?
3	À votre avis, accorde-t-on suffisamment d'importance à la lecture critique dans les cursus du français ?
4	Aimez-vous la caricature en général ? Lisez-vous beaucoup de caricatures par année ?
5	Croyez-vous que la caricature vous aiderait dans votre apprentissage ?
6	Aimerez-vous apprendre le français par le biais de la caricature ?
7	Comment avez-vous dessiné les idées du texte ?
8	Croyez-vous que c'est facile de dessiner un texte, lorsque vous êtes guidé par l'enseignant ?
9	Croyez-vous que c'est facile de dessiner un texte, tout seul ?
10	Le fait de dessiner des caricatures a-t-il facilité votre compréhension du texte ?
11	La caricature a-t-elle influencé votre lecture critique ? Si oui, dans quel sens ?
12	Selon vous, quelle est la contribution de la caricature à l'apprentissage de la lecture ?
13	La caricature est-elle utilisable en classe de FLE ?
14	Dans l'ensemble, qu'est-ce que vous avez retenu de l'expérience d'apprentissage avec la caricature que vous avez vécue.

Merci pour votre participation !

Le chercheur

Annexe E : L'acceptation du comité d'éthique



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Comité d'éthique de la recherche
Éducation et sciences sociales

Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

L'emploi de la caricature dans le développement des habiletés de la lecture critique des apprenants de français langue étrangère et leurs perceptions

Wael CHOEB SABER CHENDI

Étudiant, Doctorat en éducation, Faculté d'éducation

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2500-028)*.

Membres du comité

Eric Yergeau, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle
Mathieu Gagnon, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire
Suzanne Guillemette, professeure à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation
Sawsen Lakhal, professeure à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie
Mélanie Lapalme, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation
Julie Myre-Bisaillon, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'adaptation scolaire et sociale
Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive
Marianne Xhignesse, professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Département de médecine de famille
Vincent Beaucher, membre versé en éthique
France Dupuis, membre de la collectivité

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

Eric Yergeau, 13 janvier 2016

Annexe F : Lettre d'information et formulaire de consentement

Faculté d'éducation
Doctorat en éducation

Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de recherche :

L'emploi de la caricature dans le développement des habiletés de la lecture critique des apprenants de français langue étrangère et leurs perceptions

Chercheur principal
Wael Choeb, 10 202 194

Équipe de direction
Les professeures
Julie Myre-Bisaillon et Christiane Blaser
Université de Sherbrooke

Le 28 juin 2016

LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche : « *L'emploi de la caricature dans le développement des habiletés de la lecture critique des apprenants de français langue étrangère et leurs perceptions* »

Madame, Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. Les objectifs de ce projet de recherche consistent à favoriser votre apprentissage de la lecture critique en français langue étrangère à travers l'emploi de la caricature.

En tant que participante ou participant à la recherche, vous serez familiarisé à la lecture critique des textes par la caricature. Précisément, vous êtes invité à participer à trois activités citées comme suit : 1- lire et commenter un texte et ses dessins de caricature ; 2 - dessiner, guidé par l'enseignant, un deuxième texte, et 3 – caricaturer un nouveau texte. Durant la deuxième activité, le chercheur/intervenant va vous observer en vous posant des questions, de temps en temps, pour vérifier votre compréhension profonde du texte. Parallèlement, nous aurons besoin de neuf participants qui acceptent de répondre à des questions lors d'une entrevue à la suite de chaque activité, pour indiquer au chercheur l'influence de l'expérience de caricature vécue ainsi que les étapes suivies pour lire les textes. Dans les entrevues, les questions porteront sur le thème du texte sous forme de deux parties : une sur la lecture critique et l'autre sur la caricature et vos perceptions à l'égard de celle-ci. Chacune des entrevues durera à peu près 20 minutes. Un enregistrement sonore pour ces entrevues sera fait afin de transcrire puis analyser vos idées et vos opinions pour identifier vos perceptions à l'égard de l'expérience de caricature que vous aurez vécue. Un troisième type de données correspondra à vos réponses, commentaires et dessins lors des activités de notre expérimentation. Il s'agira de vos productions écrites, vos réponses aux questions des textes ainsi que de vos dessins faits durant l'expérimentation.

Les trois activités totaliseront environ neuf heures. Si vous acceptez de participer, nous conviendront des moments de rencontre ensemble, avec le groupe. La troisième activité pourrait se faire de façon autonome.

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies seront traitées de manière entièrement confidentielle. La confidentialité sera assurée par l'usage de codes numériques ou de noms fictifs. Les résultats de la recherche ne permettront pas de vous identifier. Ils seront diffusés dans la thèse. Les données recueillies seront conservées sous clé dans le bureau du chercheur et les seules personnes qui y auront accès seront son encadrement. Les données seront détruites au plus tard en 2017 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Votre participation aura comme bénéfice d'améliorer vos connaissances sur la lecture critique à travers la caricature. Egalement, nous prévoyons que la recherche contribue à l'avancement des connaissances sur ce sujet. Ce projet ne comporte aucun risque potentiel pour votre apprentissage. Aucune forme de compensation monétaire ou autre ne sera accordée. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Si vous acceptez de participer à ce projet, s'il vous plaît signer le formulaire de consentement ci-joint. Pour communiquer avec vous, si vous signez le formulaire, veuillez indiquer votre courriel en bas de votre signature. Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Nous vous remercions à l'avance de votre collaboration.

.....

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet en titre. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

.....
Signature du participant ou participante

.....
Courriel

.....
Date

S.V.P. Signez les deux copies. Conservez une copie et remettez l'autre au chercheur.

J'ai expliqué au signataire de ce formulaire, les objectifs et les implications du projet de recherche. J'ai répondu, clairement, à ses questions et ai indiqué qu'il reste à tout moment libre de mettre fin à sa participation dans le projet tel que décrit sans avoir à justifier de quelque manière que ce soit et sans préjugés.

..... 02-07-2016.....
Signature du chercheur responsable du projet de recherche Date

Wael Choeb
Étudiant au doctorat en éducation
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke
Téléphone : (819) -821-8000 poste 65441
Courriel : wael.choeb.saber.chendi@usherbrooke.ca

Équipe de direction

Professeures :
Julie Myre-Bisailon
Julie.Myre.Bisailon@USherbrooke.ca
Christiane Blaser
Christiane.Blaser@USherbrooke.ca