

UNIVERSITÉ DE FRANCHE-COMTÉ
ÉCOLE DOCTORALE «LANGAGES, ESPACES, TEMPS, SOCIÉTÉS »

Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur en

SCIENCES DU LANGAGE

**ANALYSE DE CERTAINS ASPECTS DE LA LITTÉRATURE
D'ÉTUDIANTS YÉMÉNITES EN COURS D'APPRENTISSAGE DU
FRANÇAIS À LA FACULTÉ DES LETTRES DE SANA'A**

Présentée et soutenue publiquement par

Mohamed SALAM

Le 29 janvier 2010

Sous la direction de M. le professeur **Marc SOUCHON**

Membres du Jury :

Jean-François BONNOT, Professeur à l'université de Franche-Comté

Mohamed EMBARKI, Maître de conférences HDR à l'université de Franche-Comté

Sylvie FREYERMUTH, Professeur à l'université du Luxembourg, Rapporteur

Jean-Marie PRIEUR, Professeur à l'université de Montpellier III, Rapporteur

Marc SOUCHON, Professeur à l'université de Franche-Comté

UNIVERSITÉ DE FRANCHE-COMTÉ
ÉCOLE DOCTORALE «LANGAGES, ESPACES, TEMPS, SOCIÉTÉS »

Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur en

SCIENCES DU LANGAGE

**ANALYSE DE CERTAINS ASPECTS DE LA LITTÉRATURE
D'ÉTUDIANTS YÉMÉNITES EN COURS D'APPRENTISSAGE DU
FRANÇAIS À LA FACULTÉ DES LETTRES DE SANA'A**

Présentée et soutenue publiquement par

Mohamed SALAM

Le 29 janvier 2010

Sous la direction de M. le professeur Marc SOUCHON

Membres du Jury :

Jean-François BONNOT, Professeur à l'université de Franche-Comté

Mohamed EMBARKI, Maître de conférences HDR à l'université de Franche-Comté

Sylvie FREYERMUTH, Professeur à l'université du Luxembourg, Rapporteur

Jean-Marie PRIEUR, Professeur à l'université de Montpellier III, Rapporteur

Marc SOUCHON, Professeur à l'université de Franche-Comté

Dédicaces

*À la mémoire de mon père
Qui m'encourageait à lire ... en me disant : « la lecture transformera ta vie »*

*À ma mère
Illettrée... consciente de l'importance de la lecture*

À ma fille Mariam et Saba

Remerciements

Je tiens à exprimer ma gratitude et ma reconnaissance à mon directeur de recherche Monsieur le professeur Marc Souchon qui à accepté de suivre et de s'investir de ce travail. Grâce à ses conseils, ses encouragements et sa disponibilité consacrée à cette recherche.

Je tiens également remercier Monsieur Mohamed Embarki pour ses conseils et ses encouragements. Merci !

Un grand merci à tous les membres du jury, à Madame le professeur Sylvie Freyermuth, à Monsieur le professeur Jean- François Bonnot, et à Monsieur le professeur Jean-Marie Prieur, qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Mes remerciements vont aussi aux enseignants et aux étudiants du Département de français à Sanaa, qui ont acceptés et participés à nos enquêtes et de leur coopération.

Mes remerciements s'adressent également aux membres de ma famille, ainsi qu'à mes amis et mes collègues qui, d'une manière ou d'une autre, m'ont soutenu tout au long de ce parcours.

Sommaire

<i>Dédicaces</i>	I
<i>Remerciements</i>	II
Sommaire	III
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1	9
Système éducatif yéménite.....	9
.1.1 Généralités sur le Yémen	10
1.1.1. La population.....	12
1.1.2. La présence de l'écrit dans la société yéménite.....	13
1.1.3. La scolarisation au Yémen.....	15
1.2. Le système éducatif.....	16
1.2.1. Les élèves dans le système éducatif.....	18
1.2.2. La formation des enseignants.....	19
1.2.3. Le contenu de l'enseignement.....	19
1.2.3.2. Enseignement de base.....	19
1.2.3.3. Enseignement secondaire	22
1.2.3.4. Enseignement supérieur.....	25
1.2.4. Les langues dans le système éducatif.....	26
CHAPITRE 2	28
La langue arabe et l'enseignement de la lecture.....	28
2.1. Les caractéristiques de la langue arabe	29

2.1.1.	La situation diglossique de la langue arabe au Yémen.....	29
2.1.2.	Les représentations de la langue arabe.....	32
2.1.3.	L'oralité.....	34
2.1.4.	La scripturalité.....	37
2.1.4.1.	L'alphabet arabe.....	37
2.1.4.2.	Caractéristiques morphologiques syntaxiques de l'arabe qui posent problème à l'écrit.....	42
2.1.4.3.	La ponctuation.....	45
2.2.	L'enseignement de l'arabe.....	46
2.3.	L'enseignement de la lecture en arabe.....	49
2.3.1.1.	La méthode traditionnelle.....	49
2.3.1.2.	La méthode actuelle.....	50
CHAPITRE 3.....		52
Outils conceptuels et cadre théorique.....		52
3.1.	La notion de littératie.....	53
3.1.1.	Question de terminologie : Alphabétisme ou Littératie.....	53
3.1.2.	Essai de définition.....	55
3.1.3.	L'acquisition de la littératie.....	57
3.1.3.1.	La littératie familiale.....	58
3.1.3.2.	La littératie scolaire.....	59
3.1.3.3.	la littératie personnelle (individuelle).....	60
3.1.4.	Le rapport à l'écriture et représentations.....	61
3.2.	La lecture/la compréhension de textes.....	66
3.2.1.	Les processus cognitifs et lecture en LM.....	66
3.2.1.1.	Les traitements « haut-bas » et « bas- haut » dans la lecture en LM.....	66
3.2.1.2.	« Le court-circuitage » des processus haut-bas dans la lecture en LE.....	67

3.2.2.	La théorie du schéma	68
3.2.3.	Conception de la compréhension selon GIASSON.....	69
3.3.	La notion de texte	75
3.3.1.	Le texte et ses différentes acceptions en français et en arabe.....	75
3.3.1.1.	La définition de texte en français	75
3.3.1.2.	La définition de texte en arabe.....	76
3.3.2.	Le point de vue des spécialistes	79
3.3.2.1.	Le texte comme unité de communication.....	79
3.3.2.2.	Le texte du point de vue linguistique	80
3.3.2.3.	Le texte selon la perspective de la linguistique textuelle	81
3.3.2.4.	Le texte dans la perspective de la lecture	83
3.3.2.5.	Le texte dans la perspective de la psychologie cognitive	83
3.3.3.	Les typologies de textes	85
3.3.3.1.	Les typologies de textes selon PETITJEAN	85
3.3.3.2.	L'apport de J.-M. ADAM.....	87
3.3.4.	Les genres de textes	91
3.3.5.	Les textes journalistiques	93
CHAPITRE 4	97
Méthodologie générale.....	97
4.1.	Problématique de recherche	98
4.2.	Les hypothèses de recherche.....	100
4.3.	Mode d'élaboration du corpus	103
4.3.1.	Pré-enquête	104
4.3.2.	Hypothèse méthodologique	107
4.3.2.1.	Logique du questionnaire	109
4.3.2.2.	Expérience de lecture	111

4.4.	Modalités de l'enquête.....	113
4.4.1.	Bref aperçu du Département du français de l'Université de Sanaa	113
4.4.2.	Sélection, profil et biographie langagière des informateurs	115
	CHAPITRE 5	121
	Analyse des réponses au questionnaire.....	121
5.1.	Les pratiques de la lecture.....	122
5.1.1.	L'attrait pour la lecture.....	122
5.1.2.	Supports de lecture préférés et objectif de lecture.....	125
5.2.	L'apprentissage de la lecture.....	131
5.2.1.	La littératie scolaire.....	131
5.2.2.	La littératie familiale.....	134
5.2.3.	La littératie sociale.....	139
5.3.	Les difficultés rencontrées dans la lecture en arabe.....	141
5.3.1.	Les difficultés de lecture en arabe.....	141
5.3.2.	Les raisons des difficultés à lire en langue arabe	147
5.4.	Lecture de texte en français.....	156
5.4.1.	Quels supports de lecture en français	156
5.4.2.	Difficultés de lecture en français	161
5.4.3.	Stratégies utilisées pour résoudre les difficultés de lecture en français	167
5.5.	Les représentations du texte.....	174
5.5.1.	Comment les informateurs définissent le texte en arabe	174
5.5.1.1.	Les termes utilisés pour définir le texte en arabe	174
5.5.2.	Les autres termes utilisés pour désigner un texte en arabe.....	185
5.5.3.	La classification des textes.....	190
5.5.3.1.	La classification des textes en arabe.....	190
5.5.3.2.	La classification des textes en français.....	198

CHAPITRE 6	205
Analyse de l'expérience de lecture.....	205
6.1. Analyse des données de Groupe de document 1 <i>Cambrioleur occasionnel</i>	210
6.1.1. Analyse du document 1 (D1) :	211
6.1.1.1. Analyse scriptovisuelle	212
6.1.1.2. Structure de D1	213
6.1.2. La question-réponse	215
6.1.2.1. La première question : Dans quelle catégorie classez-vous ce texte ?.....	215
6.1.2.2. La deuxième question : Pour quelle raison monsieur Gaétan Grosjean est poursuivi par la justice ?	217
6.1.2.3. La troisième question : « <i>Ce n'est pas un modèle éducatif pour ses enfants</i> », qui parle dans ce passage ?.....	220
6.1.3. La reformulation	222
6.1.4. Compréhension de type résumé	222
6.1.4.1. La première question : De quoi parle ce texte ?.....	223
6.1.4.2. La deuxième question : Résumez le texte.....	226
6.1.4.3. La troisième question : Pourriez-vous donner un autre titre à ce texte ?.....	229
6.1.5. Compréhension de type commenter et donner son opinion	232
6.1.5.1. La quatrième question : « <i>Ce n'est pas un modèle éducatif pour ses enfants</i> », commentez ce passage ?	233
6.1.5.2. La cinquième question : Quelle est votre opinion sur le problème posé par ces faits ? Développez votre propre jugement sous forme d'un texte.	236
6.2. Analyse des données du Groupe du document 2 « <i>Les mariages forcés</i> » (troisième et quatrième année).....	240
6.2.1. Analyse du document 2 (D2) :	241
6.2.1.1. Analyse scriptovisuelle	242
6.2.1.2. Structure du document (D2)	243

6.2.2.	Constitution des deux sous-groupes d'informateurs pour le document 2 (D2)	244
6.2.3.	Analyse des réponses du sous-groupe de garçons (SGG).....	246
6.2.3.1.	Compréhension du type question-réponse : sous-groupe Garçons (SGG)	246
6.2.3.1.1.	La première question : Dans quelle catégorie classez-vous ce texte ?.....	246
6.2.3.1.2.	La deuxième question : Ce texte se compose en deux parties, quelles sont les relations en ces deux parties ?.....	248
6.2.3.1.3.	La troisième question : Dans ce texte, il y a plusieurs passages qui rapportent des propos (discours) attribués à d'autres que le journaliste lui-même :	250
6.2.3.2.	Compréhension : type reformulation.....	253
6.2.3.3.	Compréhension de type résumé	253
6.2.3.3.1.	La quatrième question : De quoi parle ce texte ?	254
6.2.3.3.2.	La cinquième question : Ce texte expose un fait qui concerne des jeunes filles d'origine étrangère vivant en France, racontez rapidement ce fait ?.....	256
6.2.3.3.3.	La sixième question : Ce texte se compose en deux parties, résumez ce deux partie ?	259
6.2.3.4.	Compréhension du type donner son opinion.....	264
6.2.4.	Analyse des réponses du sous-groupe de filles (SGF).....	268
6.2.4.1.	Compréhension du type question-réponse : sous-groupe filles (SGF)	268
6.2.4.1.1.	Première question : Dans quelle catégorie classez-vous ce texte ?.....	268
6.2.4.1.2.	La deuxième question : Ce texte se compose en deux parties, quelles sont les relations en ces deux parties ?.....	271
6.2.4.1.3.	La troisième question : Dans ce texte, il y a plusieurs passages qui rapportent des propos (discours) attribués à d'autres que le journaliste lui-même :	274
6.2.4.2.	Compréhension de type reformulation	277
6.2.4.3.	Compréhension de type résumé	277
6.2.4.3.1.	La quatrième question : De quoi parle ce texte ?	278

6.2.4.3.2. La cinquième question : Ce texte expose un fait qui concerne des jeunes filles d'origine étrangère vivant en France, racontez rapidement ce fait ?.....	280
6.2.4.3.3. La sixième question : Ce texte se compose en deux parties, résumez ce deux partie ?	284
6.2.4.4. Compréhension de type commentaire et donner son opinion	288
7_Synthèse des analyses.....	293
Conclusion générale	302
Bibliographie	309
Annexe	323

Table des figures

Figure 1 : carte du Yémen	10
Figure 2 : carte linguistique du Yémen.....	11
Figure 3 : Les matières du programme d'enseignement de base au Yémen : nombre moyen de séances pour l'ensemble de programme.....	22
Figure 4 : Les matières du programme d'enseignement de secondaire au Yémen : Filière scientifique	24
Figure 5 : Les matières du programme d'enseignement de secondaire au Yémen : Filière littéraire.....	25
Figure 6 : La conception traditionnelle de la compréhension	69
Figure 7 : Modèle contemporain de compréhension en lecture GIASSON.....	70
Figure 8 : La relation des littératies chez nos informateurs yéménites.....	203
Schéma 9 : Les relations entre la littératie et la posture de lecteur adoptée issues de notre enquête	296

Table des tableaux

Tableau 1 : nombre des maisons d'édition, librairies, kiosques etc.	13
Tableau 2 : la population analphabète âgée de 15 ans et plus pour les années 1970-1980-1990-1995- 2000.	16
Tableau 3 : le système éducatif scolaire au Yémen	17
Tableau 4 : Le nombre d'élèves dans l'enseignement de base et secondaire dans les écoles publics et privés pour l'année 2005.....	18
Tableau 5 :Les matières au cycle d'enseignement de base	20
Tableau 6 : Les matières au cycle d'enseignement secondaire	23
Tableau 7 : L'alphabet arabe	38
Tableau 8 : Tableau synoptique des groupes d'étudiants bahreïnis et saoudiens enquêtés	104
Tableau 9 : Tableau synoptique des informateurs	116
Tableau 10 : Tableau : Profil et biographie langagier du G2.....	117
Tableau 11 : Profil et biographie langagier du G3	118
Tableau 12 : Profil et biographie langagier du GY3	119
Tableau 13 : Rapport à la lecture.....	124
Tableau 14 : Supports de lecture préférés. Pour quelles raisons : Catégorie 1	126
Tableau 15 : Supports de lecture préférés. Pour quelles raisons : Catégorie 2	128
Tableau 16 : Supports de lecture préférés. Pour quelles raisons : Catégorie 3	129
Tableau 17 : Littératie scolaire : Catégorie 1.....	132
Tableau 18 : Littératie scolaire : Catégorie 2.....	133
Tableau 19 : Littératie scolaire: Catégorie 3.....	134
Tableau 20 : La littératie famille : Catégorie 1	136
Tableau 21 : La littératie famille : Catégorie 2	137
Tableau 22 : Littératie familial: Catégorie 3	138
Tableau 23 : Les difficultés rencontrées dans la lecture en arabe : Catégorie 1.....	142
Tableau 24 : Les difficultés rencontrées dans la lecture en arabe : Catégorie 2.....	144
Tableau 25 :	145
Tableau 26 : Les raisons de difficultés de lire en arabe : Catégorie 1.....	147
Tableau 27 : Les raisons de difficultés de lire en arabe : Catégorie 2.....	150
Tableau 28 : Les raisons de difficultés de lire en arabe : Catégorie 3.....	152

Tableau 29 : Lecture de texte en français : catégorie 1.....	156
Tableau 30 : Lecture de texte en français : catégorie 2.....	158
Tableau 31 : Lecture de texte en français : catégorie 3.....	159
Tableau 32 : Difficultés de lecture en français : catégorie 1	161
Tableau 33 : Difficultés de lecture en français : catégorie 2	164
Tableau 34 : Difficultés de lecture en français : catégorie 3	165
Tableau 35 : Stratégie utilisée pour résoudre les difficultés de lecture en français: catégorie 1	167
Tableau 36 : Stratégie utilisée pour résoudre les difficultés de lecture en français: catégorie 2	170
Tableau 37 : Stratégie utilisée pour résoudre les difficultés de lecture en français: catégorie 3	172
Tableau 38 : La définition de texte : catégorie 1	176
Tableau 39 : La définition du texte : catégorie 2	180
Tableau 40 : La définition de texte : catégorie 3	182
Tableau 41 : Les termes utilisés pour désigner un texte en arabe : catégorie 1	186
Tableau 42 : Les termes utilisés pour désigner un texte en arabe : catégorie 2	187
Tableau 43 : Les termes utilisés pour désigner un texte en arabe : catégorie 3	189
Tableau 44 : Les différents types de texte en arabe selon : Catégorie 1	192
Tableau 45 : Les différents types de texte en arabe selon : Catégorie 2	194
Tableau 46 : Les différents types de texte en arabe selon : Catégorie 3	196
Tableau 47 : Les différents types de texte en français selon : Catégorie 1	199
Tableau 48 : Les différents types de texte en français selon : Catégorie 2	201
Tableau 49 : Les différents types de texte en français selon : Catégorie 3	202
Tableau 50 : La composition de Groupes du D1	214
Tableau 51 : Genre de texte appartenant le D1 selon G2	215
Tableau 52 : La composition de sous-groupes de groupe de D2	245
Tableau 53 : Genre de texte appartenant le D2 selon SGG.....	246
Tableau 54 : La relation entre les deux parties qui composent le D2 selon SGG	248
Tableau 55 : Genre de texte de D2 selon SGF	268
Tableau 56 : La relation entre les deux parties qui composent le D2 selon SGF	271

INTRODUCTION

Les situations actuelles de l'écrit au Yémen et en France ont connu des destins totalement différents. En observant les taux de l'analphabétisme dans les deux sociétés, nous pouvons nettement constater un décalage grandissant. En effet, la France est un pays industriel, développé et très fortement marqué par son progrès scientifique. Comme dans les pays occidentaux, en France, la démocratisation de l'enseignement est liée à l'évolution du monde de travail et à ses attentes en matière de compétence à l'écrit (Barré-De-Miniac, 2003). En revanche, le Yémen a eu un destin difficile marqué par un très faible taux de scolarisation due aux divers facteurs : des guerres civiles¹, une situation socio-économique déplorable, une qualité d'enseignement très modeste depuis l'introduction en 1962 du système éducatif dite moderne en 1962 et l'abandon du système éducatif traditionnel dit coranique.

Dans ces conditions, il est difficile de faire une comparaison entre la situation de l'écrit en France et au Yémen. Les deux pays ont pris des chemins différents à un moment donné dans leur histoire où l'écrit était un facteur déterminant. Il est vrai qu'on parle en France, et dans d'autres pays développés, d'un taux important d'alphabétisés qui sont redevenus pratiquement analphabètes après avoir quitté l'école (Pierre, 2003). Quant au Yémen, on est encore dans une phase de la scolarisation massive de la population, même-si, au niveau de la législation, l'école est obligatoire dès l'âge de 6 ans.

De plus, la place de l'écrit n'est pas la même dans les deux sociétés. Nous pouvons donc parler d'un pays où le niveau de littératie² est élevé, comme dans le cas de la France, et d'un pays où il est plutôt faible comme dans le cas du Yémen. La notion de la littératie est, donc, liée fortement aux conditions sociales et culturelles

¹ En écrivant cette introduction une guerre au nord du pays fait des ravages et des régions au sud réclamant l'indépendance.

² Cette notion est abordée dans la partie (3.1).

d'une société. L'individu est amené à mobiliser sa capacité de comprendre ainsi que toutes les expériences avec l'écrit qu'il a faites dans son quotidien professionnel ou privé. L'évolution de la communication écrite est un besoin immédiat des sociétés développées, qui passe par des exigences de plus en plus grandes par rapport aux standards de la littératie (Pierre, 2003). C'est pourquoi, des compétences diversifiées en lecture et en écriture sont développées dans les pays anglo-saxons, en particulier pour les immigrés, afin de répondre aux besoins de la société dans tous les domaines de la vie (professionnels, éducatifs, sanitaires, etc.). Nous estimons que la littératie est un cadre conceptuel approprié pour expliquer le rôle de la culture écrite, sociale, scolaire, familiale ou personnelle, des apprenants yéménites dans leurs activités de lecture/compréhension/ interprétation de textes en français. Nous utilisons la notion de littératie dans une acception plus réductrice par rapport à l'emploi qui en fait par certains chercheurs. Rappelons, à ce sujet, qu'on inclut parfois dans la littératie la capacité à effectuer des calculs simples (les trois opérations), la capacité à se situer dans le temps et à s'orienter dans l'espace.

En ce qui nous concerne, nous limitons cette notion à l'ensemble des rapports qu'un individu entretient avec le monde de l'écrit dans une société et dans une culture donnée. Nous analyserons ces rapports dans une perspective didactique. En effet, depuis son émergence ces dernières années en didactique du français langue maternelle ou étrangère, de nombreuses études en France et au Canada francophone, en particulier, sont amené à aborder autrement les compétences en communication écrite.

La littératie qui est une notion très englobante, permet aux chercheurs de réexaminer les problèmes liés à l'appropriation de l'écrit et à la lecture/compréhension/ interprétation de textes en prenant en considération des paramètres épistémologiques, historiques, sociaux, politiques, idéologiques, linguistiques et psychologiques (Pierre, 2003). La littératie implique, en effet, un parcours continu pendant lequel l'individu se construit et développe son rapport avec le monde de l'écrit. Ce parcours suppose une

pratique sociale dans laquelle interviennent d'autres acteurs sociaux car l'apprentissage de l'écriture et de la lecture ne se limite pas seulement à la scolarisation, mais également à tout contact avec l'écrit en dehors de l'école.

Dans une perspective didactique qui est la nôtre, nous accorderons une place centrale aux problèmes liés à la fréquentation et à la production de textes en langue maternelle (LM) et en langue étrangère (LE). En effet dans l'enseignement d'une LM ou d'une LE, le texte occupe une place centrale dans la mesure où toutes les activités sont orientées soit sur la lecture de textes de diverses catégories, soit sur leur production.

En fin de compte, le rapport à l'écrit et les représentations de nos informateurs par rapport à l'écrit, sont dus à leurs expériences textuelles et autres acquises tout au long de leurs activités scolaires et non-scolaires, qui influencent leurs habitus de lecteurs et de scripteurs en langue maternelle et orientent en grande partie leurs activités de lecture/compréhension/ interprétation et de production de textes en français. Activités pour lesquelles sont aussi primordiales la reconnaissance et la classification des textes en des types et genres.

Les motivations qui nous ont conduites à nous intéresser à cette thématique de recherche tiennent d'abord à notre expérience personnelle en tant qu'étudiant de FLE au Yémen et en France, de même que celle d'enseignant - chercheur au Yémen. Dans les diverses positions que nous avons occupées, nous avons été amené à constater de sérieuses lacune de la part des yéménites tant en compréhension qu'en expression écrite. Des discussions que nous avons eues avec les enseignants au Centre de linguistique Appliquée de Besançon (CLA) et aussi avec les étudiants arabophones, il ressortait souvent que les progrès en communication orale étaient plutôt satisfaisants alors qu'à l'écrit il n'en allait pas de même.

Dans notre mémoire de DEA³, nous avons abordé ce problème à partir de l'intercompréhension de l'écrit en français par des étudiants yéménites. Nous entendons par intercompréhension la possibilité de transférer des compétences textuelles acquises en arabe vers la LE (le français). Ce transfert est facilité par des textes en LE dont le contenu et la forme sont familiers aux étudiants. Nous avons travaillé avec un document authentique de type guide touristique (texte informatif) sur le Yémen.

La familiarité du contenu et de la forme du texte pour les lecteurs est un facteur facilitant dans l'activité de lecture compréhension de texte. Il semble qu'il favorise aussi la catégorisation du texte au genre. Nous pensons que des supports de ce type sont intéressants pour développer des compétences textuelles en LE tant en compréhension qu'en expression. On peut également penser aux publicités, à des articles concernant des personnalités connues au Yémen comme en France.

Dans le présent travail nous avons élargi notre problématique en ayant recours à la notion de littératie. Il nous est apparu en effet qu'il était impossible de faire l'impasse sur les acquis des étudiants yéménites en matière d'écrit, sur leurs représentations de cette forme de communication, sur leurs savoirs et leurs connaissances dans ce domaine. La notion de littératie nous permet en effet de recouvrir des phénomènes très différents qui vont du rôle de la famille, de l'École, des conditions socio-économiques du pays aux expériences individuelles par rapport à l'écrit vécues par chacun de nos informateurs. Expériences à travers lesquelles ils se sont construit leur propre relation à l'écrit en tant que sujet et en tant que membre de la société à laquelle ils appartiennent.

Comme nous l'avons dit, le caractère très extensible de la notion de littératie pose problème au chercheur. Il n'est pas question pour nous d'en proposer une définition qui en délimiterait strictement les contours. Si nous l'avons utilisé dans cette

³ **L'intercompréhension Français /Arabe** : Analyse de l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit au département de français à l'université de Sanaa, 2000, sous la direction de M. le professeur Marc Souchon, Université de Franche-Comté.

recherche c'est surtout par rapport à une approche trop réductrice des problèmes en fonction de laquelle les difficultés à l'écrit des étudiants arabophones se situeraient uniquement au niveau linguistique, que ce soit la linguistique phrastique ou la linguistique textuelle.

Nous avons préféré varier les observables en opérant des sortes de productions nous permettant de décrire plus précisément certaines manifestations de cette littératie. Bien entendu ces productions ne sont pas purement aléatoires. Le fil conducteur qui nous a guidé a été le texte, la question de sa définition, des catégorisations possibles en types et en genre, des représentations liées à la textualité.

C'est ainsi que nous avons élaboré un questionnaire qui n'a pas la prétention d'être exhaustif et que nous avons mis en place une expérience de lecture de textes en français.

Pour cette dernière nous avons adopté la formulation lecture/compréhension/interprétation de texte pour bien marquer notre souhait que nos étudiants-informateurs parviennent à une interprétation ou du texte de départ en donnant leur opinion. Cette opinion devait être exprimée sous la forme d'un texte écrit en français. Autrement dit, la production de texte constituait l'étape finale de l'enquête.

Nous avons essayé de dégager à partir de ce que nous avons appelé les « reformulations interprétatives » de nos étudiants, les postures de lecteur qu'ils ont adoptées au cours de ces différentes activités, en reprenant les catégories d'« interprétant », de « discutant » et de « récitant » proposées par Jorro (1999).

Nous pensons que ces postures de lecteur sont en relation avec le rapport à l'écrit de nos informateurs tel qu'il s'est construit tout au long de leur fréquentation de l'écrit, de leur plus ou moins fort investissement du monde de l'écrit. Autrement dit,

dans des circonstances particulières, en situation de lecture ou de production écrites, les différentes littératies de nos étudiants se traduiraient par un rapport à l'écrit qui orienterait leur posture de lecteur ou de scripteur.

Au terme de notre enquête nous devons par conséquent nous interroger sur les relations (ou l'absence de relation) entre les diverses manifestations de la littératie que nous aurons observées. Nous ne nous attendons pas à ce qu'une cohérence parfaite s'en dégage. Nous ne nous représentons pas la littératie d'un individu comme un ensemble parfaitement homogène. Entre les dimensions sociales, familiales, scolaires, culturelles, il est plus vraisemblable de postuler des distorsions plus ou moins importantes. Cependant leur mise en relation, du fait même des problèmes soulevés, nous paraît importante. Il nous semble que nous disposons là d'un biais susceptible de susciter de nouvelles interrogations concernant l'acquisition de l'écrit et l'entrée des étudiants dans une littératie étrangère.

Ceci nous amène à parler de notre dernier objectif en tant qu'enseignant de français qui est d'étudier le passage progressif d'une littératie à une littératie étrangère. Au niveau du questionnaire la comparaison des réponses données à propos de certains aspects de la littératie en LM puis en LE nous permettra de relever certains points de convergence et de divergence.

Il en est de même pour l'expérience de lecture en ce qui concerne les questions de compréhension et les « reformulations interprétatives ». Les productions de texte auxquelles elles ont donné lieu nous permettront de mieux analyser ce qu'il en est de ce passage, de quelle manière il s'effectue dans les conditions propres à l'expérimentation menée. Vu les limites de notre enquête, il est exclu de vouloir généraliser les observations recueillies. Cependant cette réflexion nous paraît importante car elle peut servir de point de départ pour la conception d'activités d'enseignement/apprentissage en matière d'écrit. Nous sommes convaincus en effet que ce sont les questions que les

apprenants se posent au cours de la réalisation de certaines activités (écrites en ce qui nous concerne), la manière dont ils résolvent les problèmes qui se posent à eux, qui doivent orienter les remédiations mises en œuvre par l'enseignant. De ce point de vue, il est clair qu'au-delà des activités de classe, c'est aussi la formation des enseignants qui est visée.

Nous terminerons cette introduction par une remarque sur la méthodologie de la recherche. Nous avons opté pour une recherche « qualitative-quantitative » comme moyen d'investigation. Précisons toutefois qu'à nos yeux, c'est le qualitatif qui l'emporte étant donné qu'avec quarante informateurs, les données quantitatives s'avèrent peu pertinentes. Nous mènerons par conséquent une recherche empirique qui s'inscrit dans une perspective socio-ethnologique et culturelle.

Cette recherche comprend six chapitres. Le premier chapitre portera sur une brève introduction concernant le contexte général de notre étude : le Yémen, éléments d'ordre historico-géographique et culturel, sa littérature et son système éducatif. Dans le deuxième chapitre, nous aborderons la langue arabe et son enseignement. Quant au troisième chapitre, il sera consacré au cadre théorique et aux notions clés qui constituent la partie conceptuelle de notre recherche. Il sera question de la notion de littérature, de lecture/ compréhension/interprétation, de texte et de classification des textes. Le quatrième chapitre portera sur la méthodologie de recherche où nous formulerons en détail notre problématique et exposerons nos hypothèses. Mais nous présenterons aussi les outils d'investigation, le lieu de l'enquête et la sélection des informateurs et de leurs profils. En ce qui concerne le cinquième chapitre, il sera consacré à l'analyse des données du questionnaire et nous y exposerons les résultats accompagnés de nos commentaires et de nos explications. Le sixième chapitre se concentrera sur l'analyse de l'expérience de lecture et sur les résultats qui s'en dégageront suivis de nos interprétations.

CHAPITRE 1

Système éducatif yéménite

Ce chapitre a pour objectif de faire une brève présentation sur les différents aspects du Yémen afin de donner, d'abord, un aperçu général du pays : la population, la place de l'écrit dans la société yéménite et la scolarisation. Ensuite, une idée sur le système éducatif et la place des langues dans celui-ci.

1.1. Généralités sur le Yémen

La République du Yémen est située à la pointe sud-ouest de la péninsule Arabique; elle possède des façades maritimes sur le golfe d'Aden et sur la mer Rouge. Les pays frontaliers du Yémen sont l'Arabie Saoudite au nord et le sultanat d'Oman à l'est. Le Yémen couvre une superficie totale de 527 970 km² (France: 547 03 km²). Plusieurs îles font partie du territoire yéménite : l'île Kamaran en mer Rouge, l'îlot de Périm qui commande l'accès à la mer Rouge par le détroit de Bab el-Mandeb, et l'île Socotra (la plus grande des îles) dans l'océan Indien. La capitale du pays est Sanaa.



Figure 1 : carte du Yémen

Dans le monde antique, le Yémen était connu sous le nom d'« Arabie heureuse ». Par ailleurs, Yémen signifie en arabe « la droite » : le pays est, en effet, situé à droite de

La Mecque, pour les fidèles musulmans qui se tournent vers la Ville sainte lorsqu'ils prient. L'actuel Yémen est né en 1990 suite à la réunification de la République démocratique et populaire du Yémen (Yémen du Sud) et de la République arabe du Yémen (Yémen du Nord).

Le Yémen est un État arabo-musulman. D'ailleurs, l'article premier de la Constitution⁴ yéménite proclame que « la République du Yémen est un État arabe, islamique, indépendant, souverain, uni et indivisible ». De plus : « Le peuple yéménite fait partie intégrante de la Nation arabe et islamique ». L'article 2 de la constitution précise que « l'islam est la religion de l'État » et l'article 3 dit que « La Shari'a islamique est la source de toutes les législations.».

L'arabe standard est la langue officielle du Yémen, mais il existe plusieurs dialectes différents d'une région à l'autre comme l'arabe sanaani parlé à la fois par les yéménites du Nord et les yéménites de la Tihama, l'arabe taizzi-adeni, l'arabe hadrami, le sokotri, le mehri. Il existe aussi d'autres communautés linguistiques comme l'arabe judéo-yéménite et le hobyot. La carte suivante illustre les différents dialectes arabes yéménites. Nous présenterons la langue arabe et ses caractéristiques dans le chapitre suivant.



Figure 2 : carte linguistique du Yémen⁵

⁴ À de cette traduction, nous signalons que dans la suite de notre recherche toutes les traductions soit de l'arabe en français, soit de l'anglais en français ont été effectuées par nous-même.

⁵ Source : http://www.ethnologue.com/show_map.asp?name=YE

1.1.1. La population

La population du Yémen⁶ est estimée à 20,357 millions d'habitants⁷. La plupart de cette population est rurale, à 73.5%. La population yéménite est homogène où le pourcentage entre les hommes et femmes est très proche (50.15, pour les premiers et 49.85 pour les deuxièmes). Le Yémen compte une population assez jeune, le moyen d'âge est estimé à 21 ans pour les deux sexes.

Le taux de chômage est assez conséquent au Yémen. En 1999⁸, les chômeurs sont estimés, parmi la population active âgés plus de 15 ans, à 11.5% pour les deux sexes. Les hommes sont les plus touchés avec un taux calculé à 12.5% et les femmes à 8.2%. Nous remarquons que le chômage est très fort dans les zones urbaines où il est estimé à 15.8% et à la campagne à 10%, tandis que ce taux augmente nettement chez la population féminine urbaine où il est évalué à 29.5%. Par contre, il compte le taux le plus bas à la campagne, toute population confondue, il a été estimé à 4.4% seulement. Nous notons ici, comme nous avons mentionné plus haut que le Yémen est un pays rural, les femmes sont traditionnellement les plus actives dans le secteur agricole.

Point important à souligner c'est qu'au Yémen une population enfantine se trouve dans la marche de travail. Nous notons que 5.3% des garçons âgés entre 6 et 14 ans occupent un travail, dont 8.6% dans les zones urbaines, et que 94.7% des filles, de même tranche d'âge couvrent une partie de marche de travail, dont 97.9% à la campagne.

⁶ Au dernier recensement officiel de 2003 (cf. : annexe 7).

⁷ Ministère du planning et de la coopération internationale, *le rapport annuel*, juin 2004

⁸ Ibid.

1.1.2. La présence de l'écrit dans la société yéménite

Nous nous focaliserons dans notre recherche, concernant la situation de l'édition au Yémen, sur la capitale du Yémen Sanaa où nous avons mené notre enquête à l'Université de Sanaa.

La majorité des maisons d'éditions se trouve dans cette ville. Elle compte 18 maisons d'édition et de distributions sur les 28 qui existaient au Yémen en 2003 (voir tableau suivant), aux côtés de 96 librairies sur 534, 6 kiosques sur 109 et 50 imprimeries privées sur 87, pour une population de 1.7 millions d'habitants.

عدد المكتبات والاكتشاك ودور النشر والتوزيع والمطابع ومعامل التصوير والخطاطين ومكاتب الترجمة لعام 2003م
Number of libraries, book kiosks, Printing and distribution houses, printing presses, photograph, sign writers and translation bureaus 2003

جدول رقم: (15)

ACTIVITIES	مكاتب ترجمة	خطاطون	معامل تصوير	مطابع كمبيوتر	طبع المصنعات	مطابع تجارية	دور النشر والتوزيع	الاكتشاك	المكتبات	الاشطة
GOVER.	Translation Bureau	Sign Writer		Computer printing	Photocopy Sites	Commercial printing press	Distribution & publication House	Kiosks	Book lib.	المحافظة
Sana'a City	31	4	32	24	107	50	18	6	96	أمانة العاصمة
Aden	15	9	1	21	22	6	-	13	86	عدن
Sana'a	-	-	-	-	-	-	-	-	2	صنعاء
Taiz	6	5	12	31	-	10	2	14	80	تعز
Hadramout	4	14	6	20	15	10	1	22	42	حضرموت
Al-Hodeidah	2	6	-	13	10	7	-	6	55	الحديدة
Ibb	4	5	7	15	34	2	-	2	40	إب
Laheg	2	2	12	15	17	-	-	22	30	لحج
Haja	-	-	-	3	-	-	-	-	7	حجة
Dhamar	-	4	-	15	7	1	-	-	15	ذمار
Shabwah	-	-	-	13	9	1	-	-	13	شبوة
Saadah	-	-	1	1	1	-	-	-	7	صعدة
Mareb	-	-	2	-	1	-	-	7	8	مأرب
Al-Mahrah	-	-	1	3	6	-	-	-	9	المهره
Abyan	-	3	4	1	2	-	-	2	12	أبين
Al-Mahweet	-	-	2	-	-	-	-	2	3	المحويت
Al-Baida	1	-	7	5	5	-	7	5	5	البيضاء
AL-JWF	-	-	-	-	4	-	-	3	8	الجوف
AL-Dala	-	2	8	-	4	-	-	5	8	الضالع
Amran	-	-	2	2	-	-	-	-	8	عمران
Total	65	54	97	182	244	87	28	109	534	الإجمالي

SOURCE : MINISTRY OF CULTURE & TOURISM

المصدر : وزارة الثقافة والسياحة.

(-) Not applicable.

(-) لا ينطبق.

Tableau 1 : nombre des maisons d'édition, librairies, kiosques etc. ⁹

La culture de l'écrit est très pauvre au Yémen ; les bibliothèques (publiques, privées ou personnelle) ne jouent pas un rôle important dans la société; rares sont ceux qui ont une bibliothèque chez eux. Plusieurs facteurs représentent un obstacle pour les lecteurs yéménites au niveau de la demande et de l'offre dans le domaine de l'écrit :

⁹ Source : Op.cit.

- Le faible taux d'alphabétisme (que nous avons précédemment détaillé), joue un rôle capital.
- Les pratiques sociales (la culture populaire) au Yémen comme « mâcher le Qat »¹⁰ tous les après-midis. Pendant ces séances de Qat, qui s'étalent en moyenne sur cinq à six heures et qui touchent toutes les classes sociales, c'est en effet l'oral qui domine. Notons aussi que les séances de Qat deviennent, pendant les périodes des examens, des séances de révisions.
- La rareté de l'offre publique est un facteur supplémentaire. L'exemple de la capitale Sanaa où il n'existe que 5 bibliothèques publiques ; les deux premières s'adressant à tous les publics et les trois autres concernant un public spécialisé. Ces bibliothèques sont les suivantes :
 - *Dar alkoutob* (maison des livres) : tout public
 - Centre d'études et de recherches : tout public
 - Université de Sanaa : public spécialisé, pour les étudiants de l'université, les enseignants et le personnel.
 - *Al jami' al kabir* (grande mosquée de Sanaa) : public spécialisé, prêts pour les chercheurs et les étudiants de la mosquée.
 - Centre d'études et de recherches pédagogiques : public spécialisé, pour les étudiants-chercheurs.

Nous constatons que ces bibliothèques publiques visent plutôt les élites de la société, c'est-à-dire les chercheurs, les étudiants universitaires etc.

Concernant les journaux, selon son *rapport annuel* de juin 2004, le Ministère du planning et de la coopération internationale estime le nombre des journaux, subventionnés par l'État en 2003, à 35 (journaux et magazines). Il faut ajouter 74 titres

¹⁰ Le Qat est une plante qu'on mâche au Yémen et en Afrique de l'Est ; c'est une drogue tolérée dans cette région et interdite dans certains pays européens.

indépendants, 20 journaux syndicaux et 27 journaux diffusés par des partis politiques. Le journal *althorab* (La Révolution) le premier quotidien officiel, est tiré à 35 000 exemplaires par jour. Ce chiffre est très faible pour une population atteignant les 20 millions d'habitants (cf. : annexe 6).

Il est par ailleurs nécessaire de mentionner qu'en 2004¹¹, le nombre d'internautes est estimé à seulement 2.4% de la population. De plus, le nombre d'ordinateurs est de 210 000 dont seulement 40 000 chez des familles yéménites. Cet accès médiocre aux technologies de l'information est dû, d'une part, à l'hausse du prix des ordinateurs et des services de connexion internet, d'autre part, au faible nombre de yéménites qui maîtrisent cet outil et à son inadéquation au mode de vie quotidien des Yéménites.

La réalité de la situation de l'édition au Yémen reflète, en quelque sorte, le faible taux d'alphabétisme au Yémen.

1.1.3. La scolarisation au Yémen

Le taux d'analphabétisme au Yémen reste le plus haut parmi les pays de la région. Mais selon l'estimation de l'UNESCO (révision de Juillet 2002 de la section de l'Alphabétisme et de l'Éducation non Formelle de l'Institut de Statistique de l'UNESCO) il a baissé entre 1970 et 2000.

En 1970, il était estimé à 85% de la population âgée de plus de 15 ans (73.1% pour les hommes et 97.7 % pour les femmes) et en 2000, ce taux a été estimé à 53.6% passant ainsi à 32.5% pour les hommes et 74.7 % pour les femmes, c'est-à-dire deux fois plus que les hommes.

¹¹ Source : Troisième rapport national de développement humain (2005 : 114)

Estimations du taux d'analphabétisme au Yémen		ANNEE				
		1970	1980	1990	1995	2000
Population Totale (000)	Homme	1 728	1 805	2 773	3 693	4 444
	Femme	1 845	2 284	3 159	4 022	4 718
	Total	3 572	4 089	5 932	7 716	9 161
Population Analphabète (000)	Homme	1 264	1 115	1 243	1 400	1 444
	Femme	1 803	2 157	2 750	3 280	3 525
	Total	3 067	3 272	3 994	4 621	4 914
Taux D'analphabètes (%)	Homme	73,1	61,8	44,8	37,9	32,5
	Femme	97,7	94,5	87,1	81,5	74,7
	Total	85,8	80,0	67,3	59,9	53,6

Tableau 2 : la population analphabète âgée de 15 ans et plus pour les années 1970-1980-1990-1995- 2000.¹²

Le Ministère du planning et de la coopération internationale estime, dans son rapport annuel de 2004, que le taux d'alphabétisation au Yémen demeure l'un des plus bas du monde arabe : 26 % pour les femmes et 53 % pour les hommes, avec une moyenne nationale de 38 %.

Dans notre cas, nos étudiants du département de français sont issus de ce système éducatif qui n'est pas efficace. Dans ce qui suit, nous présenterons la culture écrite au Yémen pour mieux comprendre le contexte dans lequel nos informateurs fréquentent l'écrit.

1.2. Le système éducatif

Le système éducatif yéménite se divise en trois cycles : l'enseignement de base, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Nous allons détailler ces cycles dans le but de montrer comment ce système est construit et quel est le contenu des enseignements. Dans le tableau suivant, nous noterons que la durée des études dans les deux premiers cycles (enseignement de base et enseignement secondaire) est de 12 ans.

¹² Source : Institut de Statistique de l'UNESCO. Section de l'Alphabétisme et de l'Éducation non Formelle. Révision de Juillet 2002

Niveau	Age	Type d'enseignement				
		Enseignement secondaire				
		Enseignement Général		Enseignement Appliqué		
12	17	Sciences	Littéraire	Commercial	Techniques	Agricole
11	16					
10	15					
9	14	Enseignement de base				
8	13					
7	12					
6	11					
5	10					
4	9					
3	8					
2	7					
1	6					

Tableau 3 : le système éducatif scolaire au Yémen

Nous remarquerons dans cette échelle l'absence des écoles coraniques qui sont un héritage de la culture arabo-musulmane. Ces écoles visent exclusivement les jeunes garçons. L'enseignement est basé sur la mémorisation par cœur, qui a pour objectif de donner aux apprenants une éducation religieuse reposant sur la récitation et la lecture du Coran¹³. Il inclut également une initiation à la langue arabe où on apprend (ou plutôt apprendre par cœur) la poésie et la grammaire arabe. Les écoles coraniques jouent encore un rôle important dans l'éducation des jeunes dans les régions rurales où il n'y a pas suffisamment ou pas du tout d'écoles publiques dites modernes.

Dans ce qui suit, nous exposerons trois composantes du système éducatif yéménite : la situation des élèves, la formation des enseignants et le contenu des enseignements de base et secondaire général (filières littéraire et scientifique).

¹³ Le Coran est le livre sacré des musulmans. Il comprend 30 parties et chaque partie contient un ou plusieurs sourates (chapitres). Il y en a 114 sourates. Chaque sourate rassemble plusieurs versets.

1.2.1. Les élèves dans le système éducatif

Selon le rapport du Haut Conseil de l'éducation yéménite¹⁴ le nombre d'élèves inscrits dans l'enseignement de base des écoles publiques est de 3 977 443 (60,1% pour les garçons et 39,9% pour les filles). Plus de 2 millions d'élèves restent hors du système éducatif dont 1 360 792 de filles. Seulement 38 % des inscrits dans les écoles de base passent, comme l'indique le tableau 4, au secondaire. Nous noterons aussi que les écoles privées n'encadrent que 94,851 élèves, soit environ 2,4% par comparaison avec les capacités des écoles publiques.

Par ailleurs, l'enseignement secondaire n'accueille que 583 243 élèves dont 68,83% de garçons et 31,17% de filles. On ne dénombre que 11,871 inscrits dans des écoles secondaires privées.

	Écoles publiques			Écoles privées		
	M	F	T	M	F	T
Enseignement de base	2390165	1587278	3977443	60107	34744	94851
	60.1%	39.9%	100%	63.37%	36.63%	100%
Enseignement secondaire	401463	181780	583243	8433	3433	11871
	68.83%	31.17%	100%	71.04%	28.96%	100%

Tableau 4 : Le nombre d'élèves dans l'enseignement de base et secondaire dans les écoles publics et privés pour l'année 2005¹⁵

Comme dans beaucoup de pays du Tiers-monde, il y a une sélection sévère lors du passage de l'enseignement de base à l'enseignement secondaire, sélection liée essentiellement à des facteurs économiques et sociaux.

¹⁴ Données sur l'éducation pour l'année 2004/ 2005, août 2006.

¹⁵ Source : Ministère du planning et de la coopération internationale, *Rapport annuel*, août 2006

1.2.2. La formation des enseignants

Dans son Rapport de 2006, le Ministère du planning et de la coopération internationale indique que moins de 40% des enseignants yéménites, dans les deux cycles du système éducatif, possèdent un diplôme universitaire. Le reste, c'est-à-dire plus de 60 % des enseignants n'ont acquis qu'une instruction minimale pour enseigner (titulaires d'un Baccalauréat ou d'un diplôme après le Baccalauréat).

La formation des enseignants reste un véritable défi pour le système éducatif yéménite. L'éducation au Yémen connaît de sérieuses difficultés. En effet, selon le même rapport mentionné *supra*, le gouvernement reconnaît lui-même que l'éducation est en piteux état. La formation des enseignants a été mise en cause pour expliquer la mauvaise qualité de l'éducation primaire qui entraîne, en grande partie, le faible accès au secondaire.

1.2.3. Le contenu de l'enseignement

Le contenu de l'enseignement de base comprend, autour de 12 matières et celui de l'enseignement secondaire 18 matières. Dans ce qui suit, nous les présenterons en mettant l'accent sur la langue arabe enseignée à l'école.

1.2.3.2. Enseignement de base

Ce cycle, qui se divise en 9 années scolaires, s'adresse aux élèves âgés de 6 à 14 ans. Ali Hood BA-ABAD (2003:169) énumère quatre grands objectifs de l'enseignement de base :

- *La connaissance essentielle de la religion musulmane, la maîtrise de la langue arabe, une connaissance utile de l'histoire du Yémen, la civilisation du peuple yéménite qui faisait partie intégrante de la civilisation arabo-musulmane.*

- *Les valeurs morales, sociales, patriotiques, et les responsabilités des élèves vis-à-vis du pays, de la famille et de la société.*
- *La connaissance de la géographie du Yémen, du monde arabe et du reste du monde.*
- *L'acquisition des compétences nécessaires dans une langue étrangère (ici, l'anglais).*

En conséquence, les élèves de ce cycle reçoivent, selon leur niveau scolaire, les 12 matières suivantes :

Matière		Séances* par matière pour chaque année								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Le coran et ses sciences	5	5	5	4	4	4	3	3	3
2	Éducation islamique	3	3	3	4	4	4	4	4	4
3	La langue arabe	10	10	10	10	9	9	6	6	6
4	Éducation civique	-	-	1	1	1	1	1	1	1
5	Histoire	-	-	-	-	2	2	2	2	2
6	Géographie	-	-	-	-	2	2	2	2	2
7	Mathématiques	5	5	5	6	6	6	6	6	6
8	Sciences	2	2	2	3	3	3	4	4	4
9	L'anglais	-	-	-	-	-	-	5	5	5
10	Éducation physique	2	2	2	2	2	2	1	1	1
11	Éducation artistique	2	2	2	2	2	2	1	1	1
12	Travaux domestique (pour les filles)	-	-	-	-	1	1	1	1	1
Total des séances par semaine : 298		29	29	30	32	34	36	36	36	36

Tableau 5 : Les matières au cycle d'enseignement de base¹⁶

Nous constatons que, dans ce cycle, les deux matières : le Coran et ses sciences et l'éducation islamique totalise 69 séances sur 298, soit 22% étalées sur 9 ans d'enseignement. Pour le premier, il s'agit, d'un côté, d'apprendre par cœur le coran et de le comprendre et, de l'autre côté, d'étudier les sciences du Coran telles que le *tafsir* : l'interprétation du Coran selon les grands courants islamiques, le *tajouide* : la bonne

¹⁶ Source : Ali Hood BA-ABAD (2003 :172)

manière de lire le Coran et la bonne prononciation du Coran. La deuxième matière, l'éducation islamique consiste à étudier le *fiqh* : les jurisprudences islamiques, le *hadith* : les paroles du prophète Mohamed, le *sira* : l'Histoire du prophète et de ses compagnons, le *tawabid* : branche d'étude portant sur l'unicité d'*Allah*.

Ces deux matières occupent un volume horaire assez considérable dans le programme de l'enseignement de base, ce qui a des retombées sur le reste des disciplines enseignées de même que l'approche employée dans ces enseignements qui privilégie l'apprentissage par cœur et la récitation. Il est à préciser que la langue arabe est la langue d'enseignement.

Par ailleurs, la langue arabe totalise 76 séances sur 298, soit 25% d'enseignement pour l'ensemble du programme. Elle occupe la première position de par le volume horaire. Son apprentissage consiste à étudier la lecture, l'écriture, la dictée, la grammaire : morphologie, sémantique (*i'rab*) et au fur et à mesure que l'on avance, d'autres enseignements s'ajoutent tel que l'expression et l'étude des textes.

À ce stade, l'enseignement de la langue arabe est bien marqué par l'approche empruntée à l'école coranique. Soulignons que l'arabe yéménite dialectal est la langue de communication et d'enseignement dans la classe.

La figure suivante montre, en pourcentage, la part de chaque composante du programme d'enseignement de base au Yémen.

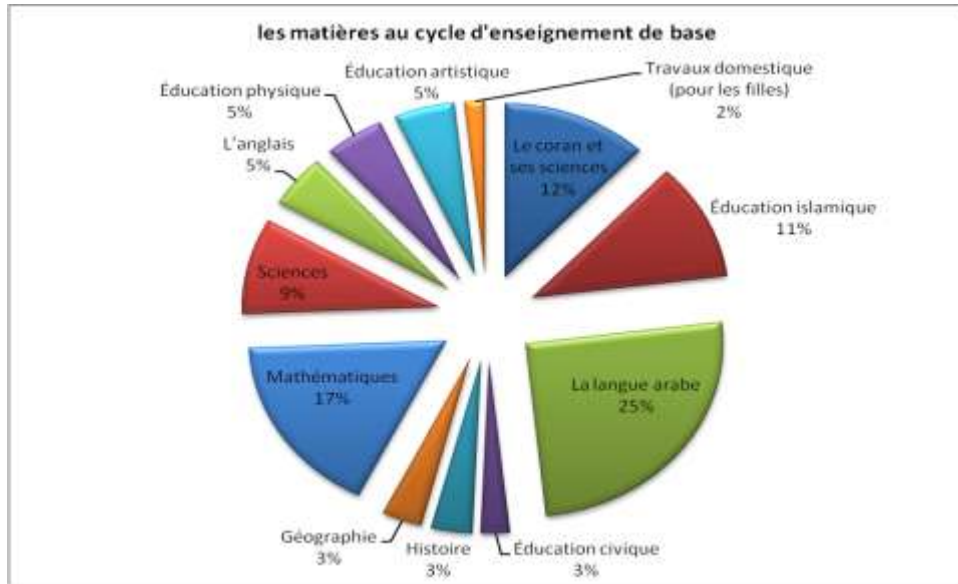


Figure 3 : Les matières du programme d'enseignement de base au Yémen : nombre moyen de séances pour l'ensemble de programme

1.2.3.3. Enseignement secondaire

Dans ce cycle, tous les élèves, de 15 à 18 ans, suivent un enseignement général (10^{ème}) qui totalise 36 séances hebdomadaires. A partir de la deuxième année du programme de secondaire (11^{ème} et 12^{ème}), les élèves se spécialisent dans l'une des deux filières proposées dans ce cycle : littéraire ou scientifique qui, à leur tour totalisent 36 séances hebdomadaires pour chaque niveau.

Parmi les objectifs de l'enseignement secondaire figurent, selon Ali Hood BA-ABAD (2003 :176) les deux suivants :

- *la connaissance et la compréhension de la religion musulmane, de ses lois et de ses valeurs en vue de les assimiler dans le comportement de chacun. L'acquisition des connaissances sur la civilisation arabo-musulmane est essentielle ;*
- *la maîtrise de la langue arabe écrite et parlée et son emploi dans l'acquisition des connaissances littéraire, scientifique et d'exprimer clairement des idées, en respectant les structures linguistiques correctes.*

De plus, maîtriser la lecture et l'écriture d'au moins une langue étrangère.

Le programme de l'enseignement secondaire comprend 20 matières réparties en 3 années scolaires. Dans ce cycle, on propose aux élèves les enseignements suivants, selon leurs niveaux :

Matière		Séances* par matière pour chaque année				
		* Une séance = 45 mn				
		10 (générale)	Sciences		Littéraire	
11	12		11	12		
1	Le coran et ses sciences	3	2	2	3	3
2	Éducation islamique	3	3	3	4	4
3	La langue arabe	6	6	6	8	8
4	Histoire	2	-	-	3	3
5	Géographie	2	-	-	3	4
6	La société yéménite	1	-	-	-	-
7	Sociologie	-	-	-	2	-
8	Introduction à l'économie	-	-	-	2	-
9	Psychologie	-	-	-	-	2
10	Philosophie et logique	-	-	-	-	4
11	Mathématiques	5	8	8	-	-
12	Statistique	-	2	2	-	-
13	La biologie	3	3	3	-	-
14	La chimie	2	3	3	-	-
15	La physique	2	4	4	-	-
16	L'anglais	5	5	5	6	6
17	Le français**	5	-	-	6	6
18	L'allemand**	5	-	-	6	6
19	Éducation physique	1	1	1	1	1
20	Éducation artistique	1	1	1	1	-
Total des séances par semaine :		36	36	36	36	36

Tableau 6 : Les matières au cycle d'enseignement secondaire¹⁷

(**) Le français et l'allemand sont des langues optionnelles proposées dans certains Lycées uniquement.

En effet, les deux matières : le Coran et ses sciences et l'éducation islamique totalise 30 séances sur 108, soit 27.8%, étalées sur 3 années scolaires. À ce niveau, ces deux matières deviennent plus intenses qu'au cycle d'enseignement de base. Ils

¹⁷ Source : Ali Hood BA-ABAD (2003 :179)

abordent des sujets de la vie quotidienne et la méthodologie utilisée reste celle de la répétition par cœur.

Par ailleurs, la langue arabe représente, à elle seule, 34 séances sur 108, soit 31.5% des enseignements de l'ensemble du programme et occupe de fait la première position de par le volume horaire. Le programme de la langue arabe consiste à étudier la lecture, l'écriture, le dictée, la grammaire : morphologie, sémantique (*i'rab*) et au fur et à mesure que l'on avance, d'autres branches s'ajoutent telles que la littérature arabe classique et moderne, la rhétorique, etc.

Il s'avère que l'enseignement de la langue arabe est bien marqué par l'approche traditionnelle héritée de l'école coranique qui favorise la mémorisation orale dans ses méthodes d'apprentissage.

Les figures qui suivent exposent, en pourcentage, les composantes du programme de l'enseignement secondaire au Yémen.

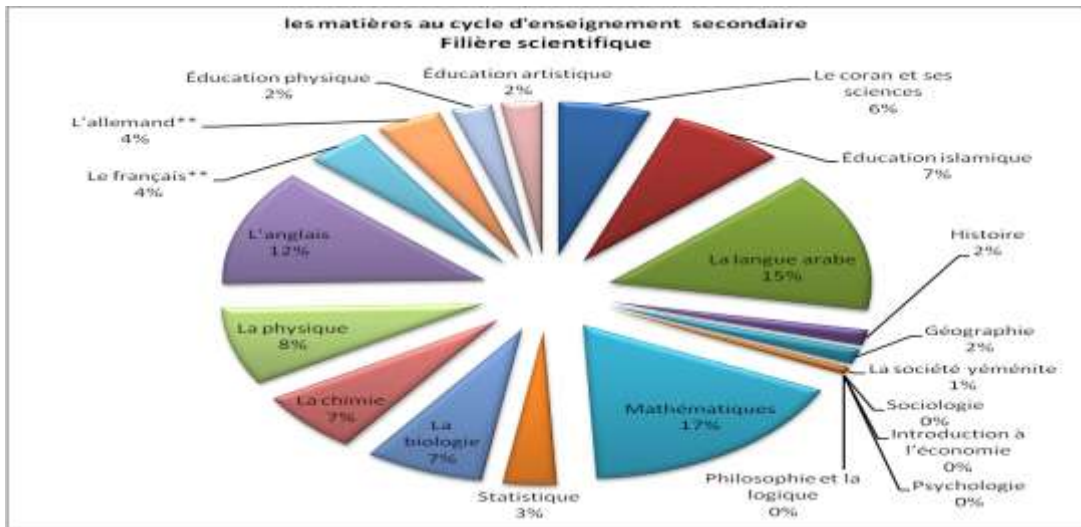


Figure 4 : Les matières du programme d'enseignement de secondaire au Yémen : Filière scientifique

Moyen de séances pour l'ensemble de programme

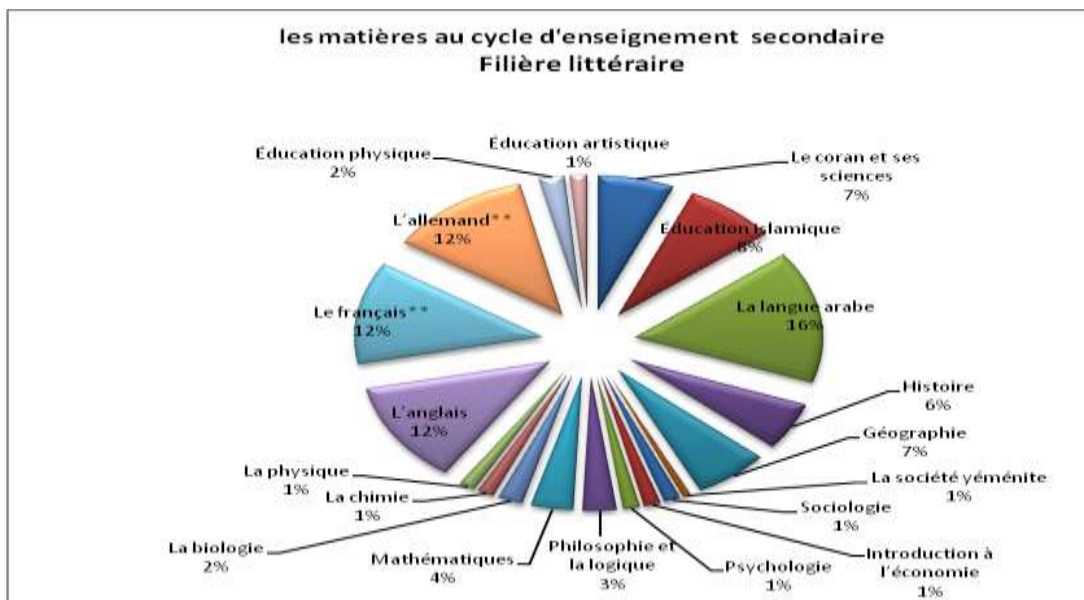


Figure 5 : Les matières du programme d'enseignement de secondaire au Yémen : Filière littéraire
Moyen de séances pour l'ensemble de programme

1.2.3.4. Enseignement supérieur

L'enseignement supérieur au Yémen a connu une véritable expansion depuis la création des premières universités yéménites : l'Université de Sanaa en 1972 et l'Université d'Aden.

En 2007, il y a, selon le centre national d'informations¹⁸, 7 universités publiques réparties dans les chefs lieux des grands gouvernorats ; aux universités de Sanaa et d'Aden, s'ajoutent celles d'Al-hodidat, d'Ibb, de Taiz, de Dhamar, d'Hadramowt. Ces universités accueillent 188434 étudiants dans leurs 99 facultés. En outre, il existe 13 universités privées qui comptent 45560 étudiants. Les 20 universités proposent aux étudiants diverses spécialités, notamment, dans les domaines des sciences humaines et des sciences appliquées.

¹⁸ Source : <http://www.yemen-nic.net/contents/education>

1.2.4. Les langues dans le système éducatif

L'arabe demeure la seule langue d'enseignement dans les établissements publics, et ce, du primaire jusqu'à l'université.

Le Ministère de l'Éducation Nationale prescrit trois langues étrangères. L'anglais est la première de celles-ci dans tous les établissements yéménites publics et privés. On commence à l'enseigner à partir de la quatrième classe au lieu de la septième, et ce durant 8 ans d'apprentissage dans les écoles publiques et 12 ans dans les écoles privées.

La deuxième langue étrangère est le français qui a fait son entrée très récemment dans le système éducatif yéménite, après l'accord signé entre le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement yéménite et l'Ambassade de France au Yémen en 1995. Le Ministère Yéménite s'est engagé à enseigner la langue française dans les lycées yéménites. Ce projet a démarré dans trois régions (Sana'a, Taïz et Aden), 8 lycées (4 lycées de garçons et 4 lycées de filles) et comptait un nombre total de 2200 élèves et de 10 enseignants (8 enseignants étrangers et 2 enseignants yéménites).

Ce projet s'est développé très lentement entre 1996 et 2000 à cause de recrutement d'enseignants. Toutefois il a connu une forte progression pendant ces dernières années: il s'est développé dans 7 nouvelles régions, 55 lycées et compte aujourd'hui 200 enseignants pour un nombre total de 48000 élèves. Cette coopération entre le Yémen et la France devrait porter ses fruits dans les prochaines années. Le Ministère de l'Éducation yéménite travaille dans trois domaines (inspection et méthodologie, enseignement et projet de développement et d'investissement) pour diffuser l'enseignement du français. Simultanément, il développe un travail de coopération avec l'Ambassade de France qui s'occupe, en parallèle, des stages pédagogiques et des présentations des matériels pédagogiques afin de développer et d'améliorer le niveau et les compétences des enseignants yéménites. L'objectif est de

parvenir à un enseignement de qualité dans les prochaines années. La langue française est introduite dans le système éducatif à partir du secondaire et est enseignée pendant 3 ans à raison de 4 heures par semaine.

La troisième langue étrangère est la langue allemande qui a été introduite en 2005 dans 6 lycées et est enseignée au secondaire à raison d'une à deux heures par semaine.

Suite à cette exposé sur le Yémen et son système éducatif, nous pouvons souligner que les étudiants avec lesquels nous avons travaillé dans cette recherche sont des privilégiés dans le mesure où ils ont pu arriver jusqu'à l'université et ils ont pu profiter de la modeste infrastructure de la capitale yéménite Sanaa.

CHAPITRE 2

La langue arabe et l'enseignement de la lecture

Dans ce chapitre, nous ne chercherons pas à décrire la langue arabe d'une manière globale mais plutôt à montrer certaines de ses spécificités qui peuvent être problématiques pour les étudiants yéménites. Nous tenterons de mettre l'accent à la fois sur certaines difficultés inhérentes à la langue arabe elle-même et sur celles qui sont spécifiques au passage de l'arabe au français. Nous aborderons ainsi dans un premier temps la situation diglossique de l'arabe, premier obstacle à l'écrit pour les étudiants yéménites.

2.1. Les caractéristiques de la langue arabe

Selon Michel Malherbe (1995 : 222), les langues sémitiques, dont est issu l'arabe, possèdent différentes caractéristiques. A titre d'exemple, elles ont « *un système de consonnes très complet : beaucoup d'entre elles sont articulées dans la gorge, il existe aussi des consonnes « emphatiques » qui se prononcent avec une expiration plus importante* ». Au niveau morphologique, les mots se forment le plus souvent en enrichissant le radical formé de trois lettres, alors que le féminin est souvent dérivé du masculin grâce à l'afixe « t » suffixé et/ou préfixé. Par ailleurs, *le verbe est souvent en tête de la phrase, les prépositions subordonnées suivant la principale.*

2.1.1. La situation diglossique de la langue arabe au Yémen

Le terme *diglossie* vient du grec ancien *diglotos*, signifiant bilingue, c'est un concept utilisé en sociolinguistique pour la description des situations linguistiques et des phénomènes de contacts des langues ainsi que dans la politique linguistique.

Développé par Ferguson (1959), ce concept désigne toute société possédant deux variétés d'une même langue pour la communication interne : une *variété dite haute* et une *variété dite basse*. La variété haute est prestigieuse, fortement standardisée, elle est la référence ; généralement écrite et apprise systématiquement à l'école et utilisée dans des domaines formels : l'administration, la religion, la poésie, etc. La variété basse n'est ni prestigieuse ni standardisée, mais elle est utilisée pour la communication orale quotidienne : la conversation courante, les discussions informelles, la correspondance non officielle.

Ces variétés linguistiques doivent avoir des domaines d'usage propres et remplir des fonctions complémentaires, c'est-à-dire, des fonctions spécifiques à chacune d'elles sans qu'il y ait interférence entre elles.

Ainsi et selon cette conception, il existe dans le monde arabe une situation de diglossie : l'arabe classique (*al-fushā*) est la variété haute utilisée dans l'administration, la littérature écrite, les ouvrages scientifiques et d'arabe dialectal (*al-'ammīyyah*), la variété basse qui est généralement employée dans la vie quotidienne, la littérature orale, les contes etc.

Selon Ferguson il existe donc une distribution complémentaire pacifique entre la langue haute, l'arabe classique dans notre cas, et la langue basse, l'arabe dialectal.

L'une des critiques souvent retenue face à cette conception est sa non prise en compte d'un phénomène essentiel de la situation diglossique, à savoir le conflit linguistique opposant deux idiomes au sein d'un même écosystème.

On constate que chez Gumperz (1971), ce concept de diglossie prend un sens plus large et s'applique aux sociétés qui font usage de différents dialectes ou variétés linguistiques à côté d'une langue officielle.

De leur part, Hamers et Blanc (1983 : 239) estiment que la situation est beaucoup plus complexe qu'une simple dichotomie entre une variété haute et une variété basse

d'une même langue. Les deux variétés peuvent en effet facilement alterner dans un même énoncé ; une citation en arabe classique peut, par exemple, être commentée en arabe dialectal. D'autre part, la variété linguistique basse peut contenir différentes variétés socialement hiérarchisées, comme on peut, par exemple, discerner dans l'usage de l'arabe des variétés allant de haut en bas.

C'est ainsi que l'on peut distinguer, généralement, l'arabe classique (langue du Coran et de la littérature classique), l'arabe littéral (littérature contemporaine, presse, médias, manuels scolaires, ouvrages scientifiques) et les parlers dialectaux.

Par conséquent, dans les conversations courantes, les yéménites utilisent des dialectes répandus sur des aires géographiques plus ou moins vastes. Ces variétés bien vivantes et intimement liées entre elles, l'arabe littéral et les différentes formes d'arabe dialectal, coexistent non sans exercer mutuellement, à des degrés divers, des fécondes interférences.

La compétence communicative d'un locuteur arabo-yéménite scolarisé comporte plusieurs composantes :

- l'arabe littéral, dans ses états classique et moderne ;
- l'arabe dialectal propre à l'aire géographique yéménite dont relève le locuteur, ainsi que les autres dialectes arabo-yéménites que ce locuteur comprend à des degrés divers ;
- le produit des interférences entre le littéral moderne et l'arabe dialectal utilisé par ce locuteur yéménite, qui correspond à ce que l'on appelle l'arabe moyen.

Pour tous les arabophones yéménites, l'arabe qui est enseigné dès le primaire constitue une langue seconde, l'arabe dialectal demeurant la langue spontanée, de la communication quotidienne. On parle l'arabe dialectal en famille, avec ses intimes, dans ses loisirs. Mais on lit et on écrit en arabe littéral ; l'administration de l'État fonctionne

en arabe littéral, ce qui n'empêche pas les fonctionnaires de parler l'arabe dialectal yéménite entre eux et de rédiger des rapports en arabe littéral.

Cette dichotomie entre arabe dialectal parlé et arabe classique ou littéral écrit est l'un des problèmes rencontrés par les étudiants yéménites ; leur rapport à l'écrit est en effet déjà à la base difficile parce qu'il est complexe : la langue que l'on parle n'est pas tout à fait celle que l'on écrit ou lit. Cet effort supplémentaire de la part des étudiants à maîtriser leur propre langue implique des bases moins assurées pour étudier une langue étrangère car on peut faire l'hypothèse que l'apprentissage de l'écrit dans une langue étrangère passe par une bonne connaissance de sa propre langue, en particulier écrite.

2.1.2. Les représentations de la langue arabe

Le Coran fut transmis, d'après l'enseignement de l'Islam, au prophète Mohamed en langue arabe par l'archange Gabriel, d'où son statut de langue divine. En effet, le premier verset dicté par Gabriel au Prophète insiste sur la lecture et l'écriture en langue arabe (Le Saint Coran, 1994 : 597) :

*Lis, au nom de ton Seigneur qui a créé,
Qui a créé l'homme d'une adhérence.
Lis ! Ton Seigneur et le Très Noble,
Qui a enseigné par la plume [le calame],
A enseigné à l'homme ce qu'il ne savait pas.*

Sourate 96, Al-^cAlaq, versets 1-5.

L'importance accordée à la langue arabe dans le Coran lui a permis d'acquérir un statut de langue sacrée et de perdurer sous la même forme (arabe classique). Par ailleurs, dès le début, l'Islam a accordé une place importante à la lecture et à l'écriture.

Ainsi, le Prophète Mohamed fut très conscient du rôle de l'écriture dans la transmission du texte révélé et il s'entoura de scribes. On raconte même que, lors de la bataille du Badr¹⁹, il libéra les prisonniers sachant écrire s'ils acceptaient d'enseigner leur savoir à dix jeunes musulmans.

Les Musulmans commencèrent donc à écrire très tôt le Coran. Le Prophète Mohamed aurait d'ailleurs dit : *qu'une bonne écriture fait éclater la vérité*. De là découle la haute estime dans laquelle est tenue le calligraphe. Comme le dit le dicton, *le mot écrit est un talisman, et le processus d'écriture un art magique lié non seulement avec la technique, l'habileté et l'art du maître, mais aussi avec sa personnalité spirituelle et morale*.

Aujourd'hui encore, la récitation du Coran est une partie essentielle de la pratique de l'Islam.

La langue du Coran est considérée par les musulmans comme inimitable car issue de Dieu. Selon la lecture qu'en donne la tradition islamique, trois versets semblent attribuer au texte coranique la qualité d'inimitabilité (*i'ğaz*). Ces trois versets sont les suivants :

Ou bien ils disent : « Il (Mohammed) l'a inventé ? » Dis : « Composez donc une Sourate semblable à ceci, et appelez à votre aide n'importe qui vous pourrez, en dehors d'Allah, si vous êtes véridiques ». (Sourate 10, 38)

Ou bien ils disent : « Il l'a forgé [le Coran] » - Dis : « Apportez donc dix Sourates semblables à ceci, forgées (par vous). Et appelez qui vous pourrez (pour vous aider), hormis Allah, si vous êtes véridiques ». (Sourate 11, 13)

Dis : « Même si les hommes et les djinns s'unissaient pour produire quelque chose de semblable à ce Coran, ils ne sauraient produire rien de semblable, même s'ils se soutenaient les uns les autres ». (Sourate 17, 88)

Ainsi, l'arabe du Coran est un *langage magique* au sens où l'entend Henri Gobard (1976 : 27), c'est-à-dire un langage *qui ne communique pas mais commande, qui ne communique*

¹⁹ La bataille de Badr qui s'est déroulée dans la sixième année de l'hégire (624) et qui opposa Mohamed et ses fidèles contre le clan de Quraysh (clan qui régnait alors sur La Mecque), fut la première bataille dans l'histoire de l'Islam.

pas mais compromet, qui ne joue pas mais déjoue le destin. Depuis les cantiques jusqu'aux prières en passant par les rituels magiques, le langage magique s'exprime toujours dans un signifiant absolu, expression de la pensée magique et du sentiment d'omnipotence originare. C'est également un langage mythique (id., op. cit. : 37) qui s'inscrit dans l'éternité, au ciel des cultures et possède un statut sacré.

Or, de « l'inimitabilité » du Coran a découlé la supériorité de la langue arabe elle-même, ce qui lui a permis de perdurer et de s'étendre au fil des siècles.

Cependant cette représentation prestigieuse de la langue arabe est confrontée à des difficultés d'enseignement – apprentissage qui génèrent une vision parfois négative de la part des apprenants. Ainsi, selon l'enquête réalisée par Ayda Al Johari sur l'image de la langue arabe dans la pensée de l'étudiant libanais (Salem E. (éd.), 1998 : 415), seulement 80 % des enquêtés déclarent ne pas aimer la langue arabe à cause des difficultés qu'elle pose. Pour donner un exemple, 51 % des enquêtés échouent en arabe au collège. Ainsi, beaucoup préfèrent apprendre une langue étrangère (80 %). Cette situation est plus ou moins similaire dans tous les pays arabes.

Cependant, dans le cas du Yémen, la volonté d'apprendre une langue étrangère est souvent motivée par des raisons autres que scolaires. En effet, les étudiants yéménites, lorsqu'ils commencent à apprendre une langue étrangère, en ont une image, une représentation, qui les pousse en quelque sorte à l'apprendre. Souvent cette image est réduite à des clichés ou à des stéréotypes ; le français, dans notre cas, est considéré par exemple, comme une langue de liberté (associée à la Révolution française et aux Droits de l'Homme), la littérature, la mode, etc.

2.1.3. L'oralité

Nous cherchons à savoir quelle place occupe l'oralité dans la société yéménite, mais aussi dans l'enseignement. Nous nous intéressons, ainsi, au passage de l'arabe au

français et aux difficultés rencontrées à l'oral par des apprenants de français arabophones.

La société yéménite est considérée comme une société de tradition orale depuis fort longtemps. Si nous retraçons la mémoire historique de ce pays, nous apercevons que la culture yéménite compte beaucoup sur l'oralité. Par conséquent, elle a développé depuis longtemps sa culture populaire par de nombreux moyens comme par exemple la poésie, les contes, les chants, les proverbes, etc. Chaque moment important de l'année, comme le Ramadan, ou chaque moment important de la vie, comme le mariage, est accompagné de chants traditionnels ou religieux. De même, la poésie déclamée est encore très répandue au Yémen et dans le monde arabe en général.

Cette persistance de la culture orale peut peut-être s'expliquer par le fait que le Yémen connaît encore un taux d'analphabétisme très élevé, et que l'acculturation à l'écrit est par conséquent très faible.

Par ailleurs, la religion musulmane donne une grande importance à la tradition de l'oralité, parce qu'elle y fonde une grande partie de ses pratiques. D'abord il faut signaler que le prophète Mohamed, qui a porté cette religion, était analphabète. Par conséquent, Allah lui a transmis le livre sacré le « Coran » sous une forme orale par l'intermédiaire de son messenger l'ange Gabriel, verset par verset. Le prophète, à son tour, l'a fait apprendre aux musulmans, d'une façon orale. Ce n'est que plus tard que le Coran a été rédigé pour pouvoir être transmis aux autres nations. Le Coran est le Livre Saint pour les Musulmans et doit en conséquence être appris par cœur. Or, cet effort considérable de mémorisation est doublé d'une nécessité de bien réciter le texte appris. La piété musulmane attache en effet une grande importance à la récitation, sans le secours du texte. Celle-ci doit être parfaite puisqu'il s'agit de paroles divines, dont il convient de respecter autant le fond que la forme. La diction parfaite du Coran est une discipline à part entière appelée tajwîd. Le récitant qualifié du Coran doit non seulement savoir le texte par cœur mais aussi connaître parfaitement les règles du

tajwîd. Certes, tous les Musulmans ne connaissent pas ces règles, mais ils s'efforcent de réciter du mieux possible.

Cette tradition d'apprendre par cœur et de réciter fut d'abord propre aux écoles coraniques. Cependant, l'influence des écoles coraniques fut telle, notamment au Yémen, que les écoles publiques ont elles aussi plus ou moins adopté cette stratégie d'apprentissage. Cette manière de faire a ses limites, le risque majeur étant que l'apprenant ne comprenne pas ce qu'il récite. Il serait donc nécessaire d'élaborer d'autres stratégies, différentes de celles utilisées en matière religieuse, mais qui devraient cohabiter avec ces dernières ; en d'autres termes, on forcerait l'apprenant à jongler entre plusieurs stratégies d'apprentissage, l'une qui prône le par cœur et l'autre qui s'appuierait sur d'autres critères.

En conclusion, la société yéménite a conservé ses traditions orales pour des raisons à la fois sociologiques, religieuses et économiques. La religion joue en effet un grand rôle et a également influencé les techniques d'apprentissage. Or, ces techniques privilégient peut-être trop la forme par rapport à la compréhension du texte, ce qui empêche la progression scolaire de certains apprenants. En outre, le passage d'une langue à une autre implique des interférences dans la prononciation et dans l'intonation, ce qui n'est pas à négliger dans l'apprentissage du français.

2.1.4. La scripturalité

Dans qui suit, nous exposerons la particularité de l'alphabet arabe et les caractéristiques morphologiques syntaxiques de l'arabe qui posent problème à l'écrit du point de vue didactique.

2.1.4.1. L'alphabet arabe

L'alphabet arabe comprend vingt-neuf lettres (vingt-huit si l'on exclut la *hamza*, qui est tantôt une lettre à part entière, tantôt un diacritique) et s'écrit de droite à gauche, l'image suivante explique comment écrire les lettres arabes²⁰ :



Il n'y a pas de différence entre les lettres manuscrites et les lettres imprimées ; il n'y a pas de lettre capitale ni de minuscule (l'écriture est donc monocamérale).

En revanche, la plupart des lettres s'attachent entre elles, même en imprimerie, et leur graphie diffère selon qu'elles sont précédées et/ou suivies d'autres lettres ou qu'elles sont isolées (on parle de variantes contextuelles). Certaines lettres, cependant, ne s'attachent jamais à la lettre suivante : de fait, un mot unique peut être entrecoupé d'un ou plusieurs espaces. L'espacement à l'intérieur d'un mot est cependant moins grand que celui qui sépare les mots entre eux.

²⁰ Source : <http://www.webarabic.com/portail/apprendre/index.php>

La majorité des lettres arabes changent légèrement de forme en fonction de leur position dans le mot (initiale, médiane ou finale), si elles sont jointes à une autre lettre ou bien si elles sont isolées à l'instar de la lettre ^ʿajn : ع, ء, ة, ع.

Nom en arabe	Transcription	Valeur	Forme de la lettre selon sa position dans le mot			
			Isolée	Initiale	Médiane	Finale
همزة	Hamzah	[ʔ]	ء	أ, إ, و, ي		
ألف	ʔalef	[a, â]	ا	—		آ
باء	ba:ʔ	[b]	ب	ب	ب	ب
تاء	ta:ʔ	[t]	ت	ت	ت	ت
ثاء	θa:ʔ	[θ]	ث	ث	ث	ث
جيم	ǧi:m	[ǧ]	ج	ج	ج	ج
حاء	ħa:ʔ	[ħ]	ح	ح	ح	ح
خاء	xa:ʔ	[x]	خ	خ	خ	خ
دال	da:l	[d]	د	—		د
ذال	ða:l	[ð]	ذ	—		ذ
راء	ra:ʔ	[r]	ر	—		ر
زاي	za:j	[z]	ز	—		ز
سين	si:n	[s]	س	س	س	س
شين	shi:n	[ʃ]	ش	ش	ش	ش
صاد	ša:d	[ʂ]	ص	ص	ص	ص
ضاد	dʿa:d	[dʿ], [ðʿ]	ض	ض	ض	ض
طاء	ta:ʔ	[tʰ]	ط	ط	ط	ط
ظاء	za:ʔ	[dʰ], [ðʿ]	ظ	ظ	ظ	ظ
عين	ʿajn	[ʔʿ]	ع	ع	ع	ع
غين	Ghayn	[ʒ]	غ	غ	غ	غ
فاء	Fa	[f]	ف	ف	ف	ف
قاف	Qaf	[q]	ق	ق	ق	ق
كاف	Kaf	[k]	ك	ك	ك	ك
لام	Lam	[l]	ل	ل	ل	ل
ميم	Mim	[m]	م	م	م	م
نون	Nun	[n]	ن	ن	ن	ن
هاء	Ha	[h]	ه	ه	ه	ه
واو	Waw	[w]	و	—		و
ياء	Yā	[j]	ي	ي	ي	ي

Tableau 7 : L'alphabet arabe

L'alphabet arabe étant un abjad²¹, le lecteur doit connaître la structure de la langue pour restituer les voyelles. Il est aidé en cela par une répartition des voyelles d'un mot relativement régulière au sein de racines consonantiques car dépendant de la

²¹ On désigne par abjad un alphabet consonantique.

morphosyntaxe. Dans les éditions du Coran ou les ouvrages didactiques, cependant, on utilise une notation vocalique plus ou moins précise sous forme de diacritiques. Il existe, de plus, dans de tels textes, dits « vocalisés », une série d'autres diacritiques de syllabation dont les plus courants sont l'indication de l'absence de voyelles (sukūn) et la gémination des consonnes (chadda)

La première difficulté - et la plus évidente- à laquelle vont se trouver confrontés les étudiants yéménites est la différence d'alphabets ; l'alphabet arabe étant fondamentalement consonantique à la différence de l'alphabet français. Cette différence peut être plus ou moins facile à franchir selon le rapport que les étudiants ont avec d'autres langues qui s'écrivent avec des caractères latins, telles que l'anglais.

Concernant l'alphabet arabe, nous rappellerons que les difficultés de lecture sont dues :

D'une part, à la forme des lettres, où un bon nombre de consonnes ne se distinguent les unes des autres que par des points diacritiques. C'est ainsi que la lettre ح peut se lire خ (*Kha'*), ح (*Hba'*), ح (*Ja'*), compliquant, ainsi, la clarté de la lecture. Cette confusion est renforcée par le problème lié au fait que certaines lettres comme le *Dal* (ﺩ) ou le *Ra'* (ﺭ), ne peuvent être liées à la lettre qui les suit. Cette situation complique singulièrement la tâche du lecteur qui souvent ne sait où commence un mot, ni même où il finit; et ceci d'autant plus que les espacements entre les mots, même en imprimerie, ne sont pas normalisés.

D'autre part, à la confusion entre les consonnes de même graphie (un même signe peut représenter plusieurs graphèmes) et à l'absence de notation des voyelles brèves qui ont entraîné l'invention de signes facilitant la lecture. On a d'abord indiqué les voyelles par l'adjonction de points de couleurs, placés au-dessus ou en dessous des lettres. Cet usage s'est modifié et a abouti à la pratique actuelle consistant à noter les

voyelles par de petits signes sur ou sous les caractères graphiques. Cette différenciation des consonnes par un signe diacritique existait déjà dans les plus anciens Corans sous forme de traits fins ou parfois de points :

- *a* ([َ]) : diacritique qui s'écrit au dessus de la lettre.
- *ou* ([ُ]) : diacritique qui s'écrit au dessus.
- *i* (_ِ) diacritique qui s'écrit en dessous de la lettre.
- *voyelle muette* ([ْ]) : diacritique qui s'écrit au dessus de la lettre. (*soukoun*)
- *a* *ou* *i* *voyelle muette* (*soukoun*)

([َ]) ([ُ]) (_ِ) ([ْ])

()

Voici un exemple:

La lettre B ب avec ces quatre voyelles donne :

بَ	ba
بِ	bi
بُ	bou
بْ	b

Un exemple de phrase avec les voyelles:

كَتَبَ عُمَرُ *Kataba 'oumarou* Omar a écrit

La voyelle peut être brève, et certaines fois (selon la grammaire) doublée. C'est ce que l'on appelle tanouin :

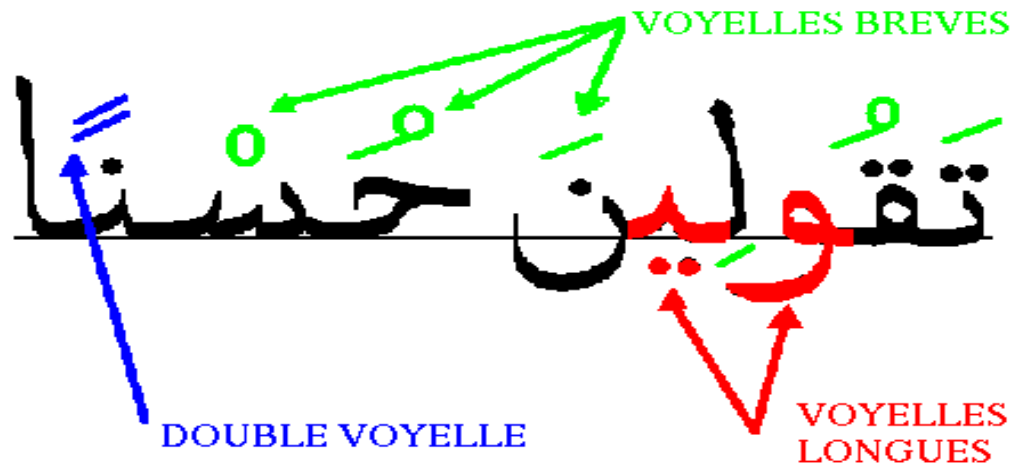
an (ء) oun (ؤ ou ذ)

in (ة)

La double consonne *an* est toujours suivie d'un *alif*. On écrira par exemple le mot (نور) qui veut dire lumière :

نُورًا *nouran* نُورِ *nourin* نُورًا *nouroun*

L'exemple suivant résume ce que nous venons de dire à propos des voyelles :



TAQOUULIINA ~HOUS'NAN (Tu (au féminin) dis du bien)²²

²² Source : <http://www.webarabic.com/portail/apprendre/index.php>

Cette écriture, malgré le grave inconvénient que représente le fait qu'elle soit consonantique, est toutefois considérée plus adéquate qu'aucune autre pour souligner les aspects syntaxiques et sémantiques de la langue arabe. L'alphabet arabe met ainsi en évidence les aspects morphologiques et phonétiques de la langue. L'arabe est une langue dans laquelle les voyelles ne servent qu'à préciser la fonction grammaticale du mot et non son sens.

2.1.4.2. Caractéristiques morphologiques syntaxiques de l'arabe qui posent problème à l'écrit

Nous nous intéressons plus particulièrement aux phénomènes qui posent problème dans le passage de l'arabe au français.

Le lexique arabe résulte de la combinaison de racines (généralement trois consonnes) qui n'ont pas de signification en elles-mêmes, mais qui par l'insertion de voyelles, le redoublement, la permutation donnent naissance aux mots.

Ainsi, à partir de la racine *KTB* كَتَب qui couvre l'idée d'écrire, se construisent *Kitâb* كِتَاب et son pluriel *kutub* كُتُب pour livres, *Kâtib* كَاتِب pour écrivain, *Kuttâb* كُتَّاب pour école coranique, *Maktab* مَكْتَب pour bureau, *Maktabah* مَكْتَبَة pour bibliothèque etc.

La méconnaissance d'une racine empêche de comprendre le mot écrit, car elle aide à le deviner et à le déchiffrer. L'absence des voyelles (dont la notation, dégradante pour un lettré, est réservée aux livres pour enfants et aux textes sacrés, afin d'éviter les erreurs) impose l'analyse grammaticale des mots pour une prononciation correcte. Pour le lecteur c'est donc un véritable travail de reconstitution du sens qui doit s'opérer, ce qui fait que, selon Qasim Amin, *dans les langues occidentales on lit pour comprendre alors qu'en arabe il faut comprendre pour lire.*

Pour résumer cette idée essentielle, il est possible de citer deux chercheurs, à l'origine de projets de réforme de l'écriture, discutés au Congrès de l'Académie de

Langue Arabe du Caire²³. Tout d'abord, Abd al-Aziz Fahmi explique qu'*il est impossible à aucun de ceux qui l'apprennent, même les meilleurs, jeunes et vieux sans exception, de lire une seule page de n'importe quel livre ou une colonne de n'importe quel journal, de façon continue, sans faire des fautes énormes ou moins graves, ou pour le moins sans s'arrêter à tout bout de champ et sans couper les liaisons entre les groupes de mots. Quand on lit, on est constamment occupé à aiguïser son regard et à torturer son esprit afin de chercher à percevoir le sens de ce qu'il lit avant de lire, pour pouvoir lire.*

En suite, Ali Al-Garim va dans le même sens lorsqu'il déclare que *la lecture correcte est devenue [...] un travail scientifique, précis, très compliqué ; elle est devenue un art (une technique), un fardeau, pour tout dire une devinette; on ne peut lire l'arabe tel qu'on est actuellement si l'on n'est à la fois, linguiste, grammairien, spécialiste en morphologie et en syntaxe. Si l'on n'est pas tout cela en même temps, on est incapable d'être un lecteur ou un semblant de lecteur.* Le décalage qu'il y a entre la langue d'usage quotidien et celle que l'on apprend à l'école rend l'apprentissage de l'écriture et de la lecture bien particulier. Cela peut expliquer en effet la complexité et la difficulté de l'apprentissage de la lecture en langue arabe.

Compte tenu de cette norme linguistique, il faut noter la rigueur de sa syntaxe et de son orthographe qui permet sur la base de la racine de conjuguer un verbe et de dériver tout un vocabulaire sans avoir à s'inquiéter d'éventuelles exceptions ou irrégularités. Or, nous pouvons supposer que les apprenants vont chercher à retrouver cette régularité de l'arabe en français. Ainsi, lors de leur apprentissage du français, ils risquent d'appliquer certaines règles de faire trop rigides, alors qu'au contraire, ces systèmes présentent en français de multiples exceptions. Prenons un exemple : le féminin en arabe se construit généralement en ajoutant à la fin un « *ta marbouta* »²⁴, alors qu'en français, l'ajout de « e » au féminin est très souvent lié à des phénomènes tels que le redoublement de consonnes, le changement de consonnes, etc.

²³ Source : Roland Meynet, (1971) : *L'Écriture arabe en question*, Coll. Hommes et Sociétés du Proche-Orient, n° Dar-el-Machreq, Beyrouth,

²⁴ Le « ta marbouta » est une espèce de hâ' final surmonté de deux points, prononcé t. Les mots terminés par un ta marbouta sont en principe féminins et doivent donc entraîner un accord au féminin du verbe, du possessif et de l'adjectif.

Outre ces difficultés morphologiques dues à l'absence de signes diacritiques, nous mentionnerons également quelques erreurs orthographiques fréquemment faites par les étudiants yéménites.

Tout d'abord, la *Chadda* (en rouge) diacritique au dessus de la lettre indique que cette lettre est doublée.

رتب = ب + ت + ت + ر *rataba* Ordonner, mettre de l'ordre

En l'absence de *chadda*, ce mot peut se lire *retab* رتب = ب + ت + ر qui signifie « grade » ou « rang ».

En arabe, il existe trois voyelles longues :

alef ا [a], waw و [ou] et yâ ي [î].

مَآذَا *madha* quoi

نُورُ *Nourou* lumière

عِيدِي *'idi* ma fête

Ces trois graphies sont à la fois des voyelles et des consonnes (semi-voyelles).

Lorsqu'elles ne jouent pas le rôle de voyelles, ces lettres se comportent comme le reste des consonnes, et peuvent donc 'porter' des voyelles brèves.

Les voyelles longues ne posent pas de problèmes en elles-mêmes aux étudiants. Cependant, il arrive que ceux-ci confondent les voyelles longues et les voyelles brèves ; ainsi, par exemple, Al Rahman se prononce avec une voyelle longue mais s'écrit sans cette voyelle. Mettre un « a » long à ce mot est donc une faute d'orthographe couramment répandue.

L'arabe possède trois cas : le cas sujet, le cas direct correspondant au complément d'objet direct et au complément circonstanciel après un verbe de mouvement, et le cas indirect pour tous les autres compléments. Or, la marque de ces cas est inscrite par des signes diacritiques ; mais, l'écriture de l'arabe littéral ne les inscrivant pas, le lecteur est censé deviner si le mot qu'il a sous les yeux est un sujet, un complément direct ou indirect. En somme, on sollicite son expérience de lecteur qui est parfois limitée.

Enfin, la richesse du vocabulaire arabe autorise l'expression d'une palette de nuances que le français traduit par des périphrases. Ainsi, à la notion d'homme répondent en arabe les termes de *Bachar* بشر pour l'homme créé par Dieu, *Mar'* مرء pour l'homme mortel, éphémère, *Rajul* رَجُل pour l'homme viril, *Insan* إنسان pour l'homme social, le genre humain.

2.1.4.3. La ponctuation

La ponctuation comprend des signes conventionnellement utilisés à l'écrit pour séparer entre elles les unités d'un texte. Elle est destinée au lecteur pour la construction ou reconstruction du sens afin de faciliter la compréhension du texte. Ces marques de ponctuations représentent une aide considérable dans, d'une façon ou d'une autre, l'interprétation du texte.

En arabe celles utilisées aujourd'hui, sont datées du 19^{ème} siècle, sont dues au contact avec l'Europe, à l'introduction de l'imprimerie et au mouvement de traduction d'œuvres étrangères.

Les marques de ponctuation du système d'écriture européen ont été introduites à l'écrit arabe, mais n'ont pas pour autant les mêmes valeurs, en particulier la virgule qui n'a pas toujours la fonction de coordination, elle est utilisée pour déterminer la fin

d'une phrase. Alors que le point en arabe n'est souvent utilisé que pour marquer la fin d'un paragraphe. En revanche les autres signes de ponctuation tels que les points d'exclamation, et d'interrogation, les guillemets, les parenthèses, les deux points, etc. partagent la même valeur que ceux des langues européennes. À notre connaissance, Ahmad Zaky (1912) et Abed Al Rauf Albasri (1932) sont les premiers à étudier la ponctuation en arabe. D'ailleurs, leurs études nous semblent une simple application du système de ponctuation européenne, spécialement celui du français, dans l'écrit arabe. Par conséquent, la langue arabe ne dispose pas de son propre système de ponctuation, mais d'emprunte.

C'est ainsi que pour les jeunes yéménites en particulier et arabes en général, nous estimons qu'ils éprouvent une réelle difficulté pour sa maîtrise, souvent on l'apprend par l'expérience de lecture qui parfois est inefficace ; faute de l'absence d'une **norme de référence**²⁵ pour la ponctuation dans l'enseignement de la langue arabe.

2.2. L'enseignement de l'arabe

Le 19^{ème} siècle a été le témoin de la croissance d'une presse en langue arabe, tout d'abord en Syrie et plus tard en Egypte. Le début du 20^{ème} siècle a connu la création de l'Académie de Damas et de l'Académie du Caire. En 1971, on a créé l'union des académies de la langue arabe regroupant celles de Damas, du Caire et du Bagdad, puis elle s'est élargie avec l'adhérence des nouvelles académies récemment créées telles de la Jordanie, de la Palestine, de Soudan, de la Libye, de l'Algérie, du Maroc et de la Tunisie²⁶. L'objectif de cette union, et de chaque académie en particulier, était à la fois de préserver l'intégrité de la langue arabe face à l'influence dialectale et étrangère, et de l'adapter aux besoins de l'époque moderne.

²⁵ Par norme de référence nous entendons référence d'usage scolaire ou social.

²⁶ Source : <http://www.sis.gov.eg/VR/acadmy/html/acadmay01.htm>

L'union des académies de la langue arabe a concerté ses études spécialement dans le fondement, l'écriture, la diglossie, la morphologie, la syntaxe, la stylistique et surtout la grammaire pédagogique. On a connu alors une large création du vocabulaire qui avec les variations dialectales contribuent à une modernisation progressive de la langue classique, jusqu'à arriver à une variété qui ne peut pas être considérée comme tout à fait identique à l'arabe classique et que l'on appelle l'arabe littéral. Cependant, ces études n'ont pas abouti à des résultats conclusifs déterminantes ni à des réformes efficaces répondants à des besoins de la langue arabe afin de mettre en place une **norme de référence** pour la langue arabe.

Du point de vue de l'enseignement de l'arabe, actuellement, les manuels scolaires enseignent la grammaire classique telle qu'elle a été élaborée il y a des siècles. Cependant, depuis le début de la réforme au 19^{ème} siècle, il y a eu des tentatives de faciliter l'enseignement du système grammatical. Nombreux spécialistes s'y sont mis, mais la question de l'enseignement de l'arabe littéral se pose toujours. Même aujourd'hui, un scolarisé même à haut niveau est à peine capable d'écrire l'arabe correctement, un sentiment de répulsion générale pour la grammaire s'est installé dans les systèmes éducatifs arabes y compris le yéménite. .

Pour l'arabe classique, la grammaire de Sibawayh²⁷, *al-kitaab fii alnahw* (le livre de grammaire) est la première grammaire de référence complète de l'arabe classique et sur laquelle se basent tous les grammairiens. Elle date du 8^{ème} siècle. La grammaire est riche d'exemples tirés des poésies, des proses, des proverbes ainsi que du Coran. Quant à l'arabe littéral, il n'y a presque aucune grammaire de référence. Toutefois, il y a eu quelques tentatives pour expliquer ses mécanismes et son fonctionnement en se basant sur des exemples plus récents, comme Badawi et al. (2003) et Holes (2004).

²⁷ Sibawayh (سبويه) est un linguiste perse qui a vécu au 8^{ème} siècle. Il est un des premiers et des plus imminents grammairiens arabes

Toutefois dans les deux cas, les manuels de l'arabe classique ou les manuels de l'arabe littéral, la grammaire arabe est présentée presque sous le même angle : c'est-à-dire que malgré les critiques formulées à l'égard de la grammaire traditionnelle, les références récentes sont fortement influencées par elle. Autrement dit, c'est un problème de **norme de référence** de la langue arabe qui s'ajoute au problème de **diglossie** dans son enseignement, c'est le cas aux pays arabes y compris le Yémen.

2.3. L'enseignement de la lecture en arabe

Nous évoquons deux méthodes concernant la lecture, la méthode traditionnelle qui est en rapport avec la récitation (Lecture) du Coran. Et la deuxième, dite actuelle, adoptée dans les écoles.

2.3.1.1. La méthode traditionnelle

La méthode traditionnelle est pratiquée dans les écoles coraniques appelées *Kuttab*. Cette appellation est dérivée de la racine *ktb* qui renvoie à la notion d'écriture. Littéralement, *kuttab* signifie le lieu où on enseigne l'écriture.

Cette méthode est ancienne et compte surtout sur la capacité des apprenants à retenir par cœur les leçons, après les avoir écoutées et répétées après leur maître. Celui-ci lit une sourate, verset par verset, et les apprenants répètent, à leur tour jusqu' à ce qu'ils les apprennent par cœur. Le lendemain, les apprenants doivent réciter tout ce qu'ils avaient appris la veille. Cette situation a été observée *in vivo*, au Maroc, par Wanger (1986 : 149), qui l'a décrite ainsi :

« La séance du matin est débutée par la récitation d'un chapitre du Coran (sourate) qu'on a déjà mémorisée. La récitation s'effectue d'abord collectivement, puis individuellement. Ensuite, on commence à travailler sur une nouvelle sourate, à raison d'un verset par séance. Pour servir de modèle, le maître (faqih)²⁸ lit à haute voix le verset que les élèves doivent répéter. La répétition est encore collective ensuite individuelle, jusqu'à ce que chaque élève arrive à une récitation satisfaisante.

Le cours se poursuit par la présentation d'une lettre isolée. Le faqih écrit au tableau la lettre cible dans ses différentes configurations (initiale, médiane, finale et isolée), associée avec les

²⁸ *Faqih* en arabe, c'est un savant de la religion musulmane ; il se constitue à la fois comme instituteur pour enseigner le Coran et ses sciences et un spécialiste qui explique aux gens les enseignements de l'islam.

voyelles longues et brèves, telles qu'elles se présentent dans certains mots. Ensuite, le faqih décode chaque symbole, et demande aux élèves de faire pareil au long de séance d'apprentissage par cœur. Les élèves sont invités par exemple à repérer un symbole consonne-voyelle au tableau. Ils doivent l'écrire de mémoire sur leurs ardoises. Une fois levées, les ardoises sont vérifiées par le faqih. La séance de matin se termine comme d'habitude par la récitation d'un autre chapitre du Coran. »

2.3.1.2. La méthode actuelle

À l'opposé de la méthode traditionnelle qui a pour objectif l'apprentissage par cœur du contenu du texte lu sans prêter réellement d'importance à la compréhension du texte, la méthode actuelle tend plus vers la compréhension et le sens afin de permettre à l'élève d'acquérir progressivement une autonomie en matière de lecture de texte et de compréhension du sens.

Cette méthode de lecture, employée dans toutes les écoles est souple et flexible car elle laisse à l'enseignant une certaine liberté quant au déroulement de son cours. Il ne s'agit pas d'une méthode rigide qui oblige ce dernier à suivre à la lettre des démarches préétablies. L'enseignant doit prendre en compte le sujet abordé, le niveau des élèves et la matière enseignée. Cependant, certaines règles générales à propos de la lecture, de l'interprétation du vocabulaire et de la compréhension du sens doivent être respectées.

L'enseignant essaye, d'une façon ou d'une autre de sensibiliser ses élèves en suscitant leur motivation pour la lecture. Il leur demande ensuite de lire le texte silencieusement afin d'avoir une idée d'ensemble du texte. Il interroge les élèves sur le sens général du texte et les idées principales pour savoir à quel point ils comprennent et ils sont capables de l'exprimer. (Al Rikabi : 1996)

L'enseignant peut, dans certains cas effectuer une première lecture (une lecture modèle) avant de demander aux élèves de lire le texte à leur tour. Pendant les premières lectures effectuées par les élèves, l'enseignant évite de corriger les fautes commises. C'est au cours de la deuxième lecture que l'enseignant arrête, à la fin de la lecture les élèves pour corriger la prononciation ou/et les fautes grammaticales.

La dernière étape consiste à interpréter et résumer le texte. Cela tout en lisant et en interrogeant les élèves, l'enseignant leur explique l'ensemble de mots, jugés par lui difficiles et il les écrit au tableau. L'enseignant peut également demander à un élève de lire un paragraphe, de le résumer avec ses propres mots pour savoir s'il a bien saisi le sens. L'enseignant corrige à la fin les résumés oraux du texte ou d'un paragraphe, proposés par ses élèves.

Ce que nous retenons de ce chapitre, la difficulté que les étudiants yéménites ont rencontré et rencontrent avec la langue arabe, en particulier, dans leurs apprentissages de leur langue maternelle. Ces difficultés sont de deux niveaux, d'une part, la situation de **diglossie** au Yémen et, d'autre part, l'absence d'une **norme de référence** dans l'enseignement / apprentissage de l'arabe en particulier l'écrit.

CHAPITRE 3

Outils conceptuels et cadre théorique

Dans ce chapitre, nous exposerons les outils conceptuels qui seront le fondement théorique de notre recherche : la littératie, la lecture et le texte.

D’abord, vu que la notion de littératie est centrale dans notre étude, nous la présenterons, en rappelant ses différentes définitions, ses différentes acquisitions et le rapport à l’écriture et les représentations de celui-ci. Ensuite la lecture, nous ferons le point sur ses différentes approches en LM et LE et sur la conception de la compréhension. Enfin, nous mettrons la lumière sur la définition du texte en arabe et en français, sa définition selon les spécialistes, sa typologie et la question du genre.

3.1. La notion de littératie

Le terme littératie est d’origine québécoise²⁹, écrit initialement avec l’orthographe « litéracie » puis « littéracie », qui a été créé sur le modèle de l’anglais « literacy », finalement, l’orthographe, la plus attestée est « littératie », en se référant à l’étymologie *litteratus*, superlatif de *litteratus* dont dérivent tous les termes liés à la littérature.

3.1.1. Question de terminologie : Alphabétisme ou Littératie

Avant tout, une question de terminologie s’impose. Les recherches internationales dans le champ de l’alphabétisation des dernières décennies ont donné lieu à une ré-conceptualisation, dont témoigne l’émergence des termes *alphabétisme* et *littératie* est emblématique. Régine Pierre³⁰ est la première à avoir employé le terme

²⁹ *Littératie, économie et société*, OCDE, 1995.

³⁰ Giasson, J., Baillargeon, M., Pierre, R. et Thériault, J., « Le lecteur précoce au Québec : caractéristiques individuelles et sociales », *Revue internationale de psychologie appliquée*, 35, 1985.

littératie en 1985 avant que cette notion ne soit reprise et diffusé dans le rapport international de l'OCDE de 1995 : *Littératie, économie et société*, auquel ont collaboré Statistiques Canada et l'UNESCO. La notion y aborde d'une autre façon les compétences en communication écrite, en les référant à la société de l'information et à ses enjeux économiques.

Le terme *alphabétisme* a été adopté dans les milieux francophones d'éducation des adultes au Canada après la publication du rapport canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), rapport dont le titre en français est *Lire l'avenir : un portrait de l'alphabétisme au Canada* (Statistique Canada 1996). Dans le rapport international de l'EIAA, en français, on a préféré le terme *littératie* (OCDE et Statistique Canada 1995) à celui d'*alphabétisme*. Les termes *alphabétisme* ou *littératie* ont un sens distinct de celui d'*alphabétisation*, alors qu'en anglais, le terme literacy est utilisé pour désigner l'alphabétisme et l'alphabétisation. De plus, en français, le terme *alphabétisation* est peu utilisé pour parler de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, et du calcul des enfants, alors que literacy l'est beaucoup plus souvent.

Au Québec et au Canada, l'*alphabétisation* désigne généralement les processus d'apprentissage/enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul chez les adultes. L'*analphabétisme* désigne un phénomène social qui met en lumière les incapacités ou les difficultés fonctionnelles à lire, à écrire ou à compter d'un groupe important de la population adulte.

En France, on distingue l'*analphabétisme* de l'*illettrisme*. Les personnes dites analphabètes sont celles qui ne connaissent pas l'alphabet et, par extension, n'ont jamais été scolarisées. Les personnes dites illettrées ont été scolarisées, plus ou moins longtemps, et rencontrent des difficultés importantes en lecture, en écriture ou en calcul. L'attention est ici portée sur le manque (ce qui n'est pas), alors que la notion d'*alphabétisme* ou celle de *littératie* s'intéresse aux capacités (ce qui est)

Notre présente recherche reprend le terme « littératie » devenu fréquent.

3.1.2. Essai de définition

La littératie comprend une dimension sociale et culturelle. Elle fait appel tant aux habiletés de base telles que : le décodage et le vocabulaire qu'aux habiletés plus complexes de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les habiletés plus complexes étant la compréhension de texte, la pensée critique, l'analyse. Nous tenterons, dans ce qui suit, d'exposer les différents essais de définition de la littératie.

Francis Grossmann (1999 :140) explique que la littératie se définit, *dans son sens général, comme capacité à lire et écrire.*

Le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, sous la direction de Jean-Pierre Cuq (2003 :157-158) définit la littératie en deux niveaux : un sens étroit, *la littératie désigne le savoir-lire susceptible d'être acquis par un individu dans une communauté donnée.* Et un sens large, *la littératie intègre le savoir-écrire et l'usage du langage écrit dans la société, ce qu'on pourrait nommer la culture de l'écrit.*

D'un côté, l'OCDE (2000 :5) considère la littératie comme une capacité et un mode de comportement particulier : *aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et étendre ses connaissances et ses capacités.*

Ensuite, la réunion internationale d'experts organisée à l'UNESCO en juin 2003 a proposé une définition opérationnelle pour la littératie, UNESCO (2004 :13) qui est la suivante : « *l'alphabétisme (la littératie) est la capacité d'identifier, de comprendre, d'interpréter, de créer, de communiquer et de calculer en utilisant des matériels imprimés et écrits associés à des contextes variables. Il suppose une continuité de l'apprentissage pour permettre aux individus d'atteindre leurs objectifs, de développer leurs connaissances et leur potentiel et de participer pleinement à la vie de leur communauté et de la société tout entière.* »

Serge Wagner et al. (2002 :14) précise que le concept de littératie *ne se limite pas au simple processus de perception du code écrit mais sous-entend une compréhension et une interprétation de ce code tel qu'il s'insère dans un contexte linguistique et culturel précis, et se réfère à des univers sociaux, économiques et symboliques partagés.*

Quant à Régine Pierre, (2003 :124-125), elle définit la littératie du point de vue de l'individu et de la société. Pour elle, la littératie va plus loin que les notions d'alphabétisation et d'alphabétisme dans la mesure où il réfère à la fois à l'état des individus *qui ont assimilé l'écrit dans leurs structures cognitives au point qu'il infiltre leurs processus de pensée et de communication et que l'ayant ainsi assimilé, ils ne puissent plus se définir sans lui.* Régine Pierre ajoute qu'*un parallèle peut être établi, au niveau individuel, entre le concept d'intelligence qui est une mesure du degré d'assimilation par un individu des connaissances sur le monde et le concept de littératie qui est une mesure du degré d'assimilation des connaissances sur l'écrit.*

Et, au niveau social, *la littératie est intimement lié au concept de culture.* Et Régine Pierre ajoute qu'*on peut ainsi situer les sociétés sur une échelle allant des sociétés orales où l'écrit n'est pas du tout intégré, comme on en retrouve encore dans certaines parties du monde, à des sociétés qui ont intégré l'écrit dans toutes les facettes de leur fonctionnement au point que, pour pouvoir y vivre, il faut maîtriser l'écrit à un niveau relativement élevé.*

Régine Pierre pense que *la littératie permettrait de repenser la problématique de l'alphabétisation, en tenant compte des facteurs épistémologiques, historiques, sociaux, politiques, idéologiques, linguistiques et psychologiques qui déterminent l'appropriation de l'écrit par les individus et les sociétés.*

Souchon (2001 : 6), quant à lui, définit la littératie *comme l'ensemble des manifestations de ce que l'on pourrait appeler la culture écrite dans une société.* Nous nous inscrivons, dans le cadre de notre recherche, dans cette perspective.

3.1.3. L'acquisition de la littératie

La relation entre le niveau de scolarisation et les capacités de lecture et d'écriture est assurément étroite, elle est aussi complexe. Tout d'abord, les antécédents familiaux et, notamment, le niveau de scolarité des parents et d'autres membres de famille, influencent cette relation. En outre, l'acquisition de la littératie s'étend bien au-delà des années de scolarité.

Perfetti (1995 : 11) propose deux définitions de l'acquisition de la littératie. La première, plus étroite, est que : *l'acquisition de la littératie est l'apprentissage de la manière dont un système d'écriture encode un langage*. Puis la deuxième, plus large : *la fonction de littératie est l'application de la littératie (selon la première définition) à une large variété de circonstances pendant la durée de la vie d'un individu*.

Dans ce sens Francis Grossmann reprenant les hypothèses de Goody (1977-1993), écrit (1999 :141) qu' : *il existe un lien entre l'apparition de l'écrit dans les sociétés, et de nouveaux modes de pensée ou de raisonnement*.

En effet, la littératie implique un parcours continu pendant lequel l'individu, construit et acquiert son rapport avec le monde de l'écrit. Ce parcours sous entend une pratique sociale dans laquelle interviennent d'autres acteurs sociaux. Nous évoquons ici les différents moyens, processus, voire les différentes modalités qui interviennent dans l'acquisition de la littératie. Donc nous parlons non pas d'une littératie mais des littératies au pluriel dans la mesure où elles résultent de différentes modes de vécu avec l'écrit.

Dans ce qui suit, nous exposerons d'une part les différentes littératies et d'autre part nous démontrerons que l'apprentissage de l'écriture et de la lecture ne se limite pas

seulement à la scolarisation, mais qu'il inclut également tout contact, en dehors de l'école pouvant donner lieu à des acquisitions de l'écrit en contexte social ou familial.

3.1.3.1. La littératie familiale

Le terme de littératie familiale a été introduit par Taylor (1983), des chercheurs issus de divers domaines tels que la sociologie, l'anthropologie, la psychologie et l'éducation étudiant des pratiques de littératie familiale. Leurs études révèlent l'importance du rôle de la littératie des membres de la famille dans la réussite scolaire des enfants.

D'après Dionne³¹ La littératie familiale désigne *l'implication des membres de la famille dans des activités reliées aux littératies*. Autrement dit, la contribution et l'influence de la famille dans et sur la littératie de l'enfant.

Cette implication des parents devient importante dans l'apprentissage de la lecture. Dans ce sens, Burns, S., Espinosa, L. et Snow, S. (2003 :77) affirment que « *La lecture de livres aux enfants est une des activités les plus susceptibles de stimuler la motivation à lire* ».

Ces mêmes auteurs (2003 :78) soulignent l'importance de la lecture en famille : « *Lire en famille suscite des sentiments positifs par rapport aux livres et à la littératie. La langue utilisée pour lire et pour raconter l'histoire est aussi importante* ».

La littératie familiale est donc la transmission, de ce rapport que les membres de la famille entretiennent avec l'écriture, à leur enfant. Car la famille constitue le premier noyau social avec lequel l'enfant entre en contact. Cette transmission est marquée par des figures telles que le père ou la mère, c'est-à-dire les parents. Elle révèle les croyances des parents par rapport à la littératie et la façon dont ils traduisent leurs représentations

³¹ Dionne, A.-M., « *La littératie familiale* », dans le site web : <http://www.reseaulitteraties-literaciesnetwork.ca/french/pdf/A-MDionne.pdf>

de l'écrit en pratiques faisant partie des activités culturelles familiales. Dans certains cas la littératie familiale dépasse les parents, en impliquant d'autres membres tels que les grands parents ou les grands frères et sœurs.

D'ailleurs à travers l'étude de la littératie familiale, on évoque les différentes conceptions que les parents se font de l'acquisition de la littératie ainsi que de l'effet de leurs compétences en lecture et en écriture. Les facteurs socio-économiques interviennent fortement dans cette transmission du rapport à l'écrit. Par conséquent, la littératie familiale peut interférer, positivement ou négativement, sur la littératie scolaire.

3.1.3.2. La littératie scolaire

Cette littératie est liée à la culture scolaire d'une société donnée, à ses traditions et habitudes éducatives. Elle fait donc référence à l'implication de l'École en tant qu'institution scolaire et milieu social dans la littératie de l'individu. Ainsi, selon Souchon (2001 : 13), *le phénomène de la scolarisation de masse fait que l'école est de plus en plus associée au développement des compétences langagières liées à l'écrit. L'École devient le lieu par excellence où l'enfant apprend à maîtriser l'écrit et c'est par ce biais que va s'effectuer de façon privilégiée sa socialisation.*

D'une part, l'écriture et la lecture sont culturellement perçues de manière différente. Tout dépend des représentations sociales qu'une culture donnée accorde ou construit de ces pratiques. La question devient plus polémique lorsque nous distinguons entre culture à tendance écrite et culture à tendance orale. A ce sujet, Goody (2006 : 69) traite la question de la littératie dans ses recherches, en s'appuyant sur l'hypothèse selon laquelle *la culture écrite est sensiblement différente des cultures orales.*

D'autre part, la société est responsable de la prise en charge de la transmission de la littératie. Elle doit veiller à ce que chacun de ses membres puisse développer sa

propre littératie afin d'assurer le bon fonctionnement de la vie sociale. Dans ce sens, Souchon (2001 : 13), précise que *l'école est considérée comme un passage obligé pour apprendre à lire et à écrire, en dehors duquel cet apprentissage ne pourrait pas avoir lieu.*

La littératie scolaire devient un moyen d'intégration sociale et une nécessité, voire un devoir inévitable, par lequel l'individu entre en rapport avec le monde de l'écrit. Précisions que nous nous référons, dans ce cas à l'apprentissage de l'écrit et de la lecture. Ainsi, cette pratique devient un devoir incontournable qui se base sur des programmes préétablis influencés par les politiques éducatives de la société.

En conséquence, comme l'écrit Souchon (2001 :14) *la culture écrite scolaire est une manifestation parmi d'autres de la culture écrite. Elle a elle aussi sa propre histoire et ses modes spécifiques d'expression : nous citerons à titre d'exemple, la copie, la dictée, la rédaction, etc.*

3.1.3.3. la littératie personnelle (individuelle)

Au-delà de la dimension scolaire et familiale, il y a bien une spécificité dans chacun d'entre nous et donc chaque individu développe un rapport personnel à l'écrit.

La littératie personnelle désigne la façon dont un individu porte son regard critique sur l'écrit en générale pour l'objectif d'améliorer sa propre réalité.

Comme précise Pierre (2003 :124) « *au plan individuel, le concept de littératie réfère à l'état des individus qui ont assimilé l'écrit dans leurs structures cognitives au point qu'il infiltre leurs processus de pensée et de communication et que l'ayant ainsi assimilé, ils ne puissent plus se définir sans lui* ».

En effet, il se peut que l'individu développe une littératie qui est contre celle de la littératie sociale, familiale ou scolaire. C'est-à-dire qu'il disposerait des habitudes et de

rapport à l'écrit différent de celui de sa famille. C'est l'exemple d'une personne issue d'une famille illettrée où la pratique de l'écrit et de la lecture n'a pas lieu. Nous constatons que cette personne pourrait développer un rapport à l'écrit totalement différent à celui de sa famille. Dans ce cas, la littératie n'est pas due à une transmission familiale mais surtout d'un intérêt personnel ou d'une volonté d'entrer dans le monde de l'écrit ou encore pour d'autres motives personnelles. Un deuxième exemple complémentaire se trouve dans le cas d'un individu se trouvant dans une société où certains types de lectures sont tabous et donc interdites par la société elle-même. La littératie personnelle se manifesterait dans ce cas par la curiosité ou la révolte contre la société, ce qui amène cette personne à élaborer un rapport à l'écrit qui lui est interdit – ceci est le cas des pays arabe où certains livres sont interdits, spécialement ceux qui touchent la religion, qui critique la politique ou qui évoquent des sujets tabous dans les traditions coutumières.

Pour conclure, nous nous référons à l'article de Masny³² où elle définit d'un point de vue didactique la littératie personnelle comme étant *un cheminement personnel qui commence par une sensibilisation aux faits que les diverses littératies sont rattachées au pouvoir. Cette situation donne, à certaines pratiques littératiées, une valeur supérieure et à d'autres, une valeur moindre.*

3.1.4. Le rapport à l'écriture et représentations

La notion de la représentation occupe une place important dans l'étude du rapport à l'écriture et celle de la littératie. Cette notion désigne la manière dont un sujet perçoit un objet, l'image et le sens social qu'il lui attribue. Elle évoque également le rapport qui s'établit entre le sujet et l'objet.

³² http://aix1.uottawa.ca/~dmasny/french/writings/pour_une_p_dagogie.pdf

Dans ce sens, Barré-De Miniac (2000 : 57) estime que *la notion de représentation sociale est particulièrement utile pour éclairer cette notion de rapport à l'écriture. Car la représentation est une construction, ou une reconstruction, du réel par le sujet. La notion de « rapport à », de ce point de vue, intègre cet usage du terme de représentation* (2000 :58). Il s'agit donc d'exploiter les images, les attitudes, les opinions liées aux pratiques de l'écriture, *de s'intéresser à ce que fait le sujet avec l'objet écriture, à la manière dont il traite non seulement les savoirs qui lui sont transmis, mais également les différentes expériences, scolaires et non scolaires de celle-ci* (2000 : 59).

Les représentations sont à la fois stable, construites et organisées et à la fois dynamiques dans la mesure où elles sont susceptibles d'évolution. D'une part, les représentations sont perçues comme des préconstruites, des connaissances sociales et culturelles acquises, sur lesquelles s'appuie le sujet pour orienter ses pratiques avec l'écriture. Dans ce cas, on s'intéresse *aux produits qui résultent du travail mental de traitement, par l'individu, des expériences de l'écrit, versant lecture et/ou écriture , en termes d'images, d'attentes, d'opinions ou de conceptions de l'écrit et de ses usages. L'étude des représentations constitue* (donc³³) *un moyen de saisir la manière dont sont intériorisées par les apprenants les formes d'usage et de transmission de l'écrit dans une société donnée* (Barré-De Miniac, 20003 : 114). D'autre part, les représentations sont envisagées, comme des processus continus au cours desquels le sujet grâce à l'objet écriture construit, déconstruit et reconstruit un rapport ou une attitude.

Les représentations s'inscrivent sur différents niveaux par rapport à l'écriture : elles peuvent porter sur les représentations de la norme scripturale – tout ce qui est d'ordre de la valeur que le sujet accord à la norme, plus particulièrement à l'orthographe par exemple – sur les représentations de la lecture; sur, d'après Barré-De Miniac (2000 :70-71) *les représentations de l'écriture et des pratiques de l'écrit ; sur les représentations de la*

³³ C'est nous qui soulignons.

situation spécifique de communication et sur la représentation de soi comme auteur « l'identité énonciative ».

L'auteur souligne la forte influence de l'école sur la construction de ces représentations. Cela se traduit dans la nature des représentations de ceux qui apprennent à écrire dans les modèles qu'ils adoptent dans leurs pratiques, qui ne s'adaptent pas toujours aux situations scolaires. D'une part, *les étudiants sont marqués par les représentations dominantes du texte*, d'autre part *l'écriture est (...) une technique de transcription d'une pensée élaborée en dehors d'elle*. Ceci pour dire que les représentations de l'écriture se trouvent liées aux rituels et aux usages scolaires. L'image de l'écrit est donc associée à l'école.

De plus, ce chercheur précise que les représentations de la situation de communication scripturale, impliquent la « subtilité énonciative ». Celle-ci nécessite, selon Barré-De Miniac (2000 : 72) *une maîtrise de la situation d'interlocution et en particulier « une grande habilité dans la construction du rapport de place » (...) un aspect du rapport à l'écriture non construit, à savoir la représentation de son interlocuteur et, surtout de son interaction avec lui*.

Etant donné le cadre dans lequel s'inscrit notre recherche, nous souhaiterions insister sur l'une des représentations la plus souvent associée à l'écrit, celle de la norme – l'écrit en effet représente la norme, celle que tout individu appartenant à une société se doit de respecter et de maîtriser. S'il est admis que le langage oral peut, dans les échanges entre locuteurs, présenter des variétés familières plus ou moins relâchées selon les circonstances cela est beaucoup moins toléré s'agissant du langage écrit. Le langage écrit représente la variété considérée comme stable de la langue. Il représente en outre la variété socialement valorisée de cette langue, à tel point que les membres d'une société qui en ont été écartés (analphabètes) ou qui ne se la sont pas appropriée à l'école (illettrés), connaissent le plus souvent des problèmes d'insertion sociale.

Nous avons souligné dans le chapitre 2 (cf. 2.2) qu'au Yémen, cette norme scripturale pose problème et que celui-ci est d'autant plus complexe qu'il existe dans ce pays une situation de diglossie.

Les représentations liées à cette absence de norme scripturale font partie des représentations en rapport avec l'écrit. C'est pourquoi la notion d'« insécurité scripturale » développée par M. Dabène (1987) nous paraît s'appliquer à la situation yéménite. À notre avis, l'« insécurité scripturale » fait partie des représentations des scribes, y compris de ceux qui, comme nos informateurs, ont eu la chance d'entrer à l'université.

Pour M. Dabène (1987 :215), l'« insécurité scripturale » est liée à l'ordre du scriptural. Elle se traduit *à la fois par des dysfonctionnements face à certaines tâches scripturales, par des représentations contradictoires et des divergences entre le discours explicatif sur les pratiques scripturales propres et le discours évaluatif des pratiques d'autrui*. L'auteur estime qu'elle est due à l'hétérogénéité des normes de références implicites. En distinguant les normes fonctionnelles – essentiellement le vocabulaire et la syntaxe, des surnormes sociales – *celles qui en vertu d'un héritage culturel, régissent, de façon souvent implicite, le « marché » scriptural, c'est-à-dire l'adaptation du produit aux attentes sociales, qu'il s'agisse de production ou de réception* (M. Dabène, 1987 :216) – il estime que la maîtrise de ces deux types de normes est primordiale.

Dans la société yéménite, les attentes sociales par rapport au « marché » scriptural ne sont pas clairement définies cela engendre la plus grande incertitude quant à la compréhension ou à la production écrite.

Les normes fonctionnelles comprennent les outils nécessaires tels que la syntaxe, la grammaire et le vocabulaire, dont un individu a besoin afin de procéder à l'acte scriptural. Il est constaté que celle-ci est surtout développée par l'école, qui s'occupe de

l'enseignement de la grammaire et de l'écriture sans impliquer le côté social de ses usages. Ceci « *explique sans doute que la production des textes ait souvent relevé de l'idéologie du don, leur récepteur de l'intuition du lecteur. A cet égard, l'insécurité scripturale est liée à la prise de conscience d'une absence d'outils opération* » (M. Dabène, 1987 :216).

Néanmoins, comme mentionné, la connaissance des usages sociaux est importante et s'avère complémentaire aux normes fonctionnelles dans l'acte scriptural. Ces connaissances dépassent la forme fonctionnelle et tous ce qui est grammaire impliquant ce que M. Dabène (1987 :216) appelle par les surnormes sociales. Par cette dernière, *il entend le « marché » scriptural, c'est-à-dire l'adaptation du produit aux attentes sociales, qu'il s'agisse de production et de réception.*

À ce propos, M. Dabène (1987 :217) soulève la question de l'orale dans la scripturale en soulignant que « *l'usager du scriptural pense souvent qu'il lui faut utiliser une autre langue qui ne lui est pas familière dès lorsqu'il recourt au scriptural ; ou bien il projette purement et simplement son oralité dans le scriptural.*

Ainsi, l'insécurité scripturale est dans ce cas due au sujet scripteur-lecteur, à ses incertitudes dans ses usages quotidiens. Elle ne sous-entend pas l'insuffisance dans sa maîtrise des normes ni réservée aux individus ayant des difficultés à l'écrit.

D'après M. Dabène (1987 :217), l'insécurité scripturale est liée au statut du scripteur. En effet, il distingue entre scripteur légitime et scripteur non légitime. Il précise que chez le scripteur légitime, l'insécurité scripturale « *est vécu comme une atteinte à la liberté du sujet écrivant* » alors que chez le scripteur non légitime, elle est liée à sa « *prise de conscience d'un statut défavorisé* ». Par conséquent, elle est « *généralisée (même si) sa fonctionnalité n'est pas la même selon le degré de légitimation du scripteur* » comme souligne Barré-De Miniac (2000 :70).

3.2. La lecture/la compréhension de textes

Dans cette partie du cadre théorique, nous évoquerons un certain nombre de travaux concernant l'activité de compréhension de l'écrit en L1 et en L2. Nous adopterons dans notre travail la formulation lecture / compréhension /interprétation qui nous paraît convenir davantage à nos objectifs. Ce qui nous intéresse en effet c'est de savoir si nos informateurs sont capables d'interpréter des textes dans une littérature qui leur est étrangère.

3.2.1. Les processus cognitifs et lecture en LM

Dans une optique cognitiviste, la lecture n'est plus conçue comme recueil d'information ; elle est un processus de construction du sens, qui s'appuie sur les indices du texte relevés par le lecteur. Dans l'activité de lecture, le lecteur implique des stratégies liées à ses attentes. Nous exposerons, dans cette partie, le modèle interactif : les deux traitements du texte (**haut-bas** et **bas-haut**), concernant la lecture/compréhension des textes (Gaonac'h, 1990 : 41-48 et 1991 : 160-161)

3.2.1.1. Les traitements « haut-bas » et « bas- haut » dans la lecture en LM

« Les modèles du haut vers le bas » ou le modèle descendant est basé sur l'idée que la compréhension est un processus d'élaboration et de vérification d'hypothèses. En d'autres termes, dès la lecture du titre ou dès la première phrase du texte, le lecteur construit des hypothèses, puis il anticipe, enfin il fait des inférences. Le modèle descendant donne une place importante aux schémas de connaissances du monde acquises par le lecteur. Plus l'« encyclopédie » du lecteur est proche de ce dont le texte parle, plus les anticipations s'opèreront facilement.

Le modèle du bas vers le haut ou le modèle ascendant est fondé sur l'idée que le sens d'un texte se crée à partir du décodage des unités de base, c'est-à-dire un décodage qui va des unités linguistiques minimales (la lettre) en passant par la syllabe, le mot et la phrase, jusqu'au texte. Ce modèle considère que le lecteur s'appuie sur les signes graphiques pour interpréter les informations.

En résumé, le processus de haut-bas aide les lecteurs à faire des hypothèses et des anticipations sur le contenu du texte alors que le processus de bas-haut les aide à vérifier leurs hypothèses et à intégrer l'information nouvelle. Les interactions entre ces deux processus sont une condition indispensable pour parvenir à une bonne compréhension.

3.2.1.2. « Le court-circuitage » des processus haut-bas dans la lecture en LE

En langue étrangère, l'interaction entre les processus haut-bas et bas-haut ne peut pas se réaliser. En effet, les tâches ne s'accomplissent pas de la même manière qu'en langue maternelle. Le « court-circuitage » des processus descendants empêche une compréhension globale de texte. Selon les cognitivistes, en effet le « court-circuitage » des processus « haut-bas », s'expliquerait par les problèmes posés par le décalage des unités de base en LE auraient pour effet de court-circuit la mise en œuvre de processus « bas-haut ». Les insuffisances linguistiques de la langue cible ont pour effet de « court-circuitage » la mise en œuvre des processus « haut-bas ». Ceci pourrait expliquer la non activation des processus « haut-bas » dans la lecture/compréhension de textes en LE.

3.2.2. La théorie du schéma

La théorie du schéma a pour objectif d'expliquer comment les connaissances antérieures chez le lecteur sont stockées dans son cerveau, comment il les récupère et comment il les modifie. Nous explorerons les concepts tirés de ces travaux pour définir et caractériser le fonctionnement de cette théorie.

Souchon (1992 : 45) définit la théorie du schéma comme suit : *La théorie du schéma s'inscrit dans le cadre général de la problématique de la compréhension et on sort par conséquent de la question particulière de la compréhension des messages écrits. En effet, la théorie du schéma s'intéresse également aux structures élémentaires de notre connaissance du monde extérieur dans lequel nous vivons. Selon cette conception, cette connaissance serait organisée sous forme de schémas reliés les uns aux autres.*

Dans cette optique, Giasson (1990 : 13) estime que les connaissances sur le monde sont structurées sous forme de schémas. Elle caractérise ainsi la théorie du schéma : *certains éléments caractérisent plus particulièrement la théorie des schémas :*

- *Cette théorie suppose que les connaissances sont organisées, mais également que cette organisation est faite en larges unités (actions, séquences d'actions, événement...). Ce sont ces unités ou blocs que l'on nomme schémas, qui sont en fait des concepts génériques [...],*
- *Les schémas possèdent des variables, à chaque schéma que nous possédons, nous pouvons associer des variables qui sont les grandes constituantes du schéma [...],*
- *L'inclusion des valeurs par défaut [...] qui permettent, en fait, de compléter un schéma par des connaissances de sens commun.*

Dans la compréhension de textes, la théorie du schéma est fondée sur l'idée que les connaissances sur le monde sont structurées sous forme de schémas qui seraient activés lors de la lecture.

3.2.3. Conception de la compréhension selon GIASSON

Giasson présente dans son ouvrage intitulé *la compréhension en lecture* (1990), deux modèles de compréhension de lecture. Ces travaux s'inscrivent dans une perspective de psychologie cognitive.

Le premier modèle, la conception traditionnelle, admettait que le texte est la source du sens et que le rôle du lecteur consiste à trouver le sens dans le texte. L'auteur (1990 : 5) la nomme *conception de transposition* et elle explique que « *le lecteur ne faisait que transposer dans sa mémoire un sens précis déterminé par l'auteur* ». Elle schématise ce modèle comme suit :

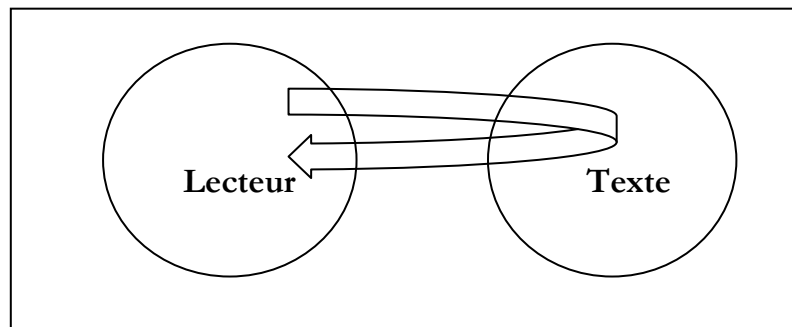


Figure 6 : La conception traditionnelle de la compréhension

Giasson (1990 : 6) décrit la relation entre ces deux composantes dans ce modèle de la façon suivante : « *Le lecteur va chercher le sens dans le texte et le transpose dans sa tête* ».

Le deuxième modèle de compréhension en lecture, celui que GIASSON appelle « *Modèle contemporain de compréhension en lecture* » et qui s'établit en « *fonction de trois variables : le lecteur, le texte et le contexte* » (1990 : 9) il est considéré comme un processus interactif. L'auteur affirme que ce modèle « *reflète en fait assez fidèlement le courant le plus marqué actuellement dans les recherches en lecture* ».

Chaque variable comprend plusieurs éléments. Le niveau de la compréhension en lecture dépendra du niveau de la relation qui se met en place entre ces trois

variables. L'auteur conçoit, dans ce modèle, le lecteur comme un pôle actif qui « crée le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecture » (1990 : 6). Giasson schématise ce modèle de la façon suivante :

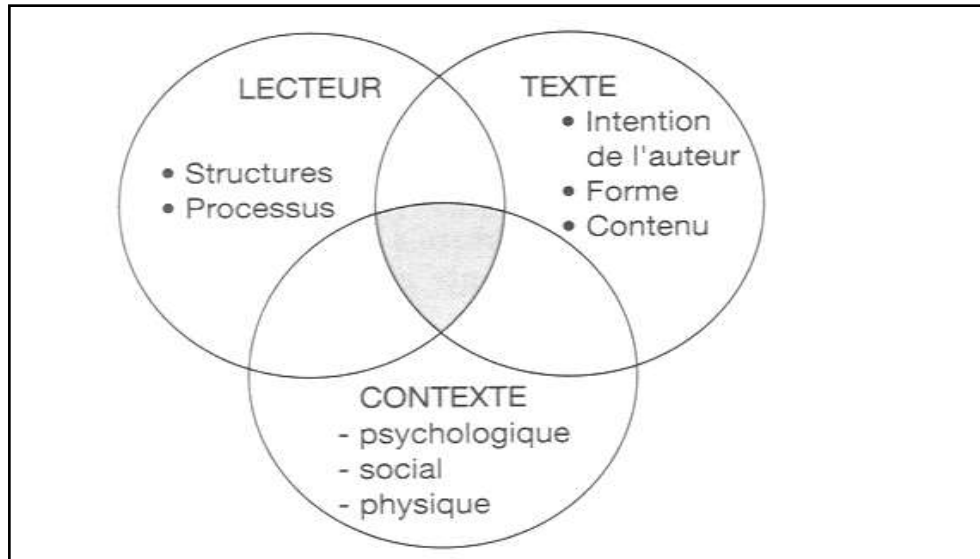


Figure 7 : Modèle contemporain de compréhension en lecture GIASSON

Nous allons détailler les trois variables de ce modèle, *le lecteur, le texte et le contexte* et leurs sous-composantes :

A. La variable lecteur : pour la compréhension en lecture, le lecteur traite cette activité avec ses propres structures cognitives et affectives et il emploie également plusieurs processus, qui se divisent eux-mêmes en sous-composantes.

I. Les structures du lecteur : Elles se divisent en deux structures cognitives et affectives :

- **Les structures cognitives :** Elles comprennent à la fois les connaissances sur la langue et sur le monde que le lecteur s'est déjà appropriés.

- **les connaissances sur la langue** : ce sont les connaissances des modèles linguistiques dont dispose le lecteur natif. Il y a quatre catégories de connaissances : Connaissances phonologiques, Connaissances syntaxiques, Connaissances sémantiques, Connaissances pragmatiques.
- **Les connaissances sur le monde** : ou les connaissances antérieures, elles agissent sur l'activité de la compréhension de texte et pour retenir les informations. Il s'agit des connaissances antérieures acquises dans le domaine de référence du texte.

Ce modèle affirme que ces connaissances (les connaissances sur la langue et sur le monde) se combinent dans la réalisation de la tâche de compréhension du texte. Les connaissances sur la langue ne suffisent pas pour comprendre un texte sans l'aide des connaissances sur le monde et des connaissances contextuelles.

Dans la même optique, Lehmann et Moirand (1980 :131) expliquent l'importance de ces connaissances, qui facilitent la compréhension du texte « *mais le sens d'un texte ne dépend pas de la seule connaissance des modèles linguistiques de la langue. Lors de l'activité de compréhension, le lecteur met également en jeu son savoir antérieurement acquis dans le domaine de référence du texte.* »

- **Les structures affectives** : elles participent dans l'activité de compréhension comme les structures cognitives. D'après Giasson (1990 : 15) toujours, « *les structures affectives comprennent l'attitude générale face à la lecture et les intérêts développés par le lecteur* ». L'attitude générale, c'est la façon dont le lecteur entreprend la lecture (passionné ou non

par la lecture). D'autre part, les intérêts développés ou les intérêts spécifiques qu'il porte à la lecture : c'est ce qu'il attend du texte pour satisfaire ses propres exigences. Les structures affectives contribuent dans l'activité de compréhension comme les structures cognitives.

De plus, il existe des éléments qui entrent dans les structures affectives du lecteur comme : *la capacité de prendre des risques, le concept de soi en général, le concept de soi comme lecteur, la peur.*

II. Les processus de lecture

Ces processus ont pour objectif de mettre en place les habilités (les compétences) indispensables pour traiter le texte. Giasson (1990 : 16-17) reprend la classification d'Irwin (1986) qui « *distingue cinq grandes catégories de processus, qui elles-même sont divisées en composantes* » :

- **Microprocessus** : *Ils servent à comprendre l'information contenue dans une phrase.*
- **Processus d'intégration** : *Les Processus d'intégration ont pour fonction d'effectuer des liens entre les propositions ou les phrases.*
- **Macroprocessus** : *Ces processus sont orientés vers la compréhension globale de texte, vers les liens qui permettent de faire du texte un tout cohérent.*
- **Processus d'élaboration** : *Ces processus sont ceux qui permettent aux lecteurs de dépasser le texte, d'effectuer des inférences non prévues par l'auteur.*
- **Processus métacognitifs** : *Les processus métacognitifs gèrent la compréhension et permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation.*

B. La variable TEXTE

C'est la deuxième variable qui constitue le modèle contemporain de compréhension en lecture. Pour aborder cette variable, il est nécessaire de classer les différents types de textes (cf. 3.3. La notion de texte).

Selon Giasson (1990 : 19), « *il a été démontré que les lecteurs se comportent différemment selon la nature des textes qui leur sont présentés.* » L'auteur ajoute qu'« *il faut avouer qu'à l'heure actuelle il n'existe pas encore de classification parfaite des types de textes.* »

Cette proposition nous paraît discutable car il est vrai qu'il existe des différences de comportements de la part du lecteur vis-à-vis du type de texte, mais il n'est pas moins qu'il y a des processus identiques quels que soient les textes.

C. la variable CONTEXTE

La variable contexte est la troisième variable qui constitue le modèle contemporain de compréhension en lecture. Selon Giasson (1990 : 22) le contexte comprend « *toutes les conditions dans lesquelles se trouve le lecteur (avec ses structures et ses processus) lorsqu'il entre en contact avec un texte (quel qu'en soit le type). Ces conditions incluent celles que le lecteur se fixe lui-même et celles que le milieu, souvent l'enseignant, fixe au lecteur.* ». L'auteur distingue trois types de contexte :

- **Contexte psychologique** : ce sont les conditions psychologiques qui appartiennent au lecteur : son intérêt pour la lecture, sa motivation et son intention de lecteur.
- **Contexte social** : nous entendons par contexte social : les situations de lecture individuelle ou en groupe, de lecture à haut voix ou silencieuse.

- **Contexte physique** : ce sont les conditions matérielles de la lecture : bruit, température ambiante, qualité des textes en tant que supports (qualité de l'impression, du papier etc.).

Pour le cadre théorique de notre travail, nous adopterons le modèle qui s'inscrit dans un processus interactif. Ce dernier est basé sur les trois pôles en interaction : le lecteur, le texte, le contexte. Ce modèle, en plus, réalise la fusion des deux autres modèles (ascendant et descendant).

3.3. La notion de texte

3.3.1. Le texte et ses différentes acceptions en français et en arabe

Dans ce qui suit, nous présenterons les différentes définitions du texte, en français et en arabe, selon les dictionnaires.

3.3.1.1. La définition de texte en français

Le mot *texte* est issu du latin *textus* qui veut dire *trame*, *tissu*, et du verbe *texere*, *tisser*. Un texte est donc une sorte d'un tissu où s'entrecroisent plusieurs séries de fils. Le dictionnaire de la langue française le Nouveau Petit Robert (1994) donne les significations suivantes du mot « texte » :

- La suite des mots, des phrases qui constitue un écrit ou une œuvre (écrite ou orale).
- La composition, la page imprimée.
- Ecrit considéré dans sa rédaction originale et authentique.
- Sujet. Le texte d'un devoir, d'une dissertation.
- Page, fragment d'une œuvre, caractéristique de la pensée ou de l'art de l'auteur.
- Document écrit prévoyant un ordre déterminé d'opérations à la radio, à la télévision, au cinéma et au théâtre.

Quant au dictionnaire Hachette multimédia (1999), il définit le mot « texte » de cette façon :

- Ensemble de mots, de phrases qui constituent un écrit. Le texte d'un roman. Le texte de la Constitution. Tout écrit imprimé ou manuscrit.
- Spécial. Ensemble de phrases, de paroles destinées à être récitées ou chantées.
- Œuvre littéraire. Extrait, fragment d'une œuvre littéraire. Textes choisis. Commentaire de texte.
- Sujet d'un devoir, d'un exercice scolaire. Texte d'une dissertation.
- Cahier de textes, où sont inscrits l'emploi du temps et les sujets des devoirs et exercices d'un élève.
- AUDIOV Document écrit, scénario d'un film, d'une émission radiodiffusée ou télévisée, accompagné du découpage et des dialogues. (Terme officiellement recommandé pour remplacer script.)

Nous constatons que dans les deux dictionnaires, le mot « texte » désigne une œuvre écrite ou orale et en donnant l'avantage à l'écrit, un imprimé ou un manuscrit. Hachette multimédia parle de texte littéraire ou œuvre littéraire. Le Nouveau Petit Robert relève qu'un texte est le résultat de la réflexion ou de la pensée de l'auteur.

En français, dans la langue courante, il existe plusieurs synonymes du mot texte : discours, manuscrit, écrit, sujet, composition, œuvre, ouvrage, page imprimée, extrait, fragment.

3.3.1.2. La définition de texte en arabe

D'après le dictionnaire de la langue arabe (arabe – arabe), le MOUKTAR ALSAHAH écrit par Mohamed Al RAZI, auteur du X^{ème} siècle, qui a été édité au Caire en 1983³⁴, le mot texte (*nasse*) est défini de la façon suivante :

³⁴ Nous ne savons pas à quel point cette édition est fidèle à l'original.

- Le point le plus haut d'une chose, comme *nassia* le front d'un homme, le plus haut degré d'un objet ; comme *mansaa* pour les mariés : pendant la cérémonie du mariage, ces derniers s'assoient sur un podium qui est l'endroit le plus haut dans la salle ; ou comme *nassia altarike* (le bout ou la fin d'une rue) ;
- Citation d'abord religieuse, puis citation en général
- Atteindre la limite ou la fin d'un discours « *koutba* » (C'est le contenu ou l'essentiel de ce qui a été dit).
- D'autre part, *Le nouveau dictionnaire Larousse de la langue arabe* (arabe – arabe) d'Al Jorre (1973) ajoute aux définitions précédentes :
- Parole écrite,
- Parole qui n'a qu'un sens unique et qui n'accepte pas d'interprétation (la paraphrase), - sens religieux, le Coran et la Sunna du Prophète, - sens juridique, les articles de lois ;

Nous signalons que dans *Le MOUKTAR ALSAHAH* le mot « texte » s'applique à tous les genres de la littérature orale. Nous soulignons aussi qu'à l'époque de l'auteur, la culture orale était dominante, alors que la culture écrite était limitée aux savants. On apprenait par cœur le texte et on le récitait. Le texte fait partie du discours « *katabah* ».

En revanche, *Le Nouveau dictionnaire Larousse de la langue arabe*, perçoit le texte comme une production écrite ou orale, en donnant toutefois l'avantage à l'écrit, sous l'influence de la culture écrite dont la part est en augmentation dans le monde arabe. L'exemple le plus probant est celui du Coran : il y a de moins en moins de gens qui apprennent le Coran par cœur, il y a de moins en moins d'écoles coraniques qui ont pour but l'apprentissage du Coran et de ses sciences par cœur, car la Sainte Parole est aujourd'hui imprimée et disponible pour tout le monde et nous pouvons l'apprendre dans le cadre des écoles publiques. Le dictionnaire qualifie donc le texte de *parole écrite*.

Toutefois les deux dictionnaires, dans leurs définitions, sont d'accord sur le fait que le texte est « le sommet d'une chose » d'une part, et qu'il est le contenu ou le résumé d'un discours. Par ailleurs, le terme *texte* étant assimilé au Coran et aux lois, il ne possède, selon ces deux dictionnaires, qu'une seule interprétation.

Actuellement, en arabe, on distingue certains synonymes du mot *texte* :

▪ *almandhoub* : désigne à la fois le sujet et le thème ; le sujet est général, le thème est spécifique. Dans la langue courante, le thème constitue une partie d'un sujet. *Le Nouveau dictionnaire Larousse de la langue arabe* définit « *almandhoub* » de la façon suivante :

- Objet de recherche,
- Sujet de conversation,
- L'inchoatif décrit par le prédicat.

Dans notre traduction de l'enquête, nous employons les deux termes (thème et sujet) par souci d'exactitude par rapport aux données de nos informateurs.

▪ *maqal* : du verbe « dire » *qala*, est l'équivalent du mot « article » en français. *Le Nouveau dictionnaire Larousse de la langue arabe* le définit de la manière suivante :

- passage d'un livre
- article de journal ou de magazine

D'autre part *maqalah* prend d'autres significations telles que : un propos, une opinion, un jugement.

▪ *kaita'a* : exprime le mot « extrait » en français. *Le Nouveau dictionnaire Larousse de la langue arabe*, le définit de la sorte :

- extrait tiré d'un texte,

- (poésie) une suite poétique de huit vers ou moins

- « *'istichbad* » : prend le sens de « citation » en français, « *'istachada binas : (mw'aifine)* » [« citer un texte de tel ou tel auteur »] comme *Le Nouveau dictionnaire Larousse de la langue arabe* le définit : « passage original d'un auteur ».

3.3.2. Le point de vue des spécialistes

Le mot « texte » est utilisé avec des acceptions très variées. Pour certains chercheurs, il est assimilable à une phrase ou à un corpus, pour d'autres il est l'équivalent d'une suite de phrases, d'un énoncé entier ou de l'ensemble de l'œuvre d'un auteur. Selon les auteurs et leurs objectifs, il existe différents critères de définition.

3.3.2.1. Le texte comme unité de communication

Schmitt et Viala (1982 : 22-23) affirment que le mot « texte » englobe les productions verbales à l'oral ou à l'écrit ; ils expliquent leur proposition de la façon suivante : *Le texte oral est accompagné de signes non-verbaux (sonores ou visuels) [...] qui contribuent largement au sens du message soutenu par ces signes annexes. L'écrit, n'étant pas accompagné des mêmes signes annexes [...] Le texte écrit dispose pourtant de divers moyens pour indiquer les pauses, inflexions, intonations : la ponctuation, le soulignage de mots ou de phrases.*

Portine (1983 :11), de son côté, situe le texte dans le cadre de sa réalisation naturelle et il le définit comme *toute production linguistique, qu'elle soit écrite ou orale.*

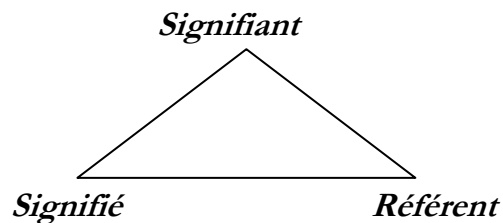
Quant à Ducrot et Shaeffer (1995 : 494), ils présentent le texte comme une communication linguistique et ils le définissent comme *une chaîne linguistique, parlée ou écrite formant une unité communicationnelle, peu importe qu'il s'agisse d'une séquence de phrases, d'une phrase unique ou d'un fragment de phrase.*

Weinrich (1973) repris par Cortes (1985 : 30) définit le texte de la manière suivante : *une succession signifiante de signes linguistiques entre deux ruptures manifestes de communication.* Nous pouvons constater qu'un texte peut être un livre entier, ou une simple interjection. Il est alors important de bien caractériser les ruptures soit orales ou écrites et de les rendre le plus possible *manifestantes.*

Galisson et Cortes (1976 : 561) définissent le texte comme *un ensemble, fini ou non, d'énoncés écrits ou oraux, constituant en général un discours suivi.*

3.3.2.2. Le texte du point de vue linguistique

Il faut toutefois noter que la proposition de Lundquist (1980) reprise par Cortes (1985:30) définit le texte du point de vue structural en tant que **signe global** ou *macro-signe* *doté d'un signifié, d'un signifiant et d'un référent.* Schématiquement nous pouvons représenter cette définition par le triangle :



La position de Lundquist nous offre la possibilité de proposer une représentation applicable à tout type de texte, car il nous suffit de définir les trois composantes du triangle pour avoir :

- **Signifié.** Le sens auquel renvoie le **Signifiant**,
- **Signifiant.** Les éléments acoustiques, visuels ou graphiques qui servent à déterminer le **Signifié**,
- **Référent.** La réalité à laquelle renvoie le texte.

En effet un texte comprend ces trois éléments constitutifs : un élément permettant de le matérialiser concrètement, un élément permettant de construire une représentation mentale, et se reportant à la réalité concrète visée par le texte.

Cette conception de Lundquist est très englobante. Elle pose cependant un problème considérable, celui de savoir si l'on peut transposer cette conception à des suites de signes, comment, dans quelles conditions et à quel prix.

De plus, Lundquist, toujours reprise par Cortes (1985:31), définit encore le texte comme *un acte du langage au moyen duquel* :

- *On parle de quelque chose (référent),*
- *Pour en dire quelque chose (prédication),*
- *Afin de communiquer avec quelqu'un dans une intention spécifique (illocution).*

3.3.2.3. Le texte selon la perspective de la linguistique textuelle

Adam (1991:23) opère une forte distinction entre texte et discours et définit le texte par rapport au discours :

- *Le discours étant un énoncé caractérisable certes par ses propriétés textuelles, mais surtout comme un acte de discours accompli dans une situation où nous pouvons noter la présence des participants, des institutions, un lieu et un temps.*
- *Le texte étant un objet abstrait résultant de la soustraction du contexte opéré sur l'objet concret (discours).*

Ce qui amène ce chercheur à aboutir aux deux équations suivantes :

DISCOURS = texte + conditions de production

TEXTE = discours – conditions de production

Cette conception présente alors le texte comme un objet linguistique abstrait d'un ensemble constituant le discours. Il peut être appréhendé à travers deux axes :

- L'axe séquentiel, qui serait déterminé par la suite des propositions et des phrases.
- L'axe pragmatique, qui serait déterminé par les contenus sémantiques, les techniques et les procédés d'énonciation, et par la relation émetteur-destinataire.

Cependant, Adam (1994 :21) précise que, le texte étant une *unité cohérente*, [il] *n'est pas une suite de mots, phrases, propositions ou actes d'énonciation simplement juxtaposés, mais un produit connexe, cohésif, cohérent.*

Dans le cadre de notre travail, nous nous intéresserons davantage au texte comme une production linguistique écrite. Adam (1991:9) fait remarquer qu'il n'y a pas deux linguistiques, l'une pour l'écrit et l'autre pour l'oral : *travailler sur l'écrit ne signifie pas avoir à faire à une linguistique de l'écrit d'une part et une linguistique de l'oral d'autre part.*

3.3.2.4. Le texte dans la perspective de la lecture

Il y a une autre tendance qui définit le texte écrit du point de vue de l'activité de lecture / compréhension.

Le texte se présente du point de vue de la lecture comme un objet produit par un auteur (scripteur), qui contient un message (information) à transmettre de l'auteur au lecteur, au moment de la lecture, pour des objectifs divers. Le lecteur va décoder le message ; or, avoir un message à transmettre renvoie à une intention de communiquer. C'est la position adoptée par Lehmann et Moirand (1980:72) *l'acte de lire représente un échange et implique, de la part du lecteur, la recherche d'une communication.*

De la même façon, Vigner (1979 : 10) voit le texte écrit comme un moyen d'assurer la communication : *le texte écrit devra être considéré comme une modalité d'utilisation du langage en vue d'assurer la communication entre deux ou plusieurs interlocuteurs.*

Quant à Giasson (1990 : 7-8) elle définit le texte à partir du modèle actuel de compréhension en lecture basé sur trois variables : lecteur, texte et contexte. La variable **texte** concerne le matériel à lire et peut être considérée sous trois aspects principaux : *l'intention de l'auteur, la structure du texte et le contenu.*

3.3.2.5. Le texte dans la perspective de la psychologie cognitive

Dans la perspective de la psychologie cognitive, Coirier, Gaonac'h et Passerault (1996:6-7) considèrent le texte comme *unité de langage en usage ; il constitue un médium langagier spécifique de construction de représentations cognitives en vue de transmettre de l'information.* Ces trois chercheurs définissent alors le texte comme *un objet structuré : soit par des relations internes (explicites ou implicites) entre ses constituants, soit parce que son traitement entraîne l'intervention de schémas cognitifs de connaissance [...] généraux ou spécifiques.*

Pour conclure cette partie, nous pouvons retenir que le texte est une manifestation matérielle (production verbale) porteuse d'informations, produite en fonction d'une intention de communication, dans un contexte donné, contexte et intention de communication pouvant être très différents. Il existe plusieurs types et catégories de textes.

3.3.3. Les typologies de textes

Les typologies de textes ont pour objectif, selon Schneuwly (1994 : 531), *de limiter dans l'ensemble des textes possibles un certain nombre de types et de décrire leurs caractéristiques*. Dans la situation d'enseignement / apprentissage, la classification de textes a pour objectif de faciliter la lecture / compréhension / interprétation de texte, car, selon Rastier (1989), le sens d'un texte est lié à son type. En conséquence, l'identification du type de texte est essentielle pour donner un sens au texte en situation de lecture.

Un certain nombre de chercheurs ont tenté d'expliquer l'importance de la typologie de textes dans une situation de communication. Dans cette optique, nous exposerons, dans le cadre de notre travail, les études concernant les typologies de textes et les propositions de Petitjean et d'Adam sur leurs critères de classement.

3.3.3.1. Les typologies de textes selon PETITJEAN

Petitjean (89 :97-118) présente trois critères de classifications de textes : homogène, intermédiaire et hétérogène :

1. **Le critère homogène** : il a *une base typologique unique*. Ces typologies sont basées sur les structures cognitives ; Petitjean reprend les travaux de Werlich qui distingue cinq types de texte :
 - Le texte descriptif : lié à perception dans l'espace ;
 - Le texte narratif : lié à perception dans le temps ;
 - Le texte expositif : associé à l'analyse et à la synthèse de représentations conceptuelles ;

- Le texte argumentatif : organisé autour des jugements et des prises de position ;
- Le texte instructif : lié à la prévision de comportement à venir, suite à un ordre donné.

2. Le critère intermédiaire : il comprend trois types :

- Les typologies énonciatives basées sur les travaux de Benveniste. Elles reposent sur l'analyse des rapports entre le locuteur, l'interlocuteur et l'ancrage spatio-temporel.
- Les typologies communicationnelles ou fonctionnelles basées sur les travaux de Jakobson. Elles se fondent sur modèle de communication construit à partir de six paramètres : émetteur, destinataire, contexte de référence, code, canal de communication et message réalisé.
- Les typologies situationnelles basées sur l'analyse de pratiques discursives au sein d'un lieu social, à partir duquel les discours sont produits : discours politique, discours scolaire, discours scientifique, discours publicitaire etc.

3. Le critère hétérogène : l'auteur propose la notion de *genre de texte* avec l'objectif de pouvoir classer les textes qui sont basés sur plusieurs critères.

un texte, il peut y avoir un type de séquence dominant qui l'emportera sur les autres au moment de classe ce texte dans une catégorie.

L'auteur propose alors une définition de la séquence en la considérant à la fois comme *unité constituée* et comme *unité constituante*. En d'autres termes, la séquence est une unité composante du texte, et elle-même est composée de propositions.

Après cette définition de la séquence, Adam classe les textes conformément à une « typologie séquentielle », et il sollicite sept types de séquentialités :

1. La séquentialité narrative : focalisée sur des successions chronologiques finalisées. Comme le rappelle Adam, ce type de séquence est probablement celui qui a été le plus et mieux étudié par la tradition rhétorique, poétique et sémiotique. Le récit, la parabole, le fait divers le récit théâtral et fable sont, entre autres, les exemples de ce genre.
2. La séquentialité injonctive-instructionnelle : dite procédurale. ADAM souligne que le processus cognitif sous-jacent à ce type est notre capacité de faire un plan. La recette de cuisine, la notice de montage, les modes d'emploi etc. sont des exemples de cette séquentialité.
3. La séquentialité descriptive : ce type de séquence est produit dans le cadre de diverses activités discursives ordinaires ; on le trouve, par exemple, dans la presse écrite et la publicité.
4. La séquentialité argumentative : elle a pour objectif de démontrer ou de réfuter une thèse.
5. La séquentialité explicative-expositive : elle est basé sur des enchaînements séquentiels de type soit descriptif, soit explicatif. Elle a pour but d'expliquer ou de donner des informations. En

effet, selon Adam, la séquentialité explicative - expositive *recoupe à la fois l'explication avec une variante justificative et l'exposition.*

6. La séquentialité dialogale-conversationnelle : elle est fondée sur une succession d'échanges comme dans les interactions orales quotidiennes, les débats et les interviews, les conversations téléphoniques, les dialogues romanesques et théâtraux ou les lettres.
7. La séquentialité poétique-autotélique : elle *privilégie le rythme.*

Toutefois, Adam, dans son ouvrage : *Éléments de linguistique textuelle* (1990), propose de réduire les sept types à six types de séquentialités :

1. La séquentialité narrative,
2. La séquentialité injonctive-instructionnelle,
3. La séquentialité descriptive,
4. La séquentialité argumentative,
5. La séquentialité explicative,
6. La séquentialité dialogale-conversationnelle.

Mais dans son ouvrage : *les textes : types et prototypes* (1992) Adam réduit les séquentialités à cinq :

1. La séquentialité narrative,
2. La séquentialité descriptive,
3. La séquentialité argumentative,

4. La séquentialité explicative,
5. La séquentialité dialogale.

Au terme de la réflexion évolutive d'Adam, Nous constatons les points suivants :

- La séquentialité explicative-expositive de (1987) devient simplement la séquentialité explicative car cette dernière, selon Adam (1990 : 89) qui fait référence aux travaux de Kintsch et Van Dijk de (1978), *recoupe à la fois l'explication avec variante justificative et exposition*. Adam en vient alors à exclure définitivement la séquence explicative-expositive de ses propres typologies séquentielles pour se focaliser sur la séquence explicative.
- La disparition de la séquentialité poétique-autotélique de (1987). Adam (90 : 89) justifie sa proposition en considérant que : *le (poétique) est très différent des six types de base [...] car les textes poétiques sont des formes de mise en texte qui privilégient le rythme*.
- La séquentialité dialogale-conversationnelle de (1990) devient simplement séquentialité dialogale. En effet, selon Adam (1992 : 148) *dialogue et conversation sont généralement synonymes*.
- La disparition de la séquentialité injonctive-instructionnelle de (1987).

Selon Adam (1992 : 196), l'hypothèse séquentielle met l'accent sur la relation entre la capacité du lecteur à différencier les types de séquences et sa compétence textuelle. Il explique que *la séquentialité part du fait qu'un lecteur confère une certaine cohésion à une suite textuelle en s'appuyant partiellement sur une opération de classification*. Pour affirmer que

telle suite est plutôt descriptive ou narrative ou argumentative ou explicative ou dialogale, il faut qu'existent des schémas prototypiques abstraits, culturellement transmis.

En d'autres termes, c'est une opération de lecture-interprétation qui confère au discours une certaine structure compositionnelle.

Dans le cadre, de la présente recherche, il convient de souligner l'importance que revêt la reconnaissance des séquences textuelles du point de vue de la compétence textuelle du lecteur. D'autre part, Adam précise bien que les schémas prototypiques abstraits des séquences « sont culturellement marquées. Ce dernier point est capital pour nous car notre problématique se situe au niveau du passage d'une littératie à une autre. La question qui se pose donc est de savoir si les compétences acquises par nos informateurs en LM sont transférables en LE.

3.3.4. Les genres de textes

De nombreux chercheurs ont proposé diverses définitions du genre. Dans ce qui suit, nous en présenterons quelques unes :

Bakhtine (1984 : 285) définit le genre en mentionnant son importance essentielle, du point de vue de ce qu'il appelle l'**échange verbal** : *Si les genres du discours n'existaient pas et si nous n'en avions pas la maîtrise, et qu'il nous faille les créer pour la première fois dans le processus de la parole, qu'il nous faille créer chacun de non énoncés, l'échange verbal serait quasiment impossible. »*

Dans une perspective à peu près comparable, Bronckart (1994 : 378) définit le genre comme une médiation socio-sémiotico-langagière : *Chaque exemplaire d'un genre (chaque conte, chaque éditorial, chaque article scientifique) peut être considéré comme une unité auto-suffisante, en ce qu'elle constitue la concrétisation verbale d'une unité comportementale, ou encore la concrétisation d'une action langagière définie. Et pour les usagers de la langue, les genres comme unités*

*linguistiques réelles constituent des **modèles sociaux**, ou encore des références nécessaires pour leurs activités propres de lecture et d'écriture.*

Canvat (1994 : 273) définit le genre en insistant sur sa nature socio-culturelle: *le genre établit un horizon d'attente des textes et régule leur écriture ; le genre est socio-culturellement constitué et socio-culturellement constituant.*

Dans ces différentes citations nous retrouvons l'idée selon laquelle le genre semble réguler l'écriture de chaque texte ; le genre est ce qui fait qu'un texte est la fois unique « autosuffisant » (Bronckart), et qu'en tant que représentant d'un genre, il est un « modèle social » (ibid).

L'étude des typologies de textes est étroitement associée à la notion de *genre*. En effet, ce dernier est un caractère essentiel d'un texte car il en règle la production et son interprétation. Dans ce sens, Rastier (1989 : 37) explique qu'*un genre est un programme de prescriptions positives ou négatives, et de licences qui règlent aussi bien la génération d'un texte que son interprétation ; elles ne révèlent pas du système fonctionnel de la langue, mais d'autres normes sociales*. En conséquence, selon l'auteur, chaque locuteur, étant un sujet social, participe à plusieurs *pratiques sociales* et il, possède nécessairement plusieurs *compétences discursives*.

Dans cette optique, Rastier (1989 :40) affirme que tout discours est à l'articulation de divers genres, qui ont un rapport avec les notions de *texte, discours et genre*. Il développe son point de vue de la façon suivante : *un discours s'articule en divers genres, qui correspondent à autant de pratiques sociales différenciées à l'intérieur d'un **genre** est ce qui rattache un **texte** à un **discours**. Une typologie des genres doit tenir compte de l'incidence des pratiques sociales sur les codifications linguistiques.*

Ainsi, nous pouvons souligner que, d'un côté, les genres prennent leur source dans les pratiques sociales. D'un autre côté, la reconnaissance du genre,

particulièrement dans une perspective didactique, permet non seulement de mettre en rapport le texte et le discours mais également de faciliter l'interprétation du texte. Tout comme la littérature, le genre nous renvoie à la dimension sociale et par conséquent culturellement marquée des productions écrites et de leur interprétation.

3.3.5. Les textes journalistiques

Un texte journalistique, en général, est constitué initialement par ses conditions de production et de réception prévues. Ceci renvoie aux conditions contextuelles ou situationnelles immédiates qui influencent en quelque sorte sur sa transmission ; il peut s'agir de l'ensemble de réalités objectives ou subjectives participant à sa communication originale, dans un style particulier à ce genre de texte.

Le style journalistique français nous semble être simple, condensé et va à l'essentiel. En effet, nous estimons que les phrases formulées sont courtes. Ces phrases sont à tendance nominale, permettant de mettre en valeur certains effets stylistiques et qui donnent une impression de raccourci, d'accélération qui permet de renforcer une idée ou une émotion. De plus, ce style permet au lecteur de vivre et/ou de comprendre l'événement d'actualité dans le moindre détail.

Au niveau de sa structure, le texte journalistique porte plusieurs catégories, nous en avons repéré quatre. D'abord, celle de l'information rapportée : la nouvelle, le reportage, le fait divers, l'interview et le portrait. Puis la catégorie de l'information expliquée comme l'enquête et la chronique. Ensuite, la catégorie de l'information commentée, par exemple, l'éditoriale et la critique. Enfin, le groupe des genres expressifs qui ne sont pas tout à fait du genre journalistique mais font partie d'un journal comme la lettre d'opinion, le divertissement, les petites annonces, la publicité, les services, etc.

Le genre journalistique fait recourir à plusieurs typographies comme la rubrique, le titre, l'intertitre et le chapeau qui ont des fonctions précises, de la façon suivante :

- **la rubrique :** c'est le titre d'une page ou de plusieurs pages revenant chaque fois dans une publication. Elle indique le domaine ou la question qui y figurera. En plus, elle permet au lecteur d'avoir un premier contact avec les titres.
- **Le titre :** indique de quoi traitent les objets textuels titrés. Il est utilisé pour désigner un texte de tête d'article, imprimé dans des caractères et une taille différents de ceux du corps de l'article. Il attire l'attention du lecteur et l'incite à lire l'article grâce à des références cinématographiques, des jeux de mots, mais en valorisant toujours l'information. Par ailleurs, le titre est très important pour résumer le contenu de l'article. En plus, le titre "*condense*" en quelques mots le thème principal, il est "*accrocheur*" ou "*illustrateur*" du message transmis par le texte (Moirand, 1979). Par là, on peut comprendre, qu'il y a une relation entre "*texte et titre*" et des informations nouvelles contenues dans le titre. Autrement dit, ces aspects sont en rapport avec les procédés référentiels.
- **L'intertitre :** est placé à l'intérieur de l'article entre deux paragraphes. Les intertitres sont les petits titres permettant au lecteur d'avoir son attention relancée. Sa structure est toujours simple, significative, fidèle au texte. Comme le titre, il y a une relation entre "*texte- intertitres*". C'est-à-dire des phénomènes référentiels.
- **Le chapeau :** c'est le texte de quelques lignes situé entre le titre et le début du texte. Il a pour objectif de donner aux lecteurs l'envie de lire et d'en apprendre davantage, il résume l'information en axant sur ce qu'il faut savoir. Le chapeau peut donc être informatif et encore incitatif.

Généralement, le style journalistique, ses catégories de genre et les fonctions des typographies, dans la presse française ainsi que dans celle yéménite sont plus ou moins semblables.

Au niveau de ses fonctionnements sociaux, du point de vue de sa diffusion, nous constatons que les journaux français touchent des lecteurs sur différents critères : critère géographique (locaux, régionaux et nationaux), critère de position politique et idéologique et critère de domaine d'activité et de loisirs. Sachant que les quotidiens français appartiennent au secteur privé. En effet, sur le critère géographique, nous trouvons que dans la presse française, certains visent, par exemple, des lecteurs au plan national, comme les quotidiens suivants : Le Monde, Le Figaro, Libération, L'Humanité ; d'autres visent des lecteurs au plan régional, tels L'Est Républicain, La Voix du Nord, Nice, Ouest-France, Sud-Ouest ; et encore ceux qui se destinent aux lecteurs au niveau local, par exemple le quotidien Métro. De plus, il existe également des quotidiens spécialisés dans un certain domaine, tel que le sport, comme par exemple l'Equipe. Tous ces quotidiens peuvent à la fois comporter les critères, mentionnés supra.

Cependant, nous ne trouvons pas ces mêmes critères de diffusion dans la presse yéménites « cf. : annexe 7 ». Les journaux yéménites sont soit ceux financés par le gouvernement, et donc qualifiés de journaux officiels, comme par exemple « Al-Thawra » et « Al-Goumhouria », soit ceux financés par les parties politiques de l'opposition. Ces derniers sont qualifiés de journaux de l'opposition, tel que « Al-Sahwa » et « Al-Thawri ». Cela dit que ces journaux visent ses lecteurs par leur appartenance politique.

En résumé, dans ce chapitre nous avons présenté les assises théoriques sur lesquelles la littératie, la lecture et le texte que nous avons élaborés est basée notre recherche.

En effet, la littératie, cette notion très vaste, nous n'avons pas cherché à la définir mais à consulter les diverses définitions dans des diverses perspectives. Vu que notre recherche est fondée sur la littératie autour de texte, en particulier de sa réception en langue étrangère, et sur l'entrée dans une littératie autre, nous avons opté pour celle de Souchon 2001, qui offre une dimension socioculturelle et historique à nous dans l'analyse des données de nos informateurs yéménites. Par ailleurs, nous avons présenté la lecture et le texte qui sont les composants essentiels de notre recherche qui porte un intérêt spécial sur la lecture/compréhension /interprétation de texte en français. Ces trois notions concepts nous aiderons à l'analyse des données de notre enquête que nous présenterons sa méthodologie dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 4

Méthodologie générale

4.1. Problématique de recherche

La problématique de notre recherche s'est construite à partir de notre expérience d'étudiant de FLE, d'enseignant et de chercheur. Ces différentes expériences nous ont donné l'occasion d'observer certaines difficultés liées à la lecture/ interprétation/ compréhension du texte en langue étrangère, en l'occurrence le français, par les étudiants yéménites.

À partir de nos observations, nous avons formulé des questions énonçant l'actuelle problématique de notre recherche. Elles portent sur *les problèmes de l'entrée dans une autre littératie*, et plus particulièrement sur le passage de la littératie arabe yéménite vers la littératie française. En effet, l'apprenant arabophone yéménite, lorsqu'il est confronté à l'écrit français, rencontre des difficultés au niveau de la lecture/compréhension/interprétation de textes écrits. Nous nous interrogeons sur le rôle de la littératie, ou des littératies, des étudiants-informateurs yéménites de l'université de Sanaa, dans la lecture/compréhension/interprétation de textes écrits en français.

En effet, au moment où nous les avons interrogés nos informateurs de 2^e, 3^e et 4^e année de licence de français avaient déjà constitués comme nous le verrons, d'une part, une riche littératie individuelle. Celle-ci est le résultat de l'ensemble des expériences relatives à l'écrit vécues par ces étudiants. Elle peut être décrite en termes d'attitudes, de comportements, de compétences, de savoirs liés à l'écrit. D'autre part elle implique que chacun de ces informateurs a établi un rapport singulier avec l'écrit, rapport personnel individuel mais aussi marqué par la culture de la société dans laquelle il vit.

Nous faisons l'hypothèse – hypothèse très générale que nous ne prétendons pas vérifier dans cette recherche mais qui nous servira de fil conducteur – que la

confrontation avec une littérature autre (français en l'occurrence) va mobiliser les diverses composantes de la littérature déjà acquise par l'étudiant en LM et en anglais. L'apprentissage d'une nouvelle langue à l'écrit, d'une nouvelle culture écrite, va se faire sur la base de ce que l'apprenant s'est déjà approprié. On va donc assister à un double mouvement : un mouvement de découverte et d'intégration, qui va à son tour transformer et faire évoluer la littérature existante.

Nous nous intéressons tout particulièrement à la question du texte puisque la littérature scolaire accorde une grande place à la compréhension et à la production de textes écrits. Nous nous poserons les questions suivantes :

- 1) Quelles sont les représentations du Texte chez nos étudiants/informateurs ?
- 2) Quelles sont les compétences en Langue Maternelle (LM) mobilisées par ces mêmes apprenants pour identifier et catégoriser les différents types de textes en Langue Etrangère (LE) ? Quelles sont les retombées de ces compétences textuelles sur la lecture/compréhension des textes en LE ?
- 3) La fréquentation antérieure des textes écrits ou les connaissances antérieures en LM peuvent-elles être de nature à faciliter la compréhension en LE ? Le thème ou les compétences référentielles peuvent-ils faciliter la compréhension écrite en LE ? Et comment ?

Ces trois ensembles de questions génèrent d'autres questions théoriques auxquelles nous allons essayer de répondre à la lumière des données obtenues à partir de l'analyse de notre enquête :

- 1) Comment la littérature de l'étudiant/lecteur conditionne-t-elle sa conception du Texte ? Comment et de quelle manière les représentations du texte dans la culture yéménite influencent-elles la lecture/ compréhension / interprétation d'un texte en français ?

- 2) La compétence textuelle construite par la fréquentation des textes en langue-culture maternelle est-elle opératoire dans la lecture des textes en langue-culture étrangère? Et de quelle façon?

Nous aborderons ces questions du point de vue du concept de littératie qui nous permet, selon Régine Pierre (2003 : 125) : *de repenser la problématique de l'alphabétisation, en tenant compte des facteurs épistémologiques, historiques, sociaux, politiques, idéologiques, linguistiques et psychologiques qui déterminent l'appropriation de l'écrit par les individus et les sociétés.*

4.2. Les hypothèses de recherche

Les problèmes rencontrés par un bon nombre d'étudiants arabophones yéménites dans l'apprentissage de la lecture/compréhension des écrits en français pourraient trouver leurs origines dans l'acculturation à l'écrit en arabe (l'entrée dans l'écrit en arabe). Il existe de nombreux indices dans la « biographie scripturale » de nos informateurs qui confortent ce qui, au départ, ne relève que d'une simple intuition. Nous nous interrogerons sur les difficultés relatives à la compréhension écrite d'un texte en français chez les apprenants arabophones. À la lumière de notre problématique générale, nous formulons les hypothèses suivantes :

- **Première hypothèse :** Nous estimons qu'aucun accès à la compréhension de l'écrit ne peut se faire sans prendre en compte la nature des réflexions des apprenants arabophones à propos du texte. Cette prise en compte devrait se faire dans le cadre de la construction de la littératie des apprenants yéménites, littératie entendue, selon Souchon (2001 : 6) « *comme l'ensemble des manifestations de ce que l'on pourrait appeler la culture écrite dans une société* ». C'est-à-dire l'ensemble des représentations sociales associées à l'écrit, et à ses fonctions, à la plus ou moins

sacralisation de l'écrit, ainsi qu'à toute autre question liée à l'existence d'espace scripturaux dans une culture.

Ainsi, la lecture/compréhension/ interprétation de textes pourrait être aussi le résultat de représentations du Texte construites tout au long d'une socialisation textuelle devenue partie intégrante de la compétence textuelle de nos informateurs. Le transfert des acquis de l'écrit en arabe vers l'écrit en français, l'entrée dans un code écrit *autre*, est nécessairement déstabilisant. En effet, elle fait appel à un mode de socialisation scripturale qui est éloigné de(s) culture(s) de l'écrit en LM. Les premiers contacts avec l'écrit sont déterminants pour l'accès au sens et donc pour la compréhension écrite aussi bien en LM qu'en LE.

- **Deuxième hypothèse** : L'identification du genre textuel peut faciliter la lecture, compréhension de textes en LE. À ce sujet, Hyland (2003) estime que la connaissance des genres peut être considérée comme une forme d'alphabetisation qui ne porterait pas sur des unités minimales mais sur le tout d'un texte. .

En outre, Goffard (1995 : 86) démontre le rôle de l'identification du genre du texte dans la lecture/compréhension : « *ce n'est qu'une fois que le lecteur a pu définir le genre du texte (article de journal, poème, nouvelle, etc.) que son attention est entièrement consacrée à ce qu'il lit* ».

C'est dans ce sens que Souchon, dans son article (2006 : 181) Genre, interculturalité et interprétation de textes, se demande « *jusqu'où l'identification du genre étaye l'interprétation du texte* ». En menant une expérience, il a démontré que « *la détermination du genre résulte d'une construction très progressive qui ne peut s'opérer que si elle est sans cesse reprise dans les activités de classe* » (Ibid., 181). Il conclut en soulignant que « *dans*

l'enseignement des langues non maternelles, la question du genre est primordiale» (Ibid., 188).

- **Troisième hypothèse** : Les connaissances antérieures dont font partie les connaissances relatives aux pratiques de l'écrit et le vécu forment la base de la compréhension que nos informateurs possèderaient, en langue maternelle (arabe), avant d'entamer leur apprentissage du français. Leurs expériences personnelles, concernant la lecture en arabe, les aideraient à anticiper le contenu d'un texte en français, ce qui faciliterait sa lecture, son interprétation et sa compréhension.

Nous prendrons en compte dans nos observations le rôle des connaissances antérieures de nos informateurs car selon la conclusion de Johnson *in* Droop et Verhoeven, (1998 : 267) : « *la connaissance antérieure du lecteur en L2 est un facteur déterminant aussi fort que la sémantique et la syntaxe de texte complexe* ». Autrement dit, cela englobe, dans notre cas précis, les compétences textuelles acquises en arabe lorsqu'elles sont sollicitées dans la lecture/compréhension/interprétation de textes écrits en français. Dans ce sens, Abu-Rabia (1998 : 203) déclare que « *le schéma des apprenants de L1 peut faciliter leur compréhension de la lecture, s'ils apprennent la L2 à travers des histoires culturellement familières* », schéma entendu comme pratiques d'apprentissage et culturelles. Cela nous amène au constat que font Steffensen, Joag-Dev, et Anderson *in* Droop et Verhoeven, (1998 : 254-255), selon lequel « *la connaissance antérieure ou la familiarité aux thèmes aide le lecteur en L2 à construire un sens* ».

Nous essayerons, donc, de montrer comment les lecteurs en LE peuvent (ré) investir leurs compétences acquises, leurs stratégies de lecture, leur reconnaissance des catégories textuelles, et d'une manière générale leurs cultures écrites, de la LM en LE pour résoudre les problèmes rencontrés dans la situation de lecture en LE.

Ces possibilités de transfert apparaissent très limitées dès les premières phases d'apprentissage de LE, car le français et l'arabe sont deux langues-cultures éloignées ou différentes. Nous nous interrogerons sur le fait d'identifier le type du texte et le genre du texte, qui constitue un lien fort pour que l'étudiant yéménite opère des transferts de l'un à l'autre. Cependant Souchon (1992 : 107) suppose la possibilité de transferts au niveau : 1) *de la reconnaissance des grandes catégories textuelles* et 2) *de l'appréhension différenciée des objets textuels*.

Nous tenterons de vérifier si l'hypothèse émise par Souchon s'applique au cas de nos apprenants arabophones yéménites, dans leur apprentissage de l'écrit en français à l'université de Sanaa.

Nous tenterons également d'examiner, dans le cadre de notre travail, comment tous ces paramètres interfèrent dans le cadre de l'apprentissage des compétences liées à la compréhension de l'écrit en français chez les étudiants yéménites.

Il est clair qu'en procédant ainsi nous limitons, de façon assez drastique, la portée de la notion de littératie. Cependant il serait prétentieux de vouloir décrire, dans le cadre d'une thèse, l'ensemble des manifestations d'une littératie. C'est pourquoi nous avons délibérément choisi de nous contenter, seulement, sur les représentations et les pratiques autour du texte. La visée didactique qui est la nôtre justifie, nous semble-t-il ce choix.

4.3. Mode d'élaboration du corpus

Notre étude s'inscrit dans une perspective socio-ethnologique et culturelle. Elle se base sur des données recueillies au cours d'une enquête réalisée au Département de

français de l'université de Sanaa au Yémen que nous présenterons plus loin dans ce chapitre.

Dans le souci de rendre notre collecte d'informations suffisamment complète, nous avons proposé à nos informateurs un questionnaire, une expérience de lecture, une table ronde qui reprend le questionnaire et l'expérience de lecture.

4.3.1. Pré-enquête

Nous avons décidé, pour le recueil des données, de réaliser une pré-enquête auprès des étudiants-stagiaires au Centre de Linguistique Appliquée (CLA) de Besançon en juillet 2001. Dans un premier temps, nous avons soumis un questionnaire à deux groupes différents : le premier est composé seulement d'étudiants bahreïnais (GB1) et le deuxième groupe est composé d'étudiants bahreïnais (GB2) et d'étudiants saoudiens (GS). Dans un deuxième temps, nous avons mené notre expérience de lecture, le document 1 pour le deuxième et document 2 pour le premier selon leurs niveaux universitaires (nous les présenterons plus loin dans ce chapitre), suivie d'une table ronde.

Groupe		Niveaux d'étude universitaire	Filles	Garçons	Total
Premier	GB1	3 ^e année	7	2	9
Deuxième	GB2	2 ^e année	5	0	10
	GS	2 ^e année	0	5	
2 groupes		2 niveaux	12	7	19
			Total des informateurs		

Tableau 8 : Tableau synoptique des groupes d'étudiants bahreïnais et saoudiens enquêtés

Le GB1 comptait 9 étudiants dont 7 filles et 2 garçons, tandis que le GB2 était constitué de 5 filles. Les étudiants des deux groupes étaient tous inscrits à l'université de Bahreïn. Leur présence au C.L.A s'inscrivait dans le cadre de la préparation d'un

diplôme universitaire de français en collaboration avec l'université de Franche-Comté. Au moment de l'enquête, les étudiants du GB1 avaient trois ans d'apprentissage de français et ceux du GB2, deux ans. Quant au GS, il est composé de 5 garçons, tous étudiants à l'université du Roi Saoud préparant une licence de traduction. Ils avaient derrière eux 2 ans d'apprentissage de français dans leurs pays respectifs. Leur présence au CLA s'inscrivait dans le cadre d'une formation linguistique en France.

La première expérience s'est déroulée avec le premier groupe (GB1) et auquel nous avons proposé de réaliser notre enquête qui comprend trois outils : un questionnaire, une expérience de lecture du document 2(cf.:3.3.2) suivis d'une discussion rétrospective sous forme de table ronde. Seuls trois d'entre eux ont accepté de se soumettre à cette évaluation écrite. Le reste du groupe, essentiellement composé de filles, ayant quant à lui refusé de se prêter à la séance d'enregistrement audio.

Pour la deuxième expérience, nous avons tenté de faire une autre pré-enquête auprès des étudiants-stagiaires (GB2) et (GS) en les soumettant à l'expérience de lecture du document 1. La majorité des participants n'a pas accepté de participer à la table ronde.

Les résultats que nous avons obtenus lors de cette pré-enquête (les deux expériences) étaient décevants. De fait, la table ronde était devenue inexploitable étant donné le refus des étudiants de participer ou de proposer des réponses qui nous paraissaient reprendre celles obtenues à l'aide du questionnaire. De plus, nos informateurs ne se sont pas exprimés suffisamment pour des raisons d'ordre culturel et social.

À cela s'ajoute la difficulté d'identifier les informateurs dans l'enregistrement, au moment de leur prise de parole lors de la table ronde. Cela nous empêche de croiser ces interventions, souvent très timides, avec les réponses du questionnaire et avec celles de l'expérience de lecture. C'est là que nous avons réalisé la difficulté d'employer l'entretien collectif comme outil d'enquête auprès de la population estudiantine arabe de

la région de la péninsule arabe dont le Yémen fait partie. Nous sommes donc conscient du fait qu'une des conditions de base pour l'établissement d'un dispositif de recherche devrait être la connaissance par l'informateur de l'outil utilisé par l'enquêteur et que la crédibilité des données recueillies dépend de cette connaissance préalable.

Nous avons estimé qu'il serait plus efficace et plus fiable de recueillir les données que nous recherchions par écrit plutôt qu'à l'oral. C'est pourquoi nous nous contenterons des données obtenues à l'aide du questionnaire. Celui-ci présente également une difficulté majeure. En effet, le fait de procéder par écrit, dans le cas de la LE, se heurte souvent au niveau de maîtrise de cette langue par les informateurs. Il est possible, que faute de vocabulaire suffisant, ou par de la faible maîtrise en grammaire ou même en orthographe, l'informateur évite de répondre ou de s'exprimer sur le sujet. Plus encore, l'informateur pourrait même fournir des réponses autres que celles qu'il serait en mesure de donner s'il maîtrisait la langue dans laquelle il s'exprime. En conséquence, nous avons opté pour la traduction orale en arabe des questions écrites en français, au moment de l'enquête. Les réponses de nos informateurs ont été formulées en arabe. Nous avons pris le soin de les traduire en français. De même, pour l'expérience de lecture, nous avons expliqué oralement en arabe les questions et les consignes et nos informateurs ont reformulé leurs rappels écrits en français.

Nous avons choisi de procéder ainsi afin de faciliter la communication, la collecte des informations et d'éviter toute ambiguïté. Nous voulions par la même occasion nous assurer que nos informateurs avaient bien compris le sens des questions posées et que la barrière de la langue ne soit pas un obstacle pour formuler leurs réponses.

Toutefois, il faut signaler que les résultats de cette pré-enquête ne nous sont pas tout à fait inutiles. Les données du premier corpus nous ont servi à reformuler nos hypothèses premières et à ajuster les fondements théoriques de notre travail. Enfin,

cette pré-enquête nous a aidé à dépasser certaines évidences, à approfondir les réponses à nos questionnements et à développer le protocole de recherche présenté dans ce chapitre.

4.3.2. Hypothèse méthodologique

Nous avons choisi, dans un premier temps, de faire le point sur la (les) littératie(s) de nos informateurs en langue arabe et en français et, dans un deuxième temps, de leur faire passer l'expérience de lecture de l'un des deux documents sélectionnés. Nous avons adopté, pour tenter de répondre aux questions que nous nous posons et pour vérifier nos hypothèses, une approche qui consiste à aborder la lecture/interprétation/compréhension du texte en français du point de vue de la littératie. Ceci signifie que nous nous écartons de l'approche partant de la didactique de la LE et/ou de la compétence du lecteur conçue par rapport à son niveau d'apprentissage de la LE. Nous pensons que l'acte de lecture en LE peut être envisagé sous d'autres perspectives que celles de la compétence et de la performance linguistiques.

Le lecteur en LE emploie d'autres compétences que les compétences purement linguistiques pour comprendre un texte (connaissances antérieures, expériences issues de sa socialisation textuelle, etc. et de façon générale mise en œuvre de sa littératie en LM). De plus, nous pensons que le lecteur en LE qui ne maîtrise pas assez la langue du texte aura sans doute recours à ses compétences extralinguistiques pour pallier les failles de sa compétence et de sa performance linguistique.

Nous n'avons pas approfondi la dimension sociale de la littératie alors que la notion de littératie implique une approche de type sociologique de l'écrit. Si non, ne l'avons pas fait, c'est parce que nous considérons que cela aurait nécessité une recherche particulière. De plus, dans la société yéménite actuelle, les enquêtes sociologiques font défaut en particulier concernant le développement important de la

ville de Sanaa depuis la réunification de pays en 1990. Sanaa est devenue une capitale où se côtoient des yéménites venant des régions diverses (immigration interne) avec leur tradition et leur propre culture.

Nous ne disposons pas d'enquête comparable à celle qui se fasse en France, par le ministère de la culture, tous les dix ans sur les pratiques culturelles des français. Pour toutes ces raisons, nous nous sommes contenté d'insister sur les relations entre la littératie scolaire et extrascolaire et à l'occasion sur la dimension familiale de ces littératies.

Notre hypothèse de départ dans cette approche correspond à l'idée que lecture/interprétation /compréhension d'un texte mobilise chez le lecteur, au-delà des connaissances et des compétences linguistiques, sa/ses littératie(s) en LM et en LE, autrement dit, un ensemble de connaissances et/ou de compétences extralinguistiques de types différents (connaissances antérieures, représentations, habitudes et pratiques relatives à l'écrit, etc. c'est-à-dire sa/ses littératie(s) en LM et en LE). Ces compétences pourraient se manifester dans les reformulations écrites (les rappels écrits) faites par nos informateurs en adoptant des attitudes ou des postures de lecteur (Jorro, 1999).

Il ne serait donc pas suffisant d'analyser uniquement les réponses au questionnaire de nos informateurs pour cerner la question de leurs littératies en LM et en LE. Il ne serait pas non plus suffisant de se limiter à analyser leurs reformulations (rappels écrits) de l'expérience de lecture pour décrire les liens entre la lecture et l'ensemble des processus et spécifiques de leur(s) / littératie(s) en LM et en LE. Il faudra donc intégrer les données des deux outils d'investigation, le questionnaire et l'expérience de lecture, pour pouvoir aller au-delà des évidences et essayer de mieux approfondir les phénomènes de lecture/compréhension/interprétation des textes en français chez nos étudiants-informateurs yéménites.

D'une part, les réponses au questionnaire des informateurs peuvent nous permettre d'accéder à leur littératie en LM qui oriente en dernière instance leurs lecture/ compréhension / interprétation lors de la lecture du texte en français.

D'autre part, l'expérience de lecture pourra nous informer sur la manière dont cette littératie intervient dans l'acte de lecture/ compréhension /interprétation de texte en français.

Dans ce qui suit, nous exposerons les deux outils de recueil de données pour notre présente étude : le questionnaire et l'expérience de lecture.

4.3.2.1. Logique du questionnaire

Notre premier outil d'investigation est un questionnaire qui comprend les trois parties suivantes (voir annexe 1)

1. Première partie

Elle vise à cerner le profil de nos informateurs : nom³⁵, âge, sexe, et leur biographie langagière : langue maternelle, langues étrangères parlées, type de Baccalauréat, temps et lieux d'apprentissage du français.

Cette partie regroupe la série de questions de 1 à 8 sous le titre **Questions Générales** dans le questionnaire.

³⁵ Nous avons utilisé des codes indicatifs qui ont remplacé les noms de nos informateurs.

2. Deuxième partie

Elle consiste à identifier les littératies de nos informateurs. Pour cela, nous avons défini quatre thèmes, qui sont, à leur tour, divisés en sous-thèmes de la façon suivante :

I. Relation à la lecture

- a. L'attrait à lecture
- b. Supports de lecture préférés

II. L'apprentissage de la lecture en LM (la littératie)

- a. Littératie scolaire
- b. Littératie familiale
- c. Littératie sociale

III. La lecture en arabe

- a. Difficultés de lecture en arabe
- b. Raisons des difficultés de lecture en arabe

IV. La lecture en français

- a. Supports de lecture en français
- b. Difficultés de lecture en français
- c. Stratégies utilisées pour résoudre les difficultés de lecture en français

L'essentiel des questions pour les trois premiers thèmes rassemblent les questions de 1 à 6b, sous le titre de **Représentations du monde de la lecture en arabe**. Pour le dernier thème, il regroupe les questions de 1 à 3.

3. Troisième partie

Elle est consacrée aux représentations du texte, à sa définition et à ses catégorisations. Elle repose sur les trois thèmes suivants :

I. La définition du texte en arabe

- a. Les termes utilisés pour définir le texte en arabe
- b. Les termes utilisés pour désigner un texte en arabe
- c. La différenciation entre les termes utilisés pour désigner un texte en arabe

II. La classification des textes en arabe

III. La classification des textes en français

Les questions 1, 2 et 3 correspondent au premier thème ; les questions 4 et 5 aux deuxième et troisième thèmes. Ces cinq questions apparaissent sous le titre TEXTE dans le questionnaire.

4.3.2.2. Expérience de lecture

L'expérience de lecture, c'est-à-dire le deuxième outil d'investigation, consistait en l'étude de deux documents correspondant à deux niveaux différents :

- Le premier document (D1), intitulé *Cambrioleur occasionnel* est un extrait du journal régional *l'Est Républicain* du 25.07.2002, tiré de la rubrique fait divers (tribunal). (Annexe 3)
- Le deuxième est un document (D2) dont le titre est *Les mariages forcés augmentent*. Il est tiré du même quotidien, dans la même rubrique, mais dans son édition du 28.05.2002. (Annexe 4)

Nous avons retenu ces deux documents parce qu'ils nous paraissaient, les thèmes abordés, étant donné leur familiarité pour des yéménites, constituer des éléments facilitateurs pour la lecture/compréhension/ interprétation (Steffensen, Joag-Dev, Anderson 1998 et Abu-Rabaa 1998). Nous avons estimé que ces documents pourraient

susciter plus de réactions de la part de nos informateurs. Et, cette familiarité avec les thèmes pourrait servir comme l'un des paramètres permettant la vérification de nos hypothèses, en ce qui concerne le rôle de la littératie en LM dans la lecture/compréhension/ interprétation en LE et la posture de lecteur qu'adopteront nos informateurs.

Par ailleurs, nos informateurs devaient, selon leur groupe de niveau, lire l'un des deux documents et répondre aux questions en français. Le D1 s'adressait au groupe d'étudiants yéménites G2 (groupe yéménite 2^{ème} année). Le D2 s'adressait au groupe G3 et G4 (groupe yéménite 3^{ème} année et 4^{ème} année). Les questions étaient de deux ordres : d'un côté, les questions de compréhension du type question-réponse. Ce sont des questions portant sur l'identification du genre textuel, Goffard (1995) et Souchon (2000), sur le repérage des informations du type (pourquoi ?), (pour quelle raison) et (qui ?) et sur le repérage du/des énonciateur(s) du discours rapporté dans le document). Ces éléments sont considérés comme essentiels pour la lecture/compréhension de ces textes.

D'un autre côté, les questions de compréhension du type reformulation (rappel écrit). Ce sont des questions qui visent à identifier les différentes postures de lecteurs (Jorro, 1999) adoptées par nos informateurs en fonction de leurs différentes littératies.

Les catégories principales de questions sur lesquelles se fondait notre expérience de lecture/interprétation/compréhension des documents sont les suivantes :

- I. **Le document 1 « *Cambrioleur occasionnel* »** proposé aux groupes G2, comprend deux activités :
 - i. **Lecture / compréhension/ interprétation du texte abordée à partir de questions-réponses**

ii. **Lecture / compréhension/ interprétation du texte
abordée à partir de la reformulation**

- a. Faire divers résumés
- b. Répondre aux questions, en fonction du contenu du texte, en donnant des opinions personnelles

II. **Le document 2 « *Les mariages forcés augmentent* »**
proposé aux G3 et G4

i. **Compréhension du type question-réponse**

ii. **Compréhension du type reformulation**

- a. Faire divers résumés
- b. Répondre aux questions, en fonction du contenu du texte, en donnant des opinions personnelles

4.4. Modalités de l'enquête

Nous exposerons dans qui suit les différents paramètres de notre enquête : le lieu de l'enquête (le Département de français à l'université de Sanaa), puis la sélection des informateurs, leurs profils et leurs biographies langagières et enfin le recueil des données.

4.4.1. Bref aperçu du Département du français de l'Université de Sanaa

L'université de Sanaa a été fondée en 1970. A sa création, elle ne comprenait que quatre facultés : lettres, pédagogie, droit, sciences et la formation des cadres supérieurs

se faisait à l'étranger. Aujourd'hui, l'université de Sanaa, l'une des sept universités publiques du Yémen, compte plus de 10 facultés : pédagogie, lettres, droit, commerce, études islamiques, agriculture, ingénierie, sciences, information et médecine.

Le français est introduit au Centre de Langues de l'université de Sanaa en 1987. Entre autres langues enseignées au Centre, figuraient l'allemand, l'anglais, l'arabe et le russe. Ces langues, y compris le français, étaient enseignées comme modules optionnels. De plus, le centre proposait une formation linguistique de 2 années universitaires et délivrait un Diplôme Universitaire de Langue Française (*DULF*).

En 1994, c'est-à-dire une année après la réunification du Yémen, l'université de Sanaa devint la première université au Yémen à enseigner le français à la Faculté de Lettres. Dès lors, le français s'est vu légitimé avec la création du Département de Français. Celui-ci délivre une licence de français. Le programme est réparti en 8 semestres, étalés sur 4 années universitaires. En 1997-1998, un nouveau Département de français a été créé au sein de la Faculté des Langues dans cette même université.

Le nombre d'étudiants ayant bénéficié des enseignements dispensés à la Faculté des Lettres de l'université de Sanaa est estimé à 150, pour les quatre premières promotions, c'est-à-dire pour les années universitaires 1994/1995, 1995/1996, 1996/1997 et 1997/1998.

En 1998–1999 rien que pour la licence, dans les quatre niveaux, environ 250 étudiants ont été accueillis. Ce qui correspond à la capacité réelle d'accueil du département et en juin 2004 a été célébrée la dixième promotion de licence.

Aujourd'hui, le département offre trois types de formation linguistique :

1. Une formation universitaire de 4 ans sanctionnée par un diplôme de licence.
2. Un enseignement de français obligatoire dans le cadre du cursus du département d'anglais de la Faculté des Lettres.

3. Une formation en Master, introduite au Département depuis 2004/2005. Elle s'adresse à un public de professeurs et d'étudiants.

Le corps enseignant du département est composé de 14 professeurs yéménites dont 2 seulement disposent d'un doctorat, 3 d'un DEA et 2 d'une maîtrise. Les 7 restants sont actuellement en formation doctorale en France.

Le quasi totalité des professeurs ont reçu leur formation universitaire en France, mis à part les 2 professeurs de niveau maîtrise qui ont été formés sur place.

A ces 14 professeurs yéménites s'ajoutent 3 professeurs français travaillant dans le cadre de la coopération culturelle et scientifique franco-yéménite et 3 professeurs ressortissants de pays arabes, formés en France disposant d'un doctorat, recrutés par l'université de Sanaa.

4.4.2. Sélection, profil et biographie langagière des informateurs

Notre enquête a eu lieu en mars 2004 où un questionnaire a été proposé à trois groupes d'étudiants yéménites du département de français de l'université de Sanaa au Yémen. Ces trois groupes avaient des niveaux d'étude hétérogènes allant de la deuxième à la quatrième année de licence de français.

Signalons au passage que notre enquête dépendrait de la bonne volonté et de la disponibilité de nos informateurs. C'est pour cela que leur nombre varie d'un groupe à l'autre.

Le premier groupe G2 est constitué de 15 étudiants-informateurs, ayant accepté de participer à l'enquête, parmi les 40 étudiants inscrits en deuxième année en 2003/2004. Il est composé de 8 filles et 7 garçons, tous ont un niveau de français équivalent à DELF1.

Le G3 comporte 10 étudiants-informateurs dont 7 filles et 3 garçons, parmi les 25 étudiants inscrits en troisième année en 2003/2004. Ils ont un niveau de français équivalent au DALF (B1 et B2).

Le troisième et dernier groupe (G4) est constitué de 15 étudiants (12 filles et 3 garçons), parmi les 28 étudiants inscrits en quatrième année en 2003/2004, leurs niveaux de français est équivalent au DALF.

Les étudiants-informateurs, des trois groupes confondus, représentaient un total de 40 participants sur un nombre total de 93 étudiants inscrits dans les trois différents niveaux. Le tableau ci-après résume la répartition de ces informateurs :

groupe	année	nombre de filles	nombre de garçons
G2	2 ^e année	8	7
G3	3 ^e année	7	3
G4	4 ^e année	12	3
3 groupes	3 niveaux	27	13
		Total : 40	

Tableau 9 : Tableau synoptique des informateurs

Les 3 groupes d'informateurs sont repartis en fonction de leur niveau universitaire. Toutefois, nous notons la présence de 5 étudiants d'autres nationalités dans les trois groupes : il s'agit d'un Palestinien, de deux Jordaniennes, d'une Soudanaise et d'une Irakienne. La présence de ces étudiants parmi nos informateurs se justifie par le fait qu'ils sont tous les cinq issus du système éducatif yéménite.

Concernant le profil et la biographie langagière de nos étudiants-informateurs, nous donnerons les informations suivantes :

▪ Le groupe G2

Ce groupe est composé de 13 étudiants Yéménites, 1 Palestinien (G2.9) et une Jordanienne (G2.12), âgés de 19 à 24 ans. 11 d'entre eux ont un Baccalauréat scientifique et 4 un Baccalauréat littéraire. L'arabe est la langue maternelle de tous ces informateurs. Tous disent parler français et seulement 5 d'entre eux avouent parler aussi anglais ; il s'agit des informateurs n° 6, 8, 9, 11 et 13. Le tableau synoptique suivant récapitule ces détails.

Tableau 10 : Tableau : Profil et biographie langagier du G2

INF	Age	Nationalité	Sexe	baccalauréat obtenu	LM	Autres LE	Temps et lieux d'apprentissage du français
G2.1	23	Yéménite	M	Scientifique	Arabe	anglais	1 ans et demi, à l'université et 10 moi en France
G2.2	24	Yéménite	M	Littéraire	Arabe	français	1 ans et demi, à l'université
G2.3	20	Yéménite	F	Scientifique	Arabe	français	1 ans et demi, à l'université
G2.4	24	Yéménite	M	Scientifique	Arabe	Français	1 ans et demi, à l'université
G2.5	21	Yéménite	F	Scientifique	Arabe	Anglais	4 ans, à l'université et centre culturel français
G2.6	19	Yéménite	F	Scientifique	Arabe	Français et anglais	1 ans et demi, à l'université
G2.7	24	Yéménite	M	Scientifique	Arabe	Français	4 ans en France, et 1 ans et demi à l'université
G2.8	21	Yéménite	M	Scientifique	Arabe	Français et anglais	1 ans et demi, à l'université
G2.9	21	Palestinien	M	Littéraire	Arabe	Français et anglais	1 ans et demi, à l'université
G2.10	20	Yéménite	F	Littéraire	Arabe	-	1 ans et demi, à l'université
G2.11	23	Yéménite	F	Scientifique	Arabe	Français et anglais	1 ans et demi, à l'université et 2 ans au centre culturel français
G2.12	22	Jordanienne	F	Scientifique	Arabe	Français	1 ans et demi, à l'université
G2.13	23	Yéménite	M	Scientifique	Arabe	anglais	1 ans et demi, à l'université et 10 moi en France
G2.14	24	Yéménite	M	Littéraire	Arabe	français	1 ans et demi, à l'université
G2.15	20	Yéménite	F	Scientifique	Arabe	français	1 ans et demi, à l'université

Tous nos informateurs ont appris le français au département de français de l'université de Sanaa pendant un an et demi, à l'exception de l'informateurs n° 5 qui dit l'avoir appris pendant 4 ans et du n°13 pendant 2 ans au centre culturel français.

Deux informateurs ont appris le français en France pendant dix mois, il s'agit des n°1 et 13. Ce sont des fils de diplomates, tout comme l'informateur n°7 qui l'a appris pendant 4 ans lorsque ses parents étaient en poste en France.

▪ Le groupe G3

Le G3 est composé de 9 étudiants Yéménites et d'une Soudanaise. Il s'agit de l'informatrice n° 2. L'âge de ces informateurs varie entre 19 et 26 ans, à l'exception de l'informateur n° 5 qui est âgé de 35 ans.

Table 11 : Profil et biographie langagier du G3

INF	Age	Nationalité	Sexe	baccalauréat obtenu	LM	Autres LE	Temps et lieux d'apprentissage du français
G3.1	23	Yéménite	F	Scientifique	Arabe	français, anglais	Pendant l'école primaire en Egypte et 3 ans, à l'université
G3.2	19	soudanaise	F	Littéraire	Arabe	français, anglais	3 ans, à l'université
G3.3	23	Yéménite	F	Littéraire	Arabe	français, anglais	3 ans, à l'université
G3.4	23	Yéménite	F	Littéraire	Arabe	français, anglais	3 ans, à l'université et centre culturel français
G3.5	35	Yéménite	M	Scientifique	Arabe	français	3 ans, à l'université
G3.6	26	Yéménite	F	Littéraire	Arabe	Français	3 ans, à l'université
G3.7	20	Yéménite	F	Scientifique	Arabe	Français	3 ans, à l'université
G3.8	23	Yéménite	F	Scientifique	Arabe	Français et la russe	3 ans, à l'université
G3.9	22	Yéménite	M	Scientifique	Arabe	Français et anglais	5 ans à l'école et 3 ans, à l'université
G3.10	24	Yéménite	M	Scientifique	Arabe	Anglais et russe	3 ans, à l'université

Parmi ces informateurs, 6 ont un baccalauréat scientifique et 4 un baccalauréat littéraire. L'arabe est la langue maternelle de tous ces informateurs. Ceux-ci déclarent parler tous français alors que 6 d'entre eux mentionnent aussi l'anglais : il s'agit des informateurs n° 1, 2, 3, 4, 9 et 10. Les informateurs n° 8 et 10 avouent parler russe car leurs mères respectives sont d'origine russe.

Ces informateurs ont appris le français à l'université de Sanaa. Toutefois, l'informateur n° 1 a commencé à apprendre le français dans une école primaire franco-égyptienne lors de son séjour en Egypte. L'informateur n° 9 l'a commencé à l'école secondaire yéménite et l'informateur n°4 à l'université et au Centre Culturel Français au Yémen.

▪ Le groupe G4

Le G4 compte 13 étudiants Yéménites, 1 Jordanienne (G4.1) et 1 Irakienne (G4.7). La tranche d'âge se situe entre 23 et 27 ans. Parmi ce groupe, 12 informateurs ont un Baccalauréat scientifique et 3 un Baccalauréat littéraire.

Table 12 : Profil et biographie langagier du GY3

INF	Age	Nationalité	Sexe	baccalauréat obtenu	LM	Autres LE	Temps et lieux d'apprentissage du français
G4.1	23	Jordanienne	F	Scientifique	Arabe	anglais	3 ans, à l'université
G4.2	25	Yéménite	M	Littéraire	Arabe	français, anglais	3 ans, à l'université
G4.3	27	Yéménite	F	Littéraire	Arabe	français	5 ans, à l'université
G4.4	25	Yéménite	F	Scientifique	Arabe	Français	3 ans et demi, à l'université
G4.5	21	Yéménite	F	Scientifique	Arabe	Anglais	4 ans, à l'université et centre culturel français
G4.6	21	Yéménite	F	Scientifique	Arabe	Français	4 ans, à l'université
G4.7	21	Irakienne	F	Littéraire	Arabe	Français et anglais	4 ans, à l'université
G4.8	21	Yéménite	F	Scientifique	Arabe	Français	3 ans et demi, à l'université
G4.9	-	Yéménite	M	Scientifique	Arabe	Français et anglais	3 ans, à l'université
G4.10	22	Yéménite	F	Scientifique	Arabe	Français	4 ans, à l'université et centre culturel français
G4.11	23	Yéménite	F	Scientifique	Arabe	-	4 ans, à l'université
G4.12	24	Yéménite	M	Scientifique	Arabe	Français	5 ans, à l'université
G4.13	25	Yéménite	F	Scientifique	Arabe	Français	5 ans, à l'université et centre culturel français
G4.14	23	Yéménite	F	Scientifique	Arabe	Français	4 ans, à l'université
G4.15	23	Yéménite	F	Scientifique	Arabe	Français et anglais	4 ans, à l'université et centre culturel français

Tous ces informateurs déclarent parler français et 6 d'entre eux disent parler anglais. Il s'agit des informateurs n° 1, 2, 5, 7, 9 et 15. Nous informateurs ont appris le français à l'université de Sanaa tandis que 4 d'entre eux ont appris le français au Centre Culturel Français. Il s'agit des informateurs n°5, 10, 13 et 15.

Après avoir présenté la méthodologie de recherche, nous allons, dans les deux chapitres suivants, présenter l'analyse des données de nos enquêtes.

CHAPITRE 5

Analyse des réponses au questionnaire

Les représentations que nos informateurs se font de la culture écrite, tant en langue maternelle (ici l'arabe) qu'en langue étrangère (ici le français) sont l'objet de la deuxième partie du questionnaire. L'analyse sera divisée en deux parties les pratiques liées à la lecture et les représentations du texte.

5.1. Les pratiques de la lecture

Nous opterons pour une analyse thématique. Nous repèrerons les thèmes forts qui se trouvent dans les réponses de nos informateurs et nous procéderons au relevé des mots clefs. D'après ce que nous avons observé dans le corpus recueilli, trois mots clefs se dégagent s'agissant du rapport à la lecture.

D'abord, nous analyserons

- l'attrait de nos informateurs pour la lecture,
- le temps consacré à celle-ci,
- ainsi que leurs préférences et les explications données.

Ensuite, nous croiserons ces analyses entre elles pour essayer d'éclaircir la relation qu'ils entretiennent avec la lecture ainsi que leurs représentations de cette activité langagière.

5.1.1. L'attrait pour la lecture

Nous avons posé à nos informateurs une première question ayant pour but de faire apparaître trois catégories de lecteurs : les grands lecteurs **Catégorie 1** ; les lecteurs faibles **Catégorie 2** ; les non-lecteurs **Catégorie 3**.

Concernant le temps consacré à la lecture par semaine, nous constatons que dans l'ensemble, six informateurs sur quarante lisent une heure par semaine ; alors que onze sur quarante lisent deux heures par semaine et vingt-et-un informateurs consacrent plus de deux heures à la lecture. Deux informateurs n'ont pas donné de réponse.

Selon nos données, quinze informateurs sur quarante affirment aimer beaucoup lire **Catégorie 1**. Vingt-trois informateurs déclarent aimer un peu la lecture **Catégorie 2**. Deux informateurs seulement disent ne pas aimer du tout la lecture **Catégorie 3**.

Nous constatons que sur les quinze informateurs de la **Catégorie 1**, dix lisent plus de deux heures par semaine, trois informateurs lisent deux heures par semaine et deux informateurs lisent une heure par semaine.

Cependant, dix informateurs sur vingt-trois de la **Catégorie 2** consacrent plus de deux heures par semaine à la lecture ; huit lui consacrent deux heures et que quatre lui consacrent une heure. Un informateur (G2.3) de cette catégorie n'a pas donné de réponse.

La **Catégorie 3** comprend seulement deux informateurs ; le premier (G2.7) n'a pas donné de réponse. Il explique son refus de la lecture, en soulevant le problème des éléments iconiques dans les textes arabes de la manière suivante : « *manque d'attrance dans les écrits arabes où les images, les dessins et les figures n'existent pas.* ». L'autre informateur de cette catégorie (G2.14) se justifie en disant : « *je n'aime pas lire du tout parce que certains livres ou sujets sont ennuyeux et longs dans la façon que l'auteur écrit. Parfois le lecteur veut savoir la fin ou la chose la plus importante mais ça vient très tard.* ». Toutefois, ce dernier informateur affirme consacrer plus de deux heures par semaine à la lecture. Apparemment, il considère que lire prend trop de temps et que cela ne va pas assez vite.

Ces catégories nous aideront à construire les portraits de nos informateurs du point de vue de leur attirance pour la lecture. Mais il est indispensable de les compléter par un croisement avec le type de lecture préféré et avec les raisons pour lesquelles ils ont choisi ces types de lecture.

Relation significative entre l'attrait pour la lecture et le temps qui lui est consacré. Nous pouvons présenter les réponses aux questions un et deux sous la forme du tableau suivant.

		Temps consacré à la lecture par semaine				
		1 heure	2 heures	Davantage (+ deux heures)	Sans réponse	Total d'informateurs
Attrait pour la lecture	Beaucoup (Catégorie 1)	2 (G4.5 et G4.15.)	3 (G2.5., G2.9. et G3.6)	10 (G2.2., G2.11, G2.13., G3.2., G3.4., G3.10., G4.7., G4.9., G4.10 et G4.14)	0	15
	Un peu (Catégorie 2)	4 (G2.8., G2.12., G4.3 et G4.13.)	8 (G3.3., G3.7., G3.8., G3.9., G4.1., G4.4., G4.6., et G4.12.)	10 (G2.1., G2.4, G2.6., G2.10., G2.15., G3.1., G3.5., G4.2., G4.8. et G4.11)	1 (G2.3.)	23
	Pas de tout (Catégorie 3)	0	0	1 (G2.14.)	1 (G2.7.)	2
		6	11	21	2	40

Tableau 13 : Rapport à la lecture

Nous apercevons que, concernant l'attrait pour la lecture, nos informateurs démontrent leur attitude vis-à-vis de celle-ci conformément à la définition de Smith, cité par Dionne et al (2004 :135), c'est-à-dire « *un état d'esprit accompagné par des sentiments et des émotions qui rendent l'acte de lire plus ou moins probable* ». En fait, nous avons observé que nos informateurs ont des sentiments divers ; plus de la moitié des informateurs, vingt-trois informateurs sur quarante, disent aimer un peu la lecture et deux autres disent ne pas l'aimer du tout. En conséquence, vingt-cinq étudiants-informateurs sur quarante (soit 62,5%) ont un faible et un moyen attrait pour la lecture des textes en arabe. En revanche, les quinze informateurs restants (soit 37.5%) disent aimer beaucoup lire ; ils ont un fort attrait pour la lecture. Quant au temps consacré à la lecture, plus de la moitié de ces informateurs avouent passer plus de deux heures en

lecture par semaine, et ce nombre se situe en effet dans les trois catégories confondus, cela qui signifie qu'il n'y a pas de temps alloué à la lecture n'a pas d'effet significatif en ce qui concerne l'attrait.

Dans l'enquête sur les pratiques culturelles des français à l'ère numérique, Donnat (2009: 6)³⁶, montre que 53% des français déclarent lire peu ou pas de tout. Ce constat conforte nos résultats de données à cette question. Ainsi, nous supposons que l'attrait à la lecture est une question relative à l'individu et son état d'esprit.

Les deux questions, l'attrait pour la lecture et le temps qui est consacré, permettent de dégager l'attirance de nos informateurs pour la lecture. Il est indispensable de les compléter. Malgré le caractère approximatif de réponses obtenues, dans la suite de nos analyses, nous nous appuyerons sur l'évaluation que nos informateurs font de leur amour pour la lecture pour établir trois grandes catégories de lecteurs.

Il est bien entendu que les réponses aux autres sections du questionnaire nous amènerons à relativiser constamment cette catégorisation que nous considérons uniquement comme un point de départ.

5.1.2. Supports de lecture préférés et objectif de lecture

Nous avons posé deux questions à nos informateurs : l'une sur leurs lectures préférées et l'autre sur les raisons justifiant ces préférences, afin de compléter leur profil de lecteur. D'après les réponses obtenues, nous avons classé les lectures préférées en quatre genres : les textes littéraires, les textes religieux, les textes médiatiques (journaux

³⁶ <http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/08synthese.pdf>

et magazines) et nous avons établi une catégorie intitulée 'autre'. De même, nous avons dégagé six raisons pour lesquelles nos informateurs s'intéressent à la lecture: apprendre, se cultiver, s'informer, se divertir, par « amour », et autre. Soulignons qu'il peut arriver que les informateurs aient proposé plusieurs supports et différents projets de lecture. Cela démontre effectivement la diversité des lectures de nos informateurs. Cette diversité est un indicateur important du point de vue du rapport à la lecture.

▪ Catégorie 1

Dans les réponses des informateurs de cette catégorie, nous avons remarqué, que tous déclarent préférer les textes littéraires (roman, nouvelle, conte et poésie), deux sur quinze aiment les textes religieuse (Coran, livres sur la loi islamique, la biographie du prophète et de ses compagnons), cinq sur quinze préfèrent lire les journaux et les magazines et, enfin, six sur quinze disent pratiquer d'autres types de lectures : tel que la lecture de livres scientifiques et de livres philosophiques.

	support de lecture préférée				Pour quelles raisons					
	Littérature	Lecture religieuse	Journaux et magazine	Autre	Apprendre	Se cultiver	S'informer	Se divertir	Amour de la lecture	Autre
G2.2	×		×			×	×		×	
G2.5	×			×	×	×				×
G2.9	×									×
G2.11	×			×		×			×	
G2.13	×							×		×
G3.2	×			×	×	×				
G3.4	×		×						×	
G3.6	×	×	×	×				×	×	
G3.10	×					×		×	×	
G4.5	×					×		×	×	
G4.7	×			×		×			×	
G4.9	×									×
G4.10	×			×		×		×		
G4.14	×	×	×		×	×		×		
G4.15	×		×				×		×	
15	15	2	5	6	3	9	2	6	8	4

Tableau 14 : Supports de lecture préférés. Pour quelles raisons : Catégorie 1

Quant aux motivations qui les incitent à lire, trois sur quinze informateurs déclarent lire pour apprendre, neuf sur quinze pour se cultiver, deux sur quinze pour

s'informer, six sur quinze pour se divertir, huit sur quinze par « amour » et quatre sur quinze pour d'autres raisons : certains informateurs considèrent la lecture comme un devoir : « *lire est un devoir religieux* » ; d'autres lisent par « *curiosité* », alors que d'autres encore envisagent la lecture comme une découverte de la « *réalité* ».

Nous constatons, en conséquence, que, d'un côté les textes littéraires constituent la lecture préférée la plus représentée chez la totalité des informateurs de cette catégorie (quinze sur quinze informateurs ont indiqué ce type de support dans leur réponse). Ce goût pour le texte littéraire de la part d'un public majoritairement titulaire d'un Baccalauréat scientifique s'explique, entre autres, par le fait que ce type de texte serait le plus accessible et le plus diffusé étant donné que dans la société yéménite, il y a une forte présence de la culture littéraire : conte populaire, poésie. D'un autre côté, concernant le projet de lecture, il s'avère que ce dernier révèle plutôt le souci d'accéder à une culture générale ; il ne s'agit pas d'une lecture à des objectifs ciblés. Par ailleurs, signalons que la réponse « la lecture est un devoir religieux » ne signifie pas que l'on lise forcément et uniquement des textes religieux mais cela signifie que la lecture est tellement conseillée dans la religion musulmane qu'elle est perçue comme un *devoir*. Par contre, s'agissant de supports de lecture, le texte religieux figure parmi les choix de supports préférés, ce qui va dans le même sens que le constat précédent.

▪ Catégorie 2

Dix-sept informateurs sur vingt-trois de cette catégorie préfèrent, selon leurs déclarations, les textes littéraires (roman, nouvelle, conte et poésie), dix sur vingt-trois aiment les textes religieux (Coran, livres sur la loi islamique, biographie du prophète et de ses compagnons), quinze sur vingt-trois préfèrent les textes médiatiques (journaux et magazine), et enfin, huit sur vingt-trois disent pratiquer d'autres lectures : livre scientifique, livre philosophique.

À propos des objectifs de lecture, cinq informateurs sur vingt-trois disent qu'ils lisent pour apprendre, dix sur vingt-trois lisent pour se cultiver, onze sur vingt-trois pour s'informer, huit sur vingt-trois pour se divertir, cinq sur vingt-trois par « amour » et sept sur vingt-trois pour d'autres raisons : lire est un « devoir religieux » pour certains tandis que d'autres lisent par « curiosité » ou conçoivent la lecture comme une découverte de « *la réalité* ».

	support de lecture préférée				Pour quelles raisons					
	Littérature	Lecture religieuse	Journaux et magazine	Autre	Apprendre	Se cultiver	S'informer	Se divertir	Amour de la lecture	Autre
G2.1		X		X		X			X	
G2.3		X								X
G2.4				X			X			X
G2.6		X	X		X	X				
G2.8	X		X				X	X		
G2.10	X		X					X		
G2.12	X									X
G2.15	X			X					X	
G3.1	X		X				X	X		X
G3.3	X		X				X	X	X	
G3.5		X	X	X					X	X
G3.7	X	X	X	X		X				X
G3.8	X		X			X	X			
G3.9	X					X	X			X
G4.1	X	X	X	X			X			X
G4.2	X		X					X		
G4.3	X	X	X			X		X		
G4.4	X		X		X	X	X	X		
G4.6	X	X	X		X		X			
G4.8		X	X			X		X		
G4.11	X	X	X		X	X				
G4.12	X	X		X		X	X		X	
G4.13	X			X	X		X			
23	17	10	15	8	5	10	11	8	5	8

Tableau 15 : Supports de lecture préférés. Pour quelles raisons : Catégorie 2

D'après ces résultats, il s'avère que d'une part, les textes littéraires ainsi que les textes médiatiques (journaux et magazines) viennent au premier rang. D'autre part, nous remarquons que ces informateurs lisent pour s'informer, se cultiver et se divertir

Etant donné que cette catégorie 2 regroupe des informateurs qui aiment peu la lecture, nous sommes surpris de voir que cinq sujets parmi eux déclarent lire par « amour ». Ce paradoxe s'explique peut-être par le fait que ces informateurs sont en effet attirés par certains supports de lecture, tel que le texte religieux.

▪ Catégorie 3

Nous n'avons obtenu qu'une réponse sur deux, celle de l'informateur G2.14. Nous remarquons qu'il préfère les textes littéraires et qu'il aime les textes religieux. Il préfère les textes médiatiques et il lit pour se cultiver et pour d'autres raisons : lire est un «devoir religieux», «*curiosité*» et la découverte de «*la réalité*».

	support de lecture préférée				Pour quelles raisons					
	Littérature	Lecture religieuse	Journaux et magazine	Autre	Apprendre	Se cultiver	S'informer	Se divertir	Amour de la lecture	Autre
G2.7										
G2.14	X	X	X			X				X
2	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1

Tableau 16 : Supports de lecture préférés. Pour quelles raisons : Catégorie 3

Concernent les supports de lecture préféré, plusieurs genres ont apparu dans les réponses de nos informateurs. Nous avons dénombré quatre catégories : celle de texte littéraire (33 fois, soit 82.5%), journalistique (21 fois, soit 52.5%), religieux (13 fois, soit 32.5%) et celle qui inclut l'option *autres* : rubrique de journal ou de magazine « par exemple l'horoscope», livre scientifique, livre philosophique (14 fois, soit 35%). D'après ce résultat, le texte littéraire est désigné comme le support de lecture le plus préféré, qui leur permet de garder une relation, plus ou moins, stable avec la lecture, ce qui s'explique peut-être par la disponibilité et l'accessibilité de ce support de lecture. Toutefois, il se peut qu'un seul informateur propose deux ou trois supports différents. Cela indique encore une fois qu'il y a chez nos informateurs une forte tendance à la diversification de leur lecture.

Par ailleurs, nous avons observé une diversité des projets de lecture possibles en ce qui concerne les écrits lus en arabe. En effet, nous avons distingué six projets différents de lecture : lire pour se cultiver (50%), lire pour se divertir (35%), lire pour

s'informer (32.5%), lire pour le plaisir (32.5%), lire pour apprendre (20%) et lire pour d'autres projets de lecture (32.5%) comme : lire est un devoir religieux, « *curiosité* » et la découverte de « *la réalité* ». Dans la totalité des réponses, lire pour se cultiver apparaît comme la raison qui incite le plus nos informateurs à lire. En revanche, cette raison ne signifie pas que la lecture soit seulement une activité scolaire ; elle s'inscrit plutôt du côté extrascolaire ou de lecture personnelle.

Nous pouvons conclure, quant à la mise en relation des pratiques de lecture : rapport à la lecture, attrait pour la lecture et support de lecture préféré, que ces informateurs se manifestent majoritairement, de point de vue de la littératie, comme appartenant au monde des lecteurs ; ils se sont représentés leurs pratiques sociales de lecteurs comme étant des pratique non scolaires. Leurs attitudes envers la lecture des textes en arabe mettent en avant, quant au support de lecture préféré, le texte littéraire et, en ce qui concerne le projet de lecture, ils disent lire pour se cultiver. Il est clair que même pour les deux informateurs qui déclarent ne pas aimer du tout lire, il s'agit de sujet appartenant à des catégories sociale qui semblent avoir un rapport privilégié au monde et culture de l'écrit.

5.2. L'apprentissage de la lecture

Dans cette partie, nous nous intéresserons aux souvenirs de nos informateurs sur leur apprentissage de lecture en langue maternelle (arabe). Nous examinerons la littératie familiale, c'est-à-dire l'implication des membres de la famille dans des activités en rapport avec l'écrit. En effet, nous étudierons la transmission générationnelle de l'écrit, le rôle de l'école ainsi que le paysage scriptural en regroupant nos observations concernant d'abord la littératie sociale, puis la littératie scolaire et enfin la littératie familiale.

5.2.1. La littératie scolaire

Nous avons observé, d'une part, quatre lieux principaux d'apprentissage de l'écrit : « la maison », « l'école primaire », « l'école coranique » et « la crèche ». Ce dernier constitue en effet un lieu d'apprentissage de l'écrit dans la culture yéménite car la crèche est la première institution fréquentée par les enfants pour se socialiser avec l'écrit. D'autre part, les informateurs ont proposé, concernant les supports d'apprentissage de la lecture: les « manuels d'apprentissage », les « livres », les « magazines » et la « télévision ».

▪ Catégorie 1

Pour ce qui est des lieux d'apprentissages, en ce qui concerne la littératie, huit informateurs sur quinze disent avoir appris la lecture à la maison, cinq informateurs déclarent avoir appris la lecture à l'école maternelle, trois informateurs déclarent avoir appris à l'école coranique et enfin aucun de nos informateurs n'a mentionné la crèche.

Concernant les supports d'apprentissage, quatre sur quinze disent avoir appris la lecture grâce à des supports d'apprentissage variés (manuel d'apprentissage, livres, magazines, télévision, panneaux d'affichage et affiches dans la rue, qui représente en somme le paysage scriptural qui environne l'enfant). Par contre, trois informateurs n'ont pas donné de réponses.

Littératie scolaire : lieux d'apprentissage					
	Maison	École primaire	École coranique	Crèche	Autre
G2.2		×	×		
G2.5					
G2.9					
G2.11					×
G2.13	×		×		
G3.2					
G3.4	×	×			
G3.6	×	×	×		
G3.10	×				
G4.5	×	×			
G4.7	×				
G4.9					×
G4.10					×
G4.14	×				×
G4.15	×	×			
15	8	5	3	0	4
Supports mentionnés : manuel d'apprentissage, livres, magazines, télévision, méthode d'apprentissage					

Tableau 17 : Littératie scolaire : Catégorie 1

Les informateurs G3.2, G3.6, G4.5, G4.15 citent la maison et l'école primaire comme lieux d'apprentissage de la lecture. Entre les trois informateurs attestant avoir appris à l'école coranique, G2.13 précise qu'il s'agit de l'école coranique et de la maison. Les informateurs G2.2 et G3.6, quant à eux, mentionnent l'école coranique et l'école primaire comme lieux d'apprentissage de la lecture.

▪ **Catégorie 2**

Pour les informateurs de la catégorie 2, six sur vingt-trois disent avoir appris la lecture à la maison (G2.6, G2.10, G3.7, G3.8, G4.11 et G4.12), dix autres informateurs (G2.3, G2.4, G2.8, G2.10, G2.12, G3.1, G3.7, G4.2, G4.4 et G4.12) déclarent avoir

appris la lecture à l'école primaire ; un seul informateur (G3.9) dit avoir appris à l'école coranique ; un autre informateur (G4.1) affirme avoir appris à la crèche et enfin, les cinq informateurs G2.1, G4.3, G4.6, G4.8 et G4.13 racontent avoir appris la lecture avec des supports d'apprentissage variés : « *manuel d'apprentissage, livres, magazines, télévision* ». Trois informateurs (G2.15, G3.3 et G3.5) n'ont pas donné de réponse.

Les informateurs (G2.10, G3.7, G4.12) ont associé la maison et l'école primaire comme lieux d'apprentissage de la lecture.

Littératie scolaire : lieux d'apprentissage					
	Maison	École primaire	École coranique	Crèche	Autre
G2.1					×
G2.3		×			
G2.4		×			
G2.6	×				
G2.8		×			
G2.10	×	×			
G2.12		×			
G2.15					
G3.1		×			
G3.3					
G3.5					
G3.7	×	×			
G3.8	×				
G3.9			×		
G4.1				×	
G4.2		×			
G4.3					×
G4.4		×			
G4.6					×
G4.8					×
G4.11	×				
G4.12	×	×			
G4.13					×
23	6	10	1	1	5
Supports mentionnés : manuel d'apprentissage, livres, magazines, télévision					

Tableau 18 : Littératie scolaire : Catégorie 2

▪ Catégorie 3

L'informateur (G2.7) n'a pas donné de réponse. L'autre informateur de cette catégorie (G2.14) a affirmé avoir appris à lire à la maison.

Littératie scolaire : lieux d'apprentissage					
	Maison	École primaire	École coranique	Crèche	Autre
G2.7					
G2.14	X				
2	1	0	0	0	0
Supports mentionnés : manuel d'apprentissage, méthode d'apprentissage					

Tableau 19 : Littératie scolaire: Catégorie 3

Nous constatons que, à propos de la littératie scolaire, la maison et l'école primaire sont les plus proposées comme lieux d'apprentissage de la lecture : (15 fois, soit 37.5%) et (15 fois, soit 37.5%) respectivement. Notons que certains informateurs ont proposé à la fois les deux lieux d'apprentissage. En revanche, l'école coranique affiche une faible fréquentation comme lieu d'apprentissage de la lecture (4 fois, soit 10%), de même que la crèche : (1 fois, soit 2.5%). En ce qui concerne le support d'apprentissage de la lecture, le manuel d'apprentissage est le plus cité par nos informateurs.

5.2.2. La littératie familiale

Plusieurs personnages de l'histoire familiale sont convoqués et mis en scène par nos étudiants lorsqu'ils parlent de leur rapport à l'écrit. Le « père », la « mère », les « frères, sœurs et grands parents » ont joué un rôle dans l'apprentissage de la lecture.

Cependant, nous avons distingué, au sujet de la transmission générationnelle de l'écrit, les rituels qui ont été marqués dans les expériences de nos informateurs lors de leur entrée dans le monde de l'écrit ; ce sont les habitudes récurrentes associées à l'écrit et à la lecture et qui représentent des pratiques symboliques.

▪ Catégorie 1

À propos du rôle des membres de la famille dans l'apprentissage de la lecture, huit informateurs, qui ont déclaré avoir appris la lecture à la maison, précisent que le père était présent et actif dans cet apprentissage (il s'agit G3.10, G4.5, G4.7, G4.14 et G4.15). Trois informateurs (G4.5, G4.7 et G4.15) parlent de la participation active de leur mère et enfin deux informateurs (G2.13 et G4.7) font allusion à l'implication des sœurs et des frères. L'informateur G3.4 parle du rôle des grands parents.

Trois informateurs relatent des rituels qui ont influencé activement leur relation à la lecture. L'informateur (G3.10) raconte par exemple : *« Je me rappelle que mon père achetait mensuellement beaucoup de contes et quelques magazines comme le magazine « Majeed » et « Mickey » et je me rappelle que mon père nous faisait visiter annuellement l'exposition des livres, pour acheter les livres qui nous intéressent. Puis, selon ma tranche d'âge, j'ai continué à lire différents magazines et livres. ».*

D'ailleurs, ce témoignage n'a pas indiqué la méthode d'apprentissage que ces parents, en l'occurrence son père, a suivie afin de lui apprendre la lecture.

L'informatrice (G4.5) confirme l'implication très active de sa famille dans son apprentissage de la lecture. Elle décrit son apprentissage qui a débuté difficilement : *« Quand je suis entrée à l'école, et grâce à mes parents, ma mère s'occupait de mon apprentissage de la lecture. Lorsque je suis arrivée en deuxième année de l'école primaire, ma lecture est devenue bien comme celle des adultes. Mon père s'occupait de m'acheter beaucoup de livres comme des petits contes pour m'aider. ».* Ici il semble y avoir une répartition des rôles : la mère s'occupe de l'apprentissage elle-même alors que le père se soucie de procurer à sa fille des supports de lecture variés.

Le dernier informateur (G4.14) décrit les rituels liés à l'apprentissage de la lecture : *« Au début j'épelaï des expressions qui s'affichaient à la télévision, de même que les noms des*

magasins dans la rue. Et parfois j'ai essayé de lire les grands titres du journal Al Thowra (la révolution) que mon père lisait toujours. ». Il explique (phrase soulignée) l'importance de la relation à son père dans son apprentissage. Elle renvoie au fait que le père est, dans la famille, celui qui lit quotidiennement des journaux et à la volonté du fils d'imiter, en quelque sorte, son père.

Littératie familiale (rôle des membres de famille dans l'apprentissage de la lecture)				
	Père	Mère	Frères, sœurs et grands parents	la transmission des rituels
G2.2				
G2.5				
G2.9				
G2.11				
G2.13			×	
G3.2				
G3.4			×	
G3.6				
G3.10	×			×
G4.5	×	×		×
G4.7	×	×	×	
G4.9				
G4.10				
G4.14	×			×
G4.15	×	×		
15	5	3	3	3
Supports mentionnés :				

Tableau 20 : La littératie famille : Catégorie 1

▪ Catégorie 2

Au sujet du rôle des membres de la famille dans l'apprentissage de la lecture, (G2.6, G2.10, G3.7, G3.8, G4.11 et G4.12) ont déclaré avoir appris à lire à la maison, en précisant que le père était présent et actif dans cet apprentissage. Deux informateurs (G3.7 et G3.8) seulement parlent de la participation active de la mère. Enfin, trois informateurs (G2.3, G3.7 et G4.11) parlent de l'implication des sœurs et des frères.

Deux informateurs affirment l'importance de la transmission des rituels de la lecture par la famille. L'informateur G3.8 raconte pour sa part : « *Je me rappelle que c'était grâce à mes parents que j'ai appris la lecture. J'ai commencé avec les petits mots faciles en épelant les*

lettres. Puis mes parents suivaient mes devoirs à domicile. Ils lisaient pour moi les contes, dont j'ai tiré l'amour de la lecture. Maintenant je lis très bien. ».

Nous constatons l'impact que le comportement des parents a eu sur le rapport actuel de cet informateur à la lecture (phrase soulignée), nous rappelons qu'il appartient à la catégorie 2. Il se qualifie d'un bon lecteur.

	Littératie familiale (rôle des membres de famille dans l'apprentissage de la lecture)			
	Père	Mère	Frères, sœurs et grands parents	la transmission des rituels
G2.1				
G2.3			X	
G2.4				
G2.6	X			
G2.8				
G2.10	X			
G2.12				
G2.15				
G3.1				
G3.3				
G3.5				
G3.7	X	X	X	
G3.8	X	X		X
G3.9				
G4.1				
G4.2				
G4.3				
G4.4				
G4.6				
G4.8				
G4.11	X		X	X
G4.12	X			
G4.13				
23	6	2	3	2
Supports mentionnés : contes, livres, manuel d'apprentissage				

Tableau 21 : La littératie famille : Catégorie 2

Quant à l'autre informateur (G4.11), il assure que sa famille a joué un rôle décisif dans son apprentissage de la lecture. Il signale que son apprentissage de la lecture qui a débuté difficilement : « *Franchement je ne me souviens pas comment exactement j'ai appris à lire. Mais je me souviens que je rencontrais de grandes difficultés dans la lecture et dans l'écriture. Je pleurais souvent car je ne savais pas lire. Mais grâce à mes parents et à leur aide, et même ma grande sœur. J'ai appris à épeler les lettres, lettre par lettre. Ensuite j'ai essayé de prononcer le mot en entier, jusqu'à que je réussisse à bien lire. Et ce qui m'a aidé à bien lire dans une courte durée était le fait que je lisais beaucoup les livres de mon père.* ». Nous observons à nouveau l'importance du père dans

l'apprentissage de la lecture ainsi que l'impact du rapport à lecture du père sur celui de son fils

▪ Catégorie 3

L'informateur (G2.14) a confirmé avoir appris à lire avec sa mère qui a participé activement et influencé son apprentissage de la lecture. Il l'a décrit ainsi : *« J'ai appris à lire avec mes parents et surtout ma mère qui a joué un rôle très important dans ma relation avec la lecture, elle a commencé à m'enseigner à prononcer les lettres puis le mot de 2 lettre et ensuite des mots de 3 lettres. »*. Nous pouvons déduire, d'après ce témoignage, la méthodologie utilisée (syllabique) pour l'apprentissage de la lecture. L'informateur (G2.7) n'a pas donné de réponse.

Littératie familiale (rôle des membres de famille dans l'apprentissage de la lecture)				
	Père	Mère	Frères, sœurs et grands parents	la transmission des rituels
G2.7				
G2.14		✕		
2	0	1	0	0
Supports mentionnés :				

Tableau 22 : Littératie familial: Catégorie 3

Nous constatons, au sujet de la littératie familiale, que le père est le membre le plus actif dans l'apprentissage de la lecture de nos informateurs (11 fois désigné, soit 27.5%) ; viennent ensuite la mère et le frère, la sœur et les grands-parents (6 fois désignés, soit 15% pour chaque groupe). Nous avons noté l'implication des membres de familles dans l'apprentissage de la lecture de nos informateurs. Par ailleurs, nous avons observé des rituels liés à la lecture qui ont été transmis par les membres de la famille (5 informateurs, soit 12.5%). L'apparition d'une littératie familiale active dans les réponses de nos informateurs est un bon signe dans la société yéménite où le taux d'analphabètes est assez élevé. La famille donne une place importante à l'apprentissage de la lecture aux enfants.

5.2.3. La littératie sociale

Nous avons constaté l'intervention du paysage scriptural (« la télévision », les « panneaux d'affichages » et les « affiches dans la rue ») dans l'apprentissage de la lecture par nos informateurs.

▪ Catégorie 1

Un seul informateur (G4.14) de cette catégorie, a indiqué avoir appris à lire grâce au paysage scriptural qui l'entourait, avec des supports d'apprentissage tels que (*la télévision, les panneaux d'affichages et les affiches dans la rue*). Il raconte son apprentissage en disant : « *au début j'épelais des expressions qui s'affichaient à la télévision, de même que les noms des magasins dans la rue. Et parfois j'ai essayé de lire les grands titres du journal ALTHOWRA que mon père lisait toujours.*».

▪ Catégorie 2

Deux informateurs G2.1 et G4.3, ont déclaré avoir appris la lecture grâce au paysage scriptural dans lequel ils vivaient, avec des supports tels que (*la télévision, panneaux d'affichages et des affiches dans la rue*). L'informateur G2.1 a affirmé avoir commencé à lire en arabe dans la rue avec un affiche publicitaire : « (*Canada Dry*³⁷) *c'était le premier mot que j'ai lu* ».

L'autre informateur (G4.3) a confirmé que le paysage scriptural jouait un rôle dans son apprentissage de la lecture en arabe comme étant un support d'apprentissage : « (...) *j'ai essayé de lire ce qui était écrit sur les affiches, les noms des magasins, et ce qui était écrit sur la télévision.* ».

³⁷ Canada dry : c'est une boisson gazeuse

▪ **Catégorie 3**

Les deux informateurs (G2.7) et (G2.14) n'ont pas donné de réponse.

La littératie sociale ou le paysage scriptural est mentionné seulement (3 fois, soit 7.5%) comme support d'apprentissage de la lecture de nos informateurs. Là aussi, il y a une pauvreté qui favorise très peu l'entrée dans le monde de la lecture, surtout, l'entrée en textualité.

5.3. Les difficultés rencontrées dans la lecture en arabe

Nous exposerons ici les difficultés de lecture en arabe d'après les déclarations de nos informateurs. Il est intéressant de les retracer de leur point de vue. Nous avons identifié deux sources principales de difficultés.

D'une part, le genre de texte, les registres rhétorique et lexical, représentent des sources de difficulté pour nos informateurs. D'autre part, la langue arabe elle-même, avec son vocabulaire et sa grammaire complexes, constitue une deuxième raison pour laquelle ces informateurs rencontrent des difficultés de lecture en arabe.

5.3.1. Les difficultés de lecture en arabe

▪ Catégorie 1

Nous analyserons, de la même manière que précédemment, les réponses des informateurs de la catégorie 1. Nous avons remarqué que neuf informateurs sur quinze (G2.2, G2.5, G2.9, G2.11, G2.13, G3.6, G3.10, G4.5 et G4.14) rencontrent des difficultés en lisant des textes en arabe.

Concernant les difficultés d'ordre textuel ou de genre textuel, nous avons repéré seize réponses, en l'occurrence les textes littéraires, religieux et autres genres. Nous avons obtenu douze réponses, concernant les difficultés liées à la langue arabe elle-même, en l'occurrence le vocabulaire et la grammaire.

Nous détaillerons ces deux causes de difficultés de lecture des textes en arabe. D'abord, du côté des difficultés de lecture d'ordre textuel, nous constatons que d'une part certains informateurs, comme G2.5 par exemple, rencontrent ce type de difficultés à lire les textes littéraires comme la poésie arabe : « *La poésie. Parfois, je ne les comprends*

pas ». Toutefois, cet informateur estime qu'il ne rencontre pas de difficultés de compréhension lorsqu'il lit les poésies anglaises, à propos desquelles il dit : « *Tout [est difficile], sauf la poésie anglaise.* ». D'autre part, deux informateurs (G2.11 et G4.14) ont affirmé avoir des difficultés à lire les textes religieux. Sept informateurs (G2.2, G2.9, G2.11, G3.6, G3.10, G4.5 et G4.15) ont déclaré avoir des difficultés à lire des textes de genre scientifique, philosophique, juridique etc.

	Difficultés de lecture		L'origine des difficultés				
	Oui	Non	Texte			Langue arabe	
			Littéraire	Religion	Scientifique, philosophique, juridique etc.	Vocabulaire	Grammaire
G2.2	×		×		×	×	×
G2.5	×		×			×	
G2.9	×		×		×	×	
G2.11	×		×	×	×	×	
G2.13	×		×			×	
G3.2		×					
G3.4		×	×			×	
G3.6	×				×		
G3.10	×				×	×	
G4.5	×				×	×	
G4.7		×					
G4.9		×				×	
G4.10		×					
G4.14	×		×	×		×	
G4.15		×			×	×	
15	9	6	7	2	7	11	1
			16			12	

Tableau 23 : Les difficultés rencontrées dans la lecture en arabe : Catégorie 1

Nous avons constaté, ensuite, que deux informateurs (G2.11 et G4.14) ont dit avoir des difficultés à lire les textes littéraires ou religieux ; trois autres informateurs (G2.2, G2.9 et G2.11) ont affirmé avoir des difficultés à lire les textes de genre littéraire et autres genres tels que scientifique, philosophique, juridique, etc.

Enfin, l'informateur (G2.11) a déclaré avoir des difficultés de lecture de texte dans les trois genres textuels cités plus haut.

Par ailleurs, concernant les difficultés liées à la langue arabe, nous avons constaté, d'une part, que onze informateurs (G2.2, G2.5, G2.9, G2.11, G2.13, G3.4, G3.10, G4.5, G4.9, G4.14 et G4.15) ont déclaré que leurs difficultés de lecture de texte en arabe se situaient au niveau du vocabulaire. D'autre part, un seul informateur (G2.2) a nommé, à la fois, la grammaire et le vocabulaire arabe comme étant à l'origine de ses difficultés : « *Certes, nous souffrons un peu de lire en arabe, ça ne veut pas dire que notre lecture est incorrecte mais elle est agrammaticale.* ».

▪ Catégorie 2

La majorité des informateurs de la catégorie 2 ont signalé des difficultés de lecture de textes arabes (vingt informateurs sur vingt-trois).

Selon les réponses de ces informateurs, nous avons distingué deux causes à ces difficultés : d'abord, les difficultés d'ordre textuel provenant des textes arabes en générale (39 réponses) en l'occurrence les textes littéraires, religieux et autres genres, comme l'explique l'informateur G3.1 : « *Les textes arabes ou autrement dit la langue arabe n'est pas facile ni pour les arabes ni pour ceux qui l'apprennent. Nous étudions la langue arabe dans toutes les étapes scolaires et de plus, elle est notre langue maternelle, mais qui comprend tous les mots ????* ». Pour lui, la difficulté, c'est le lexique. Quant à l'informateur G4.4, il précise ses difficultés lors qu'il s'agit de lire des textes de genre littéraire : « *Bien sûr j'ai beaucoup de difficultés quand je lis des textes en arabe ancien, surtout les poésies arabes d'Aljabeliah³⁸* ». Ensuite, les difficultés liées à la langue arabe elle-même (22 réponses), en l'occurrence le vocabulaire et la grammaire comme l'explique l'informateur G3.3 : « *En général je n'ai pas de difficulté à lire et à comprendre les textes en arabes, sauf tout ce qui est écrit en fusha et textes spécifiques* ». Mais l'informateur G4.3 a affirmé que ses difficultés se situent au niveau du

³⁸ La poésie arabe ancienne est celle qui se situe dans la période appelée *Aljabeliah* (ignorance de la révélation divine) d'avant l'avènement de l'islam au VI^{ème} siècle.

vocabulaire : « *Pour lire je n'ai pas de problèmes, mais il y a des textes politiques qui contiennent des terminologies que je ne comprends pas.* ».

	Difficultés de lecture		L'origine des difficultés				
	Oui	Non	Texte			Langue arabe	
			Littéraire	Religion	Scientifique, philosophique, juridique etc.	Vocabulaire	Grammaire
G2.1		×					
G2.3	×			×		×	
G2.4	×		×		×	×	
G2.6	×		×				×
G2.8	×		×			×	×
G2.10	×		×			×	
G2.12	×		×			×	
G2.15	×		×				
G3.1	×		×		×	×	
G3.3	×		×		×	×	
G3.5	×		×	×		×	
G3.7	×		×	×	×	×	
G3.8	×		×	×	×	×	
G3.9	×				×	×	
G4.1	×		×	×	×	×	
G4.2	×				×	×	
G4.3	×		×		×	×	×
G4.4	×		×	×	×	×	×
G4.6		×					
G4.8	×			×		×	
G4.11		×					
G4.12	×		×		×	×	
G4.13	×		×		×	×	
23	20	3	17	7	12	18	4
			39			22	

Tableau 24 : Les difficultés rencontrées dans la lecture en arabe : Catégorie 2

Dans ce qui suit, nous détaillerons ces deux sources de difficultés de lecture de textes en arabe : le texte et le genre textuel d'un côté, et de l'autre, la langue arabe elle-même.

Premièrement, concernant les difficultés de lecture d'ordre textuel, nous constatons que dix-sept informateurs disent rencontrer des difficultés à lire les textes littéraires arabes, sept affirment avoir des difficultés avec les textes religieux et douze déclarent en avoir des textes scientifiques, philosophiques et juridiques. Ensuite, nous constatons que cinq informateurs disent avoir des difficultés à lire les textes de genre littéraire et religieux (G3.5, G3.7, G3.8, G4.1 et G4.4), cinq autres informateurs

affirment avoir des difficultés à lire les textes de genre littéraire et d'autres genres tels que scientifique, philosophique, juridique. (G2.4, G3.1, G4.3, G4.12 et G4.13). Enfin, les informateurs (G3.7, G3.8, G4.1 et G4.4) disent avoir des difficultés à la lecture des textes scientifiques, philosophiques, et juridiques.

Deuxièmement, concernant les difficultés liées à la langue arabe, nous constatons, d'un part, que dix-huit informateurs déclarent que leurs difficultés de lecture se situaient au niveau du vocabulaire de la langue arabe. D'autre part, quatre autres informateurs (G2.6, G2.8, G4.3 et G4.4) disent que la grammaire arabe est la cause de leurs difficultés. De plus, trois d'entre eux ont affirmé que leurs difficultés proviennent, à la fois du vocabulaire et de la grammaire arabe (G2.8, G4.3 et G4.4).

En somme, nous avons pu constater que, selon les réponses de nos informateurs, les textes littéraires et le manque de vocabulaire sont l'origine des difficultés de lecture des textes en arabe.

▪ **Catégorie 3**

Nous avons remarqué que les deux informateurs (G2.7 et G2.14), de cette catégorie, déclarent avoir des problèmes en lisant les textes en arabe.

Table 25 :

	Difficultés de lecture		L'origine des difficultés				
	Oui	No n	Texte			Langue arabe	
			Littéraire	Religion	Scientifique, philosophique, juridique etc.	Vocabulaire	Grammaire
G2.7	✗		✗				
G2.14	✗				✗	✗	
2	2	0	1	0	1	1	0

Concernant les difficultés d'ordre textuel, deux réponses, en l'occurrence les textes littéraires, religieux et autres genres. L'informateur (G2.7) déclare avoir des difficultés de lecture seulement quand il s'agit des textes littéraires. Quant à

l'informateur (G2.14), il souligne les textes politiques et commerciaux comme source de difficultés de lecture. Ce dernier informateur a aussi déclaré que le vocabulaire de ces deux catégories de texte constitue un obstacle à la lecture : « *c'est dans les textes qui contiennent des mots bizarres et surtout s'il s'agit de textes politiques et commerciaux* ».

Les difficultés rencontrées dans la lecture en arabe : Catégorie 3

Le texte et la langue ont été montrés par nos informateurs comme étant des sources de difficultés de lecture en leur langue maternelle, l'arabe.

Nous constatons que, en ce qui concerne les difficultés liés au texte, le texte littéraire est majoritairement désigné comme une source des difficultés de lecture (25 fois, soit 62,5%). Les textes religieux viennent en deuxième position (9 fois, soit 22.5%) et, en dernier lieu, les autres genres de textes : scientifique, économique, philosophique, journalistique, etc. (20 fois, soit 50%). Paradoxalement, le texte littéraire a été mentionné comme le support de lecture le plus préféré. Ce résultat mérite d'être pris en compte à notre avis lors de la mise en place d'un programme d'enseignement/apprentissage de la lecture/ compréhension des textes en français.

Par ailleurs, nous avons pu constater nettement que, concernant la langue arabe prise, en elle-même, comme une source des difficultés de lecture, le vocabulaire arrive en premier car étant cité (30 fois, soit 75%) et puis, en deuxième place, la grammaire (5 fois, soit 12.5%).

Ces difficultés sont déclenchées par plusieurs raisons que nous allons découvrir dans la partie qui suit.

5.3.2. Les raisons des difficultés à lire en langue arabe

Nous avons recensé six raisons majeures de difficultés à lire les textes en arabe. D'après nos informateurs : le vocabulaire, la grammaire, la diglossie, le système éducatif, le manque de lecture et de culture générale chez les yéménites représentent pour nos informateurs des obstacles à la lecture des textes en arabe.

▪ Catégorie 1

Nous avons eu dix réponses concernant les six raisons évoquées par les informateurs de cette catégorie, (G3.2, G3.6, G4.7, G4.9 et G4.10).

Les raisons de difficultés de lire en arabe							
	Grammaire	Vocabulaire	Diglossie	Système éducatif	Pénurie de lecture	La culture générale (au Yémen et chez les yéménites)	Autre
G2.2	×						
G2.5		×	×				
G2.9		×	×				×
G2.11				×		×	
G2.13		×					×
G3.2							
G3.4				×	×	×	×
G3.6							
G3.10		×					×
G4.5		×				×	×
G4.7							
G4.9							
G4.10							
G4.14		×	×				
G4.15		×				×	
15	1	7	3	2	1	4	5

Tableau 26 : Les raisons de difficultés de lire en arabe : Catégorie 1

Un seul informateur (G2.2) a affirmé que la grammaire est la raison de ses difficultés de lecture en arabe : « *Pour une bonne lecture de 100%, il faut lire grammaticalement. Car nos problèmes de lecture en arabe sont seulement grammaticaux.* ».

Concernant le vocabulaire, sept informateurs l'ont évoqué, (G2.5, G2.9, G2.13, G3.10, G4.5, G4.14 et G4.15). G3.10 explique par exemple : « *Les vocabulaires utilisés par les auteurs sont incompréhensibles. Ils doivent faire une note de bas de page pour expliquer ce vocabulaire* ».

D'autre part, la diglossie reste une source de difficultés pour 3 informateurs (G2.5, G2.9 et G4.14). L'informateur (G4.14) manifeste son désarroi par rapport à la diglossie. Pour rendre compte de ses difficultés de lecture, il a écrit : « *Les mots qu'on n'utilise plus de nos jours, on ne les écrit plus et on ne les entend plus. On ne les comprend pas et on ne sait pas comment les prononcer ni les écrire* ».

Cependant, deux informateurs, (G2.11, et G3.4), considèrent le système éducatif yéménite responsable de leurs difficultés. Tel est le cas de l'informateur G2.11 qui dit : « *On n'est pas bien instruit dès le début et on n'est pas assez incité sur la culture personnelle* ».

Néanmoins, un informateur, (G3.4), a admis que l'absence de pratique de la lecture est la raison de ses difficultés. Il l'expose de la manière suivante : « *Les raisons sont nombreuses, la plus importante pour moi, c'est qu'on s'intéresse à la lecture très tard, notre société ne donne aucune attention de l'importance de la lecture. La lecture chez nous, en général, c'est pour se divertir et pas pour se cultiver. Dès notre jeune âge, personne ne nous a appris l'amour de la lecture et son importance.* »

Quatre informateurs (G2.11, G3.4, G4.5 et G4.15) insistent sur la faiblesse de la culture générale au sein même de la société yéménite. L'informateur G2.11 retrace sa scolarisation et met l'accent sur la responsabilité du système éducatif yéménite, en déclarant que « *on n'est pas assez incité sur la culture personnelle.* ».

L'informateur G3.4 confirme ce constat, en déclarant : « *(...) chez nous, les lieux culturels qui proposent des livres sont très rares* ». De plus, il soulève une raison d'ordre

personnel, le fait qu'elle soit elle-même une femme : *« de plus, étant une fille, c'est très difficile pour moi d'aller seule dans un centre culturel. Même si j'ai l'occasion d'y aller, on ne sait pas comment choisir un livre et comment je peux en profiter. On doit enseigner tout ça comme activité scolaire à l'école. ».*

Quant à l'informateur G4.5, il est convaincu de la responsabilité de la faiblesse de la culture générale dans la société yéménite comme cause de ses difficultés. Il a écrit : *« La raison essentielle est le niveau de culture générale qui est très bas au Yémen. ».*

Par contre, cinq informateurs ont donné une autre raison des difficultés de lecture des textes en arabe. Les informateurs G2.9, G2.13, G3.10 et G4.5 désignent l'auteur et son style comme le fait l'informateur G2.13 : *« Pour moi c'est la volonté de l'auteur de montrer ses compétences littéraires en utilisant du vocabulaire anciens et que dans la langue arabe chaque mot a plusieurs synonymes. ».*

Enfin L'informateur G3.4 déplore la rareté des bibliothèques ou des médiathèques, en considérant que cela constitue effectivement l'une des sources de difficultés : *« (...) chez nous, les lieux culturels qui proposent des livres sont très rares ».*

▪ Catégorie 2

Nous avons obtenu dix-sept réponses (G2.1, G4.6, G4.8, G4.11, G4.12 et G4.13).

Tableau 27 : Les raisons de difficultés de lire en arabe : Catégorie 2

	Les raisons de difficultés de lire en arabe						
	Grammaire	Vocabulaire	Diglossie	Système éducatif	Pénurie de lecture	La culture générale (au Yémen et chez les yéménites)	Autre
G2.1							
G2.3			×				
G2.4			×			×	
G2.6				×			
G2.8		×	×				×
G2.10		×	×				
G2.12					×		
G2.15		×	×				×
G3.1						×	
G3.3		×					×
G3.5		×	×	×	×	×	
G3.7			×		×		×
G3.8				×		×	
G3.9		×				×	×
G4.1							×
G4.2							×
G4.3		×	×	×			
G4.4	×			×			
G4.6							
G4.8							
G4.11							
G4.12							
G4.13							
23	1	7	8	5	3	5	7

Un seul informateur (G4.4) a affirmé que la grammaire est la raison de ses difficultés de lecture en arabe : « *La grammaire est le problème* » et il a expliqué que le système éducatif en est la cause : « *Parce que les enseignants ne sont pas compétents et que les étudiants n'ont pas la curiosité d'apprendre ; ils sont paresseux.* »

Concernant le vocabulaire, sept informateurs l'ont évoqué, (G2.8, G2.10, G2.15, G3.3, G3.5, G3.9 et G4.30). L'informateur (G2.10) explique que « *les raisons sont mes méconnaissances des anciens vocabulaires arabes et je ne suis pas spécialiste de la langue arabe. Pour cela je ne connais pas beaucoup des anciens vocabulaires, de plus il y a plusieurs synonymes pour chaque vocabulaire.* ».

En outre, la diglossie reste une source de difficultés de lecture de textes en arabe pour huit informateurs (G2.3, G2.4, G2.8, G2.10, G2.15, G3.5, G3.7 et G4.3). L'informateur (G3.5) énumère cinq raisons :

1. *On parle l'arabe dialectal et on laisse l'arabe fausha seulement pour les occasions officielles.*

2. *La société n'encourage pas à parler en arabe fausha.*
3. *On n'apprend pas assez l'arabe aux écoles et aux universités.*
4. *Les vocabulaires en arabe anciens ont presque disparus.*
5. *On ne lit pas assez en arabe fausha. »*

Cependant, cinq informateurs, (G2.6, G3.5, G3.8, G4.3 et G4.4), considèrent le système éducatif yéménite responsable de leurs difficultés de lecture en arabe. Le cas de l'informateur (G2.6) témoigne de ce cas de figure, soulignant la responsabilité du système éducatif : « *La raison pour moi, c'est que je n'ai pas appris comment lire et prononcer bien la poésie arabe, alors le problème vient de la faiblesse de l'enseignement scolaire. »*

Néanmoins, trois informateurs (G2.12, G3.5 et G3.7) admettent que l'absence de lecture explique leurs difficultés. L'informateur (G2.12) dit brièvement : « *manque de lecture* », quant à l'informateur (G3.7), il déclare que « *on ne lit pas beaucoup de textes arabes. »*

Par ailleurs cinq informateurs, (G2.4, G3.1, G3.5, G3.8 et G3.9), avancent que la faiblesse de la culture générale au Yémen et chez les Yéménites est une raison de leurs difficultés de lecture en arabe. L'informateur (G2.4) écrit « *... et la faiblesse culturelle de mon pays. »*. Quant à l'informateur (G3.9), il reconnaît ne pas avoir assez de culture générale : « *on n'a pas assez de culture pour comprendre des textes arabes.»*

Enfin, sept informateurs ont donné d'autres explications pour la difficulté des types de textes arabes. L'informateur G2.8 dit que l'arabe littéral (sans les signes diacritiques) est la cause de ses difficultés de lecture : « *Les raisons sont, à mon avis, ... D'autre côté, actuellement, les journaux et les magazines utilisent une langue arabe très simplifiée. »*. Pour l'informateur G2.15, l'explication est l'absence d'attrait pour la lecture ; il déclare : « *en réalité moi, je ne peux pas supporter les textes littéraires. Pour cela, je ne fais aucun effort pour comprendre ce type de texte. Alors c'est normal que j'aie des difficultés de lecture mais c'est difficile à expliquer. »*. L'informateur (G3.3), de son côté, note que les mots étrangers à la langue arabe contribuent à la difficulté de lecture en arabe : « *on a de plus en plus de mots étrangers*

dans notre langue quotidienne qui l'a rendue difficile à comprendre. ». Le style de l'auteur est mis en cause par l'informateur (G3.7) : « parfois, c'est le style utilisé par l'auteur qui est la raison de difficulté ». L'informateur (G3.9) exprime sa déception par rapport au manque de notes de bas de page pour expliquer le vocabulaire difficile à comprendre : « il n'y a pas d'explication en note de bas de page. ». Selon l'informateur G4.1, le désaccord des idées entre le lecteur et l'auteur est le principal élément de difficulté pour la lecture des textes en arabe : « je crois qu'il y a plusieurs points de vue différents soit pour l'auteur ou soit pour les lecteurs. À ce niveau, le lecteur rencontre des difficultés de compréhension ». Enfin, l'informateur G4.2 estime que la difficulté vient du texte lui-même, soit le niveau textuel est faible, soit il s'agit d'un texte qui n'est pas d'un bon niveau, soit du fait que le texte est trop spécialisé : « parfois, le texte n'a pas un bon niveau ou parfois le texte est trop spécialisé. ».

▪ Catégorie 3

Nous avons eu deux réponses concernant les six raisons évoquées par les informateurs de cette catégorie.

Les raisons de difficultés de lire en arabe							
	Grammaire	Vocabulaire	Diglossie	Système éducatif	absence de lecture	La culture générale (au Yémen et chez les yéménites)	Autre
G2.7		✕	✕				
G2.14		✕			✕	✕	
2	0	2	1	0	1	1	0

Tableau 28 : Les raisons de difficultés de lire en arabe : Catégorie 3

Les informateurs G2.7 et G2.14 ont affirmé que le rôle du vocabulaire dans la lecture était une difficulté. L'informateur G2.14 parle : « des terminologies incompréhensibles ». De plus, il insiste sur la faiblesse de la culture générale : « La raison principale de ces difficultés est la culture générale qui joue un rôle très important dans la compréhension des articles ». Il admet également que le manque de pratique de lecture est la raison de ses difficultés : « Autre raison, c'est la manque de lecture car si on lit beaucoup on va rencontrer de moins en moins de difficultés de lecture. ».

Par ailleurs, la diglossie reste une source de difficultés de lecture pour l'informateur G2.7 : « *Ce vocabulaire, on ne l'utilise plus aujourd'hui dans la vie de tous les jours* ».

Nous avons souligné six raisons de difficultés de lecture et nous les avons réparties en deux catégories :

- 1- **Raisons liées à la langue arabe** : le vocabulaire arabe (16 fois, soit 40%), la diglossie (12 fois, soit 30%) et la grammaire (2 fois, soit 5%). Ces trois éléments ont été majoritairement cités (30 fois au total, soit 75%) comme étant à la fois raison et source de difficultés.

De façon générale, le vocabulaire est cité comme raison principale des difficultés de lecture en LM et en LE. Pour comprendre des textes dans sa langue, ou dans une LE, il faut disposer d'un lexique suffisamment étendu. Cependant, la lecture est un puissant facteur qui contribue à accroître le vocabulaire du lecteur.

La situation de la diglossie, dans les pays arabes et précisément au Yémen, se manifeste clairement dans les réponses de nos informateurs comme étant une difficulté importante pour la lecture des textes en arabe. D'ailleurs, cela a été expliqué dans le chapitre deux, consacré à la langue arabe et à son enseignement. Nous avons pu constater que la langue arabe, en elle-même, est un obstacle majeur pour la lecture des textes en arabe. Le vocabulaire arabe littéraire, langue de l'enseignement, fait rarement partie de leur dictionnaire personnel quotidien ; il y a un fossé entre le dialecte yéménite et l'arabe classique. Maamouri (1998 : 40) a décrit cette situation dans les écoles arabes ; il précise que « *le mélange des variétés de la langue arabe dans la salle de classe conduit aux problèmes pédagogiques sérieux et même aux sentiments de l'insécurité linguistique dans la communication formelle d'école parmi de nombreux jeunes apprenants arabes. Ce manque de sécurité vient d'un sentiment général de faible compréhension d'arabe fusha moderne et de faible identification avec ses normes* ». Il a expliqué, de son point de vue, les raisons de ces difficultés « *en raison de leur connaissance inachevée de l'arabe fusha, ces apprenants empruntent les variétés dialectales pour compléter leurs lacunes lexicales ou*

grammaticales.» ; il a ajouté que « *les enseignants et les apprenants semblent montrer une préférence fréquente pour un usage significatif de l'arabe dialectale dans les conversations à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe.* ».

En conséquence, Abu-Rabia (2000:155) a proposé une solution pédagogique à ce sujet : que l'exposition des écoliers arabes aux textes en arabe littéraire, dès leur jeune âge, diminuerait l'écart entre les deux variétés de l'arabe et augmenterait l'habilité de lecture, précisant que : « *la différence entre l'arabe parlé et l'arabe littéraire est une relation de diglossie qui peut se concilier en exposant ces élèves aux textes en arabe littéraire dès leur jeune âge. Cela améliorerait leurs habilités de lecture et leur achèvement scolaire.* »

De ce fait, nous pouvons prétendre que l'apprentissage de l'écriture/lecture arabe ressemblerait à l'apprentissage d'une langue étrangère pour les jeunes yéménites et jeunes arabes en général.

- 2- **Raisons liées à la culture écrite** : certaines de ces raisons renvoient à la culture générale au Yémen (10 fois, soit 25%), d'autres au système éducatif yéménite (7 fois, soit 17.5%) et à la pénurie de lecture (5 fois, soit 12.5%). Ces facteurs réunis ont été cités (22 fois en total, soit 55%).

Ces trois facteurs rassemblent 55% de difficultés de lecture de textes en arabe selon nos informateurs. En fait, nous avons développé, dans le premier chapitre de notre travail, cette réflexion sur la culture générale au Yémen. D'une part, le taux très élevé d'analphabètes, et le manque considérable d'offres (publique et/ou privé) de supports écrits pour la lecture.

Concernant la question du système éducatif yéménite, comme étant responsable des difficultés de lecture, tel qu'il a été souligné par nos informateurs, il faut signaler que cette question a été également abordée dans le premier chapitre de notre recherche. Toutefois, nous voulons préciser trois remarques critiques sur les systèmes éducatifs des pays arabes, étant donné que le Yémen en fait partie, tels qu'ils ont été exposés par

Maamouri (1998: 13) « *Le profil de l'éducation arabe varie à travers et dans les pays. Tous les systèmes d'éducation arabes, cependant, semblent partager les caractéristiques négatives suivantes : (a) une pertinence discutable, (b) une mauvaise qualité inacceptable, et (c) taux élevés des redoublés et des renoncés, particulièrement dans les milieux sociaux pauvres rurales et urbaines.* ». Cette description des systèmes éducatifs arabes explique bien le contexte et les conditions défavorables d'apprentissage de la lecture pour nos informateurs.

Cette deuxième catégorie de raison met clairement en lumière les dimensions sociales et culturelles de la littératie de nos informateurs. Celles-ci mériteraient d'être mieux étudiées en fonction des catégories sociales, des différentes zones du pays, de la croissance urbaine de villes comme Sanaa et aussi du point de vue du sexe et de l'âge des informateurs.

5.4. Lecture de texte en français

Nous analyserons la littératie de nos informateurs en français. Nous nous intéresserons à leurs habitudes de lecture dans cette langue. Dans nos traitements de cette question, nous nous focaliserons sur trois points : d'abord, sur les différents types de supports de lecture en français ensuite, sur les difficultés rencontrées dans la lecture de textes en français et enfin, sur les stratégies employées pour les surmonter.

5.4.1. Quels supports de lecture en français

Examinant les différents types de supports de lecture en français, nous avons observé quatre groupes de textes : en premier lieu, les textes littéraires qui inclut trois catégories différentes de textes (poésie, conte et roman), puis le groupe des textes didactiques (méthodes de FLE), ensuite le groupe de textes médiatiques (journaux et magazines) et, enfin le groupe des textes spécialisés comme les textes scientifiques, philosophiques, économiques, etc.

▪ Catégorie 1

La totalité des informateurs de cette catégorie ont confirmé lire, en français, des textes en dehors de la classe (quinze informateurs sur quinze).

	Lecture en français en dehors de la classe		Support de lecture français					
	Oui	Non	Littérature			Méthodes de langue	Journaux et magazine	Textes scientifiques, économiques, philosophiques etc.
			Poésie	Conte	Roman			
G2.2	X			X	X			
G2.5	X						X	X
G2.9	X			X				
G2.11	X				X	X	X	
G2.13	X			X	X		X	
G3.2	X			X	X		X	
G3.4	X			X	X			
G3.6	X						X	
G3.10	X				X		X	
G4.5	X			X	X			
G4.7	X		X	X	X			
G4.9	X				X			
G4.10	X			X				
G4.14	X			X	X	X		X
G4.15	X			X	X			
15	15	0	1	10	11	2	6	2
			22					

Tableau 29 : Lecture de texte en français : catégorie 1

Nous avons également distingué quatre sortes de supports de lecture : littéraire (22 réponses), enseignement de la langue (2 réponses), journalistique, journaux et magazines, (6 réponses) et enfin, d'autres genres de textes (scientifiques, économiques, philosophiques etc. (2 réponses).

Concernant les supports littéraires, nos informateurs ont indiqué trois genres : le conte, la poésie et le roman.

Nous avons constaté que onze informateurs ont déclaré lire des romans en français, huit (G2.6, G2.13, G3.2, G3.4, G4.5, G4.7, G4.14 et G4.15) lisent des contes et des romans, trois (G2.11, G3.10 et G4.9) des romans seulement. Cependant, deux informateurs ont affirmé lire seulement des contes en français (G2.9 et G4.10). Il est à noter que l'informateur G4.7 est le seul qui lit les trois genres littéraires proposés, notamment la poésie.

Deux informateurs ont mentionné, comme supports de lecture en français, le type didactique, les méthodes de langue (G2.11 et G4.14), six (G2.5, G2.11, G2.13, G3.2, G3.6 et G3.10) tandis que d'autres soulignent des supports de lecture en français du type journaux et magazines, mais seulement deux informateurs (G2.5 et G4.14) ont déclaré lire des textes scientifiques, économiques, philosophiques, etc.

▪ **Catégorie 2**

Le quasi totalité des informateurs de la catégorie 2, vingt deux informateurs sur vingt-trois, ont répondu positivement au sujet de la lecture de textes en français en dehors de la classe. De cette réponse majoritaire, est excepté l'informateur G4.6 qui a répondu négativement.

D'après les réponses de nos informateurs, nous avons repéré quatre sortes de textes français : les textes littéraires (26 réponses), les textes didactiques de langue (5 réponses), les journaux et les magazines (9 réponses) et, enfin, d'autres genres de textes tels les textes scientifiques, économiques, philosophiques, etc. (6 réponses).

	Lecture en français en dehors de la classe		Support de lecture français					
	Oui	Non	Littérature			Méthodes de langue	Journaux et magazine	Textes scientifiques, économiques, philosophiques etc.
			Poésie	Conte	Roman			
G2.1	X					X	X	
G2.3	X			X		X		
G2.4	X					X		
G2.6	X		X	X				
G2.8	X			X				
G2.10	X			X				
G2.12	X			X			X	
G2.15	X			X	X			X
G3.1	X			X			X	
G3.3	X							X
G3.5	X			X			X	X
G3.7	X			X			X	
G3.8	X			X			X	
G3.9	X			X	X			
G4.1	X				X		X	
G4.2	X		X					X
G4.3	X			X	X	X		X
G4.4	X							
G4.6		X						
G4.8	X			X				
G4.11	X			X	X	X	X	
G4.12	X			X	X			
G4.13	X		X	X	X		X	X
23	22	1	3	16	7	5	9	6
			26					

Tableau 30 : Lecture de texte en français : catégorie 2

À propos des supports littéraires, nos informateurs ont d'abord cité les trois genres littéraires : le conte, la poésie et le roman.

Nous avons constaté que, concernant le conte, seize informateurs ont déclaré lire des contes en français. Parmi ces informateurs, figurent deux informateurs (G2.6 et G4.13) qui ont déclaré lire, aux côtés des contes, des poésies tandis que six autres informateurs (G2.15, G3.9, G4.3, G4.11, G4.12 et G4.13) ont déclaré lire des romans. En revanche, deux informateurs ont avoué lire seulement des contes en français (G2.3 et G4.8). Deux autres informateurs ont déclaré lire des romans et des poésies (G4.1 et

G4.2). Sept informateurs ont affirmé lire des romans en français alors que l'informateur G4.13 est le seul à lire les trois genres littéraires cités.

Par ailleurs, cinq informateurs ont déclaré lire des textes didactiques (G2.1, G2.3, G2.4, G4.3 et G4.11). Neuf autres informateurs (G2.1, G2.12, G3.1, G3.5, G3.7, G3.8, G4.1, G4.11 et G4.13) ont affirmé lire des supports journalistiques tandis que six informateurs (G2.15, G3.3, G3.5, G4.2, G4.3 et G4.13) ont déclaré lire des textes scientifiques, économiques, philosophiques, etc.

▪ Catégorie 3

Les deux informateurs de cette catégorie ont assuré lire des textes en français, en dehors de classe de français.

	Lecture en français en dehors de la classe		Support de lecture français					
	Oui	Non	Littérature			Méthodes de langue	Journaux et magazine	Textes scientifiques, économiques, philosophiques etc.
			Poésie	Conte	Roman			
G2.7	✗			✗				
G2.14	✗					✗		1
2	2	0	0	1	0	1	0	1
			1					

Tableau 31 : Lecture de texte en français : catégorie 3

L'informateur G2.7 lit uniquement le conte en dehors de la classe de FLE alors que l'informateur G2.14 a déclaré lire, en français, des méthodes de langue ainsi que des textes scientifiques, économiques, philosophiques, etc.

Nous nous apercevons que, en ce qui concerne les supports de lecture en français, nos informateurs font preuve de lectures diversifiées. En effet, nous avons recensé quatre supports de lecture en français : celui du texte littéraire (49 fois) réparties entre la poésie (4 fois, soit 10%), le conte (27 fois, soit 67.5%) et le roman (18 fois, soit 45%), celui du texte journalistique (15 fois, soit 37.5%), celui des textes scientifiques,

économiques etc. (9 fois, soit 22.5%) et celui du texte didactique (8 fois, soit 20%). Nous voulons préciser que ces supports ne sont accessibles que dans la modeste bibliothèque du Département de français et au Centre culturel français de Sanaa. Ils sont généralement en français facile.

Nous remarquons que, concernant les textes littéraires comme supports de la lecture préférés en arabe, il y a effectivement une attirance pour ce type de texte en français, notamment le conte.

Nous constatons donc que nos informateurs ont largement préféré le genre littéraire comme support de lecture en arabe et en français. Ces résultats constituent en effet de nouvelles pistes didactiques à explorer dans l'enseignement/ apprentissage de la lecture/compréhension en français dans ce contexte précis

5.4.2. Difficultés de lecture en français

Nous avons recensé cinq raisons majeures de difficultés pour lire des textes en français. D’après nos informateurs, le vocabulaire, la grammaire, les méthodes de français, la phonétique (la prononciation) et la compréhension du texte constituent des obstacles à la lecture de textes.

▪ Catégorie 1

La totalité des informateurs de cette catégorie a déclaré rencontrer des difficultés de lecture de texte en français, à l’exception de l’informateur G2.5 qui pense qu’« *il n’y a pas de difficultés qui méritent d’être citées.* ». Nous estimons qu’il veut dire que jusqu’à ce moment de son apprentissage il n’a pas rencontré de difficultés majeures.

	Difficultés de lecture en français				
	Vocabulaire	Grammaire	Méthode de français	Comprendre le texte	Phonétique
G2.2	×				
G2.5					
G2.9	×				
G2.11	×	×			
G2.13	×	×			×
G3.2	×				
G3.4	×	×		×	
G3.6					×
G3.10	×				
G4.5	×			×	
G4.7	×	×			
G4.9	×				
G4.10	×	×			
G4.14	×	×		×	
G4.15	×	×			×
15	13	7	0	3	3

Tableau 32 : Difficultés de lecture en français : catégorie 1

Le vocabulaire représente une difficulté pour treize informateurs dont cinq (G2.2, G2.9, G3.2, G3.10 et G4.9) l’ont signalé comme étant l’unique cause de leurs

problèmes en français. L'informateur G2.9 a expliqué que : « *les mots longs me déstabilisent en lisant alors je les ignore dans ma lecture.* ». Sept autres informateurs ont précisé que la grammaire est également une source de difficulté. L'informateur G4.10 parle des « *mots difficiles dans les phrases et parfois la construction de la phrase.* » qui sont difficiles pour lui.

Trois informateurs (G3.4, G4.5 et G4.14) ont cité la compréhension de texte en français comme étant l'une de leur difficulté, ne pensons qu'ils n'arrivent pas à saisir le sens de leurs lectures en français. Deux de ces trois informateurs (G3.4 et G4.14) rajoutent également le vocabulaire et la grammaire comme source de difficultés de lecture. L'informateur G3.4 a exprimé ses réelles difficultés de lecture de texte en français de la façon suivante : « *J'ai des difficultés à comprendre les expressions composées et surtout quand il y a des mots que je connais dont je n'arrive pas à comprendre le sens dans le contexte. Dans un texte, j'ai beaucoup de difficultés à comprendre ce que l'auteur veut dire ou transmettre. Alors, je crains ne pas comprendre le texte.* ». Quant à l'informateur G4.5, il a désigné le binôme compréhension de texte / vocabulaire comme étant à l'origine de ses difficultés ; il dit : « *Je rencontre beaucoup de difficultés ; il y a beaucoup de mots dont je ne connais pas le sens et qui m'amènent à la confusion et à l'incompréhension de l'intention de l'auteur. De même, les expressions françaises différencient de celles en arabe, donc parfois je comprends tous les mots mais le sens en général n'est pas clair ou compréhensible. Le plus difficile pour moi est de lire les poésies françaises. La compréhension de la poésie est plus difficile que le sens de mots; de plus le sens implicite n'apparaît pas toujours.* ».

Par ailleurs, trois informateurs (G2.13, G3.6 et G4.15) ont indiqué la phonétique comme la raison de leur difficulté de lecture en français alors que seul (G3.6) a souligné la phonétique, en disant : « *J'ai peur de mal prononcer les mots, je ne peux pas découper les mots longs correctement ce qui fait que je les lis avec beaucoup de difficulté, et enfin j'éprouve des difficultés pour la liaison entre les mots.* ». Il s'agit de l'oralisation de lecture et non pas de lecture silencieuse, cela renvoie à la situation de la classe où l'on lit à haut-voix. Les deux autres informateurs (G2.13 et G4.15) ont désigné le vocabulaire et la grammaire comme

représentant des obstacles à la lecture ; ainsi s'exprime, par exemple, l'informateur G4.15 : *« J'ai beaucoup de difficultés : lors de la lecture silencieuse je ne rencontre aucune difficulté, mais si j'essaye de lire à haute voix, je me trouve en train de faire beaucoup d'erreurs, soit en ajoutant une lettre ou des fautes de prononciation ou de se tromper dans la conjugaison du verbe. Donc ces problèmes m'empêchent de continuer à lire d'une manière fluide comme en arabe. De plus lorsque je lis, je rencontre des phrases que je ne comprends pas. »*.

Dans cette catégorie, il nous faut signaler qu'aucun informateur n'a mentionné les méthodes de français comme raison de difficulté de lecture de textes en français.

▪ Catégorie 2

Vingt-deux réponses sur vingt-trois citent les cinq raisons évoquées par les informateurs de cette catégorie ; un seul informateur (G4.11) n'a pas expliqué les raisons rendent difficile sa lecture en français. Celui-ci a par contre évoqué une toute autre difficulté de lecture, d'ordre psychologique, comme la peur de lire devant le professeur (il s'agit ici de lecture oralisée) lorsqu'il dit : *« Je ne rencontre pas de difficultés dans la lecture en français. Je suis les règles de la bonne lecture et je respecte les règles qu'il faut suivre pour l'intonation lors de la lecture. Mais parfois j'ai des difficultés pour lire devant le professeur. Quand je dois lire à haute voix devant le professeur, je n'y arrive pas car j'ai peur d'échouer à l'examen. »*.

Concernant le vocabulaire, seize informateurs l'ont souligné comme raison de leurs difficultés de lecture. Parmi ces informateurs, cinq (G2.1, G2.10, G2.12, G4.2 et G4.3) ont désigné le vocabulaire comme étant l'unique source de difficulté de lecture en français. L'informateur G4.3 a précisé, au sujet du vocabulaire, que : *« Les mots français sont pour moi très difficiles à comprendre parfois. Je ne peux pas lire les mots étranges en français, j'ai besoin de l'aide du bibliothécaire ou de l'enseignant. »*. Les onze autres informateurs ont confirmé que la grammaire représente également une difficulté de lecture de textes en

français, ainsi l'explique l'informateur G4.12 : « *Je rencontre des difficultés dans le vocabulaire et la conjugaison, l'expression écrite en français, les terminologies complexes dans leur construction et les expressions idiomatiques dont je ne peux pas avoir accès direct à leur sens.* ».

	Difficultés de lecture en français				
	Vocabulaire	Grammaire	Méthode de français	Comprendre le texte	Phonétique
G2.1	×				
G2.3	×	×	×	×	×
G2.4		×	×		
G2.6					×
G2.8	×	×			
G2.10	×				
G2.12	×				
G2.15	×	×			
G3.1	×	×			
G3.3					×
G3.5				×	
G3.7	×	×		×	
G3.8					×
G3.9	×	×			
G4.1				×	
G4.2	×				
G4.3	×				
G4.4	×	×			
G4.6	×	×			
G4.8	×	×			
G4.11					
G4.12	×	×			
G4.13	×	×		×	
23	16	12	2	5	4

Tableau 33 : Difficultés de lecture en français : catégorie 2

Un seul informateur (G2.4) a désigné la grammaire et les méthodes de langue comme étant les raisons principales de difficultés de lecture de texte en français : « *Méthode de français et surtout la grammaire.* ». Quant à l'informateur G2.3, il a minimisé ses difficultés de lecture à ce stade de son apprentissage du français mais il précise paradoxalement que : « *Je ne vois pas de difficulté pour le moment. C'est vrai que je ne maîtrise pas bien la lecture mais ca c'est normal par rapport à mon niveau.* ».

Cinq informateurs (G2.3, G3.5, G3.7, G4.1 et G4.13) citent la compréhension de texte comme source de difficulté. Parmi ces informateurs, deux (G3.7 et G4.13) ont déclaré avoir également le vocabulaire et la grammaire comme causes de difficultés de lecture, comme le précise l'informateur G3.7 : « *Je crois que mes problèmes sont : 1) Il y a*

beaucoup de nouveau vocabulaire qui me pousse à abandonner la lecture. 2) ne pas comprendre le texte est une difficulté majeure pour les étudiants. 3) La construction de la phrase est un grand problème à cause de notre incapacité à appliquer les règles grammaticales». Par ailleurs, deux autres informateurs (G3.5 et G4.1) ont affirmé avoir la compréhension de texte comme leur unique difficulté de lecture en français, ainsi le dit l'informateur G4.1 : *« du point de vue de la compréhension de texte dans sa globalité, je ne peux pas certifier impérativement que je le comprends comme lorsque je lis un texte en arabe. »*

Enfin, quatre informateurs (G2.3, G2.6, G3.3 et G3.8) ont désigné la phonétique comme cause principale de leur difficulté de lecture en français. Pour trois d'entre eux (G2.6, G3.3 et G3.8) ce serait la seule difficulté de lecture : l'informateur G3.3 a précisé que *« La difficulté est dans la phonétique, c'est la ressemblance des sons que je n'arrive pas toujours à différencier »*.

▪ Catégorie 3

Les deux informateurs de cette catégorie ont confirmé avoir des difficultés de lecture de texte en français. L'informateur G2.7 a indiqué le vocabulaire et la grammaire comme raisons principales : *« Le vocabulaire et les prépositions. »*. Pour l'informateur G2.14, le vocabulaire et la compréhension de texte sont les raisons de ses difficultés de lecture : *« les nouveaux mots m'empêchent de comprendre un texte. Parfois quand je lis en français, je sens que je n'ai pas bien compris ce que l'auteur veut transmettre aux lecteurs. »*.

	Difficultés de lecture en français				
	Vocabulaire	Grammaire	Méthode de français	Comprendre le texte	Phonétique
G2.7	✗	✗			
G2.14	✗			✗	
2	2	1	0	1	0

Tableau 34 : Difficultés de lecture en français : catégorie 3

Pour ce qui des difficultés de lecture en français, nous en avons observé cinq types, qui proviennent : du vocabulaire (31 fois, soit 77.5%), de la grammaire (20 fois, soit 50%), de la méthode de langue (2 fois, soit 5%), de la compréhension de texte (9 fois, soit 22.5%) et de la phonétique (7 fois, soit 17.5%). En effet, nous avons constaté, selon les réponses de nos informateurs, que l'ensemble de leurs difficultés est d'abord, d'ordre linguistique étant donné leurs lacunes considérables en vocabulaire français et leurs faiblesses en compétence grammaticale, et ensuite, liée à la polysémie du texte.

Nous constatons que les difficultés majeures de lecture des textes en français sont, plus ou moins, les mêmes qu'en arabe. L'importance du vocabulaire apparaît aussi bien en LM qu'en LE. Cependant en LE. La phonétique est aussi mentionnée comme source de difficultés. Cela tient aux pratiques d'enseignement /apprentissage du français qui insistent beaucoup sur la lecture oralisée – ou retrouve sans doute là une des caractéristiques de l'apprentissage de la lecture en LM sur laquelle nous avons déjà insisté (chapitre 2) à savoir l'importance accordée à l'oralisation de la lecture liée à l'apprentissage par cœur.

Nous estimons qu'il est important de réviser l'enseignement de ces compétences dans département de français à Sanaa, de chercher d'autres pistes pédagogiques en privilégiant l'approche interculturelle et en exploitant le support littéraire, surtout le conte, dans l'enseignement du FLE au Yémen.

5.4.3. Stratégies utilisées pour résoudre les difficultés de lecture en français

D'après nos informateurs, consulter un dictionnaire, traduire, étudier, mémoriser, relire et lire à haute voix, lire davantage, demander au professeur, demander aux amis ou pratiquer la langue avec les autres sont les stratégies que nous avons pu relever dans leurs réponses et qui sont effectivement adoptées et utilisées par ceux-ci pour résoudre leurs difficultés de lecture en français.

▪ Catégorie 1

Nous avons relevé treize réponses sur quinze, au sujet des stratégies utilisées pour résoudre les difficultés de lecture de textes en français.

Stratégie utilisée pour résoudre les difficultés de lecture en français							
	Consulter un dictionnaire	Traduire	Étudier	Mémoriser, relire et lire à haute voix	Lire davantage	Demander au professeur	Demander aux amis, pratiquer la langue avec les autres
G2.2	×	×				×	
G2.5							
G2.9					×		
G2.11					×		
G2.13	×					×	×
G3.2			×				
G3.4							
G3.6				×			
G3.10	×					×	
G4.5	×	×	×	×			
G4.7					×		×
G4.9				×		×	
G4.10	×	×				×	
G4.14				×	×		
G4.15				×	×		
15	5	3	2	5	5	5	2

Tableau 35 : Stratégie utilisée pour résoudre les difficultés de lecture en français: catégorie 1

Selon cinq informateurs, (G2.2, G2.13, G3.10, G4.5 et G4.10), consulter le dictionnaire représente la meilleure stratégie. Parmi ceux-ci, quatre (G2.2, G2.13, G3.10

et G4.10) utilisent une deuxième stratégie, celle de demander au professeur, ainsi le confirme l'informateur G3.10 : *« Mon premier recours est mes professeurs à qui je fais confiance, ainsi que à leur compétences linguistiques, sinon j'essaie de me procurer un dictionnaire français /français ce qui est très difficile à trouver au Yémen aujourd'hui. ».*

Quant aux informateurs G2.2, G4.5 et G4.10, ils ont également adopté une deuxième stratégie : la traduction, comme l'avoue l'informateur G2.2 : *« Je fais de la traduction en consultant le dictionnaire. Je demande à mes professeurs de me corriger. ».*

L'informateur G2.13 a déclaré préférer les trois stratégies pour résoudre ses difficultés de lecture des textes en français : consulter le dictionnaire, demander au professeur et demander aux amis et pratiquer la langue avec les autres. Il a précisé que : *« Être sur de bien comprendre les mots dans leur contexte dans un texte, de bien chercher le sens exact des mots dans le contexte du texte, en cherchant les différentes significations des mots et en les comparant avec leurs synonymes. Demander à un ami et même à mes professeurs de français pour qu'ils me les expliquent. ».*

L'informateur G4.10, quant à lui, a déclaré adopter les trois stratégies suivantes : consulter le dictionnaire, traduire et demander au professeur ; il dit : *« J'utilise un dictionnaire français, mais pour la construction de la phrase j'essaie de traduire la phrase en arabe. Et si je ne comprends pas je demande au professeur. ».*

Enfin, l'informateur G4.5 a déclaré opter pour quatre stratégies : consulter le dictionnaire, traduire, étudier et mémoriser, relire et lire à haute voix mais il explique aussi son choix : *« J'essaie de lire le livre plusieurs fois et après avoir compris d'une manière générale, j'apprends des nouveaux mots et des nouvelles expressions plus facilement. J'ai également recours à la traduction ; je traduis les vers en entier et je les lis plusieurs fois et j'essaie de les comprendre tout seul dans le contexte de la poésie. Puis, en général, je lis le livre en entier et j'essaie de faire une compréhension globale. ».*

À propos de la stratégie « étudier » pour résoudre leurs difficultés de lecture des textes en français, 2 informateurs (G3.2 et G4.5) l'ont approuvé. L'informateur G3.2 a affirmé adopter cette unique stratégie, en expliquant : « *J'essaye toujours de comprendre le contexte général. Et j'apprends 10 mots par jours.* ». Quant à l'informateur G4.5, il a déclaré combiner deux stratégies, à l'exception de la lecture studieuse, de la consultation du dictionnaire et de la traduction mais il explique aussi sa façon de procéder : « *J'essaye de lire le livre plusieurs fois et après avoir compris d'une manière générale, j'apprends des nouveaux mots et des nouvelles expressions plus facilement. Je recours également à la traduction, je traduis les vers en entier et je les lis plusieurs fois et j'essaye de les comprendre tous seules et puis dans le contexte de la poésie. Et en général, je lis le livre en entier et j'essaye de faire une compréhension globale.* »

Par ailleurs, cinq informateurs, (G2.9, G2.11, G4.7, G4.14 et G4.15), essayent de lire davantage. Deux d'entre eux (G2.9 et G2.11), ont opté pour cette stratégie, comme l'informateur G2.9 qui explique : « *Il faut lire en français chaque jour, même une petite phrase.* ». Quant à l'informateur G4.7, il conjugue deux stratégies pour lire davantage, il a choisi de demander aux amis et de pratiquer la langue avec les autres : « *Je lis beaucoup et j'essaye de pratiquer mon français.* ». Les deux autres informateurs, (G4.14 et G4.15), ont déclaré utiliser une deuxième stratégie, celle de mémoriser, relire et lire à haute voix, comme le précise l'informateur (G4.14) expliquant sa méthode de procéder : « *J'essaye de mémoriser beaucoup de mots et de lire beaucoup de textes différents ; j'essaye de faire sortir l'idée principale du texte. Mais souvent je rencontre une contrainte qui m'empêche de continuer.* »

Pour terminer, les stratégies : mémoriser, relire et lire à haute voix ont été retenues par cinq informateurs (G3.6, G4.5, G4.9, G4.14 et G4.15). le G3.6, par exemple, explique qu'il procède ainsi : « *Je lis le texte plusieurs fois, une première lecture silencieuse et une deuxième à haute voix et tout ça pour éviter les erreurs de lecture.* ». Quant à l'informateur (G4.9), il combine deux stratégies pour résoudre ses difficultés de lecture

en français celle de mémoriser, de relire et de lire à haute voix, de demander au professeur ; il dit : « *Je lis beaucoup de textes devant un professeur quand c'est possible.* ».

▪ Catégorie 2

Nous avons repéré 20 sur 23 informateurs qui ont fourni des réponses, concernant les stratégies utilisées pour résoudre leurs difficultés de lecture des textes en français.

	Stratégie utilisée pour résoudre les difficultés de lecture en français						
	Consulter un dictionnaire	Traduire	Étudier	Mémoriser, relire et lire à haute voix	Lire davantage	Demander au professeur	Demander aux amis, pratiquer la langue avec les autres
G2.1				×			
G2.3							
G2.4			×				×
G2.6	×						×
G2.8				×			
G2.10		×		×			
G2.12		×		×			
G2.15	×					×	
G3.1							
G3.3			×				
G3.5					×		
G3.7			×		×		
G3.8					×		
G3.9				×		×	
G4.1							
G4.2	×						
G4.3					×		
G4.4	×					×	
G4.6	×					×	
G4.8					×		
G4.11				×			
G4.12			×			×	
G4.13			×	×			
23	5	2	5	7	5	5	2

Tableau 36 : Stratégie utilisée pour résoudre les difficultés de lecture en français: catégorie 2

Mémoriser, relire et lire à haute voix sont les stratégies les plus citées. Précisément, sept informateurs (G2.1, G2.8, G2.10, G2.12, G3.9, G4.11 et G4.13) déclarent employer ces stratégies pour résoudre leurs difficultés de lecture en français,

comme le confirme l'informateur G2.1 en disant : « *J'attends un peu et je relis silencieusement et puis je relis à haute voix.* ». Les informateurs G2.10 et G2.12 utilisent également la traduction comme stratégie complémentaire, ainsi l'a expliqué l'informateur G2.10 : « *Je traduis les mots fréquents dans un texte. Au cours de ma deuxième lecture je comprends un peu mieux. Je me contente de comprendre le sens général et j'ai acquis de nouveaux mots.* ». L'informateur G3.9, quant à lui, déclare combiner la stratégie de mémorisation avec celle de relire et lire à haute voix et demander au professeur. Il raconte sa façon de procéder en disant : « *Je lis deux ou trois fois et si je ne le comprends pas je retourne vers le dictionnaire sinon je consulte mes professeurs. Parfois j'essaie de deviner le sens du mot à travers la phrase et le contexte* ». Pour résoudre ses problèmes de lecture, l'informateur G4.13 utilise une stratégie additionnelle : la lecture studieuse mais il explique aussi sa démarche : « *D'abord, j'essaie de me concentrer dans la lecture et de bien comprendre le contenu et le sens pour éviter de se tromper. Je répète la lecture et je cherche les informations importantes afin d'arriver au niveau exigé.* ». Ce qui va dans le même sens que les trois autres informateurs (G2.1, G2.8 et G4.11) qui ont déclaré utiliser uniquement cette stratégie. A titre d'exemple, l'informateur G2.8 dit : « *concernant les phrases je les apprends par cœur et pour les mots longs je les découpe pour que je puisse les lire et les comprendre.* ».

De plus, cinq informateurs (G2.6, G2.15, G4.2, G4.4 et G4.6) déclarent consulter le dictionnaire. Parmi ces informateurs, trois (G2.15, G4.4 et G4.6) ont adopté une stratégie supplémentaire : celle de demander au professeur, comme c'est le cas de l'informateur G2.15 qui avoue : « *Je consulte le dictionnaire ou je demande à mes professeurs.* ». Quant à l'informateur G2.6, il choisit la stratégie de consulter le dictionnaire et de solliciter l'aide des amis : « *J'ai recours au dictionnaire sinon je demande à mes amis de m'aider à bien prononcer et à lire.* ». Seul l'informateur G4.2 a affirmé consulter uniquement le dictionnaire : « *J'essaie de comprendre le texte dans sa globalité. Puis je consulte le dictionnaire.* ».

Cinq informateurs (G2.4, G3.3, G3.7, G4.12 et G4.13) ont évoqué d'autres stratégies. Par exemple, l'informateur G2.4 dit qu'il demande à ses amis et qu'il pratique la langue : « *Pour résoudre ces difficultés, il faut étudier beaucoup et pratiquer la langue avec les autres* ». De son côté, l'informateur G3.7 dit conjuguer deux stratégies : en plus d'étudier et de lire studieusement, il lit davantage : « *La solution pour moi est de lire beaucoup et d'apprendre chaque nouveau mot de vocabulaire quand on en rencontre, se concentrer sur le texte pour mieux en comprendre le sens et réviser la grammaire régulièrement* ».

Finalement, cinq informateurs (G3.5, G3.7, G3.8, G4.3 et G4.8) ont pratiqué la stratégie de lire davantage, quatre d'entre eux (G3.5, G3.8, G4.4 et G4.8), ont opté uniquement pour cette stratégie, tel l'informateur G4.8 : « *J'essaye de lire souvent pour que je n'oublie pas le vocabulaire que je connais déjà et que j'essaye d'enrichir par la lecture.* ».

▪ Catégorie 3

Les 2 informateurs de cette catégorie ont confirmé avoir des difficultés de lecture de textes en français. L'informateur (G2.7) raconte qu'il consulte uniquement le dictionnaire : « *Je cherche dans le dictionnaire unilingue (français /français) où je trouve des exemples sur l'utilisation des prépositions.* »

L'autre l'informateur (G2.14) combine trois stratégies : la traduction, la lecture studieuse et la demande au professeur. Il a expliqué ses options : « *J'essaye de comprendre le sens général du texte, et je traduis les mots clés dans le texte. Si je ne comprends pas bien je demande à mes professeurs.* ».

	Stratégie utilisée pour résoudre les difficultés de lecture en français						
	Consulter un dictionnaire	Traduire	Étudier	Mémoriser, relire et lire à haute voix	Lire davantage	Demander au professeur	Demander aux amis, pratiquer la langue avec les autres
G2.7	✕						
G2.14		✕	✕			✕	
2	1	1	1	0	0	1	0

Tableau 37 : Stratégie utilisée pour résoudre les difficultés de lecture en français: catégorie

Nos informateurs ont adopté une lecture studieuse avec différentes stratégies pour surmonter leurs difficultés en lecture des textes en français. Ils ont retenu les stratégies suivantes : consulter un dictionnaire (11 fois, soit 27.5%), traduire (6 fois, soit 15%), étudier (8 fois, soit 20%), mémoriser (12 fois, soit 30%), lire d'avantage (10 fois, soit 25%), demander aux professeurs (11 fois, soit 27.5%) et demander aux amis (4 fois, soit 10%). Nous avons observé la forte présence de la stratégie de mémorisation ainsi que celle de demander aux professeurs et consulter un dictionnaire.

Par ailleurs, nous avons constaté que, selon les réponses de nos informateurs, leur seul projet de lecture en français est majoritairement celui de lire en milieu universitaire pour apprendre le français. Donc, lire en français semble dans la plupart des cas correspondre seulement à la volonté d'apprendre la langue française.

5.5. Les représentations du texte

L'objectif de cette partie consiste d'une part à dégager les représentations de nos informateurs vis-à-vis du texte et des genres textuels en arabe ainsi qu'en français et, d'autre part à étudier la manière dont ils classifient les textes dans les deux langues. Nous adopterons une approche empirique dans notre analyse des données afin de mieux comprendre quelles sont les représentations qu'ont nos informateurs, et de mieux les décrire. Autrement dit, nous avons préféré cette approche empirique à une autre qui chercherait plutôt à appliquer des modèles préexistants et pour lesquels les représentations des informateurs ne seraient que des récurrences prévisibles auparavant.

Nous avons relevé deux thèmes principaux indiquant le rapport de nos informateurs avec le texte : d'un côté la question de la définition du texte et les termes utilisés pour désigner le texte en arabe et, de l'autre, la question de classification des textes en arabe et en français.

5.5.1. Comment les informateurs définissent le texte en arabe

Dans cette partie de l'analyse, notre intérêt porte sur la définition du terme « texte » en arabe, d'après nos informateurs, et sur les différents termes qu'ils emploient pour désigner le texte.

5.5.1.1. Les termes utilisés pour définir le texte en arabe

Nous avons relevé trois termes que nos informateurs ont employés pour définir le texte en arabe et nous les avons répartis en six groupes : le texte est défini

- selon son domaine de référence, « idée » et « sujet » ;
- en fonction de sa structure, progression du texte : les unités du texte « groupe de

mots »(GM), « groupe de phrases »(GP), « groupe de paragraphes »(GPa) et « ensemble d'expression » (EEx) ;

- par rapport à modalité : « écrit » et « parole écrite » ;
- du point de vue du genre textuel : « article » et « extrait » ;
- selon sa fonction communicative : « transmetteur d'informations »(TI) ;
- en fonction de sa relation au lecteur : « compréhension » (COM) et « lecture » (L).

À noter que la définition du texte par sa cohésion /cohérence est pratiquement présente dans la plupart des catégories de définitions que nous venons de les présenter plus haut.

Gardant toujours les trois catégories d'informateurs. Nous détaillerons les réponses dans ce qui suit toujours en fonction des trois catégories d'informateurs.

▪ Catégorie 1

Tous les quinze informateurs de cette catégorie ont défini le texte en arabe, lui attribuant un ou plusieurs termes et décrivant la conception qu'ils en ont.

D'abord, nous soulignons le fait que nous nos informateurs ont défini le texte en fonction de sa structure (16 fois mentionnées), comme suit :

- Le terme « groupe de phrases » est le plus utilisé pour définir le texte en arabe car employé par sept informateurs (G2.2, G2.11, G2.13, G3.2, G3.10, G4.7 et G4.9). L'informateur G4.9, à titre d'exemple illustratif, affirme que « *le texte est un ensemble de phrases. Les termes « texte » et « discours » sont synonymes.* ». Il précise sa conception de la relation entre

texte et discours.

- Le terme « groupe de mots » a été cité par six informateurs (G2.11, G2.13, G3.2, G3.4, G3.6 et G4.7). L'informateur G3.2 propose les termes « groupe de phrases et groupe de mots », lorsqu'il décrit le texte comme « *c'est un ensemble des mots et des phrases qui vous donne une idée sur un sujet proposée.* ». Cet informateur met aussi l'accent sur le domaine référentiel du texte comme un élément définitoire de celui-ci.
- Le terme « un groupe de paragraphes » a été proposé par deux informateurs (G2.13 et G4.5). L'informateur G2.13, dans sa définition, explique la structure de texte en mentionnant son côté référentiel et sa relation au lecteur : « *Le texte est un groupement des mots, des phrases ou des paragraphes liés entre eux d'une façon précis pour donner un sens. La lecture peut, a travers le texte, saisir l'idée de sujet quelque soit littéraire, scientifique ou culturelle.* ». cet informateur montre (ligne soulignée) l'importance de la cohésion /cohérence d'un texte pour la compréhension.
- Le terme « Ensemble d'expression » a été utilisé par un seul informateur (G2.5), il a défini le texte, en le liant dans son domaine référentiel, de la façon suivante : « *C'est une expression d'un sujet ou une idée.* »

Le texte est défini comme ou par													
structure				référentiel		modalité		genre de texte		Fonction communicative		Relation au lecteur	
Groupe de mots	Groupe de phrases	Groupe de paragraphes	Ensemble d'expression	Idée	Sujet	Écrit	Parole écrite	Article	Extrait	Transmetteur d'informations	Com	L	
G2.2	X												
G2.5			X	X	X								
G2.9								X					
G2.11	X	X							X				
G2.13	X	X	X								X	X	
G3.2	X	X											
G3.4	X												
G3.6	X												
G3.10		X			X								
G4.5			X	X									
G4.7	X	X		X						X			
G4.9		X											
G4.10					X								
G4.14					X								
G4.15									X				
15	6	7	2	1	3	4	0	0	1	2	1	1	
Total	16			7		0		3		1		2	

Tableau 38 : La définition de texte : catégorie 1

Ensuite, la définition du texte selon son domaine de référence, qui totalise sept propositions réparties entre « idée » et « sujet », comme suit :

- Le terme « idée » cité par trois informateurs (G2.5, G4.5 et G4.7). Comme exemple, nous évoquons le cas de l'informateur G4.5 qui définit le texte, tout en insistant sur sa structure, du point de vue du son domaine référentiel. Il avance que « *le texte est un ensemble de paragraphes qui contiennent des idées différentes liées par un domaine ou par un contenu général en commun. Le texte peut se trouver sous forme d'un paragraphe, mais il contient une idée complète avec une conclusion.* ». il insiste (lignes soulignées) sur le rôle de la cohésion /cohérence d'un texte.
- Le terme « sujet » a été suggéré par les quatre informateurs (G2.5, G3.10, G4.10 et G4.14). Le G4.10 met l'accent sur le domaine référentiel de texte lorsqu'il dit « *un texte contient un sujet spécifique.* ». Il en va de même pour l'informateur G3.10 qui précise, en évoquant la cohésion/cohérence d'un texte (ligne soulignée), que « *le texte est un ensemble des phrases liées entre elles dans un groupe. Il a pour objectif d'exprimer un sujet précis. Il a une certaine objectivité et méthodologique qui réaliserons le but pour lequel a été écrit.* ».

Par ailleurs, trois propositions d'informateurs mettent en avant la définition du texte du point de vue du genre textuel :

- Le terme « article », proposé par l'informateur G2.9 qui précise que « *le texte est article qui contient plusieurs informations dans tous les domaines de la vie, soit littéraire, politique, économique ou sociale.* ».
- Les deux autres informateurs (G2.11 et G4.15) ont proposé le terme « extrait », comme G4.15 dit que « *le texte est un extrait littéraire qui peut être poétique ou prosaïque.* ». C'est-à-dire que cet informateur limite sa définition du texte au genre littéraire.

Quant à la définition du texte selon sa fonction communicative, il n'y a qu'une seule proposition, celle de l'informateur G4.7 qui perçoit le texte comme « *transmetteur d'information* ». Mais, il inclut aussi dans sa définition la conception du texte du point de vue de sa structure, de son domaine de référentiel et du genre textuel. Cet informateur développe sa définition du texte, en expliquant le place de la cohésion /cohérence dans le texte (ligne soulignée), comme

« C'est un ensemble de mots et des phrases écrites et mises par une personne pour exprimer une idée particulière ou plusieurs idées et pour les transmettre aux lecteurs. On peut diviser le texte en parties et chaque partie contient une idée spécifique. Le texte peut être narratif, explicatif ou argumentatif. Il y a plusieurs types de texte : littéraire, scientifique, touristique, etc. selon le sujet du texte. Et souvent le texte se compose d'un titre, d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion. ».

▪ Catégorie 2

Les vingt-trois informateurs ont défini le texte en arabe, en le désignant par un ou plusieurs termes tout comme les informateurs de la catégorie 1 que nous venons d'aborder.

Tout d'abord, la définition du texte en fonction de sa structure est citée (21 fois), réparties dans des termes comme suit :

- Le terme « groupe de phrases » est le plus utilisé pour définir le texte en arabe car neuf informateurs (G2.1, G2.3, G2.12, G2.15, G4.3, G4.6, G4.8, G4.11 et G4.13) l'emploient. Pour donner un exemple illustratif, L'informateur G4.13 précise qu'un texte « *c'est un ensemble de phrases liées entre elles, ce qui nous donne un texte.* Il évoque la cohésion/cohérence du texte.

- Le terme « groupe de mots » a été cité par sept informateurs (G2.3, G2.12, G3.1, G3.5, G3.7, G4.3 et G4.6). Parmi ces informateurs, le G2.3 parle du texte comme « *c'est un groupe des mots et des phrases qui expriment un sujet précis.* ». C'est-à-dire que cet informateur renvoie la définition du texte à son domaine référentiel.
- Parmi les informateurs de la catégorie 2, seul le G4.3 emploie le terme « un groupe de paragraphes ». Il explique que « *le texte se compose de plusieurs paragraphes et les paragraphes se composent de plusieurs parties. Ces parties contiennent plusieurs phrases et ces phrases ont plusieurs mots comme le verbe, le sujet et le complément d'objet. On peut qualifier un texte comme étant complet si tous ces éléments sont validés.* ». Nous observons qu'il insiste sur la cohésion /cohérence du texte (phrase soulignée)
- Quatre informateurs (G2.15, G3.1, G3.8 et G4.2) proposent le terme « ensemble d'expression ». Pour donner un exemple illustratif, l'informateur G4.2 définit le texte, en le situant dans un domaine référentiel et en affirmant sa fonction communicative, de la façon suivante : « *c'est le moyen par lequel on transmet une idée particulière au lecteur par un ensemble d'expressions.*».

En ce qui concerne la définition du texte en fonction de son domaine de référence, nous avons obtenu seize suggestions :

- Le terme « idée » a été proposé par six informateurs (G2.4, G3.3, G3.5, G4.2, G4.4 et G4.11). Parmi ces informateurs, G3.5 définit le texte, en insistant sur sa structure, par rapport à son domaine référentiel. Il explique que : « *le texte est un groupe de mots formé dans une phrase qui peut mener après une réponse, à une question ou à plusieurs questions. Le mot « texte » vient presque des verbes yanass نص et/ou yanssou يُنص (en arabe) qui signifient parler de quelque chose ou exprimer quelque chose. Donc il exprime une idée ou un groupe d'idées que l'auteur exprime.* ».
- Le terme « sujet » a été suggéré dix fois par les informateurs (G2.4,

G2.10, G2.10, G2.15, G3.8, G3.9, G4.1, G4.3, G4.4 et G4.11). L'informateur G3.8, à titre illustratif, précise que « *le texte est un groupe d'expressions liées entre elles par des lettres et des noms, il aborde un sujet. Il peut avoir plusieurs lignes, plusieurs pages. Il peut aussi constituer un livre ou plusieurs volumes et traiter du même sujet.* ».

	Le texte est défini comme ou par												Relation au lecteur	
	structure				référentiel		modalité		genre de texte		Fonction communicative			
	Groupe de mots	Groupe de phrases	Groupe de paragraphes	Ensemble d'expression	Idée	Sujet	Écrit	Parole écrite	Article	Extrait	Transmetteur d'informations	Com	L	
G2.1		X								X				
G2.3	X	X												
G2.4					X	X								
G2.6							X							
G2.8						X		X	X	X	X			
G2.10						X								
G2.12	X	X		X						X				
G2.15		X				X								
G3.1	X			X										
G3.3					X					X				
G3.5	X				X									
G3.7	X									X				
G3.8				X		X								
G3.9						X								
G4.1						X						X		
G4.2				X	X					X				
G4.3	X	X	X			X								
G4.4					X	X				X				
G4.6	X	X												
G4.8		X												
G4.11		X			X									
G4.12						X	X			X				
G4.13		X												
23	7	9	1	4	6	10	1	1	1	1	7	1	1	
Total			21			16		2		2	7		2	

Tableau 39 : La définition du texte : catégorie 2

En ce qui concerne la définition du texte du point de vue du genre textuel, nous avons repéré deux propositions : le terme d'« article » et celui d'« extrait » ont été proposés par l'informateur G2.8. La définition de cet informateur explique aussi la relation du texte au lecteur, en situant celui-ci dans un domaine de référentiel. Il dit qu'« *un texte est, pour moi, un extrait, un texte ou un article. C'est un sujet abordé, d'une façon descriptive, pour être lu et comprendre, afin qu'il soit profitable au lecteur.* »

Quant à la définition de texte selon sa fonction communicative, nous avons obtenu sept suggestions. Les informateurs G2.1, G2.12, G3.3, G3.7, G4.2, G4.4 et

G4.12 perçoivent en effet le texte comme « *transmetteur d'information* ». Le G4.4, par exemple, définit le texte de point de vue de sa structure et de son domaine de référentiel, il écrit : « *je crois que c'est un ensemble des idées partagées d'une certaine manière pour traiter un sujet et pour transmettre une information aux lecteurs.* », en insistant sur la visée communicative du texte. De même, l'informateur G2.12 considère que le texte est une structure qui a pour objectif la communication lorsqu'il donne la définition suivante : « *le texte est un groupe de mots, phrases, expressions qui partent un sens pour donner des informations ou pour raconter quelque chose.* ».

Pour l'informateur G3.7, le texte possède à la fois une fonction communicative et une structure particulière, c'est-à-dire que « *le texte regroupe des mots dont le nombre est limité, qui forment une unité complète servant à la fonction précise de transmettre des informations ou de se tenir au courant de l'actualité. Chaque phrase dans un texte a une relation avec d'autres phrases. Cette relation est l'unité de sujet.* ». Le texte est donc, pour cet informateur, limité au journalistique qui a pour but d'informer sur l'actualité.

Pour ce qui est de la définition de texte en fonction sa modalité, nous avons reçu deux propositions des informateurs G2.6 et G4.12 :

- L'informateur G2.6 définit le texte comme une « *parole écrite* ». Nous avons constaté qu'il est le seul à utiliser ce terme, affirmant que « *le texte est une parole écrite, qui a un sens, convenablement arrangée.* ». Il précise la relation du texte au lecteur du point de vue de la compréhension.
- L'informateur G4.12 définit le texte, tout en soulignant son objectif communicatif, comme une modalité « *écrit* ». Il précise que « *le texte est ce qu'une personne écrit en abordant un sujet qu'elle veut transmettre aux lecteurs. Dans le but de diagnostiquer une problématique.* ». Ce qui mérite d'être souligné aussi dans cette définition, c'est que pour cet informateur un texte porte sur une problématique à expliquer.

Les informateurs G2.8 et G4.1 définissent le texte du point de vue de sa relation au lecteur. Pour le G4.1, par exemple, le texte est une lecture/ compréhension, comme il explique que « *le texte est une lecture complète au niveau de la compréhension et au niveau du sujet, et le sens et le texte sont une construction elle-même. Quand on lit un texte, il faut le comprendre et voir ses intentions de communication.* ».

▪ **Catégorie 3**

Les deux informateurs de cette catégorie ont proposé diverses définitions du texte en arabe, suggérant un ou plusieurs termes.

L'informateur G2.7 définit le texte du point de vue de sa structure et de son domaine référentiel, disant : « *c'est un groupe des mots et des phrases qui a une idée précise.*».

Le texte est défini comme ou par													
structure				référentiel		modalité		genre de texte		Fonction communicative		Relation au lecteur	
Groupe de mots	Groupe de phrases	Groupe de paragraphes	Ensemble d'expression	Idée	Sujet	Écrit	Parole écrite	Article	Extrait	Transmetteur d'informations	Com	L	
G2.7	X	X		X									
G2.14			X	X	X			X	X	X			
2	1	1	1	0	2	1	0	0	1	1	1	0	0
Total	3			3		0		2		1		0	

Table 40 : La définition de texte : catégorie 3

En revanche, l'informateur G2.14 définit le texte à la fois du point de vue de sa structure, de son domaine référentiel, du genre textuelle (décrire) et selon sa visée communicative, disant qu'«*un texte est un extrait, paragraphe ou article qui explique un sujet précis, et qui contient une idée, une information ou une opinion que l'auteur veut transmettre aux lecteurs. Le mot texte comprend aussi l'ensemble des mots unis entre eux par une idée précis.*».

Les différentes définitions du texte en arabe proposées par nos informateurs révèlent en effet certaines caractéristiques et quelques points intéressants qu'il faut souligner. D'abord, la définition du texte en fonction de sa structure est dominante. Elle a été mentionnée 40 fois réparties selon les dénominations « groupe de mots » (14 fois, soit 35%), « groupe de phrases » (17 fois, soit 42.5%), « groupe de paragraphes » (4 fois, soit 10%), et « ensemble d'expressions » (5 fois, soit 12.5%). Autrement dit, le texte est considéré par la majorité de nos informateurs comme une suite de mots, de phrases ou de paragraphes. Nous pouvons donc déduire que, pour ces informateurs, ce qui caractérise un texte c'est sa structure, sa composition sous forme d'unités plus petites que le texte lui-même, telles que mot, phrase ou paragraphe. Il faut également souligner le fait que, dans toutes les réponses de nos informateurs, le texte est avant tout défini en fonction de « ce dont il est composé », c'est-à-dire sa structure.

Nous soulignons la présence de la cohésion/cohérence dans les définitions données par nos informateurs. Cela pourrait signifier qu'ils sont conscients de l'importance et du rôle de la cohésion/ cohérence du texte dans sa conception et sa réception.

Une autre définition du texte assez récurrente est celle qui renvoie au domaine de référence. Ce type de définition est mentionné 26 fois, réparties entre le terme d'« idée » (11 fois, soit 27.5%), et celui de « sujet » (15 fois, soit 37.5%), et représente un pourcentage de 55% du total des réponses reçues.

Pour les autres définitions, les pourcentages sont beaucoup moins importants. En effet, en ce qui concerne la définition du texte du point de vue du genre textuel, elle a été citée sept fois : « article » (3 fois) et « extrait » (4 fois), ce qui totalise un pourcentage de 17.5%. En revanche, la définition du texte selon sa fonction communicative, comme « *transmetteur d'informations* », a été mentionnée neuf fois, soit 22.5% du total. Pour ce qui est de la définition du texte par rapport à sa relation au

lecteur, elle n'a été citée que 4 fois (10% du total), réparties entre l'accès au sens « compréhension » (2 fois) et du point de vue de la lecture « lecture » (2 fois). Vient en dernière position la définition du texte selon sa modalité, avec un pourcentage de 5%, qui a été signalée deux fois : comme « écrit » et comme « parole écrite ».

5.5.2. Les autres termes utilisés pour désigner un texte en arabe

Les mots utilisés pour désigner un « texte » en arabe que nous avons recueillis sont bien entendu, tels quels proposés par nos informateurs : « texte », « extrait », « sujet », « article », « paragraphe », « discours », « partie ou fragment », « imprimé : livre, page, magazine, journal, bulletin, brochure et édition. », « mémoire, document », « écrit, résumé et/ou reformulation », « dialogue écrite », les « œuvres littéraires : (roman, conte, poésie, prose et pièce de théâtre) » et enfin « (lettre, affiche, volume, séminaire, recherche et matière) ». Les informateurs utilisent un ou plusieurs de ces mots, souvent répétés, pour désigner un texte.

▪ Catégorie 1

L'ensemble des informateurs de cette catégorie utilise des termes différents pour désigner un texte. Deux informateurs se sont abstenus d'en proposer (G2.5 et G3.2).

Le terme « texte » est le plus mentionné pour désigner un texte, huit informateurs l'emploient. Deux informateurs (G2.9 et G2.11) combinent les trois termes « texte », « extrait » et « paragraphe » pour nommer un texte. Ces deux informateurs affirment avoir utilisé uniquement ces trois termes.

Les mots pour désigner un texte en arabe																							
	Texte	Extrait	Sujet	Article	Paragraphe	Discours	Partie, fragment	Imprimée	Mémoire, document	Écrit, résumé, reformulation	Dialogue écrite	Autres					Œuvre Littérature *						
												Lettre	Affiche	volume	séminaire	Recherche	Matière	R	C	P	PR	PT	
G2.2																					X	X	
G2.5																							
G2.9	X	X			X																		
G2.11	X	X			X																		
G2.13			X	X		X																	
G3.2																							
G3.4			X	X							X								X	X		X	
G3.6										X													
G3.10	X			X				X		X	X												
G4.5	X	X		X			X																
G4.7	X	X		X		X		X	X										X	X	X	X	
G4.9	X	X						X															
G4.10	X	X																					
G4.14	X			X																			
G4.15	X	X		X	X		X												X	X	X	X	
15	8	6	2	7	3	2	2	2	1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	2	2	1	1	3
												0					9						

*R : roman, C : conte, P : poésie, PR : prose, PT : pièce de théâtre.

Tableau 41 : Les termes utilisés pour désigner un texte en arabe : catégorie 1

D'une part, les quatre informateurs G3.10, G4.5, G4.14 et G4.15, utilisent plusieurs termes pour indiquer un texte en arabe, ils ont tous proposé les termes « texte » et « article ». L'informateur G4.14 cite uniquement ces deux termes. Les informateurs G4.5 et G4.15 présentent les termes, à l'exception des termes « texte » et « article », tous les deux proposent les termes « extrait » et « partie ou fragment ». Toutefois, l'informateur G4.15 donne un autre terme: « paragraphe ». Quant à l'informateur G3.10, il fournit cinq termes, à l'instar desquels « texte » et « article ». Il déclare utiliser également les termes « imprimé », « écrit, résumé et/ou reformulation » et « dialogue écrite », afin de désigner un texte en arabe.

D'autre part, les deux informateurs G4.9 et G4.10 emploient les termes « texte » et « extrait », pour désigner un texte en arabe. L'informateur G4.10 n'emploie que ces deux termes. Alors que l'autre informateur G4.9 ajoute le terme « imprimé » pour exprimer un texte.

Les trois informateurs G2.13, G3.4 et G4.7 ont tous proposé le terme « article ». En revanche, chacun de ces trois informateurs utilisent également d'autres termes pour exprimer un texte. L'informateur (G2.13) mentionne les termes « sujet » et « discours ». Tandis que, l'informateur G3.4 indique les termes « sujet », « dialogue écrite », « roman », « conte » et « pièce de théâtre », ces trois derniers termes appartiennent à la catégorie « œuvre littéraire ». Quant à l'informateur G4.7, il fournit les termes « discours », « mémoire ou document », et quatre termes de la catégorie « œuvre littéraire » : « roman », « conte », « pièce de théâtre » et « poésie ».

L'informateur G2.2 propose seulement deux termes de la catégorie « œuvre littéraire », en occurrence « pièce de théâtre » et « prose ». Alors que l'informateur G3.6 propose un seul terme, « écrit, résumé et/ou reformulation » pour désigner un texte en arabe.

utilisé uniquement les deux termes « extrait » et « texte ». Un seul informateur (G3.7) utilise le terme « texte » pour désigner le texte en arabe.

Les quatre informateurs G2.3, G2.8, G2.15 et G4.2, ont donné trois termes pour désigner un texte, à l'exception des termes « extrait » et « texte », ils ont proposé un troisième terme. Les informateurs G2.3 et G2.15 ont employé le terme « paragraphe », alors que l'informateur G2.8 et G4.2 ont proposé le terme « article ».

D'autre part, les trois informateurs G3.8, G4.8 et G4.11 présentent six termes pour désigner un texte en arabe dont les deux termes « extrait » et « texte ». Ils proposent les termes « sujet » et « article ». En revanche, chacun de ces trois informateurs se réfère au texte. Tel est le cas de l'informateur (G3.8) qui mentionne les termes « conte », de la catégorie « œuvre littéraire », et le terme « recherche » ; à noter qu'il est le seul à proposer ce terme, dans la catégorie « autre ». Tandis que, l'informateur G4.8 emploie les termes « paragraphe » et « matière ». Quant à l'informateur G4.11, il fournit les termes « discours » et « imprimé ».

Tandis que les trois informateurs G2.6, G3.9 et G4.6 utilisent plusieurs termes pour indiquer un texte en arabe, à part les termes « extrait » et « article ». D'abord, l'informateur G4.6 emploie le terme « écrit, résumé et/ou reformulation ». Ensuite, l'informateur G2.6 présente les termes « poésie » et « prose », de la catégorie « œuvre littéraire ». Puis l'informateur G3.9 propose les termes « sujet », « imprimé » et « conte », ce dernier est également de la catégorie « œuvre littéraire ».

Les informateurs G3.5 et G4.4 présentent plusieurs termes, à l'exception de terme « article », pour désigner un texte. L'informateur G4.4 emploie les termes « partie ou fragment », il est le seul informateur à mentionner ce terme, et « écrit, résumé et/ou reformulation » pour désigner un texte en arabe. L'autre informateur G3.5, à son tour propose les termes : « discours », « imprimé », « affiche », « volume », « séminaire », ces

trois derniers termes appartiennent de la catégorie « autre », et « poésie » de la catégorie « œuvre littéraire ».

Les informateurs G3.1 G4.12 utilisent d'autres termes pour désigner un texte en arabe. En fait, ils proposent des genres textuels et des types de texte. L'informateur G3.1 utilise les termes suivants, pour indiquer un texte : « Texte littéraire, texte poétique, texte scientifique, texte politique, texte narratif, texte descriptif. ». Quand à l'autre informateur G4.12, il emploie les termes : « Texte politique, texte économique, texte médicale, etc. ».

▪ Catégorie 3

Les deux informateurs emploient le terme « article ». Toutefois l'informateur G2.7 utilise le terme « texte » pour désigner un texte en arabe. Tandis que l'informateur G2.14 utilise le terme « extrait ».

Les mots pour désigner un texte en arabe																					
	Texte	Extrait	Sujet	Article	Paragraphe	Discours	Partie, fragment	Imprimée	Mémoire	Écrit, résumé, reformulation	Dialogue écrite	Autres					Œuvre Littérature *				
												Lettre	Affiche	volume	séminaire	Recherche	Matière	R	C	P	PR
G2.7	×			×																	
G2.14		×		×																	
2	1	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
												0					0				

*R : roman, C : conte, P : poésie, PR : prose, PT : pièce de théâtre.

Tableau 43 : Les termes utilisés pour désigner un texte en arabe : catégorie 3

Nous constatons que les termes « texte », « extrait », « article » et « œuvre littéraire » sont les plus proposés, par nos informateurs, pour désigner le texte en arabe. En effet, les deux termes « texte » et « article » ont été cités 19 fois, soit un pourcentage de 47.5%. Il faut toutefois souligner le fait que le terme « texte » est moins cité que le terme « article », contrairement à ce que nous attendions. Pour ce qui est de la définition du texte du point de vue du genre, elle n'a été citée que 9 fois. Par contre, le terme « extrait » a été proposé 21 fois, soit un pourcentage de 52.5%. Pour expliquer

cette importante récurrence du terme « extrait », nous pensons que cela est dû à l'influence du système éducatif yéménite où le terme « extrait » est tellement présent dans le vocabulaire scolaire qu'il est souvent confondu avec le mot « texte ». Enfin, le terme « œuvre littéraire » a été évoqué 15 fois (32.5%) pour désigner le texte. Au niveau de la terminologie utilisée, nous constatons un certain décalage entre les réponses données à la question quels supports de lecture préférés en arabe et ici à propos de la définition du texte.

5.5.3. La classification des textes

Dans cette partie de l'analyse nous aborderons, en premier temps, la question de la classification des textes en arabe, puis en français, selon nos informateurs. En deuxième temps, nous mettrons l'accent sur leur habilité de classification de texte dans les deux langues.

5.5.3.1. La classification des textes en arabe

Nous avons remarqué différents types de texte en arabe, d'après les données de nos informateurs. Nous observerons ces différents genres de textes en arabe établies par nos informateurs. Nous avons rassemblé les propositions, de nos informateurs, et leurs tentatives pour classer des textes en arabe. Nous avons obtenu trois grands groupes de texte à l'intérieur desquels se trouvent plusieurs genres désignés par des termes que nous avons traduits de l'arabe vers le français. Ces derniers n'ont aucune équivalence, à notre connaissance, en français. Les trois groupes sont les suivants :

- **Les textes Littéraires :**

Ce groupe contient les genres de texte qui suivent : « Poétique », « Romantique », « Prose », « Éristique », « Stylistique », « Épistolaire », « Littéraire », « Anecdotique », « Scientifique – Littéraire » et « Ironique ».

Nous constatons, d'une part, la présence d'« Éristique » comme étant un genre de texte en arabe. Ce terme vaut dire en arabe, comme en français, la controverse emprunté à la philosophie, nous le comprenons dans un discours oral. D'autre part, les termes « Ironique », « Romantique », « Anecdotique », et « Scientifique – Littéraire » prennent un sens particulier par rapport au français. Le premier va dans le sens du genre théâtral humoristique en arabe. Le deuxième est de l'art du roman. Le troisième, c'est une sorte de sens du récit. Le dernier est l'équivalent de sciences fiction en français.

▪ **Les textes non-littéraires :**

Nous pouvons les diviser en sous-groupes de la façon suivante :

- **Textes classés en fonction du thème abordé :** Il contient les genres selon le thème qu'il aborde : « Culturel », « Économique », « Historique », « Politique », « Coranique, religieux », « Publicitaire », « Scientifique », « Social » et « Philosophique ».
- **Textes scolaires :** Il comprend les genres de texte que nos informateurs pourraient rencontrer au cours leur scolarisation : « Scolaire », « Analytique », « dialogal ³⁹», « Emprunt », « Discursif » et « Commentaire ».
- **Textes divers :** ce groupe est constitué de deux genres selon nos informateurs « interrogatif » et « affirmatif » qui, comme nous les attendons, sont parmi les types de discours.

▪ **Classification en fonction des types de séquence textuelle (cf. :Adam) :**

Il englobe les genres de séquence textuelle suivants : « Descriptif », « Argumentatif », « Explicatif », « Expositif », « Narratif » et « Informatif ». Nous pensons que nos informateurs, qui ont proposé ces catégories, ils les ont apprises au cours de français, au département de français.

³⁹ Les textes semi authentiques par exemple les dialogues des méthodes de langue.

Nous analyserons les tentatives de classifications de nos informateurs, dans ce qui suit, catégorie par catégorie.

▪ **Catégorie 1**

Nous avons constaté que quatorze informateurs sur quinze se sont impliqués dans la classification de texte en arabe. L'informateur G2.13 n'a pas réagi à cette question.

En ce qui concerne le groupe « textes littéraires », nous avons obtenu quinze propositions : Le genre « Littéraire » a été proposé 7 fois et les genres « Romantique », « Éristique », « Scientifique-Littéraire » et « Ironique /Comique » ont été proposés 2 fois pour chacun d'entre eux.

Les différents types de texte en arabe																																						
Littéraire *											Non-Littéraires **															Genre de séquence textuelle***												
											Groupe thématique									Groupe scolaire				GD														
P	R	PR	E	S	EP	L	A	SL	I		C	E	H.Arc	PL	J	C.R	AN	PUB	SC	S	PH	D	DS	SCO	EM	CO	M	AF	I	N	D	A	E	EX	N	INF		
G2.2						X								X						X	X																	
G2.5						X		X												X																		
G2.9		X																															X					
G2.11		X				X										X								X			X						X	X			X	
G2.13																																						
G3.2						X														X																		
G3.4				X																											X		X		X			
G3.6						X		X												X																		
G3.10				X																												X			X			
G4.5									X																							X	X		X			
G4.7																																X	X		X			
G4.9						X														X	X							X			X	X			X			
G4.10												X		X						X	X																	
G4.14						X														X	X																	
G4.15									X																										X			
15	0	2	0	2	0	0	7	0	2	2	0	1	0	2	0	0	1	0	7	3	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	5	4	3	0	5	2		
	15										15										2				1		19											
18																																						

*G. Littéraires : P : Poétique, R : Romantique, PR : Prose, E : Éristique, S : Stylistique, EM : Emprunt, EP : Épistolaire, L : littéraire, A : Anecdotique SL : Scientifique – Littéraire, I : Ironique/comique
 **G. Non-littéraires : C : Culturel, E : Économique, H.Arc : Historique, PL : Politique, J : journalistique, C.R : Coranique, religieux, AN : Analytique, Pub : Publicitaire, SC : Scientifique, S : Social, D : dialogue, DS : Discursif, SCO : Scolaire, PH : Philosophique, , COM : Commentaire, AU : Autre (interrogatif, IN et affirmatif, AF)
 ***G.G,Seq.T : D : Descriptif, A : Argumentatif, E : Explicatif, EX : Expositif, N : Narratif, INF : Informatif

Tableau 44 : Les différents types de texte en arabe selon : Catégorie 1

Quant au groupe de textes non- littéraires, nous avons obtenu dix-huit propositions.

Pour ce qui est de la classification en fonction du thème, nous avons observé 15 proposition de la façon suivante : Le genre « Scientifique » : 7 fois, le genre « Social » : 3 fois, le genre « Politique » 2 fois, les genres « Économique », « Philosophique » et « Analytique » ont été cités une fois pour chacun d'entre eux. Nous constatons l'absence des certains genres comme « journalistique » dans les propositions de nos informateurs.

Ensuite, le sous-genre scolaire ont été propose deux fois : les genres «Discursif » et « Commentaire » ont été mentionnés une fois pour chacun d'entre eux.

Enfin, le sous-groupe divers a été proposé une seule fois pour le genre affirmatif.

Cependant, au sujet de (groupe genre de séquence textuelle), nous avons repéré dix- neuf propositions. D'abord, les genres « Descriptif » et « Narratif » ont été proposés 5 fois pour chacun d'entre eux. Puis les genres « Argumentatif », « Explicatif » et « Informatif » ont été proposés, respectivement, 4, 3 et 2 fois. À souligner que personne n'a proposé le type « Expositif ».

▪ Catégorie 2

Nous avons constaté que vingt et un informateurs sur vingt trois ont proposé une classification de texte en arabe. Les informateurs G2.10 et G3.3 n'ont pas répondu à la question de classification.

Au sujet du « groupe littéraire », nous avons eu trente propositions : Le genre « Littéraire » a été le plus proposé 14 fois, le « Poétique » 5 fois, le « Romantique » 3

fois, les genres « prose » et « Anecdote » 2 fois pour chacun, les genre « Stylistique », « Éristique », « Épistolaire », « Scientifique – Littéraire » 2 fois pour chacun.

Les différents types de texte en arabe																																		
Littéraire *										Non-Littéraires **																Genre de séquence textuelle***								
										Groupe thématique								Groupe scolaire				GD												
P	R	PR	E	S	EP	L	A	SL	I	C	E	H.Arc	PL	J	C.R	AN	PUB	SC	S	PH	D	DS	SCO	EM	COM	AF	I	N	D	A	E	EX	N	INF
G2.1					X	X							X										X											
G2.3						X		X															X											
G2.4						X						X						X										X						
G2.6	X	X				X												X																
G2.8			X			X																												
G2.10																																		
G2.12		X																													X			
G2.15	X	X				X																						X						
G3.1	X					X						X						X									X			X				
G3.3												X							X															
G3.5	X		X		X	X					X		X	X		X	X						X							X				
G3.7							X																				X				X			
G3.8				X																						X				X				
G3.9							X																			X				X				
G4.1						X				X		X	X					X																
G4.2						X							X					X																
G4.3																										X		X	X	X				
G4.4																						X				X					X			
G4.6	X					X				X		X							X															
G4.8						X				X			X					X					X		X		X				X			
G4.11						X					X	X						X	X			X							X					
G4.12																										X			X					
G4.13						X				X		X						X				X												
23	5	3	2	1	1	1	14	2	1	0	3	1	2	6	3	3	0	1	9	1	1	2	1	3	1	1	0	1	9	0	2	2	8	1
	30										30										8				1		22							
	39																																	

*G. Littéraires : P : Poétique, R : Romantique, PR : Prose, E : Éristique, S : Stylistique, EM : Emprunt, EP : Épistolaire, L : littéraire, A : Anecdote SL : Scientifique – Littéraire, I : Ironique/comique
 **G. Non-littéraires : C : Culturel, E : Économique, H.Arc : Historique, PL : Politique, J : journalistique, C.R : Coranique, religieux, AN : Analytique, Pub : Publicitaire, SC : Scientifique, S : Social, D : dialogal, DS : Discursif, SCO : Scolaire, PH : Philosophique, COM : Commentaire, AU : Autre (interrogatif, IN et affirmatif, AF)
 ***G.G,Seq.T : D : Descriptif, A : Argumentatif, E : Explicatif, EX : Expositif, N : Narratif, INF : Informatif

Tableau 45 : Les différents types de texte en arabe selon : Catégorie 2

Concernant le « groupe de textes non- littéraires », nous avons remarqué qu’il a rassemblé trente neuf.

Pour le sous- groupe « classification en fonction du thème », nous avons eu 30 proposition: le genre « Scientifique » : 9 fois, le genre, le genre « Politique » 6 fois, les

genres « Culturel », « journalistique » et « Coranique, religieux » 3 fois pour chacun d'entre eux, « Historique » 2 fois et les genres « Économique », « Publicitaire », « Social » et « Philosophique » 1 fois pour chacun d'entre eux.

Ensuite, le sous-genre textes scolaires a été proposé huit fois : le genre « Scolaire » 3 fois, « Dialogal » 2 fois et les genres « Discursif », « Commentaire » et « Emprunt », ont été mentionnés une fois pour chacun d'entre eux.

Enfin, le sous-groupe divers a été proposé une seule fois pour le genre « interrogatif ».

Par ailleurs, à propos de la classification en fonction des séquences textuelles, nous avons repéré vingt-deux propositions. Neuf informateurs ont désigné le genre « Descriptif » alors que le genre « Narratif » a été proposé 8 fois. Les types « Explicatif » et « Expositif » ont été proposés 2 fois par l'informateur G4.3. Quant aux informateurs G4.11 et G4.12, ils ont classé les textes arabes en « Expositif » et « Explicatif ». Alors que le type « Informatif » apparaît une fois. À noter que personne n'a indiqué le genre « Argumentatif ».

▪ Catégorie 3

Deux informateurs de cette catégorie ont donné une classification des textes en arabe. D'une part, l'informateur G2.7 a utilisé les deux genres « Romantique » de (groupe Littéraire) et le type « Descriptif » de (groupe genre de séquence textuelle) pour classer les textes arabes. D'autre part, l'informateur G2.14 a proposé les genres suivants : le genre « Littéraire » de (groupe Littéraire) et trois genres « Économique », « Politique » et « Scientifique » de (groupe Genre non- littéraires).

Les différents types de texte en arabe																																									
Littéraire *											Non-Littéraires **														Genre de séquence textuelle***																
											Groupe thématique							Groupe scolaire				GD																			
P	R	PR	E	S	EP	L	A	SL	I		C	E	H.Arc	PL	J	C.R	AN	PUB	SC	S	PH	D	DS	SCO	EM	CO	AF	I	N	D	A	E	EX	N	INF						
	X																																			X					
0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0						
2											3							0				0			1																
3																																									

*G. Littéraires : P : Poétique, R : Romantique, PR : Prose, E : Éristique, S : Stylistique, EM : Emprunt, EP : Épistolaire, L : littéraire, A : Anecdotique SL : Scientifique – Littéraire, I : Ironique/comique

**G. Non-littéraires : C : Culturel, E : Économique, H.Arc : Historique, PL : Politique, J : journalistique, C.R : Coranique, religieux, AN : Analytique, Pub : Publicitaire, SC : Scientifique, S : Social, D : dialogue, DS : Discursif, SCO : Scolaire, PH : Philosophique, COM : Commentaire, AU : Autre (interrogatif, IN et affirmatif, AF)

***G.G,Seq.T : D : Descriptif, A : Argumentatif, E : Explicatif, EX : Expositif, N : Narratif, INF : Informatif

Tableau 46 : Les différents types de texte en arabe selon : Catégorie 3

D’après les données, nos informateurs ont proposé divers genres de texte en arabe. Nous les avons catégorisées en trois groupes : Littéraire, Non-Littéraires et en Groupe de genre de séquence textuelle.

Nous remarquons que le premier groupe, Groupe de textes Littéraires, a totalisé 47 propositions. Dans ce groupe se dégage clairement le genre « littéraire », ce dernier n’a pas été spécifié, a été cité 23 fois. Puis le genre « prose » et le genre « romantique » proposé 5 fois pour le premier et 4 fois pour le deuxième.

Ensuite le groupe textes non-littéraires totalise 60 propositions (48 fois, le groupe thématique, 10 le groupe scolaire et 2 fois le groupe divers), le genre « scientifique » a été le plus cité 17 fois et puis le genre « politique » 8 fois. Le genre « journalistique » n’a pas été cité que 3 fois. Pourtant, ce genre sera l’outil d’investigation du chapitre suivant.

Enfin, « classification en fonction des séquences textuelles » a additionné 42 propositions. Le genre « descriptif » a été mentionné 15 fois puis le genre « narratif » 13 fois.

Nous constatons la faible présence du genre « argumentatif », 4 fois cité, dans les propositions de nos informateurs. Nous pensons que ceci est dû à l'effluence de la tradition éducative yéménite basée sur l'apprentissage par cœur et favorise les textes descriptifs et narratifs.

5.5.3.2. La classification des textes en français

D'après la classification donnée par les informateurs, nous avons repéré les genres de texte en français qu'ils identifient. Nous avons catégorisé, leurs propositions et leurs tentatives de classer des genres de texte en français de la façon suivante :

- **Les textes Littéraires :**

Il regroupe les genres de texte suivants: « Littéraire », « Romantique », « Éristique », « Critique » et « Ironique ».

- **Les textes non-littéraires :**

Nous pouvons les diviser en deux sous-groupes de la façon suivante :

- **Groupe thématique :** Il contient les genres selon le thème qu'il aborde : « Scientifique », « Économique », « socio-économique », « politique » et « Social ».

- **Groupe divers :** ce groupe constitue de deux genres selon nos informateurs « Analytique » et « Affirmatif»,

- **Groupe genre de séquence textuelle :**

Il réunit les genres de séquence textuelle suivants : « Descriptif », « Argumentatif », « Explicatif », « Narratif », « Informatif », « Justificatif » et « Présentatif ». Nos informateurs ont proposé deux types de séquences textuelles de plus qu'en arabe (« Justificatif » et « Présentatif »)

Nous étudierons ces tentatives de classifications de nos informateurs, dans ce qui suit, catégorie par catégorie.

- **Catégorie 1**

Dix informateurs sur quinze ont fait une classification des textes en français et les cinq autres informateurs n'ont pas proposé de classification.

Les différents types de texte en français																				
Genre des textes Littéraires *						Groupe de texte non-littéraire **						Genre de séquence textuelle***								
						Groupe thématique					Groupe divers									
L	R	E	CR	I		S	EC	SE	SC	PL	AF	A	D	A	N	E	INF	P	J	
G2.2	X								X	X										
G2.5													X	X			X			
G2.9		X											X							
G2.11												X	X	X				X	X	
G2.13																				
G3.2																				
G3.4																				
G3.6																				
G3.10			X										X		X					
G4.5													X	X	X	X				
G4.7														X	X	X				
G4.9																				
G4.10						X	X	X	X	X										
G4.14														X	X	X				
G4.15					X									X	X	X				
15	1	1	1	0	1	1	1	1	2	2	0	1	5	6	5	4	1	1	1	
	4					7					1		23							
	8																			

* Genre des textes Littéraires : L : littéraire, R : Romantique, E : Éristique, CR : Critique, et I : Ironique.

**Groupe de texte non-littéraire : S : Social, EC : Économique, SE : Socio-économique, SC : Scientifique, PL : Politique, AF : Affirmatif et A : Analytique.

*** Genre de séquence textuelle : D : Descriptif, A : Argumentatif, N : Narratif, E : Explicatif, INF : Informatif, P : Présentatif et J : Justificatif.

Tableau 47 : Les différents types de texte en français selon : Catégorie 1

Parmi ces cinq informateurs, quatre informateurs G3.2, G3.4, G3.6 et G4.9 affirment l'existence d'une ressemblance entre les catégories textuelles en arabe et en français ; l'informateur G3.4 raconte son point de vue : « *Ce que je sais qu'il y a les mêmes types des textes en français et en arabe.* ». Il est dans une perspective de l'intercompréhension. Par contre, l'informateur G2.13 a donné une réponse hors sujet, il a écrit une définition de texte.

D'une part, quant au groupe (des textes littéraires), nous avons obtenu 4 propositions : « Littéraire », « Romantique », « Éristique », et « Ironique ».

D'autre part, concernant les groupe « textes non-littéraires », nous avons eu 8 propositions (7 propositions pour le groupe thématique et 1 pour le groupe divers).

Au sujet du groupe de « séquence textuelle », nos informateurs ont proposé 23 types de séquence textuelle : d'abord, les genres « Descriptif » et « narratif » ont été

offerts 5 fois pour chacun d'entre eux. Puis, le genre « Explicatif » 4 fois cité. Ensuite, les genres « Informatif », « Justificatif » et « Présentatif » ont été mentionnés une fois pour chacun d'entre eux. Enfin le genre « Argumentatif » a été proposé 6 fois plus qu'en arabe (4 fois mentionnés de tous les catégories confondues)

▪ Catégorie 2

Dix informateurs sur vingt-trois ont proposé une classification de texte en français et les treize autres informateurs n'ont pas donné de classification. Parmi ces derniers, les quatre informateurs G2.1, G2.10, G2.12 et G3.3 n'ont pas répondu à cette question. Les informateurs G2.3, G2.8 et G3.5 ont répondu en disant qu'ils n'ont pas su classer les textes en français tel l'informateur G2.8 qui justifie sa réponse comme ainsi : « *Vraiment, je ne sais pas, on n'a pas parlé de ça dans nos études.* ». Par contre, les six autres informateurs G3.1, G3.7, G3.9, G4.1, G4.6 et G4.12 ont affirmé que les catégories textuelles se ressemblent/ ou sont pareilles en arabe et en français. L'informateur G4.6 écrit ainsi : « *Je crois qu'il y a les mêmes types des textes en français et en arabe.* ».

Concernant le groupe (genre des textes littéraires), nous avons recueilli 5 propositions : « Littéraire », « Romantique », « Éristique », et « critique ».

Quant au groupe (genre des textes non-littéraires), nous avons eu 8 propositions (7 propositions pour le groupe thématique et 1 pour le groupe divers).

En ce qui concerne le groupe de séquence textuelle, nous informateurs de cette catégorie ont proposé 23 genres de séquence textuelle de façon suivante : d'abord, les genres « Descriptif » et « narratif » ont été proposés 6 fois pour chacun d'entre eux. Puis, le genre « Explicatif » cité 4 fois. Ensuite, les genres « Argumentatif » et « Informatif » ont été mentionnés 5 fois pour chacun d'entre eux. Encore une fois, nous notons la forte présence, (propositions) genre de séquence textuelle et, en

particulier le genre « Argumentatif » qui a été proposé 6 fois plus qu'en arabe (4 fois mentionnés de tous les catégories confondus).

Les différents types de texte en français																			
Genre des textes Littéraires *					Groupe de texte non-littéraire **								Genre de séquence textuelle ***						
					Groupe thématique					Groupe divers									
L	R	E	CR	I	S	EC	SE	SC	PL	AF	A	D	A	N	E	INF	P	J	
G2.1																			
G2.3																			
G2.4	X							X	X										
G2.6	X	X						X											
G2.8																			
G2.10																			
G2.12																			
G2.15													X		X	X			
G3.1																			
G3.3																			
G3.5																			
G3.7																			
G3.8			X										X		X				
G3.9																			
G4.1																			
G4.2				X						X				X					
G4.3													X	X	X	X			
G4.4													X	X	X	X			
G4.6																			
G4.8														X	X	X			
G4.11													X	X	X	X			
G4.12																			
G4.13	X					X	X		X	X									
23	3	1	1	1	0	1	1	0	3	2	1	0	6	5	6	5	0	0	0
	5					7					1		22						
8																			

* Genre des textes Littéraires : L : littéraire, R : Romantique, E : Éristique, CR : Critique, et I : Ironique.

**Groupe de texte non-littéraire : S : Social, EC : Économique, SE : Socio-économique, SC : Scientifique, PL : Politique, AF : Affirmatif et A : Analytique.

*** Genre de séquence textuelle : D : Descriptif, A : Argumentatif, N : Narratif, E : Explicatif, INF : Informatif, P : Présentatif et J : Justificatif.

Tableau 48 : Les différents types de texte en français selon : Catégorie 2

▪ Catégorie 3

L'informateur G2.7 a cité le genre « Romantique » du groupe (genre des textes littéraires) et le type « Descriptif » du groupe (genre de séquence textuelle). Par contre, l'informateur G2.14 n'a pas donné de réponse à ce sujet. Toutefois, il a exprimé la

présence des analogies entre les catégories textuelles en arabe et en français: « *Je n'ai pas étudié ça jusqu'à maintenant mais je crois qu'il y a les mêmes types des textes en français et en arabe.* ».

Les différents types de texte en français																			
Genre des textes Littéraires *					Groupe de texte non-littéraire **								Genre de séquence textuelle ***						
					Groupe thématique					Groupe divers									
L	R	E	CR	I	S	EC	SE	SC	PL	AF	A	D	A	N	E	INF	P	J	
G2.7		X																	
G2.14																			
2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
	1				0					0			1						
					0														

* Genre des textes Littéraires : L : littéraire, R : Romantique, E : Éristique, CR : Critique, et I : Ironique.

**Groupe de texte non-littéraire : S : Social, EC : Économique, SE : Socio-économique, SC : Scientifique, PL : Politique, AF : Affirmatif et A : Analytique.

*** Genre de séquence textuelle : D : Descriptif, A : Argumentatif, N : Narratif, E : Explicatif, INF : Informatif, P : Présentatif et J : Justificatif.

Tableau 49 : Les différents types de texte en français selon : Catégorie 3

Pour conclure, les différents aspects de la littératie que nous avons étudiés, dans cette partie d'analyse, voire la littératie sociale, familiale, scolaire, ont une influence considérable sur la littératie individuelle. Comme nous avons précisé notre présente recherche n'a pas pu traiter la dimension sociale de la littératie de nos informateurs. Néanmoins, nous avons pu observer la manifestation de la littératie familiale et scolaire.

Ainsi, dans la littératie de nos informateurs, nous constatons que concernant l'entrée à l'écrit, la littératie familiale s'avère dominante et joue un rôle prépondérante pour cette entrée. En effet, la famille selon nos informateurs était la co-école pour l'apprentissage de la lecture. Cela se manifestait par l'omniprésence du rôle du père, chez certains informateurs, ou celle d'autres membres de la famille tel que la mère et les frères et sœurs aînés dans cet apprentissage.

Le schéma ci-dessous explicite les relations entre les littératies (scolaire, familiale et sociale) chez nos informateurs et leur rôle dans la mise en place d'une littératie personnelle.

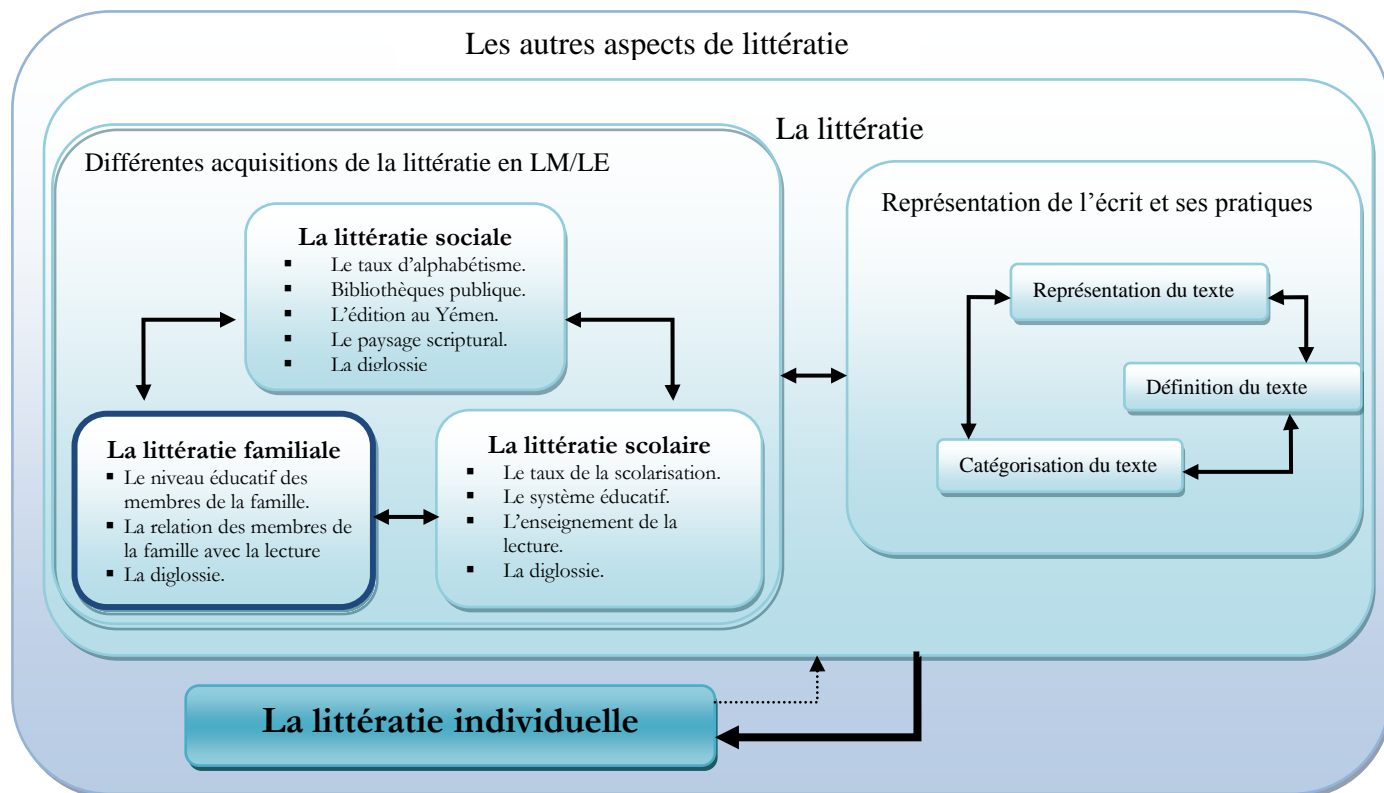


Figure 8 : La relation des littératies chez nos informateurs yéménites

D'ailleurs, leur pratique de lecture ainsi que leurs représentations de texte sont surtout influencées par leur littératie scolaire. Cette dernière fait preuve, par exemple, dans leur pratique de lecture en français, démontrant l'effet de leur enseignement de français au Département. Leurs représentations de texte sont celles élaborées par le système éducatif. Ainsi, nous remarquons dans la manière dont nos informateurs perçoivent un texte qu'ils manifestent leurs pré-acquis ainsi que leurs représentations pré-construites par la littératie scolaire, au départ en arabe et plus tard en français. Ceci présente le cas où certains informateurs ont mentionné des genres de séquence textuelle, appris durant leur apprentissage de français, lorsqu'ils classifient les textes arabes. Ce constat reflète l'entrée de certains informateurs dans la littératie autre (le

français). Cependant, nous avons noté que plus que la moitié d'informateurs de catégorie 2 n'ont pas donné de la classification de texte en français ce qui normal.

En un mot, tous ce qui entre dans ces littératies contribuent au développement d'une riche littératie individuelle de nos informateurs de même que dans son rapport à l'écrit. Ce dernier oriente leur pratique de lecture et de l'écriture, ce qui sera l'objet de notre préoccupation dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 6

Analyse de l'expérience de lecture

Dans le présent chapitre, nous analyserons l'expérience de lecture/compréhension/ interprétation du texte que nous avons réalisée avec nos informateurs. Il s'agissait d'un exercice de lecture d'un texte en français où il fallait répondre à des questions également en français. Cette tâche consistait en l'étude de l'un des deux documents sélectionnés au préalable et qui correspondent à deux niveaux différents ; pour rappel :

- Le premier document **D1**, intitulé *Cambrioleur occasionnel* est un extrait du journal régional *l'Est Républicain* du 25.07.2002 dans la rubrique tribunal (fait divers), qui figure en annexe (3), s'adressait au groupe **G2** (groupe d'étudiants de 2^{ème} année de français).

- Le deuxième document **D2**, intitulé *Les mariages forcés augmentent*, est extrait du même quotidien, dans la même rubrique mais dans son édition du 28.05.2002, qui figure en annexe (4). Il s'adressait aux groupes **G3** et **G4** (groupe d'étudiants de 3^{ème} année et de 4^{ème} année de français).

Nous exposerons brièvement, dans qui ce suit, les critères d'analyse des données recueillies. Il s'agit des réponses par écrit données aux questions posées à la suite de la lecture de document source.

Dans une perspective didactique, Souchon (2004 :1 et 2) explique, du point de vue de la littératie, que « *les situations d'enseignement/apprentissage de l'écrit en LE, ne peuvent pas être dissociées des pratiques historico-socio-culturelles observables au niveau de la fréquentation et de la production d'écrits en LE. Celles-ci dépendent beaucoup des contextes dans lesquels des personnes peuvent être amenées à lire et à écrire des textes dans une langue qui n'est ni leur LM, ni leur L1, ni leur langue préférentielle.* ». En constatant que « *dans l'approche de l'écrit en langue non maternelle, on s'intéresse très peu aux phénomènes de diffusion écrite de la langue apprise dans la société d'appartenance de l'élève ; on ne prête guère d'attention aux situations sociales dans lesquelles l'apprenant doit lire ou produire des textes en langue-*

cible.» En effet, le concept de *littératie* est plus large que le concept d'*écriture* ou celui de *lecture*. Ce dernier réfère aux processus mis en œuvre par une personne lettrée pour décoder les caractères d'écriture afin d'accéder au sens transmis par un texte écrit.

En effet, le concept de littératie se focalise sur la nécessité d'étudier les interrelations entre les diverses manifestations du rapport à l'écrit dans un contexte donné ; il s'agit dans notre cas du contexte yéménite que nous avons exposé rapidement dans le chapitre 1 de cette recherche. Dans une perspective culturelle, il est important de considérer ces compétences liées à l'écrit comme des outils socioculturels permettant à l'apprenant d'une langue étrangère de développer son identité et son rapport au monde (Barré-de-Miniac, Brissaud et Rispaïl, 2001; Vanhulle et Schillings, 2005). En ce qui concerne la lecture de messages écrits qui nous intéresse dans cette section, on peut dire qu'apprendre à lire ne se résume pas seulement à maîtriser le code, mais aussi doit permettre de développer un rapport de connivence et de familiarité avec l'écrit (Lafontaine, 2001).

La lecture serait alors considérée comme étant un ensemble de réponses et d'interrogations du lecteur, affectives, créatives et critiques (Raphaël, Pardo, Highfield, Mc Mahon, 1997 ; Terwagne, Vanhulle, Lafontaine, 2001).

Dans une optique plus étroite de la compréhension en lecture, nous nous appuyerons sur la conception de la compréhension en lecture de (Giasson, 1995), c'est-à-dire une conception interactive de la compréhension définie comme le résultat ponctuel d'une interaction entre le lecteur, le texte et le contexte.

Une lecture critique, par nos informateurs, des deux documents s'avère nécessaire pour qu'elle implique un regard plus approfondi sur le texte, c'est-à-dire une ou plusieurs relecture(s). Elle se veut méthodique et exhaustive parce qu'elle conçoit le texte comme un ensemble organisé où tout est cohérent et tout fait sens. Cette lecture, dans une optique didactique, produit une interprétation, qui peut prendre la forme d'un résumé, d'un commentaire, d'un jugement, éclairant ainsi le texte lu.

Dans cette perspective, la situation de lecture (la lecture, la compréhension et l'interprétation de texte) nécessite l'adoption d'une attitude ou d'une « posture » de lecteur, comme l'explique Jorro (1999 : 94) « *la posture appelle une mobilisation de la part du lecteur, mobilisation régulable lorsque le lecteur se situe dans une interaction avec l'écrit, c'est-à-dire lorsque il ne campe pas sur une position fixe mais plutôt lorsqu'il cherche à comprendre le texte.* Nous estimons que cette *mobilisation régulable* pourrait s'agir, aussi, de chercher le sens du texte de côté de la culture écrite de nos informateurs.

Selon Jorro (1999 : 94-97), il existe trois postures de lecteur *le récitant, le discutant* et *l'interprète*, dont les caractéristiques se résument ainsi :

- D'abord, pour **le récitant**, il prélève des passages entiers, sélectionne le texte sans envisager le discours qui s'en dégage et renvoie rarement au monde discursif supposé par le texte. Néanmoins, nous pensons qu'il y a des informateurs qui reprennent bien le texte, et qui créent effectivement du sens. Cela signifie que nous pouvons avoir affaire à des « bons » ou « mauvais » récitants.
- Puis, pour **le discutant**, il cherche à se libérer de la dépendance textuelle par discussion, s'exprime sur le mode du commentaire, propose des lectures « déviantes ». Le « discutant » utilise le texte comme point de départ pour dire ce qu'il a à dire, que ce sont ou non en rapport avec le texte. Cependant le vouloir dire du « discutant » peut garder un contact avec le texte de départ, peut être en bouleversant sa progression ou en procédant par association plus ou moins pertinents. Pour le discutant, il n'est pas non plus toujours facile de dire si son commentaire est « déviant » ou non par rapport au texte.
- En ce qui concerne **l'interprète**, il déploie une activité de questionnement, met en relation le sens anticipé et le contenu textuel et prend de la distance par rapport au texte.

Dans les trois postures dont nous venons de parler, nous nous attendons, dans les analyses des données, à ce que les informateurs montrent des indices de

certaines manifestations de leur littératie. Autrement dit, ces attitudes de lecteur sont supposées, selon nous, être, au moins partiellement, en relation avec les manifestations de la littératie que nous avons déjà analysées (cf : chapitre 5 *Analyse de certaines manifestations de la littératie*).

Dans le cadre de l'analyse des données de ce chapitre, nous nous intéressons d'abord aux questions auxquelles les informateurs avaient à répondre, et ensuite à leurs reformulations de D1 et D2 dans leurs rappels écrits (ou résumés) en prenant en compte les trois postures de lecteur citées plus haut.

En effet, nous ferons l'hypothèse que la posture du récitant pourrait renvoyer à la conception traditionnelle de la lecture dans laquelle le texte est répété oralement sans que la question du sens soit prise en compte. Cependant en LE, elle peut être la manifestation des difficultés de l'étudiant face au texte

Dans ce qui suit, nous analyserons dans un premier temps les données de l'expérience de lecture du groupe d'étudiants de deuxième année ayant travaillé sur le document 1 « Cambrioleur occasionnel » et, dans un deuxième temps, les données de l'expérience de lecture du groupe des étudiants de troisième et de quatrième année sur le document 2 (D2) « Les mariages forcés ».

6.1. Analyse des données de Groupe de document 1 *Cambrioleur occasionnel*

Nous avons regroupé les tâches réalisées en deux catégories :

- **Questions-réponses**, il s'agit de transmettre des informations, en répondant aux questions suivantes :
 1. Dans quelle catégorie classez-vous ce texte ?
 2. Pour quelle raison monsieur Gaétan Grosjean est poursuivi par la justice ?
 3. « *Ce n'est pas un modèle éducatif pour ses enfants* », qui parle dans ce passage ?

Ces trois questions ont pour objectif de procéder dans une approche textuelle de D1 : identifier le genre textuel, repérer les informations du type (pourquoi ?), (pour quelle raison) et (qui ?) (repérer l'auteur du seul discours rapporté dans le texte). Ces procédés sont essentiels pour la lecture/compréhension/ interprétation de texte.

- **Reformulation**, il s'agit de :
 - Résumer ce texte en répondant aux questions suivantes :
 4. De quoi parle ce texte ?
 5. Résumez ce texte.
 6. Pourriez-vous donner un autre titre à ce texte ?
 - Répondre aux questions suivantes, en commentant le texte et en donnant des opinions personnelles :
 7. « *Ce n'est pas un modèle éducatif pour ses enfants* », commentez ce passage ?
 8. Quelle est votre opinion sur le problème posé par ces faits ? Développez votre propre jugement sous forme d'un texte.

La reformulation a pour objectif d'amener les étudiants à se poser la question du sens du texte soit en le condensant (résumé, donner un autre titre) soit en le commentant en partie (commentaire de l'énoncé du procureur) ou dans sa totalité (deuxième question). Cette sorte d'opération pousse les informateurs à adopter une

posture d'interprétant par rapport au texte. L'analyse des réponses nous permettra d'observer comment ils ont réagi.

6.1.1. Analyse du document 1 (D1) :

Il s'agit d'un fait divers extrait du journal régional *l'Est Républicain* du 25.07.2002 figurant dans des pages intérieures sous la rubrique *tribunal*. Celle-ci est réservée aux faits judiciaires, relatifs à la justice et à la façon dont elle est rendue.

Cet article raconte l'histoire peu habituelle (le titre et sous-titre) qui s'est déroulée dans un village du Doubs « Franois », en Franche-Comté. Il traite le problème de la délinquance sociale. Le journaliste auteur de cet article n'est pas désigné, par une signature, en bas de l'article.

Nous pouvons supposer que le public visé est le lectorat de *l'Est Republicain*, de la région de Franche-Comté, intéressé par les phénomènes sociaux, et surtout par les délits. Les faits divers sont considérés, ici, comme un révélateur et un indicateur de ce qui se passe dans la région.

Nous pensons qu'en elle-même, cette histoire, qui s'est passée dans ce village franc-comtois de l'est de la France, est peu ordinaire ; commettre un cambriolage avec le concours de son fils. C'est la raison pour laquelle elle a été sélectionnée pour paraître dans le journal. De plus, elle est aussi relativement loin du vécu de nos informateurs ou de la réalité yéménite : il n'a y pas de placement des mineurs dans des foyers ou des familles d'accueil, ni dans le système juridique et ni dans le code social.

Les deux pays, la France et le Yémen, sont deux mondes éloignés et distincts, au niveau des réalités socioculturelles, linguistiques, éducatives et économiques. Ainsi, nous estimons que l'histoire racontée dans cet article suscitera la curiosité et des réactions de la part de nos informateurs.

Le journaliste narre un événement inaccoutumé ; un père qui, manquant d'argent, comment à un cambriolage (le titre : *Cambrioleur occasionnel*), et en plus il le fait en plus avec la complicité de son fils mineur (le sous titre : *il avait agit avec son fils*).

De manière générale, il est vrai que la société yéménite connaît de nombreux problèmes. Mais, la complicité entre un père et son fils, pour conduire un acte criminel, semble inconcevable pour les informateurs yéménites. Ils s'étonneront probablement que des phénomènes de criminalité puissent se produire y compris au sein de la famille et affecter la moralité familiale. Et cela d'autant plus que la France, pays développé, « civilisé » et mieux structuré socialement et économiquement est souvent idéalisé dans l'imaginaire des étudiants yéménites du département de français à Sanaa.

6.1.1.1. Analyse scriptovisuelle

L'article dont il s'agit comprend titre, sous-titre, chapeau et corps de texte. Ces éléments se présentent de la façon suivante :

- **Le titre : (Cambrioleur occasionnel)**
- **Le sous-titre : (il avait agit avec son fils)**

Le titre et le sous-titre ont été écrits en grand caractère et en gras.

- **Le chapeau : (*L'enfant n'ayant que 14 ans, le père est poursuivi pour « soustraction aux obligations légales d'éducation ».*)**

Le chapeau est écrit en italique mais en caractères plus petits que le titre et le sous-titre. Il donne l'impression d'être le sous-titre. Il fournit au lecteur ce qui, en droit est appelé la « qualification du délit » (soustraction aux obligations légales d'éducation) pour lequel le père est poursuivi par la justice.

- **Le corps du texte :**

Il est constitué de six paragraphes et étalé en quatre colonnes, écrites en petits caractères.

6.1.1.2. Structure de D1

Le D1 est un article, qui est un « faits divers » du type récit « chronique judiciaire ». Les faits sont rapportés après l'intervention de la justice, c'est-à-dire après la condamnation du père. Du point de vue judiciaire, l'affaire est close. L'émetteur se place donc après cette condamnation. Cela s'explique par l'utilisation du passé composé « *le tribunal a vu* » et « *donné raison* » (le dernier paragraphe). L'acte lui-même (le cambriolage) est antérieur, ce qui justifie l'emploi de plus-que-parfait dans le sous-titre « *il avait agi avec son fils* ».

- **Résumé ou Ouverture**

Le résumé, ou l'ouverture, répond généralement aux questions essentielles sans lesquelles il n'y a pas de compréhension possible : Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Pourquoi ? Et comment ? Il fixe les circonstances de l'action et donne les éléments nécessaires à la bonne compréhension des faits.

Le journaliste commence son article par la présentation de l'événement (acteurs, actions, motifs) sous forme d'un résumé (Titre, sous-titre, chapeau, premier et deuxième paragraphe). Dans cette première partie, le journaliste insiste sur le caractère singulier de l'événement (« *Cambrioleur occasionnel, il avait agi avec son fils* »). Le fait est présenté comme transgressant l'ordre habituel des choses ; le connecteur « *lorsque* », au début du deuxième paragraphe, marque le mode de vie inhabituel et étrange de Monsieur Gaétan Grosjean.

- **Déroulement ou noyau narratif**

Le D1 se poursuit par le développement du noyau narratif ; il présente par une succession d'actions chronologiques, signalées par des repères spatio-temporels comme :

- Le 2 juin ;
- Centre d'accueil, foyer ;

- chez son père ;
- Une entreprise de François ;
- au moment du retour ;
- Un fossé ;
- Le tribunal.

Cette partie (troisième, quatrième et cinquième paragraphes) expose le déroulement proprement dit des faits. Le noyau narratif relate linéairement la succession événementielle ; depuis la fugue du fils du centre où il été placé jusqu'à la poursuite du père par la justice, en passant par leur arrestation par les gendarmes.

▪ Conclusion ou clôture

La conclusion ou la clôture est focalisée sur la conséquence de l'action, à savoir la condamnation du père à une peine d'emprisonnement ferme (sixième paragraphe).

Nous étudierons les réponses de nos informateurs du groupe de la deuxième année **G2**. Ils sont 15 informateurs, dont 5 appartiennent à la catégorie 1, 8 à la catégorie 2 et 2 à la catégorie 3.

	Catégories	Informateurs	Totale par année	
Groupe 2 ^{ème} année	C1	G2.2, G2.5., G2.9, G2.11, G2.13	5	15
	C2	G2.1, G2.3, G2.4, G2.6, G2.8, G2.10, G2.12, G2.15	8	
	C3	G2.7, G2.14	2	

Tableau 50 : La composition de Groupes du D1

Ces informateurs ont travaillé avec le document *Cambrioleur occasionnel* D1. Nous examinerons, dans ce qui suit, leurs réponses en deux temps : d'abord, les questions-réponses, ensuite la reformulation.

6.1.2. La question-réponse

Nous analyserons les réponses aux trois questions-réponses.

6.1.2.1. La première question : Dans quelle catégorie classez-vous ce texte ?

Par cette question, nous attendons des réponses concernant le genre de texte auquel appartient ce document. Nous avons obtenu des réponses variées que nous regroupons en deux catégories: satisfaisante et insatisfaisante.

- **Réponses attendues :** Narratif, journalistique, social ou faits divers.

- **Résultats :**

	Satisfaisante					Insatisfaisante
	Narratif	Journalistique	Social	Faits divers	Informatif	Descriptif
G2.1		×			×	
G2.2		×				
G2.3		×				
G2.4			×			
G2.5					×	
G2.6					×	
G2.7	×					
G2.8						×
G2.9	×					
G2.10			×			
G2.11					×	
G2.12		×	×			
G2.13						×
G2.14		×				
G2.15						×
15	2	5	3	0	4	3
14 réponses						3 réponses

Tableau 51 : Genre de texte appartenant le D1 selon G2

- **Commentaire/Analyse :**

Chacun de nos informateurs a donné une réponse, soit satisfaisante ou insatisfaisante, à l'exception des informateurs G2.1 et G2.12 qui ont proposé deux réponses.

Nous constatons, d'une part, que la majorité des informateurs (voir le tableau ci-dessus) ont proposé une classification satisfaisante de ce texte (14 réponses) de la façon suivante :

- Narratif : deux réponses ;
- Journalistique : cinq réponses ;
- Social : trois réponses ;
- Fait divers : zéro réponse ;
- Informatif : quatre réponses.

D'autre part, seulement trois réponses sont insatisfaisantes, parce qu'ayant classé ce texte comme descriptif.

En d'autres termes, nos informateurs sont arrivés à identifier plus ou moins de bonheur le genre textuel de D1. En effet, comme il s'agit d'un « faits divers », il présente une structure compositionnelle narrative ; il raconte une histoire. Il s'agit sans aucune équivoque d'un extrait de journal. Le caractère journalistique de ce texte est évident : titre/sous titre/ disposition en colonnes/ L'Est Républicain. C'est un genre de la presse écrite. Nous notons toutefois que le (fait divers), comme genre textuel, n'a pas du tout été mentionné par nos informateurs. Ce genre journalistique n'existe pas, en tant que tel, dans les journaux yéménites.

En effet, dans la presse yéménite, le terme de fait divers n'a pas d'équivalent. La seule rubrique pourrait s'en rapprocher est intitulée « dernière nouvelle » ou « une minute » mais sa fonction est différente de celle du fait divers.

Nous faisons l'hypothèse, donc, que ces informateurs auraient fréquenté ce type de textes au cours de leur apprentissage du français.

6.1.2.2. La deuxième question : Pour quelle raison monsieur Gaétan Grosjean est poursuivi par la justice ?

Réponses attendu : le père est poursuivi pour soustraction (de son fils) aux obligations légales d'éducation. La réponse se trouve dans le chapeau du D1. Il s'agit donc de repérer de l'information.

▪ Résultats :

		informateurs	Les réponses des informateurs
Acceptables	Satisfaisant	G2.5	<i>Pour soustraire aux obligations légales d'éducation.</i>
		G2.7	<i>Pour soustraire aux obligations légales d'éducation.</i>
	Discutable	G2.1	<i>Il n'avait pas bien éduqué son enfant qui a eu l'idée du cambriolage.</i>
		G2.2	<i>Il n'a pas bien éduqué son fils.</i>
		G2.3	<i>Il est un mauvais père, à cause de lui son fils cambriole.</i>
		G2.4	<i>Il a fait des choses qui ne sont pas légales.</i>
		G2.9	<i>Faits des crimes et opprimé son fils</i>
		G2.10	<i>Il utilise son fils aux faits mauvais comme cambrioleur</i>
		G2.11	<i>Il a commis 2 crimes en même temps: le 1^{er} était du cambriolage et le 2^{ème} était de priver son fils de 14 ans d'aller à l'école.</i>
		G2.12	<i>Il profite de son enfant de cambrioler pour gagner de l'argent</i>
	G2.15	<i>Il a fait des cambriolages et en plus, il n'a pas laissé son fils de suivre ses études à l'école.</i>	
Inacceptables	Insatisfaisant	G2.6	<i>Il a la garde de son fils.</i>
		G2.8	<i>Négliger son enfant qui est devenu coupable et qui n'a pas continué ses études.</i>
		G2.13	<i>A cause de la négligence de son fils</i>
		G2.14	<i>Il est un habitué des tribunaux.</i>

▪ Commentaire/Analyse :

a) Satisfaisant :

Seulement deux informateurs sur quinze ont donné des réponses satisfaisantes en extrayant l'information attendue du « chapeau ». Auparavant, dans le cadre de l'*Analyse du questionnaire*, G2.5 et G2.7 ont déclaré fréquenter des textes en français en dehors des cours de français. Cependant, ces informateurs

n'ont pas mentionné le texte journalistique comme support de lecture préféré en arabe.

Nous estimons que leur fréquentation des textes en français a joué un rôle déterminant pour qu'ils puissent repérer l'information et proposer une réponse satisfaisante.

b) Discutable :

D'un point de vue général, l'ensemble des informateurs de ce groupe a proposé des réponses acceptables, même si celles-ci sont parfois insatisfaisantes.

Neuf informateurs sur quinze ont proposé des réponses discutables ; il s'agit des commentaires personnels ou de justifications/interprétations de la question « Pour quelle raison ? ». Dans ces réponses, nous trouvons des inférences à partir de certains éléments du texte. Le cas de G2.15, qui a répondu par un commentaire personnel, a proposé une information (soulignée) qui n'est pas dans le texte: *Il a fait des cambriolages et en plus, il n'a pas laissé son fils de suivre ses études à l'école*. Cela n'est pas faux le 2 juin 2002 le fils aurait dû être à l'école (à moins que ce ne soit un dimanche ou un mercredi).

c) Insatisfaisant :

Quatre informateurs sur quinze ont donné des réponses insatisfaisantes. Celles-ci ne répondent pas à la question posée ; ces informateurs ne proposent pas de raisons acceptables. Ces 4 informateurs reprennent toutefois des éléments du texte; c'est le cas de G2.14 qui a proposé la réponse suivante : « *Il est un habitué des tribunaux* ». Cela ne répond pas à la question car l'informateur n'est pas parvenu à repérer l'information attendue dans le texte. Il s'exprime alors sur le mode du commentaire. Toutefois, cet informateur a bien extrait une information qui peut expliquer, à la limite (l'inférence n'est pas fausse), que le père a été auparavant

poursuivi par la justice. Ce que donne G2.14 comme réponse est « vrai » mais ce n'est pas suffisant pour répondre à la question. (cf. le titre et le premier paragraphe)

Dans l'*Analyse du questionnaire*, nous avons remarqué que ces quatre informateurs rencontreraient des difficultés en lecture de textes en arabe et en français. Prenons, comme exemple, l'informateur G2.14. Il a spécifié que les raisons de ces difficultés sont le vocabulaire, en le qualifiant de *terminologies incompréhensibles*. De même, le vocabulaire est la raison de ses difficultés pour lire des textes en français : « *Les nouveaux mots m'empêchent de comprendre un texte. Parfois quand je lis en français, je sens que je n'ai pas bien compris ce que l'auteur veut transmettre aux lecteurs.* ».

De plus, nous avons observé que les informateurs de ce groupe considèrent les journaux comme leur support de lecture préféré en arabe, à l'exception de G2.13. Toutefois, ce n'est pas le cas pour les journaux en français, à l'exception du G2.13.

Nous pouvons remarquer que la majorité des informateurs de ce groupe, des étudiants de 2^{ème} année de français, ont proposé des réponses acceptables (11 réponses sur 15). En effet, ils ont repéré l'information attendue de façon plus ou moins satisfaisante. Nous pensons qu'ils ont fait cet exercice de repérage d'information, dans un texte, dans les cours de français.

6.1.2.3. La troisième question : « *Ce n'est pas un modèle éducatif pour ses enfants* », qui parle dans ce passage ?

- **Réponses attendu :** *le procureur, Mme Almendros*. La réponse se trouve dans la quatrième ligne du troisième paragraphe du D1. Il s'agit de repérer la personne qui a formulé cet énoncé.

- **Résultat :**

Inf. N°	Satisfaisant			Insatisfaisant	
	Le procureur, Mme Almendros	Le procureur	Mme Almendros	Avocat	Le narrateur
G2.1	×				
G2.2		×			
G2.3		×			
G2.4				×	
G2.5			×		
G2.6	×				
G2.7	×				
G2.8	×				
G2.9					×
G2.10	×				
G2.11	×				
G2.12			×		
G2.13	×				
G2.14			×		
G2.15			×		
15	7	2	4	1	1
	13			2	

- **Commentaire/Analyse :**

Le repérage et l'identification du locuteur du « *discours direct* » dans D1 était l'objectif de cette question.

a) Satisfaisant :

La quasi-totalité de ce groupe (13 informateurs sur 15) ont donné des réponses satisfaisantes. Ils sont effectivement arrivés à repérer et à identifier l'origine de cet énoncé. Sept informateurs sur treize ont donné la réponse attendue *le procureur, Mme Almendros* : il s'agit d'indiquer le locuteur et son statut social. Quatre informateurs sur treize ont fourni seulement le nom du locuteur *Mme Almendros*.

Toutefois, nous pouvons faire l'hypothèse qu'ils ont identifié le statut social de *Mme Almendros*. Deux informateurs sur treize ont seulement mentionné le statut social du locuteur.

b) Insatisfaisant :

Seulement deux informateurs ont donné des réponses insatisfaisantes, leurs réponses étant inacceptables. L'informateur G2.4 proposant *l'avocat* comme réponse.. Quant à G2.9, il a donné comme réponse *le narrateur*. Nous pouvons, pour cet informateur, faire l'hypothèse qu'il n'a pas reconnu que ce passage était du « *discours direct* ».

6.1.3. La reformulation

Nous analyserons les réponses des cinq questions de la compréhension du type reformulation. Nous les avons réparties en deux parties. D'abord, les questions du type résumé ; elle contient trois questions. Ensuite, les questions du type commentaire et opinion. Nous croiserons les réponses de chaque type.

6.1.4. Compréhension de type résumé

Dans cette partie, nous étudierons les réponses aux trois questions, de type reformulation, concernant **D1**. Nous rappelons que nous avons posé les questions suivantes :

- De quoi parle ce texte ?
- Résumer le texte.
- Pourriez- vous donner un autre titre à ce texte ?

Pour chaque question, il y a, généralement, une réponse attendue, selon le niveau ou le degré du rappel fait à partir du document source **D1**. En conséquence, nous avons distingué trois catégories de réponses : Satisfaisante, Discutable et Insatisfaisante. Nous identifierons, ensuite, les trois postures de lecteur *le récitant, le discutant et l'interprète* (Jorro, 1999) pour chaque catégorie de réponses.

La question de la lecture/ compréhension/ interprétation du type résumé implique un parcours de lecture allant du titre jusqu'à la conclusion de D1 durant laquelle le lecteur doit faire appel, d'une part, à ses compétences en lecture, comme le repérage et la hiérarchisation des informations principales et secondaires. D'autre part, nous nous attendons à ce que les informateurs manifestent une attitude interprétative dans leurs résumés. Il s'agit, dans ce cas, du *rappel interprétatif* par écrit. Cette tâche, rappel par reformulation, nécessite une connaissance de ce genre de document qui dépend de leur fréquentation du genre de la presse écrite, de leurs expériences avec l'écrit, de leurs savoirs et en fin de compte de leurs littératies personnelles. En somme, les informateurs doivent mobiliser leurs habitus de lecture, en exploitant leurs acquis et en mettant en œuvre des savoir-faire.

6.1.4.1. La première question : De quoi parle ce texte ?

- **Réponse attendue :** nous nous attendions à ce que les informateurs mentionnent, dans leurs réponses, les informations qui se trouvent dans *l'ouverture ou le résumé* (le titre, sous-titre et le chapeau) de D1.
- **Les résultats :**

	Inf. N°	Les réponses des informateurs
Satisfaisant (+ ou - Interprète)	G2.1	D'un cambriolage dans une entreprise et d'un modèle négatif d'une éducation des ses enfant.
	G2.2	Du cambriolage et d'une mauvaise éducation.
Insatisfaisant (+ ou - Discutant)	G2.3	Des phénomènes de la mauvaise éducation, quand le père apprend au fils le vole.
	G2.4	De la négligence de la famille et en générale, de la pauvreté.
	G2.6	D'un problème social, c'est-à dire est-ce que M. Gaétan Grosjean a eu raison d'effectuer quelque cambriolage pour lui permettre de subvenir aux besoins de sa famille de cinq enfants.
	G2.7	D'un cambriolage dans une entreprise Franois effectuer par un âgé.
	G2.8	Du crime ou du cambriolage dans une entreprise en France.
	G2.9	D'un cambriolage et des crimes.
	G2.10	Le texte parle d'un grand phonème « c'est le cambrioleur » que beaucoup de personne le fait dans la société, et comment ils utilisent les enfants pour ces faits. Le texte cite que le tribunal n'a rien fait pour arrêter ce problème parce qu'il n'y a pas de règle forts et in ne trouve pas les causes suffisants.
	G2.12	D'un cambriolage dans une entreprise française et il parle aussi des problèmes qui affrontent les adolescents qui entraînent beaucoup du cambriolage.
	G2.13	D'un père et son fils s'abonnent à effectuer un crime ensemble.
	G2.14	Des légales éducations et les fausses traditions qu'il faut les corriger ou il faut trouver des solutions.
G2.15	D'un cambriolage qui s'est passé dans une entreprise de Franois.	
Insatisfaisant (+ ou - Récitant)	G2.5	D'un cambrioleur qui a agi avec son fils
	G2.11	D'un cambriolage occasionnel. Le cambrioleur avait agi avec son fils de 14 ans.

▪ **Commentaire/Analyse :**

a) Satisfaisant : Interprète

Nous avons obtenu seulement deux réponses satisfaisantes ; les informateurs G2.1 et G2.2 ont répondu à la question en mentionnant dans leurs réponses les informations qui se trouvent dans le titre, sous-titre et le chapeau du D1. Nous soulignons que, dans le chapitre 5 : *analyse de questionnaire*, ces deux informateurs affirmaient leur attrait pour la lecture. Ils sont habitués à lire en français : le G2.1 a dit qu'il lit la presse écrite en français.

Ils ont indiqué dans leurs réponses le problème de la criminalité et le fait que le père entraîne son fils. Concernant G2.2, il a bien résumé sa réponse ainsi : *du cambriolage et d'une mauvaise éducation*. Cette réponse est une interprétation parfaitement résumée. Quant à G2.1, qui a résumé, à son tour, sa réponse avec plus des détails ; il a proposé : *D'un cambriolage dans une entreprise et d'un modèle négatif d'une éducation des ses enfant*. Tous les deux ont adapté une posture d'interprète.

b) Insatisfaisant : Discutant

Nous avons obtenu onze réponses discutables. Dans leurs réponses, les informateurs ont proposé des résumés avec/ou commentaire personnel ce qui les a menés à proposer des lectures discutables. Les informateurs G2.4, G2.10 et G2.14, par exemple, montrent des postures de « discutant » caractéristique. G2.4 a proposé la réponse suivante : *De la négligence de la famille et en générale, de la pauvreté*. Toutefois, d'une part, G2.10, à la fin de la réponse, a proposé un rappel interprétatif « déviant », phrase soulignée : *Le texte parle d'un grand phonème « c'est le cambrioleur » que beaucoup de personne le fait dans la société, et comment ils utilisent les enfants pour ces faits. Le texte cite que le tribunal n'a rien fait pour arrêter ce problème parce qu'il n'y a pas de règle forts et in ne trouve pas les causes suffisants.* D'autre part, le G2.14, dans sa posture de lecteur

discutant, a donné une réponse déviante : *Des légalés éducations et les fausses traditions qu'il faut les corriger ou il faut trouver des solutions*. Ces informateurs présentent une posture de discutant, leurs rappels interprétatifs sont insuffisants.

c) Insatisfaisant : Récitant

Les deux informateurs G2.5 et G2.11 ont répondu en récitant, au moins une partie, du titre et du sous-titre. Ils ont adopté une posture de récitant. C'est le cas de G2.11 qui a donné la réponse suivante : *D'un cambriolage occasionnel. Le cambrioleur avait agi avec son fils de 14 ans*.

Nous constatons que huit informateurs sur quinze ont répondu à la question (De quoi parle ce texte ?) par un enchaînement (D'un cambriolage). Or, « cambrioleur » est le premier mot dans le texte. Ce mot est bien le thème du point de vue de la perspective fonctionnelle de la phrase. Nous supposons donc que cette manière de répondre à ce type précis de question est due à la pratique scolaire en arabe de nos informateurs.

6.1.4.2. La deuxième question : Résumez le texte.

- **Réponse attendue :** nous nous attendions à ce que les informateurs mentionnent dans leurs réponses les faits principaux ; autrement dit, évoquent les actions et les événements compris dans D1 dans leurs reformulations (ou leurs résumés).
- **Les résultats :**

	Inf. N°	Les réponses des informateurs
Satisfaisant (+ ou - Interprète)	G2.1	Il s'agit d'un enfant qui a commis un cambriolage d'entreprise avec l'assistance de son père qui faisait le guet. Etant cueillis par les gendarmes, le père a eu 4 mois d'emprisonnement ferme à cause de son éducation négative et le fils n'a pas été sanctionné puisque il était encore mineur.
	G2.3	C'est un sujet journalistique, qui parle du phénomène de l'éducation mauvaise et d'un accident de cambriolage d'une entreprise par un fils à l'aide de son père qui a payé 1000€ de dommages à l'entreprise victime.
	G2.5	C'est un texte intitulé du journal de l'Est Républicain, daté le jeudi 24 juillet 2002. Ce texte parle d'un problème social d'un homme (M. Gaétan Grosjean) qui a commis un cambriolage avec son fils qui a 14 ans. M. Gaétan Grosjean se fait cueillir par les gendarmes et il a été condamné à 4 mois d'emprisonnement ferme et allouant 1000 € de dommages.
	G2.9	Un père et son fils ils ont fait un crime et les gendarmes les obtiennent pour la justice.
	G2.15	C'est un article qui a tiré d'un journal « Lest Republican ». ce texte a parlé d'un père qui faisait des cambriolages pour de besoin de sa famille. Son fils aîné de 14 ans aidait son père à cambrioler une entreprise de Franois. Le tribunal a décidé d'impressionner le père pour 4 mois et allouant de 1000 € de dommage et d'intérêts à l'entreprise victime, mais la défense du père a vu que c'est le fils a eu l'idée du cambriolage.
Insatisfaisant (+ ou - Discutant)	G2.2	C'est un article journalistique tiré de L'est Républicain raconte une histoire d'homme pauvre et son fils qu'ils ont fait un cambriolage dans une entreprise de Franois et la situation de la justice de ça. A mon point de vue, il faut sur le tribunal applique la justice parce que ce fait est grave et un phonème mauvais.
	G2.4	Il y avait une famille pauvre, le père est un habitue des tribunaux, la vie mauvais impose de cette famille à faire cela, le fils a eu idée du cambriolage, et le père la garde.
	G2.7	Il s'agit d'un article tiré de l'Est Republican et daté le 25 juillet 2002. Il raconte la situation d'une famille pauvre dont le père a effectué plusieurs cambriolages et qui s'est terminé dans la prison car il a pris son fils à la même fin
	G2.8	Il y avait un homme qui était pauvre. Il était obligé d'effectuer quelque cambriolage pour subvenir aux besoins de sa famille. Mais, il a négligé ses enfant jusqu'il est allé au tribunal à cause de déviation de son enfant. Il passait 4 mois dans la prison et allouant 1000 € de dommages et intérêts à l'entreprise victime.
	G2.10	Il avait un homme méchant. Quant il avait besoin de l'argent il effectuait quelque cambriolage par son fils qui avait 14 ans et quant le tribunal le tient, le père peut sortir vitelement parce que l'enfant est victime cette façon mal et le tribunal ne peut rien faire.
	G2.11	Il y avait un homme de 50 ans qui était habitué des tribunaux. Il s'appelait Gaétan Grosjean. Peut être c'est le besoin d'argent qui lui fait un cambrioleur mais malheureusement, il avait agi avec son fils pendant leur travail de cambrioler. La justice lui condamne d'arrêter ce fait et il lui accusé de la soustraction, de son fils, aux obligations légales d'éducation. En fin, M Gaétan Grosjean a été condamné par le tribunal d'être impressionner 4 mois et allouer 1000 € de dommages et intérêts.
	G2.12	Dans le journal « l'est », un cambriolage a éditionné, ce cambriolage était une habituée de Gaétan Grosjean, « le père » jusqu'au parquet avec son fils qui était le responsable de ce cambriolage
	G2.13	Ce texte essaie de traiter un problème ou un phénomène se diffuse dans la société en conséquence de la négligence des parents.
	G2.14	C'est un article se parle d'un problème grave. C'est le cambriolage le père qui encourage son fils pour pratique le crime. Le père est chômeur et il n'a pas d'argent donc il effectue de cambriolage qui lui permet de subvenir aux besoins de sa famille. Un jour, son fils aîné a fugué du centre puis il a trouvé un refuge chez son père, il fallait passer pour commettre un cambriolage dans une entreprise de Franois était étroite.
Insatisfaisant (+ ou - Récitant)	G2.6	M. Gaétan Grosjean n'a plus d'argent il effectue quelque cambriolage qui lui permettent de subvenir aux besoins de sa famille de cinq enfants. Son fils aîné de 14 ans avait fugué du centre, il avait trouvé refuge chez son père. Il était un fois le police arrêté sur lui. Il a entré le tribunal

▪ Commentaire/Analyse :

L'exercice de résumé du texte conçoit deux étapes : la lecture, dont l'objectif est la compréhension du texte, et la rédaction, dont l'objectif est la reformulation personnelle du texte. Ces reformulations personnelles (résumés) doivent identifier correctement la macrostructure du texte source (D1) et de respecter deux exigences : La concision et la progression des faits.

a) Satisfaisant : Interprète

Nous avons obtenu cinq réponses satisfaisantes ; les informateurs G2.1, G2.3, G2.5, G2.9 et G2.15 ont répondu à la question, utilisant leurs propres mots. Ces reformulations (résumés) présentent l'essentiel du D1 sans entrer dans les détails. Les informateurs ont évoqué, grosso modo, l'action, les événements et les conséquences, en somme, la macrostructure du texte (D1). Le cas de G2.15 qui a fait le résumé suivant : *C'est un article qui a tiré d'un journal « Lest Republican ». Ce texte a parlé d'un père qui faisait des cambriolages pour de besoin de sa famille. Son fils aîné de 14 ans aidait son père à cambrioler une entreprise de Franois. Le tribunal a décidé d'impressionner le père pour 4 mois et allouant de 1000 € de dommage et d'intérêts à l'entreprise victime, mais la défense du père a vu que c'est le fils a eu l'idée du cambriolage.* Cet informateur a respecté les deux exigences de cette activité concision et la progression des faits de D1.

b) Insatisfaisant : Discutant

Nous avons obtenu neuf réponses insatisfaisantes (discutant) : les informateurs (G2.2, G2.4, G2.7, G2.8, G2.10, G2.11, G2.12, G2.13 et G2.14). Dans leurs réponses, les informateurs ont proposé des résumés avec/ou commentaire personnel qui a conduit à proposer des lectures

discutables et parfois déviantes. C'est le cas de l'informateur G2.10 qui a proposé la réponse suivante : *Il avait un homme méchant. Quant il avait besoin de l'argent il effectuait quelque cambriolage par son fils qui avait 14 ans et quant le tribunal le tient, le père peut sortir vite parce que l'enfant est victime cette façon mal et le tribunal ne peut rien faire.* Cet informateur présente une posture de lecteur discutant. Sa réponse est déviante et elle débouche sur de contre sens, phrases soulignées.

c) Insatisfaisant : Récitant

Seul l'informateur G2.6 a adopté une posture de récitant. Il a répondu en récitant des passages du D1 et il a produit la réponse suivante : *M. Gaétan Grosjean n'a plus d'argent il effectue quelque cambriolage qui lui permettent de subvenir aux besoins de sa famille de cinq enfants. Son fils aîné de 14 ans avait fugué du centre, il avait trouvé refuge chez son père. Il était un fois le police arrêté sur lui. Il a entré le tribunal.* Nous faisons l'hypothèse que cet informateur soit il n'a pas compris le D1, soit il n'est pas parvenu à le reformuler. C'est la caractéristique de lecteur *récitant*.

6.1.4.3. La troisième question : Pourriez- vous donner un autre titre à ce texte ?

- **Réponse attendue :** Nous nous attendions à ce que les informateurs présentent dans leurs réponses, et à l'aide d'une reformulation, l'idée principale de D1.
- **Les résultats :**

	Inf. N°	Les réponses des informateurs
Satisfaisant (+ ou - Interprète)	G2.1	Fruit amer d'une éducation mauvaise.
	G2.11	Le père n'est plus un bon exemple à son fils de 14 ans.
	G2.15	Le mauvais exemple pour l'enfant.
Insatisfaisant (+ ou - Discutant ou récitant)	G2.2	éducation mauvaise.
	G2.3	Les pères criminels et les enfants victimes.
	G2.6	Qui est le coupable : le père ou l'enfant.
	G2.7	Un cambriolage d'une entreprise française.
	G2.8	La négligence et sa conséquence.
	G2.9	L'innocent obligé
	G2.10	Comment les enfants sont victimes chez ses parents.
	G2.12	L'exploitation de l'enfant.
	G2.14	Un fils est victime à cause de son père.
sans réponses	G2.4	Sans réponse.
	G2.5	Sans réponse.
	G2.13	Sans réponse.

- **Commentaire/Analyse :**

Le titre, selon Sophie Moirand (1979), « condense » en quelques mots le thème principal ; il « accroche » ou « illustre » le message transmis par le texte. En conséquence, un titre doit, d'un côté, être à la fois court et explicite et d'un autre côté, provenir de l'intérêt essentiel de l'information qu'il résume. Un titre d'article journalistique se caractérise, en effet, par l'allusion et le jeu de mots, par la métaphore, par le paradoxe et enfin, par l'effet de surprise.

La réalisation de cette tâche implique que l'informateur s'efforce de trouver un titre qui lui soit personnel, sans se laisser dominer par le titre original.

Il est à noter que les informateurs G2.4, G2.5 et G2.13 ne nous ont pas du tout proposé de titres.

a) Satisfaisant

Nous avons obtenu trois réponses satisfaisantes, G2.1, G2.11 et G2.15. Ces informateurs ont proposé des titres qui résument le thème principal. De plus, nous observons l'emploi de mots qui « accrochent » ou « illustrent », dans le cas de G2.1 qui a proposé le titre suivant : « *Fruit amer d'une éducation mauvaise.* ». La présence de la métaphore « *fruit amer* » « accroche ». Ces trois informateurs ont adopté une posture de lecteur *interprète*.

b) Insatisfaisant

Neuf informateurs ont proposé des titres insatisfaisants, G2.2, G2.3, G2.6, G2.7, G2.8, G2.9, G2.10, G2.12 et G2.14. Ces informateurs présentent, dans leurs réponses, une attitude de lecteur *discutant*. L'informateur G2.10, qui a proposé le titre suivant « *Comment les enfants sont victimes chez ses parents.* », n'a pas résumé le thème principal (**la délinquance sociale**) ; il a donné une interprétation *déviante*. Cet informateur a focalisé son attention seulement sur la relation père/enfant, en victimisant l'enfant. L'enfant n'est pas « victime » de son père. Nous avons le sentiment, au contraire, qu'il est consentant, nous pouvons dire que le père a une mauvaise influence sur son fils ou peut-être que le fils est d'accord avec son père et qu'il l'admire.

Dans la culture yéménite, l'éducation des enfants relève uniquement de la responsabilité des parents et beaucoup moins de celle de la société. Nous pensons que l'informateur G2.10 se situe dans cette perspective car il a rendu le père le seul responsable de l'incident relaté, ce qui est pour nous tout à fait exact.

Nous nous sommes rendu compte que cet exercice n'est pas une tâche facile pour des étudiants de deuxième année de français, même en arabe. Toutefois, c'est

une piste intéressante pour l'activité de lecture/ compréhension /interprétation de texte en FLE pour les étudiants yéménites.

6.1.5. Compréhension de type commenter et donner son opinion

De même que la compréhension de type résumé, nous étudierons les réponses aux deux questions, reformulation de type commentaire et opinion, que nous avons posées :

- « *Ce n'est pas un modèle éducatif pour ses enfants* », commentez ce passage ?
- Quelle est votre opinion sur le problème posé par ces faits ? Développez votre propre jugement sous forme d'un texte.

Les reformulations de type commentaire et d'opinion ont pour objectif, d'une part, d'amener les informateurs à proposer un commentaire personnel sur le passage proposé et, d'autre part, de donner leur opinion sur D1. Il s'agit d'interactions qui relèvent de la reformulation et de l'interprétation ; bref, il s'agit de donner du sens au texte lu (D1).

De la même manière que pour les questions de type résumé, nous avons distingué trois postures de lecteur *le récitant, le discutant et l'interprète* (Jorro, 1999). Nous nous interrogerons sur l'attitude du lecteur adoptée par nos informateurs sur leur capacité à se distancer du texte et à créer ainsi un nouveau texte. Nous espérons que nos informateurs, **en mettant en relation leurs propres connaissances du monde et connaissances relatives à leurs expériences relatives à l'écrit (littérature)** avec le contenu de textuel, se distancieront du texte en formulant un jugement de valeur ; ils doivent adopter une posture de *lecteur interprète*.

6.1.5.1. La quatrième question : « Ce n'est pas un modèle éducatif pour ses enfants », commentez ce passage ?

- **Réponse attendu :** Nous nous attendions à ce que les informateurs rendent compte dans leur réponse, par la voie de reformulation, de leur position vis-à-vis de cette question.

- **Les résultats :**

	Inf. N°	Les réponses des informateurs
Satisfaisant (+ ou - Interprète)	G2.1	Ce n'est pas un bon père parce qu'il n'a pas su éduquer et bon apprendre a son fils.
	G2.7	Je trouve que le phénomène est très répondu dans le tire monde. Car ils n'ont pas le moyen et la capacité d'avoir les besoin nécessaires de la vie. Donc ils demandent à leurs fils de travailler ou bien se débrouiller pour avoir de l'argent. A mon vis, les gouvernements jouent un rôle dans ce problème car ils ne suivent pas les situations de ces gens régulièrement pour éviter ce genre de problème.
	G2.10	A mon avis, cette phrase est vrai parce qu'il faut apprendre les enfants les choses biens.
	G2.15	Je suis pour cette phrase parce que la famille est toujours l'exemple pour les enfants, par exemple si le père est un homme important dans la vie, il y aura une grande chance que le fils soit aussi important.
Insatisfaisant (+ ou - Discutant)	G2.2	C'est-à-dire, il faut sur le père faire attention a l'éducation ses enfant. Il faut sur le père de ne pas pratiquer les mauvais choses devant ses enfants.
	G2.3	L'éducation est un sujet très important, les pères qui ne peuvent pas éduquer ses enfants comme il faut, ils provoquent beaucoup de problèmes de la société, les enfants apprennent le vol puis l'appliquent pendant toute leur vie.
	G2.4	Parce que c'est un travail négatif. Les enfants ne profiteraient pas une chose de père ça.
	G2.6	C'est-à -dire si le père n'est pas un modèle. Comment il peut éduquer ses enfants.
	G2.8	Je crois qu'il discute un problème qui se trouve dans ces jours, les parents négligent leur enfant jusqu'ils abandonnent les études et deviennent des membres mauvais.
	G2.9	Il n'est pas bon exemple pour leur enfants et la communauté. Alors son fils va immeiter son père mais le père doit donner des conseille a leurs enfants.
	G2.11	Les parents sont toujours une bonne exemple pour les enfants parce que ils suivent tout ce que les parents font. Il faut être raisonnable devant les petits pour ne pas effectuer leurs comportements.
	G2.14	« Ce n'est pas un modèle éducatif pour ses enfants » parce que a ce âge il faut que l'enfant est dans l'école pour étudier et c'est faux quand le fils pratique ce phénomène.
sans réponses ou hors sujet	G2.5	Dans nos jours, on observe que ces génération besoin l'attention et le meilleur modèle, Je pense que les parents jouent un rôle important dans la vie des enfants (leur pensé, leur morale) et on voit qu'avec la progression de la technologi, on trouve beaucoup des moyens qui distraire l'enfant et quelque fois lui détruire. Enfin, a mon avis, je pense que la présence d'une modèle éducatif est obligatoire et important pour les enfants.
	G2.12	---
	G2.13	Cette phrases dite par le procureur pour l'identification d,un modèle mauvais dans la société généralement.

- **Commentaire/Analyse :**

Dans cette partie de l'analyse, nous nous focaliserons sur les interprétations de ce passage : « *Ce n'est pas un modèle éducatif pour ses enfants* », par la reformulation de nos informateurs de ce groupe (G2). La prise de position personnelle à ce sujet est visée par cette tâche. Nous avons obtenu deux groupes de réponses

(commentaires) : **satisfaisant** et **insatisfaisant**. Ceux-ci correspondent aux postures de lecteur adopté, par nos informateurs, *interprète* pour le premier et *discutant* pour le deuxième.

▪ Satisfaisant :

Les informateurs G.1, G2.7, G2.10 et G2.15 ont donné des réponses satisfaisantes. Comme l'illustre le cas de G2.15 qui a proposé la réponse suivante :

« *Je suis pour cette phrase parce que la famille est toujours l'exemple pour les enfants, par exemple si le père est un homme important dans la vie, il y aura une grande chance que le fils soit aussi important.* »

Cet informateur a reformulé son commentaire personnel en prenant une position à l'égard de ce passage (soulignés). Il a bien compris la tâche exigée de cette activité. Il a insisté sur l'importance de la famille comme un modèle pour l'enfant. De plus, il souligne l'influence du père dans la vie de son enfant. (en gras).

Nous dirions que le G2.15 et les trois autres informateurs de ce groupe ont adopté une posture de lecteur interprète.

▪ Insatisfaisant :

Les informateurs G2.2, G2.3, G2.4, G2.6, G2.8, G2.9, G2.11 et G2.14 ont donné des réponses insatisfaisantes. Ils ont proposé des explications et non pas de commentaires personnels. Ces informateurs ont adopté une posture de lecteur discutant, le cas de G2.11 qui a fourni la réponse suivante :

« *Les parents sont toujours une bonne exemple pour les enfants parce que ils suivent tout ce que les parents font. Il faut être raisonnable devant les petits pour ne pas affecter leurs comportements.* ».

Il a expliqué le passage sans exprimer sa position personnelle vis-à-vis de ce sujet. Cet informateur affirmait, dans le chapitre 5 : *analyse de certaines manifestations de la littératie*, qu'il avait des difficultés de lire en arabe, il a dit : « *On n'est pas bien instruit dès le début et on n'est pas assez inciter sur la culture personnelle.* ». Son témoignage pourrait expliquer l'incertitude de prendre une position personnelle à ce sujet, car, il décrit le rôle des parents, sans qu'il désigne le père, comme un exemple positif à suivre. Sa réponse est insuffisante.

▪ **Sans réponse ou hors sujet :**

Les informateurs G2.5, G2.13 ont donné des réponses hors sujet. D'abord, le G2.5 a proposé le commentaire ainsi :

*« Dans nos jours, on observe que ces génération besoin l'attention et le meilleur modèle, Je pense que les parents jouent un rôle important dans la vie des enfants (leur pensé, leur morale) et on voit qu'avec la progression de la technology, on trouve beaucoup des moyens qui distraire l'enfant et quelque fois lui détruire. Enfin, à mon avis, je pense que **la présence d'un modèle éducatif est obligatoire et important pour les enfants.**».*

Le G2.5 a reformulé son commentaire personnel en utilisant le verbe « penser » et l'expression « à mon avis », (soulignés). Cet informateur a bien compris la tâche exigée de cette activité. Toutefois, cet informateur a donné une réponse insuffisante. Certes, il a pris une position en insistant sur l'importance d'avoir un modèle éducatif pour l'enfant (en gras), pourtant, il n'a pas pris une position à l'égard de cette citation de D1.

En suite, le G2.13 a proposé une réponse qui s'agit d'une réponse à une autre tâche déjà effectuée.

Quant à l'informateur G2.12, il n'a pas du tout donné de réponse.

6.1.5.2. La cinquième question : Quelle est votre opinion sur le problème posé par ces faits ? Développez votre propre jugement sous forme d'un texte.

- **Réponse attendue :** Nous nous attendions à ce que les informateurs affichent dans leurs réponses, par le biais de reformulation, l'expression d'une attitude personnelle vis-à-vis du thème principal « *cambricoleur occasionnel* ». Autrement dit, les informateurs doivent exprimer leur position, à l'égard de D1, sous la forme d'un texte.

▪ **Les résultats :**

	Inf. N°	Les réponses des informateurs
Satisfaisant (+ ou - Interprète)	G2.1	Il est convenu qu'on récolte ce qu'on sème. Donc, il ne faut pas s'étonner quand on voit un enfant négatif et si on le voit c'est parce que son exemple, les parents, est déjà mauvais. L'enfant, au début de son âge, ne fait qu'imiter ses parents et quand il grandit, il porte en lui les fruits que semaient ses parents.
	G2.3	Mon opinion : le cambriolage est un phénomène grave mais quand il s'agit des enfants, il devient plus grave. L'enfant est le commencement de la vie et quand les enfants sont laissés cambrioler, ils deviendront criminels et il y aura le manque de la sécurité dans la société. C'est pourquoi il faut traiter ce problème par la diffusion de la conscience à l'aide du gouvernement, pour faire apprendre les bons moyens corrects de l'éducation, car ils sont les premiers responsables de ce phénomène.
	G2.5	Je suis totalement contre le cambriolage parce qu'il fait du mal pour les gens et pour notre société. Je pense aussi que l'enfant toujours doit rester avec sa famille, et avoir l'attention assez pour être une personne effective dans la société. Il y a plusieurs moyens qui peuvent subvenir les besoins d'une famille sans commettre des cambriolages ou crime. Comme Mme Almendros a dit « ce n'est pas un modèle éducatif pour ses enfants », je trouve que les parents doivent être un modèle éducatif pour ses enfants, et on observe que si les parents ne donnent pas l'éducation assez pour leur enfants. Ils peuvent grandir et effectuer des grands problèmes. L'abandon moral, bien sûr est constitué dans la mesure où, au moment des faits, parce que la personne sans moral, il ne connaît pas les biens et les mauvaises choses.
	G2.11	Selon moi, le fait de père n'est pas juste surtout avec son fils. Il n'a que 14 ans et il cambriole. Il faut arrêter tout ces gens qui sont les mauvais auteurs dans la société. De plus, les parents doivent être très raisonnables devant leurs enfants. C'est dommage de voir un des parents est raisonnable d'abimer les petits. Il faut être prudent à leurs actions est paroles. Les enfants suivent leurs parents aveuglément.
	G2.12	Selon moi, je suis contre la punition de l'enfant n'importe pas le moyen. Je crois qu'il faut punir le père « les parents » en général une punition grande. Ici le père n'a pas un rôle clair dans sa famille, il ne peut pas diriger sa famille donc, il faut prendre les enfants en compte pour vivre à une claire éducation et il faut donner le père des leçons psychologiques et le fils
	G2.13	Ce texte essaie de traiter un problème ou un phénomène se diffuse dans la société en conséquence de la négligence des parents. Le texte éclaire le rôle du père et du fils pour fixer le coupable est qui et la victime est qui ? et qui mérite la punition, le père ou le fils ?
	Insatisfaisant (+ ou - Discutant)	G2.2
G2.4		A mon avis, la société, et la famille qui sont responsables de diriger les enfants par les bons moyens pour éviter cela. Bien sûr, les problèmes qui poussent à faire les crimes, alors.....
G2.6		Je crois que c'est un problème grand parce que si on permet pour la personne et on lui donne le prétexte parce qu'il a besoin. On regardera tout les gens qui ont besoin pour l'argent. Ils effectuent quelques cambriolages. Et la vie sera désordonnée.
G2.7		Je suis contre ce fait. Un homme à son âge a fait sûrement un travail à sa jeunesse. Donc, il a l'expérience et est doué à faire quelque chose. Un simple demandeur à l'association de chômage pour être en image à sa situation peut l'aider à faire le mieux.
G2.8		La négligence des enfants, c'est un phénomène très mauvais qui menace le monde. Les parents vont aux travaux et travaillent beaucoup jusqu'à ce qu'ils ne savent pas qu'est-ce que leurs enfants ont fait. Les enfants deviennent des membres mauvais. On ne peut pas arrêter ce phénomène sauf si on travaille ensemble. On fait attention pour s'occuper des enfants.
G2.9		A mon avis ce père doit vivre dans la prison parce qu'il a laissé son fils dans la rue sans étudier et la pris avec lui dans un autre monde.
G2.10		Je pense que le père est coupable dans ce cas parce que l'enfant fait la chose plusieurs fois, c'est-à-dire que le père ne fait rien pour arrêter son fils. L'enfant n'a pas fait comme cette grande chose sans encourager de quelqu'un et le tribunal n'est pas juste quand exprime l'enfant coupable tout seul et il faut regarder les causes principales.
G2.14		A mon avis, c'est un faux fait entraîne le manque de l'éducation et on a besoin des solutions à ce problème pour on la débarrasser. Pour la justice, il faut qu'elle arrête le père de ce fait.
G2.15		A mon point de vue sur ce texte qu'il ne faut pas utiliser le vol comme un domaine pour vivre. La personne doit trouver un bon travail pour qu'il puisse éduquer ses enfants.

▪ **Commentaire/Analyse :**

L'analyse de la question: « Quelle est votre opinion sur le problème posé par ces faits? Développez votre propre jugement », interroge la capacité de nos informateurs à exprimer, à l'aide d'une reformulation, une attitude personnelle vis-à-vis du thème principal de D1 « *cambricoleur occasionnel* ». Ce type de question mène l'informateur, comme le précise Michel Brossard et *al.*, (1996 :76), à dire ce qu'il croit et ce qu'il sait à propos du sujet de D1. L'informateur doit donc, s'appuyer sur son système de connaissances/croyance, c'est-à-dire sur sa culture, pour s'exprimer sur le thème de D1.

Comme avec la question quatre, nous avons distingué deux groupes de réponses (reformulation personnelle) : satisfaisant et insatisfaisant. Ceux-ci correspondent aux postures de lecteur adopté par nos informateurs, *interprète* pour le premier et *discutant* pour le deuxième.

▪ **Satisfaisant :**

Nous avons eu six réponses satisfaisantes concernant cette tâche. Les informateurs G2.1, G2.3, G2.5, G2.11, G2.12 et G2.13 ont proposé des opinions personnelles à l'aide de reformulations.

Ces informateurs sont d'accord sur le rôle du père comme modèle éducatif pour les enfants. Ils s'appuient sur le modèle culturel du père dans l'éducation des enfants et sur la transmission des comportements et des valeurs morales de père en fils. L'idéalisation du rôle du père et son influence sur ses enfants sont mises en avant par ces informateurs dans leurs reformulations. C'est un point de vue partagé, et indiscutable, au sein des sociétés arabo-musulmanes généralement et la yéménite particulièrement. Nous évoquons G2.5 qui a donné la réponse suivante :

« Je suis totalement contre le cambriolage parce qu'il fait du mal pour les gens et pour notre société. Je pense aussi que l'enfant toujours doit rester avec sa famille, et avoir l'attention assez pour être une personne effectif dans la société. Il ya plusieurs moyens qui peuvent subvenir les besoins d'une famille sans commettre des cambriolages ou crime. Comme Mme Almendros a dit « ce n'est pas un modèle éducatif pour ses enfant », je trouve que les parents doivent être un modèle éducatif pour ses enfants, et on observe que si les parents ne donnent pas l'éducation assez pour leur enfants. Ils peuvent grandir et effectuer des

grands problèmes. L'abandon moral, bien sûr est constitué dans la mesure où, au moment des faits, parce que la personne sans moral, il ne connaît pas les biens et les mauvaises choses. »

Dans la première partie (paragraphe) de sa réponse (soulignée), l'informateur a pris une position vis-à-vis du sujet. Il est contre le cambriolage et explique les conséquences de cet acte sur la société.

G2.5 insiste sur la place « naturelle » de l'enfant qui est dans sa famille. Le placement des enfants mineurs en difficulté dans un foyer ou dans des familles d'accueil n'est pas concevable dans la culture yéménite.

Dans la deuxième partie (paragraphe) de sa réponse (soulignée), G2.5 accentue la nécessité pour l'enfant d'avoir un modèle éducatif. Il s'appuie sur les valeurs culturelles et morales de la société yéménite, d'inspiration arabo-musulmane.

▪ **Insatisfaisant :**

Nous avons obtenu neuf réponses insatisfaisantes à propos de cette tâche. Il est vrai que nos informateurs ont proposé des opinions personnelles à l'aide des reformulations en adoptant une attitude de lecteur discutant comme dans le cas de G2.10 qui a donné la réponse suivante :

Je pense que le père est coupable dans ce cas parce que l'enfant fait la chose plusieurs fois, c'est-à-dire que le père ne fait rien pour arrêter son fils. L'enfant n'peux pas faire comme cette grand-chose sans encourager de quelqu'un et le tribunal n'est pas justice quand exprime l'enfant coupable tout seul et il faut regarder les causes principales.

Cet informateur a donné son opinion. Pourtant sa reformulation est une contre sens. Il a adopté une posture de lecteur discutant. Sa réponse est insatisfaisante.

Il est vrai qu'un événement semblable pourrait se passer au Yémen. En revanche, nous nous attendions, à ce que nos informateurs soient surpris par le fait qu'un tel événement puisse avoir lieu en France. De fait, les jugements portés par

ces informateurs sur l'événement pourraient refléter la situation yéménite (le Yémen, un pays du tiers monde ou la France, un pays du « premier monde »).

En conséquence, nous constatons, dans l'analyse des données du groupe de D1, certains problèmes d'ordre culturel. D'une part, s'agissant de l'éducation de l'enfant, nos informateurs insistent, effectivement, sur le rôle du père et son influence sur le fils aîné d'une façon négative. Cependant, ils écartent le rôle de la mère.

D'ailleurs, l'absence de la mère dans les réponses de nos informateurs peut être expliquée par la forte présence du père au cœur de la société arabo-musulmane, le père est le garant des valeurs et de leur transmission, c'est le bon exemple à imiter. Dans cette perspective, Souad ALBESHER (2008 : N° 220⁴⁰) expose le rôle du père comme un modèle de l'enfant dans l'Islam. Elle s'appuie sur le coran (sourate 33: verset 21), « *Il vous est le Messager d'Allah un bon exemple* », elle signale que c'est un discours pour l'humanité tout entière. Elle explique que les parents sont de bons exemples pour les enfants et sont leur source de valeurs. Elle ajoute qu'il est nécessaire que les parents soient le modèle éducatif que l'enfant adopte par la suite. Cette représentation du père est présente dans les rappels interprétatifs de nos informateurs.

D'autre part, nos informateurs, presque tous, considèrent le fils aîné de 14 ans comme un enfant, même si le mot enfant apparaît dans le titre. Or, en France, à 14 ans, on n'est plus un enfant, on est un adolescent. C'est encore un problème culturel. Par ailleurs, pour nos informateurs, il ne s'agit pas de voler pour voler mais plutôt de voler pour vivre. Ils se réfèrent à la réalité socio-économique yéménite.

⁴⁰ <http://www.iico.net/al-alamiya/issues-1429/no-220/issue-220/moslem-family.htm> , مجلة العالمية العدد 220

د. سعاد البشر "دور الآباء في غرس القيم الإيجابية لدى الأبناء"

6.2. Analyse des données du Groupe du document 2 «*Les mariages forcés* » (troisième et quatrième année)

De la même façon que pour le groupe du D1, nous avons regroupé les tâches réalisées en deux catégories :

- **Compréhension du genre question-réponse** : il s'agit de répondre aux questions suivantes :
 1. Dans quelle catégorie classez-vous ce texte ?
 2. Ce texte se compose de deux parties, quelles sont les relations entre ces deux parties ?
 3. Dans ce texte, il y a plusieurs passages qui rapportent des propos (discours) attribués à d'autres que le journaliste lui-même,
 - a) Localisez-les
 - b) Qui est-ce qui parle dans ces passages ?
 - c) Quelles sont les différentes opinions développées dans ces passages ?

Ces questions visent l'approche textuelle de D2 : identifier le genre textuel, repérer les informations du type pourquoi ? (pour quelle raison) et qui ? (repérer l'énonciateur du discours rapporté dans le texte). Ces points sont essentiels pour la lecture/compréhension de texte.

- **Compréhension de genre reformulation**, il s'agit de :
 - Faire divers résumés, en répondant aux questions suivantes :
 4. De quoi parle ce texte ?
 5. Ce texte expose un fait qui concerne certaines jeunes filles d'origine étrangère vivant en France, racontez rapidement ce fait.
 - En fonction du contenu du texte, répondre à la question suivante en commentant et en donnant des opinions personnelles :

6. Quelle est votre opinion sur le problème posé par ces faits ?

Nous essayerons à travers ces reformulations de distinguer les différentes postures de lecteurs adoptées par nos informateurs.

6.2.1. Analyse du document 2 (D2) :

Le document 2 (D2) est un extrait du journal régional *l'Est Républicain* du 22 mai 2002. Il se trouve dans des pages intérieures du journal sous la rubrique « faits divers ». Cet article est une chronique judiciaire.

Nous supposons que les lecteurs francs-comtois, intéressés par les phénomènes sociaux, sont prioritairement visés par *l'Est Républicain*. Les faits divers sont considérés, ici, comme révélateur et indicateur de ce qui se passe dans la région. Il s'agit d'un article non signé par un journaliste ou un correspondant.

D2 expose un fait peu ordinaire (chapeau) : *des parents qui avaient imposé un mariage arrangé à leur fille mineure sont poursuivis pour « complicité de viol »*. Il donne l'alarme sur le phénomène de l'augmentation des mariages forcés en France chez les jeunes filles d'origine étrangère (le titre) : *les mariages forcés augmentent*. Cette histoire peu habituelle, en France, est largement répandue au Yémen. Le mariage forcé est un phénomène largement médiatisé dans ce pays. Récemment, la petite Nojoud, 10 ans, qui a demandé le divorce est devenue une icône pour les jeunes yéménites, mariées de force par leurs parents, ce qui les incite à faire comme elle. En France, cet enfant est devenue célèbre ; elle a été invitée sur des plateaux de télévision. On lui a consacré des reportages pour son courage même des livres ont été écrits à son sujet. Elle a fait aussi couler beaucoup d'encre dans la presse française, comme l'article du site du *Figaro*, paru le 24 juin 2008 intitulé : **Nojoud, 10 ans, divorcée au Yémen**.

Nous soulignons, comme pour D 1 que la France et le Yémen sont des pays de cultures éloignées et distinctes, au niveau des réalités socioculturelles, linguistiques, éducatives et économiques. Malgré ces différences, nous estimons que l'histoire

exposée dans D2 suscitera la curiosité et fera réagir nos informateurs, filles et de garçons.

6.2.1.1. Analyse scripto-visuelle

Cet article comprend un titre, un chapeau et le corps du texte. Ils se présentent de la façon suivante :

- **Le titre** : « **les mariages forcés augmentent** »

Le titre est écrit en grands caractères et en gras,

- **Le sous-titre** : (*Des parents qui avaient imposé un mariage arrangé à leur fille mineure sont poursuivis pour « complicité de viol »*)

Le sous-titre a été écrit en italique et en caractères plus petits que le titre sur deux lignes. C'est une sorte de résumé du texte.

- **Le corps de texte** :

Il est constitué de deux parties (les trois premiers paragraphes pour la première partie et les trois derniers paragraphes pour la deuxième partie). La deuxième partie, constituée des commentaires des voix autorisées telles que le GAMS etc., est divisée par un intertitre de type citation « **Avancée extraordinaire** » écrit en gras. À partir de la 115 ligne, nous avons une sorte de conclusion : le retour au fait que les parents aient été mis en examen. Cet article est étalé sur trois colonnes écrites en petits caractères.

La première partie est le « fait divers » et la deuxième partie est une réaction verbale des experts et des représentants de victimes, qui a une visée explicative, consacrée à l'explication du phénomène du mariage forcé.

Au contraire du D1, la justice n'a pas rendu son jugement. La procédure judiciaire est en cours. Les parents de la fille ont été mis en examen par le juge d'instruction pour complicité de viol et le mari pour viol sur mineure de 15.

6.2.1.2. Structure du document (D2)

Le D2 est un « faits divers » de type récit. Cet article contient :

- **Résumé ou Ouverture**

Le résumé ou l'ouverture répond aux questions élémentaires : Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Comment ? et Pourquoi ?, c'est la visée informative qui est mis en avant. Il fixe le cadre de l'action et offre les éléments nécessaires à la bonne compréhension des faits.

L'article commence par la présentation de l'événement (acteurs, actions, motifs) sous forme d'un résumé. (Titre, chapeau, premier et deuxième paragraphe). Dans cette première partie, le journaliste souligne la singularité de l'événement, la mise en examen des parents pour « *complicité de viol* » et l'époux pour « *viol sur mineure de 15 ans* ».

- **Déroulement ou noyau narratif**

Le noyau narratif du D2 présente une succession d'actions chronologiques bien détaillées, signalées par de repères spatio-temporels comme :

- **Juillet 2001, à l'époque ;**
- **Le soir même, après ;**
- **Jusqu'à ce que ;**
- **Quitte le domicile familial ;**
- **Pour un foyer, région parisienne ;**
- **Où elle vit actuellement.**

Cette partie (troisième paragraphe) expose le déroulement proprement dit des faits. Le noyau narratif raconte de façon linéaire la succession événementielle, depuis l'organisation du mariage arrangé jusqu'à ce que la jeune fille quitte le domicile familial.

A partir du quatrième paragraphe, ce sont les commentaires, très développés, auxquels le mariage forcé peut donner lieu. Il y a donc une généralisation du fait de

départ. On passe d'un événement singulier à « les mariages forcés » L.43. Dans les paragraphes 4 et 5, il y a de l'explication à cette généralisation (L. 45 et 58).

De L.86 à L.115, il s'agit d'une reprise de l'événement raconté (au paragraphe 3) mais cette fois-ci le journaliste généralise et décompose le processus qui conduit les filles à se plaindre auprès des associations qui les défendent (L105-110), étant donné que les mariages forcés sont souvent suivis de violences conjugales.

▪ Conclusion ou clôture

La conclusion ou la clôture est focalisée sur la conséquence de l'action, à savoir l'ouverture d'une enquête judiciaire (deuxième paragraphe). Elle se termine par la réaction verbale des experts et des représentants de victimes de ce phénomène (quatrième, cinquième et sixième paragraphe). Elle répond aux questions : Comment ? Et pourquoi ? De cette recrudescence des mariages forcés (quatrième paragraphe), en défendant le point de vue selon lequel « *le fait que les parents soient mis en examen est une **avancée extraordinaire*** ». Il s'agit d'un jugement très fort. Tous les témoignages antérieurs concourent à faire ressortir le caractère extraordinaire de cette avancée. C'est de l'argumentatif en particulier les L115-116.

Il s'agit donc d'un « fait divers » expansé (Petitjean, 1989) c'est-à-dire que la partie commentaire est très importante et l'emporte largement sur le narratif.

6.2.2. Constitution des deux sous-groupes d'informateurs pour le document 2 (D2)

En ce qui concerne nos informateurs, nous aimerions souligner que ce groupe comprend les étudiants de 3^{ème} et 4^{ème} année de département de français (25 informateurs). Nous les avons divisés en deux sous-groupes selon le critère du sexe des informateurs. Car le thème de ce document concerne les garçons et spécialement les filles. Nous avons composés les deux sous-groupes de la façon suivante :

- Le sous-groupe des garçons compte 7 informateurs (3 informateurs de 3^{ème} année et 4 informateurs de 4^{ème} année). Parmi ces informateurs, 2 appartiennent à la catégorie1 et 5 à la catégorie2.
- Le sous-groupe des filles compte 18 informateurs (7 informateurs de 3^{ème} année et 11 informateurs de 4^{ème} année). Parmi ces informatrices, 11 appartiennent à la catégorie1 et 7 à la catégorie2.

Sous-groupe	Catégories	Filles	Garçons	Totale par année	
3 ^{ème} année	C1	G3.2, G3.4, G3.6, G3.7, G3.8	G3.10	6	10
	C2	G3.1, G3.3	G3.5, G3.9	4	
	C3	0	0	0	
4 ^{ème} année	C1	G4.5, G4.6, G4.7, G4.10, G4.14, G4.15	G4.9	7	15
	C2	G4.1, G4.3, G4.8, G4.11, G4.13	G4.2, G4.4, G4.12	8	
	C3	0	0	0	
Totale par sexe		18	7	25	

Tableau 52 : La composition de sous-groupes de groupe de D2

Nous faisons l'hypothèse que garçons et filles ne réagiront pas de la même façon à cet article.

Nous analyserons, dans ce qui suit, les réponses de nos informateurs du groupe de D2 (*Les mariages forcés augmentent*), en deux temps, pour chaque sous-groupe, d'abord, la compréhension de genre question-réponse, ensuite la compréhension de genre reformulation.

6.2.3. Analyse des réponses du sous-groupe de garçons (SGG)

6.2.3.1. Compréhension du type question-réponse : sous-groupe Garçons (SGG)

Les trois questions de compréhension du type question-réponse ont pour objectif de réaliser une approche globale de D2. Nous exposerons les résultats et les commentaires/analyses des informateurs du SGG

6.2.3.1.1. La première question : Dans quelle catégorie classez-vous ce texte ?

Par cette question, nous attendons des réponses concernant le genre de texte auquel appartient ce document. Nous avons obtenu des réponses différentes que nous regroupons en deux : satisfaisantes et insatisfaisantes.

- **Réponses attendu :** Narratif, journalistique, social, informatif argumentatif ou explicatif.
- **Résultats :**

	Satisfaisant						Insatisfaisant		
	Narratif	Journalistique	Social	Informatif	Argumentatif	Explicatif	Descriptif	Affirmatif	Hors sujet
G3.5						×		×	
G3.9					×				
G3.10									×
G4.2						×		×	
G4.4			×						
G4.9				×		×			
G4.12			×						
7	0	0	2	1	1	3	0	2	1
	7 réponses						3 réponses		

Tableau 53 : Genre de texte appartenant le D2 selon SGG

- **Commentaire/Analyse :**

Les sept informateurs de ce groupe ont proposée dix réponses. Trois réponses seulement sont insatisfaisantes (voir le tableau ci-dessus).

Les informateurs G4.4, G4.9 et G4.12 ont donné des réponses satisfaisantes. A noter que G4.9 a proposé deux réponses satisfaisantes. Nous constatons que, nous avons obtenu sept réponses satisfaisantes pour la classification de D2, de la façon suivante :

- Journalistique : zéro réponse ;
- Social : deux réponses ;
- Informatif : une réponse ;
- Augmentatif : une réponse ;
- Explicatif : trois réponses.

En effet, comme il s'agit d'un « faits divers » expansé, il présente une structure compositionnelle narrative ; il raconte une histoire, un fait social, mais ce n'est pas un genre, nous informateurs ont une tendance de confondre entre le genre et la thématique. Il s'agit également d'un extrait de journal et, dans ce sens, c'est un genre de la presse écrite qui vise à informer les lecteurs. En d'autre terme, SGG est parvenu à identifier plus ou moins le genre textuel de D2. A souligner que les trois réponses classifiant le texte comme explicatif sont justes, car l'explication résulte de la mise en relation des deux parties qui constituent le D2, (cf. les commentaires de la deuxième). En revanche Le « le genre journalistiques » n'a pas été mentionné du tout, ni le genre narratif alors que nous avons vu que D2 comprend un noyau narratif correspondant au 3^e paragraphe.

G3.5 et G4.2 ont proposé deux réponses insatisfaisantes, ils ont classé ce document comme appartenant au « genre affirmatif », ce qui nous a surpris. À notre connaissance, en arabe, ce genre affirmatif n'existe pas.

6.2.3.1.2. La deuxième question : Ce texte se compose en deux parties, quelles sont les relations en ces deux parties ?

- **Réponses attendu** : une relation explicative du phénomène du mariage forcé en France.
- **Résultats** :

	Inf. N°	Les réponses
Satisfaisant	G4.4	Il ya des relations causales.
	G4.12	La relation est une explicative.
Insatisfaisant	G3.5	Les relations sont : les deux textes parlent des filles violées, ..., de l'avance que se passe aujourd'hui chez elles, leur famille ; qu'est-ce qu'elles font, s'agissent, traitent.
	G3.9	Pas de réponse
	G3.10	Il y a une relation entre les deux parties, on peut dire que la deuxième partie est considérée comme le résultat qui a provenu de la première partie.
	G4.2	La mise en examen permette de sensibiliser l'opinion sur augmentation du nombre de mariages forcés dans la communauté, mais le président des juristes berbères est contre les mariages forcés parce qu'il considère le mariage comme la parcelle de pouvoir qui reste aux parents.
	G4.9	C'est tout d'abord une relation sociale. Quant a première, ce texte parle de la mariage forcé et traditionnelle et complicité de viol » Mais l'autre parle de cette mariage mais aussi le role de GAMS et les association.

Tableau 54 : La relation entre les deux parties qui composent le D2 selon SGG

- **Commentaire/Analyse** :

Nous avons obtenu deux réponses satisfaisantes proposées par G4.4 et G4.12. Ces deux informateurs appartiennent à la catégorie 2. G4.12 déclarait, au sujet de sa pratique de la lecture en arabe et en français en dehors de la classe, lire les textes littéraires : « *J'ai lu Mille lieues sous les mers, Le Rouge et le Noire, le Petit prince et Cinq cents de Guy de Maupassant* ». Il n'a pas mentionné les textes journalistiques comme support de lecture préféré dans les deux langues. Cependant, G4.4 déclarait, au sujet de sa pratique de lecture en français, qu'il ne lit pas en dehors de la classe, ou encore qu'ils n'ont pas travaillé, en classe, sur des documents issus de la presse écrite. Il accorde donc beaucoup d'importance à la littérature acquise à l'école.

Toutefois, cet informateur a désigné les textes journalistiques comme support de lecture préféré en arabe. Nous avons vu que le statut du genre journalistique est très fluctuant dans les diverses activités proposées à nos informateurs. Tantôt il est mentionné, tantôt il ne l'est pas ; tantôt il est reconnu, tantôt il ne l'est pas. Comme ici dans le cas de ce sous-groupe de garçons.

Le reste du groupe, cinq informateurs, a donné des réponses insatisfaisantes. Ces étudiants ont du mal à identifier la structure de D2. Nous croyons qu'ils ont un faible niveau de français et un manque de fréquentation antérieure des textes en français (principalement des textes journalistiques).

6.2.3.1.3. La troisième question : Dans ce texte, il y a plusieurs passages qui rapportent des propos (discours) attribués à d'autres que le journaliste lui-même :

- A. Localisez-les
- B. Qui est-ce qui parle dans ces passages ?
- C. Quelle sont les différents opinions développés dans ces passages ?

▪ **Réponses attendues :**

- Pour la Q.A : le N° de ligne dans le 2 ;
- Pour la Q.B : le nom l'énonciateur ;
- Pour la Q.C : donner l'opinion de l'énonciateur au sujet du mariage forcé (pour ou contre).

▪ **Résultats :**

	Inf. N°	A	B	C
Satisfaisante	G3.9	L.45	Isabelle Gillette-Faye	<p>Chez Isabelle, il y a une tradition qui diffèrent d'un pays a un autre et affirme que même si la femme a subit d'une complicité de viol, elle ne peut pas en dire.</p> <p>Selon GAMS, les parents ont peur de mettre en examen.</p> <p>Chez Christine, il y a des fille convaincre a la réalité.</p> <p>Selon Catherine, elle pour ce mariage parce qu'il quinze ans ils étaient pour la pédophilie.</p>
		L. 95	Isabelle Gillette-Faye	
		L.108	Christine Jama	
		L. 113	GAMS	
		L.120	Catherine Richet	
	G4.4	L.45	Isabelle Gillette	<p>Ils expriment une situation en grand diffusion entre les gens de différentes nationalités et que les associations de femmes cherchent à l'interdire mais sans résultat positif parce que le mariage est aux mains de parents.</p>
		L.55	Mustapha saadi	
		L.94	Isabelle Gillette	
		L.105	Christine Jama	
		L.114	GAMS	
L.118	Catherine Richet			
Insatisfaisante	G3.5	L. 36	Isabelle	Hors sujet (l'informateur reprend tout le passage mot à mot)
		L. 45	Mustapha saadi	
		L. 105	Christine Jama	
	G3.10	L. 35	Isabelle Gillette	Hors sujet (l'informateur reprend le passage)
		L. 45	Isabelle Gillette	
		L. 55	Mustapha saadi	
		L. 65	Elele	
		L. 105	Christine Jama	
	L.120	Catherine Richet		
	G4.2	L.36	Isabelle	<p>Les enfants qui nés en France après le regroupement familiale, sont l'âge auquel on les marie, selon la coutume du pays d'origine.</p>
		L. 58	Mustapha saadi	
		L.110	Christine Jama	
	G4.9	L. 45	Isabelle Gillette	<p>Les différentes opinions</p> <p>Le mariage est souvent traditionnel. les filles ne peuvent pas parler devant le désire de parents.</p> <p>La fille est mariée pour éviter le viol. Les parents soient mis en examen une avenacé extraordinaire. Enfin nous en sommes pour le mariage forcé au point ou nous en étions il ya 15 ans.</p>
		L. 94	Isabelle	
		L.105	Christine Jama	
L.114		GAMS		
L.118		Catherine Richet		
G4.12	L. 36	Isabelle Gillette	Pas de réponse	
	L. 86	Isabelle		
	L. 98	Christine Jama		
	L. 114	GAMS		
	L. 118	Catherine Richet		

▪ **Commentaire/Analyse :**

Nous avons obtenu deux réponses satisfaisantes pour les trois sous questions (A, B et C). G3.9 et G4.4 ont présenté une attitude de lecteur interprète. D'un côté, tous les deux ont montré les diverses opinions des émetteurs de discours rapportés dans D2. G3.9 a détaillé avec plus ou moins d'exactitude les différentes opinions sauf celle de *Mustapha saadi*. Par contre G4.4 a fait une bonne synthèse de ces diverses opinions. D'un autre côté, ils ont indiqué les auteurs de ces propos et ils les ont localisés dans le document.

En revanche, nous avons reçu cinq réponses insatisfaisantes. Les cinq informateurs sont parvenus à repérer les auteurs de ces discours et ils les ont localisés dans D2. Mais, G3.5, G3.10, G4.2 et G4.9 ont adopté une attitude de lecteur récitant ; ils ont récité les propos des auteurs des discours rapportés sans qu'ils révèlent opinions de chacun d'entre eux (Cf. Annexe5). Quant à G4.12, il n'a pas proposé de réponse à cette tâche.

Nous constatons d'abord, que les informateurs du SGG ont, majoritairement, identifié, d'une manière relativement satisfaisante, le genre de D2. Néanmoins, personne n'a qualifié D2 de « journalistique ». Ensuite, seulement deux informateurs ont décelé la relation entre les deux parties de D2. Enfin, les informateurs du SGG ont, en gros, localisé les « discours directs » et identifié leurs énonciateurs. Toutefois, deux informateurs, uniquement, ont exposé les diverses opinions des émetteurs du « discours direct ».

Il reste enfin le problème de termes mis entre guillemets et écrits en italiques qui sont le fait d'énonciateurs non identifiés dans le texte. Par exemple « époux » L.4, L. 26 qui est peut-être le terme utilisé au cours de la cérémonie coutumière. Il en est de même pour « dot » L.24, pour « mariage » L. 88 et pour « mari » L.90. Par contre, « complicité de viol » L. 9 est le terme juridique. Quant à « monsieur » L.

101-102 de même que « viol sur mineur de 15 ans » L. 14-15 et « violées », ce sont les termes utilisés par les adolescentes elles-mêmes.

Dans tous ces cas les guillemets et les italiques indiquent que ce n'est pas l'énonciateur principal (le journaliste) qui prend en charge ces termes. Ce sont bien des citations. Aucun de nos informateurs de SGG ne les a repérés.

On peut mettre cette défaillance sur le compte soit d'un défaut au niveau de l'enseignement (littératie scolaire) ; soit d'une différence au niveau de l'usage de la typographie entre les journaux yéménites et français (littératie sociale) ; soit d'un manque d'attention de la part de ces informateurs (littératie individuelle).

6.2.3.2. Compréhension : type reformulation

A ce stade d'analyse, nous exposerons les résultats obtenus dans notre enquête en deux temps. D'abord, les trois questions concernant la compréhension de type résumé. Ensuite, la question sur l'opinion personnelle de nos informateurs au sujet du document 2 (D2).

6.2.3.3. Compréhension de type résumé

Dans cette partie, nous analyserons deux questions :

- De quoi parle ce texte
- Ce texte expose un fait qui concerne des jeunes filles d'origine étrangère vivant en France, racontez rapidement ce fait.
- Ce texte se compose de deux parties, résumez ces deux parties

La tâche de résumé, rappel par reformulation, est un *rappel interprétatif* ici sous forme écrite. Nous nous attendons par conséquent à ce que les informateurs manifestent une attitude interprétative.

Comme pour l'analyse de D1, nous avons distingué trois catégories de réponses : Satisfaisant, Discutable et Insatisfaisant. Nous les croiserons, ensuite, avec les trois postures de lecteur *le récitant, le discutant et l'interprète* (Jorro, 1999).

6.2.3.3.1. La quatrième question : De quoi parle ce texte ?

- **Réponse attendue :** nous attendions à ce que les informateurs mentionnent dans leurs réponses les informations qui se trouvent dans *l'ouverture ou le résumé* (le titre et le sous-titre) de D2.

- **Les résultats :**

	Inf. N°	Les réponses des informateurs
Satisfaisant (+ ou - Interprète)	G3.9	Mariage forcée augmentent
	G4.4	Mariage forcé imposé aux filles mineures par les parents.
	G3.10	Des mariages forces qui augmentent jour après jour dans les sociétés africaine, maghrébines, turques et asiatiques
Insatisfaisant (+ ou - Discutant)	G3.5	Violer les filles mariées qui sont sur mineurs de 15 ans.
	G4.2	Viol sur des filles qui n'ont pas 15 ans.
	G4.9	Mariage pour éviter la viole
	G4.12	Mariage forcé à cause de la complicité de viol des filles mineures.

- **Commentaire/Analyse :**

Nous avons obtenu trois réponses satisfaisantes ; les informateurs G3.9, G3.10 et G4.4 ont répondu à la question en mentionnant dans leurs réponses les informations qui se trouvent dans le titre et le sous-titre de D2. G3.9 a adopté une posture de récitant, nous acceptons sa réponse dans la mesure où il a repris le titre. Par contre les informateurs G3.10 et G4.4 ont reformulé leurs réponse en adoptant une attitude interprétative. Par exemple, G4.4, donne une interprétation bien résumée : *Mariage forcé imposé aux filles mineures par les parents.*

Nous soulignons que, dans le chapitre précédent (chapitre 5 : *analyse du questionnaire*), G3.9 et G3.10 affirmaient qu'ils sont habitués à lire en français. G3.9 a dit qu'il lisait le *Petit prince*, un livre sur l'Armani de 1916, le *Point* en dehors de classe. Des lectures plutôt variées et qui témoignent d'un intérêt personnel : le livre sur

l'Arménie de 1917. G4.4 pour sa part a déclaré « *Je lis seulement les journaux. A côté de cela je lis les livres qui sont en rapport avec ma recherche comme Les fondements sociolinguistiques* ». Nous supposons que leur fréquentation de textes en français s'est manifestée positivement dans leurs réponses.

Toutefois, nous avons obtenu quatre réponses insatisfaisantes. Ces informateurs ont répondu en adoptant une posture de lecteur discutant. Dans leurs réponses, ils ont proposé des résumés avec/ou des commentaires personnels qui les ont menés à des lectures *déviantes* ou, plutôt, des contre sens. Le cas de G4.9 qui a proposé la réponse suivante : *Mariage pour éviter la viole*. Cet informateur déclarait, auparavant dans le chapitre 5 : *analyse du questionnaire*, qu'il avait l'habitude de lire en des *romans* en français. Il expliquait ses difficultés de la façon suivante « *Les mots bizarres que je ne les ai pas déjà vus. Et peut-être à cause d'habitude donc quand on obtient beaucoup de lecture, on évite également les difficultés.*», il a ajouté, pour surmonter ses difficultés en français « *Je lis beaucoup de textes devant un professeur si ça sera possible* ».

Nous pouvons constater que, d'une part, pour ce dernier informateur la lecture à haute voix, devant son professeur, est la solution pour ses difficultés de lecture. Nous présumons, ainsi, qu'il considère la lecture comme un déchiffrage ou un décodage de la graphie qu'il réalise phonétiquement uniquement. Apparemment, il accorde moins d'importance aux étapes de compréhension et d'interprétation. Il semble qu'il interprète D2 à partir de ses habitus culturels en considérant que le mariage forcé comme une sorte de « protection » contre des viols éventuels.

6.2.3.3.2. La cinquième question : Ce texte expose un fait qui concerne des jeunes filles d'origine étrangère vivant en France, racontez rapidement ce fait ?

- **Réponse attendu :** nous nous attendions à ce que les informateurs mentionnent dans leurs réponses les idées principales de la première partie de D2, c'est-à-dire la singularité de l'événement, la mise en examen de l'époux pour « *viol sur mineure de 15 ans* » et des parents pour « *complicité de viol* ».

- **Les résultats :**

	Inf. N°	Les réponses des informateurs
Satisfaisant (+ ou - Interprète)	G3.5	Tout d'abord, ce texte expose une histoire d'une jeune fille de 15 ans qui était obligée de se marier d'un homme de 32 ans en revanche de verser à leur famille un somme d'argent, puis il l'a violée le soir après la cérémonie coutumière. Cette fille est bien sur étrangère. Ces filles habituellement sont obligées de se marier. Il parle aussi d'aller chez les associations pour qu'ils trouvent de solutions.
	G3.9	Ce texte parle de des filles d'une origine étrangère, elles sont dans deux conditions compliquées, la première, c'est la tradition de leurs pays. La deuxième, c'est la loi du pays dans lequel elles vivent. Il ya une opposition entre les deux pays. Le texte discute un grand problème qui en subit beaucoup de fille et il pose un exemple, la complicité de viol.
	G3.10	Le texte parle du mariage forcé et les résultats de ce genre de mariage et aborde les opinions des autres personnes. On peut dire que le phénomène du mariage forcé a provoqué beaucoup de bruits chez les européens et quelque autres pays, mais c'est surtout le mariage avec des adolescents a provoqué beaucoup de bruits et discussions a tel point que les français le considèrent un crime qui mérite la punition.
	G4.12	C'est une fille malienne mineur de 15 ans qui est obligée de se marie d'un homme de 32 ans en revanche de 610 euros dans le marie à verse au père de la fille comme « dot » et après la cérémonie, l'époux pratique l'amour avec sa femme, concédé comme un viol sur mineur de 15 ans. Et en dernier la fille refuse cette tradition et l'injustice et va chez le GAMS pour être à l'abri de sa famille.
Insatisfaisant (+ ou - Discutant ou récitant)	G4.2	Pas de réponse
	G4.4	Les parents marie leur mineure fille avec un homme plus âge que lui à contre une grande dot selon les coutumes traditionnelles de leur pays. L'époux à son côté essaie à violer au premier jour du mariage.
	G4.9	Les enfants nés en France selon la coutume du pays d'origine. Ça serait dans la communauté africaines, magrébines, turques ou asiatique. Les familles étrangères sont rigides en France que dans le pays d'origine et le mariage est en effet souvent la seul parcelle de pouvoir qui reste aux parents.

- **Commentaire/Analyse :**

Les informateurs, G3.5, G3.9, G3.10 et G4.12 ont donné des rappels écrits satisfaisants à la question. Ils ont employé leurs propres mots dans leurs

reformulations (résumés) qui exposent l'essentiel de D2 ; les deux informateurs ont rappelé l'action, les événements et les conséquences abordés par le texte D2. Ces quatre informateurs ont déclaré, à propos leur littératie (cf. : voir le chapitre précédent), qu'ils lisent en français en dehors de la classe de langue. C'est le cas de G3.10 qui a fait le résumé suivant :

*Le texte parle du mariage forcé et les résultats de ce genre de mariage et aborde les opinions des autres personnes.
On peut dire que le phénomène du mariage forcé a provoqué beaucoup de bruits chez les européens et quelque autres pays, mais c'est surtout le mariage avec des adolescents a provoqué beaucoup de bruits et discussions a tel point que les français le considèrent un crime qui mérite la punition.*

Le G3.10 a donné une réponse satisfaisante. Il a exposé les idées principales de D2 ; le caractère criminel du mariage forcé. Dans son rappel, il a adopté une attitude de lecteur interprète (phrase soulignée). G3.10 a affirmé (cf. : voir le chapitre précédent) qu'il lit *le Monde si disponible dans les kiosques*. Nous pensons que son habitude de lire le journal « le Monde », même s'il ne lit pas régulièrement, lui a facilité les choses.

En revanche, nous avons obtenu trois réponses insatisfaisantes. D'un côté, G4.4 a proposé la réponse suivante :

Les parents marie leur mineure fille avec un homme plus âgé que lui à contre une grande dot selon les coutumes traditionnelles de leur pays. L'époux à son côté essaie à violer au premier jour du mariage.

Il a proposé un rappel écrit inacceptable (phrase soulignée), il a proposé un résumé qui l'a conduit à proposer des lectures *déviantes*. Car l'époux a violé l'adolescente à plusieurs reprises (Cf. : D2 dans l'annexe 4) en commençant dès le premier soir du mariage. Nous le considérons qu'il présente une posture de lecteur discutant, cet informateur a déclaré, concernant sa littératie (cf. : voir le chapitre précédent), qu'il n'a pas l'habitude de lire en français en dehors de classe.

D'autre côté, le G4.9 a adopté une posture de lecteur récitant. Il a proposé la réponse suivante :

Les enfants nés en France selon la coutume du pays d'origine. Ça serait dans la communauté africaines, magrébines, turques ou asiatique.

Les familles étrangères sont rigides en France que dans le pays d'origine et le mariage est en effet souvent la seule parcelle de pouvoir qui reste aux parents.

Dans sa reformulation, cet informateur répond en récitant des passages du D2 (phrases soulignées). Enfin, le G4.2 n'a pas fourni de tout de réponse.

6.2.3.3.3. La sixième question : Ce texte se compose en deux parties, résumez ce deux partie ?

- **Réponse attendu :** nous attendions que les informateurs mentionnent dans leurs réponses les idées principales. En premier temps, nos informateurs doivent évoquer les actions, les évènements de D2 dans leurs résumés de la première partie de l'article. En deuxième temps, ils doivent exposer la réaction verbale des experts et des représentants des victimes.
- **Les résultats :**

	Inf. N°	Les réponses des informateurs
Satisfaisant (+ ou - Interprète)	G3.5	Le premier texte s'agit d'une fille a été mariée par force en revanche de 610 euros de dot. Elle a été violée par son époux. Puis, il présente des opinions sur ce sujet. La deuxième a plusieurs idées ; la première c'est que les fille accepte ce mariage parfois, la deuxième c'est que les fille commencent d'aller demander l'aide des autres, par exemple les association sociales.
	G4.2	La première partie parle de la fille a été violee par son époux, ensuite le journaliste présente plusieurs opinions sur ce sujet et les cause principales qui assistent sur l'augmentation du nombre de mariages forcés dans la communauté. La deuxième partie : <u>la majorité des filles acceptent le mariage parce qu'elles ne savent pas a qui s'adresser et que le refus signifie la rupture avec la famille. Le GAMS reçoit de plus en plus de jeunes filles et aussi quelques filles parlent des opinons autour des mariages forcés par exemple : car les mariages forcés sont souvent suivi de violence conjugales.</u>
	G4.4	Beaucoup de parents vécus en France imposent a leur fille de marier avec un homme plus âgé qu'elle au prix de grand dot. L'homme essaie de violer cette mineure après la cérémonie du mariage. D'autre part les associations tentent d'interdire ce mariage avec beaucoup effort mais ca ne se réalise pas souvent parce que la fille n'a recoure à ces associations qu'après le mariage.
Partiellement satisfaisant (+ ou - Discutant)	G3.10	Les mariages forcés : Le mariage forcé est un des plus grave problèmes dans les sociétés du monde tier souffrent, et dans les lignes suivant nous allons essayer de mettre en considération ce problème. Un mariage forcé s'est passé en juillet 2001, en bref, les parents ont organise un mariage traditionnel pour leur fille, âgée 15 ans, avec un homme de 32 ans qui leur versé une dot de 610 euros. Après la cérémonie l'époux a violé l'adolescence et les relations sexuelle se sont poursuivies jusqu'à ce que la collégienne décide d'en parler à une assistance sociale et quitte le domicile familial pour partir en France où elle vit actuellement. Ce fait a provoqué beaucoup de bruits au milieu des organisations humaines qui refusent ce genre de mariage mais elles ce considèrent un crime qui mérite la punition. En fin, on peut dire que le mariage forcé est un phénomène grave dans la société que l'on doit lutter.
Insatisfaisant (+ ou - Discutant)	G3.9	La première partie ; elle parle des problèmes qui souffre les jeunes filles pendant le mariage et après la relation sexuelle avec et ils ne peuvent pas se stabiliser et il également des lois interdise de tel mariage parce que ce mariage considère comme complicité de viol. Ce mariage arrange des parents de manière traditionnelle que la fille doit se marier a cet ans (15 ans, 16ans). La deuxième partie : s'est passé quelques faits extraordinaires, ce sont le refus des filles en essayant d'aller aux associations spéciales pour faire une intervention entre la fille et les parents qui restent saisi a son décision. <u>La fille se marie parfois d'un jeune qui ne le reconnait pas la famille et ils ne se rencontre que au week-end. Il ya aussi quinze ans pour la pédophilie avec un mur de silence et des haussements d'épaula c'est-à-dire que la fille devient subir d'une situation psychologique.</u>
Partiellement satisfaisant (+ ou - Récitant)	G4.9	La première partie : Une collégienne aurait été violée par son époux en premier jour de leur mariage traditionnel arrangé. L'enquête judiciaire est pour le juge de maître Martine Vezant qui a mis en examen l'home pour « viol sur mineure de 15 ». Après un mariage traditionnel pour une adolescente est a l'âge de 15 ans et après le mariage l'adolescente parle avec assistante. D'autre part GAMS mis en examen l'opinion sur l'augmentation de nombre de mariage forcés dans la communauté immigrée. En fin le mariage est la seule parcelle de pouvoir qui reste aux parents. La deuxième partie : le GAMS reçoit de plus en plus de jeunes filles, l'association essaie d'interdire la sortir de territoire français pour que les parent rejettent leur décision a propos de mariage forcé. <u>Beaucoup de fille acceptent le mariage car elles sont jeune, ne savent pas a qui s'adresser. Le mariage forcé sont souvent suivis de violences conjugales. selon le GAMS le fait que les parents soient mis en examen est avenacée extraordinaire.</u>

Insatisfaisant (+ ou - Récitant)	G4.12	<p>Ce texte se compose en deux parties, la première : une fille mineur de 15 ans est violée par son époux qui a 32 ans. Mais la fille refuse cette était et elle parle a une assistante sociale et quitte le domicile familial.</p> <p>La deuxième : le GAMS reçoit les jeunes filles et fait une médiation, en retirant parfois la fille de sa famille pendant quelque jours.</p> <p>La majorité des filles acceptent le mariage parce qu'elles sont mineur ne savent rien et d'autre part, généralement, <u>elles sont subi un viol car elle ont tellement honte qu'elles n'en parlent pas.</u></p>
--	-------	---

▪ **Commentaire/Analyse :**

G3.5, G4.2 et G4.4 ont proposé des réponses satisfaisantes, tout les trois ont manifesté une posture de lecteur interprète dans leurs rappels écrits. Le cas de G4.4 qui a donné le résumé suivant :

Beaucoup de parents vécus en France imposent a leur fille de marier avec un homme plus âgé qu'elle au prix de grand dot. L'homme essaie de violer cette mineure après la cérémonie du mariage. D'autre part les associations tentent d'interdire ce mariage avec beaucoup effort mais ca ne se réalise pas souvent parce que la fille n'a recoure à ces associations qu'après le mariage.

Il a résumé, brièvement, les deux parties de D2, sans différencier précisément les deux parties du texte. Il a adopté une attitude de lecture interprète dans son rappel. Cet informateur déclarait, concernant sa littératie (cf. : voir le chapitre précédent), même s'il n'a pas l'habitude de lire en français en dehors de la classe, il lit les journaux en français. Il a ajouté qu'il lit en arabe « *Les contes historiques, les contes enfantins internationaux qui sont traduits, les magazines, les journaux et les poésies.* ».

Nous pensons que le fait que G4.4 lise des journaux en arabe et en français, est un atout pour lui dans la réalisation de cet exercice. Il apparaît aussi qu'il fait des lectures assez variées en arabe. Ou encore, il a peut-être, travaillé l'exercice de résumé dans la classe. Cet informateur est un étudiant de 4^{ème} année.

En revanche, nous avons observé une réponse partiellement satisfaisante : G3.10 a proposé, dans un premier temps, un résumé pour la première partie de D2 en adoptant une posture de lecteur discutant qui l'a amené à donner une interprétation déviante : la première phrase soulignée est une erreur dans la mesure où G3.10 a supposé que le domicile familial n'est pas en France :

Les mariages forcés : Le mariage forcé est un des plus grave problèmes dans les sociétés du monde tier souffrent, et dans les lignes suivant nous allons essayer de mettre en considération ce problème.

*Un mariage forcé s'est passé en juillet 2001, en bref, les parents ont organisé un mariage traditionnel pour leur fille, âgée 15 ans, avec un homme de 32 ans qui leur versé une dot de 610 euros. Après la cérémonie l'époux a violé l'adolescence et **les relations sexuelle se sont poursuivies jusqu'à ce que la collégienne décide d'en parler à une assistance sociale** et quitte le domicile familial pour partir en France où elle vit actuellement. Ce fait a provoqué beaucoup de bruits au milieu des organisations humaines qui refusent ce genre de mariage mais elles ce considèrent un crime qui mérite la punition.*

En fin, on peut dire que le mariage forcé est un phénomène grave dans la société que l'on doit lutter.

Il a terminé son rappel par un commentaire personnel (la deuxième phrase soulignée). Ses habitudes de lecture en français en dehors de la classe n'ont pas joué en sa faveur dans cet exercice. Cet informateur déclarait, concernant ses littératies (cf. : voir le chapitre précédent), qu'il lit le journal *Le Monde* si disponible dans les kiosques. C'est un bon discutant. Sa réponse forme un texte cohérent : titre, faits principale (présenté dans une introduction), événement, commentaires et conclusion. Il est récitant, il a repris une partie de D2 (en gras).

Cependant, l'informateur G3.9, a donné une réponse insatisfaisante. Il a une posture de lecteur discutant. Il est un mauvais discutant il a proposé une lecture déviante. Son résumé est un contre sens (phrase soulignée) :

La première partie ; elle parle des problèmes qui souffre les jeunes filles pendant le mariage et après la relation sexuelle avec et ils ne peuvent pas se stabiliser et il également des lois interdise de tel mariage parce que ce mariage considère comme complicité de viol.

Ce mariage arrange des parents de manière traditionnelle que la fille doit se marier a cet ans (15 ans, 16ans).

La deuxième partie : s'est passé quelques faits extraordinaires, ce sont le refus des filles en essayant d'aller aux associations spéciales pour faire une intervention entre la fille et les parents qui restent saisir a son décision. La fille se marie parfois d'un jeune qui ne le reconnait pas la famille et ils ne se rencontre que au week-end. Il ya aussi quinze ans pour la pédophilie avec un mur de silence et des haussements d'épaule c'est-à-dire que la fille devient subir d'une situation psychologique.

Il semble que pour G3.9, D2 pose de réel problème de compréhension. Quant à G4.9, il a proposé une réponse partiellement satisfaisante. Il a adopté une posture de lecteur récitant. Il a récité une ou plusieurs passages de D2. En effet, nous pouvons observer dans son rappel :

La première partie : Une collégienne aurait été violée par son époux en premier jour de leur mariage traditionnel arrangé. L'enquête judiciaire est pour le juge de maître Martine Vezant qui a mis en examen l'homme pour « viol sur mineure de 15 ». Après un mariage traditionnel pour une adolescente est a l'âge de 15 ans et après le mariage l'adolescente parle avec assistante. D'autre part GAMS mis en examen l'opinion sur l'augmentation de nombre de mariage forcés dans la communauté immigrée.

En fin le mariage est la seule parcelle de pouvoir qui reste aux parents.

La deuxième partie : le GAMS reçoit de plus en plus de jeunes filles, l'association essaie d'interdire la sortie de territoire français pour que les parents rejettent leur décision à propos de mariage forcé. Beaucoup de fille acceptent le mariage car elles sont jeune, ne savent pas à qui s'adresser. Le mariage forcé sont souvent suivis de violences conjugales. selon le GAMS le fait que les parents soient mis en examen est avancée extraordinaire.

Nous observons que cet informateur a adopté une posture de lecteur récitant erroné (cf. : première phrase soulignée), puis, il a adopté une posture de bon récitant (cf. : deuxième phrase soulignée). Il arrête en effet la reprise mot à mot du texte sur le segment qui formule la visée argumentative du texte : « le fait que les parents (...) est une avancée extraordinaire ».

Ce dernier a déclaré, au sujet de ses littératies (cf. : voir le chapitre précédent), qu'il lit *les romans*, en arabe et en français en dehors de la classe. Il n'a pas mentionné la presse écrite dans ses habitudes de lecture ni en arabe ni en français. Nous croyons que ses lectures dans les deux langues, n'ont pas été un atout pour s'acquitter de cet exercice.

La réponse de G4.12 commence bien. Il distingue les deux parties de D2 de façon satisfaisante. Mais à la fin il a adopté une posture de lecteur récitant. Cependant il utilise mal la citation. Nous pouvons observer cette attitude dans son rappel (phrase souligné) :

Ce texte se compose en deux parties, la première : une fille mineur de 15 ans est violée par son époux qui a 32 ans. Mais la fille refuse cette était et elle parle à une assistante sociale et quitte le domicile familial.

La deuxième : le GAMS reçoit les jeunes filles et fait une médiation, en retirant parfois la fille de sa famille pendant quelque jours.

La majorité des filles acceptent le mariage parce qu'elles sont mineur ne savent rien et d'autre part, généralement, elles sont subi un viol car elle ont tellement honte qu'elles n'en parlent pas.

6.2.3.4. Compréhension du type donner son opinion

Nous étudierons les réponses à la question sept, reformulation de type « donner son opinion », que nous avons posée : **Quelle est votre opinion sur le problème posé par ces faits ?** De la même manière que pour D1, ce type de reformulation est destiné à inciter l'information à donner un sens qui lui est propre au texte lu.

Nous avons distingué trois postures de lecteur *le récitant, le discutant et l'interprète* avec des divers degrés de satisfaction. Nous nous questionnerons sur la posture du lecteur adoptée par nos informateurs sur leur capacité à se distancer du texte et à créer ainsi un nouveau texte. Nous espérons que nos informateurs, **en mettant en relation leurs propres connaissances du monde et leur littératie** avec le contenu de textuel, se distancieront du texte en formulant un jugement de valeur ; ils doivent adopter une posture de *lecteur interprète*.

- **Réponse attendu :** Nous nous attendions à ce que les informateurs expriment dans leurs réponses une attitude personnelle, en prenant position par rapport au thème du « *mariage forcé* ».
- **Les résultats :**

	Inf. N°	Les réponses des informateurs
Satisfaisant (+ ou - Interprète)	G3.5	D'après moi, ce problème vient de besoin de l'argent, une raisons principal, puis viens l'héritage de pays d'origine qui permet qu'on peut se marier d'une fille ayant 13 ans par exemple. On ajoute, la peur de l'honte parfois qui mène à faire la fille marier. Tout cela sa ressemble et forme ce problème qui touche presque tout les étranger d'origine orientale en France. Et je pense qu'on peut se marier d'une fille ayant 16 et plus parce qu'elle devient près à le faire de tout côté. Bien sur que le cheque pays a ses règles qu'on ne peut pas dépasser, mais ce fait fait par ceux est normal pour moi, mais le viol qui n'est pas normal, et qui exprime que cette personne violant est un problème dans la tête ou bien traite la fille un animal qu'on acheter et faire tout.
	G3.9	Selon moi, c'est un réel problème dans notre société aussi, les filles souffrent beaucoup de troubles après : problème psychologiques et familiales a travers ce travail, je vais parler ces problèmes. Les problèmes psychologiques, le corps de filles mineurs n'acceptent pas ces changements et subit quelque fois des maladies comme dit GAMS. Elle devient comme un mur de silence. Les problèmes familiales, la fille mineur ne peut pas comprendre les devoirs et les droits et elle devient comme les esclaves. Pour conclure, j'espère que notre pays pose de lois interdire ce mariage. Est-ce que une des raison est l'ignorance ?
	G3.10	Le mariage forcés est un phénomène social existe toujours dans le monde tier. Nous allons en parler dans les lignes suivantes. D'abord, on eut dire que ce phénomène provient de l'ignorance et des coutumes. Et c'est un mauvais phénomène parce que les filles se trouvent dans l'obligation de se marier avec des hommes qu'elle n'aime pas. Moi personnellement, je suis contre ce genre de mariage parce que les parents ne donnent pas la chance a leur fille pour choisir son autre moitié. Et je crois que ce genre de mariage entraine le divorce précoces. Finalement, je voudrais dire à tout les parents dans le monde n'obliger pas vos filles de se marier avec des hommes qu'elles n'aiment pas.
	G4.4	Je crois que c'est un phénomène dangereux soit à l'étranger ou au pays d'origine. Il faut donc faire un loi fort pour l'âge de mariage.

Insatisfaisant (+ ou - Discutant ou récitant)	G4.2	Pas de réponse
	G4.9	Tout d'abord, je trouve que le mariage est bien pour les filles à condition que les filles s'accordent pour éviter le viol. Les parent doivent être pour le désir de ses filles. Et le mariage dans le pays étranger selon la tradition du pays d'origine est si le mariage accord avec le désir des filles et le mariage est également la seul parcelle de pouvoir rester aux parents
	G4.12	Je crois que ce phénomène sera un problème, si la fille n'a pas une bonne sante ou elle est fatiguée. Mais si la fille est à la bonne état, il est favorable de se marier. Mais que la fille de 15 ans a subi de la complicité du faire l'amour, je ne sais pas c'est mon avis, et moi je ne suis pas un spécialiste sociologie

▪ **Commentaire/Analyse :**

Nous avons observé, d'un côté, quatre réponses satisfaisantes. Les informateurs G3.5, G3.9, G3.10 et G4.4 ont manifesté une attitude de lecteur interprète, ils ont reformulé leurs réponses en prenant une position personnelle au sujet du mariage forcé. Leurs rappels interprétatifs ont la forme d'un texte cohérent, sauf le G4.4.

G3.9 a expliqué sa position, il déclare *j'espère que notre pays pose de lois interdire ce mariage*. Nous pensons que cet informateur, en adoptant la posture de lecteur interprète, a interagi avec le texte pour pouvoir exprimer son opinion. Cette interaction entre le texte et l'informateur passe par la littérature personnelle, surtout par les lectures antérieures de ce dernier. D'ailleurs, il a exprimé (cf. : chapitre analyse du questionnaire) qu'il préfère lire ce qui touche à la société. Il l'écrit de façon extrêmement claire et explicite :

Je me trouve dans ce type de lecture étant humain, je crois que j'en ai besoin pour suivre l'ère. Et les nouvelles qui traitent les problèmes de la société de tiers monde.

Nous pouvons dire que les lectures antérieures, de G3.9, ont été l'un des facteurs majeurs qui ont joué un rôle positif dans la reformulation de sa réponse pour construire son opinion personnelle.

D'autre côté, nous avons observé trois réponses insatisfaisantes. D'abord G4.12 a adopté une posture de lecteur discutant. Il n'a pas donné de réponse personnelle. Il discute le sujet sans prendre position à l'égard du mariage forcé. Il

donne la réponse suivante dans la phrase soulignée qui montre bien son hésitation à prendre une position. En fait, il refuse de prendre parti :

Je crois que ce phénomène sera un problème, si la fille n'a pas une bonne sante ou elle est fatiguée. Mais si la fille est à la bonne état, il est favorable de se marier. Mais que la fille de 15 ans a subi de la complicité du faire l'amour, je ne sais pas c'est mon avis, et moi je ne suis pas un spécialiste sociologie

Auparavant (cf. : analyse du questionnaire), G4.12 a énuméré ses lecture préférées : *les livres littéraires, religieux, philosophiques et psychologiques*. Et il a ajouté qu'elles *sont nécessaires pour ce qui concerne la vie et la religion*.

Nous faisons l'hypothèse que cet informateur n'a pas pu prendre de la distance avec le texte et que ses lecture antérieures (surtout ses croyances religieuses) l'ont enfin de compte gêné pour prendre une position.

G4.9 quant à lui, a adopté une posture de lecteur récitant. Il a repris telle qu'elle une partie de D2 (deuxième phrase soulignée) :

Tout d'abord, je trouve que le mariage est bien pour les filles à condition que les filles s'accordent pour éviter le viol. Les parents doivent être pour le désir de ses filles. Et le mariage dans le pays étranger selon la tradition du pays d'origine est si le mariage accord avec le désir des filles et le mariage est également la seule parcelle de pouvoir rester aux parents

Cet informateur pour une position personnelle (première phrase soulignée). Dans la coutume yéménite, le mariage précoce des jeunes filles est destiné, en quelque sorte à préserver l'honneur de la famille et à empêcher que les filles rencontrent des hommes ou à éviter, éventuellement, qu'elles soient abusées sexuellement.

Quant au G4.2 n'a pas donné de réponse.

Nous constatons, dans l'analyse des données du groupe D2, d'une part, coupure de texte du D2 est due à la place de l'intertitre. Nos informateurs manifestent une fréquentation insuffisante des textes journalistiques.

Certains problèmes d'ordre culturel, apparaissent s'agissant de la position de nos informateurs masculins, au sujet du mariage forcé : ils sont pour le mariage mais ils sont contre le viol. Ils les distinguent. Pour eux, le mariage des filles mineures est envisageable mais sous beaucoup de conditions. Ce qui n'est pas le cas au Yémen actuellement, même si le gouvernement a voté, récemment, une loi pour interdire le mariage des filles de moins de 18 ans.

6.2.4. Analyse des réponses du sous-groupe de filles (SGF)

6.2.4.1. Compréhension du type question-réponse : sous-groupe filles (SGF)

Nous examinerons les trois questions de compréhension du type question-réponse. Nous exposerons les résultats et les commentaires/analyses des informateurs de SGf.

6.2.4.1.1. Première question : Dans quelle catégorie classez-vous ce texte ?

Par cette question, nous attendons des réponses concernant le genre auquel ce document appartient. Nous avons obtenu des réponses différentes que nous regroupons en deux catégories : satisfaisant et insatisfaisant.

- **Réponses attendu :** journalistique, narratif ou social.

- **Résultats :**

	Satisfaisant						Insatisfaisant		
	Narratif	Journalistique	Social	Informatif	Argumentatif	Explicatif	Descriptif	Affirmatif	Hors sujet
G3.1			×						
G3.2					×				
G3.3									×
G3.4									×
G3.6	×								
G3.7					×				
G3.8	×								
G4.1					×				
G4.3						×			
G4.5			×						
G4.6			×						
G4.7			×						
G4.8			×			×			
G4.10			×						
G4.11						×			
G4.13			×			×			
G4.14					×				
G4.15			×			×			
18	2	0	8	0	4	5	0	0	2
	19 réponses						2 réponses		

Tableau 55 : Genre de texte de D2 selon SGF

▪ **Commentaire/Analyse :**

Les 18 informatrices de ce groupe ont proposé 21 réponses dont 19 sont satisfaisantes (voir le tableau ci-dessus).

La majorité de ce groupe, 16 informatrices, a donné des réponses satisfaisantes, ce qui est essentiel pour leur interprétation de D2. Les 19 réponses sont les suivantes :

- Narratif : 2 réponses ;
- Sociale : 8 réponses ;
- Argumentatif : 4 réponses ;
- Explicatif : 5 réponses ;

Il est vrai qu'il s'agit d'un « faits divers » expansé. Donc, il y a de la narration, de l'argumentation et de l'explication. De plus, au niveau thématique, il raconte un fait social. Nos informatrices sont arrivées à identifier plus ou moins le genre textuel de D2. Comme dans le SGG, le SGF ont considérée le sociale comme genre.

Cependant, s'agissant d'un extrait de journal et, dans ce sens, d'un genre de la presse écrite qui vise à informer les lecteurs, le « le genre journalistiques » et « informatif » n'ont pas été mentionnés du tout. Nous noterons que l'ensemble des informateurs de 3^e et de 4^e année n'a pas mentionné le genre journalistique. Cette absence est surprenante et difficile à expliquer. Au niveau de la littératie scolaire, on peut toujours faire l'hypothèse que les textes journalistique n'ont pas été étudiés. Cependant parmi les filles, comme parmi les garçons, il en est qui lisent les journaux en arabe et même en français, en dehors de la classe. À ce niveau, là il semble que les expériences antérieures de lecture soient sans effet. Nous faisons l'hypothèse que ces informateurs n'ont pas travaillé sur ce genre, la presse écrites et notamment le fait divers, en classe.

Cependant, nous avons obtenu 2 réponses insatisfaisantes. G3.3 et G3.4 ont proposé des réponses hors sujet. Le premier a proposé « *vérification repartage* » et le deuxième a récité le titre du journal, il a donné la réponse suivante : « *c'est un texte du journal « L'Est Républicaine » écrit en 28 mai 2002* ». Nous pensons qu'elles n'ont pas compris la question ou encore qu'elles ne connaissent pas la notion de genre textuel.

6.2.4.1.2. La deuxième question : Ce texte se compose en deux parties, quelles sont les relations en ces deux parties ?

Réponses attendues : une relation explicative du phénomène du mariage forcé en France.

▪ **Résultats :**

	Inf. N°	Les réponses
Satisfaisant	G3.4	La première partie explique le sujet généralement et parle comment les mariages forcés s'augmentent et la deuxième partie nome l'association et parle des opinions en expliquant les points les plus importants selon le journaliste ou le narrateur qui écrit ce texte.
	G3.6	Le deuxième texte complète le premier où il nous donne des opinions d'association.
	G3.8	La première partie commence à parler de ce mariage, ces conséquences et quelques exemples sur ce type de mariage. Et la deuxième partie parle du rôle des associations pour diminuer et les opinions et comment on peut résoudre ce problème.
	G4.1	Je pense que les deux textes parlent du même phénomène sauf que la première partie explique les circonstances de ce mariage et ma deuxième expose les opinions des gens vers ce sujet.
	G4.7	La première partie montre un des cas sur lesquels les gens donnent leurs opinions dans la deuxième partie.
Insatisfaisant (discutable)	G3.2	La deuxième partie explique comment le GMS travaille contre ce type de mariage. et donne le programme de l'association. Et trouve aussi le programme des autres associations.
	G3.7	La première partie expose la solution avant le mariage, la cérémonie de ce mariage, mais la deuxième nous informe de mauvaises conséquences de ce mariage et comment les filles sont obligées d'accepter ce mariage.
	G4.3	La première partie présente un problème et la deuxième trouve des solutions pour ce problème.
	G4.8	La première partie pose le problème et la deuxième explique l'effort payé par les associations pour éviter ou diminuer ce problème.
	G4.15	La première partie pose le problème de mariage forcé et la deuxième donne la solution pour ce problème.
Insatisfaisant	G3.1	A mon avis, les deux parties parlent du même sujet. Car la première parle de la viole sur mineur de 15 ans. et la solution que les parents ont mise pour éviter ce problème fréquente. Et la deuxième parle du même point mais juste les filles qui s'enfuient de ses parents à cause du mariage. Et l'association voit qu'il est une bonne solution de faire ou mettre cet examen.
	G3.3	Dans les deux parties il n'y a pas de relations.
	G4.10	Pas de réponse.
	G4.5	Je crois que la relation est sociologique mais dans la première partie, on trouve les problèmes et dans l'autre, elle offre les solutions.
	G4.6	Les deux parties parlent de la même chose et ils s'intéressent à la jeune fille et il y a une relation de coordination.
	G4.11	La relation entre les deux textes c'est l'opposition parce que la première partie montre qu'il y a des parents qui donnent la liberté à leurs filles, la fille peut faire comme elle veut, elle se marie la personne qu'elle veut... etc. par contre à la deuxième partie la fille est sous la domination de ses parents, elle se marie en prenant l'opinion de ses parents.
	G4.13	Pas de réponse.
G4.14	Les associations qui sont méchants avec les filles et leurs parents et il faut que les parents respectent le droit français.	

Tableau 56 : La relation entre les deux parties qui composent le D2 selon SGF

▪ **Commentaire/Analyse :**

Nous avons obtenu 5 réponses satisfaisantes, par exemple le cas de G4.1 qui a fourni la réponse suivante :

La première partie explique le sujet généralement et parle comment les mariages forcés s'augmentent et la deuxième partie nome l'association et parle des opinions en expliquant les points les plus importants selon le journaliste ou le narrateur qui écrit ce texte.

Pour cette informatrice la relation entre les deux parties de D2 est explicative. Selon elle, la première expose le phénomène du mariage forcé et la deuxième présente les différentes opinions à ce sujet, ce qui est satisfaisant pour nous.

G4.1 déclarait, au sujet de sa pratique de lecture en français en dehors de la classe (cf. ; analyse du questionnaire), lire *les journaux et les magazines*. Nous pensons que sa fréquentation antérieure de la presse écrite en français l'a avantagée pour identifier la relation entre les deux parties de D2.

En revanche, nous avons observé 5 réponses insatisfaisantes mais discutables, comme le cas de G4.3 qui propose la réponse suivante :

La première partie présente un problème et la deuxième trouve des solutions pour ce problème.

Elle considère la relation entre les deux parties étant comme une relation du type problème/solution cause et conséquence : le mariage forcé est un problème qui nécessite une solution. Mais ce n'est pas le cas dans le D2. En effet, D2 ne propose pas de solution. Il se contente de dire que la mise en examen des parents est une « *avancée extraordinaire* » sur la voie de la solution.

Le reste de groupe, huit informatrices, ont donné des réponses insatisfaisantes. Elles ont de mal à identifier la structure de D2. Nous croyons qu'elles ont un faible niveau de français, du fait de leur manque de fréquentation antérieure des textes en français, et surtout des textes journalistiques. Le cas de G4.14 qui propose la réponse suivante :

Les associations qui sont méchants avec les filles et leurs parents et il faut que les parents respectent le droit français.

La réponse de G4.14 est étonnante de la part d'une étudiante de 4^{ème} année de Licence de français qui n'a pas répondu à la question posée. Sa réponse est hors sujet. Cette informatrice déclarait, au sujet de son pratique de lecture en français en dehors de la classe (cf. ; analyse du questionnaire) qu' :

En ce moment je lis des livres sur la femme au Yémen car ce sujet concerne ma recherche. De même, je lisais des romans lectures faciles et des contes pour enfants et les livres de grammaire

Nous remarquons qu'elle ne mentionne pas la presse écrite dans sa pratique de lecture en français ni en arabe. Signalons qu'elle lit des livres de grammaire (phrase soulignée). On ne lit pas des livres de grammaire, on le consulte. Pour cette informatrice tout se lit : les grammaires et les dictionnaires etc. Même si G4.14 a dit que le sujet de femme la préoccupe, cela ne semble pas l'avoir aidée à interpréter D2.

Il est intéressant de s'arrêter sur le cas des informatrices (G3.6, G4.1, G4.11) qui parlent de deux textes à propos de D2. Visiblement elles considèrent que « texte » et « partie » d'un texte sont synonymes. G4.1 écrit en effet : « *je pense que les deux textes parlent du même phénomène sauf que la première partie ...* ».

Nous constatons, pour conclure, que les problèmes de la compréhension apparaissent assez fortement (10 réponses insatisfaisantes sur 11, sauf G3.2), sur ces 10 cas 7 sont en 4^{ème} année. Le niveau irait-il en régressant ?

6.2.4.1.3. La troisième question : Dans ce texte, il y a plusieurs passages qui rapportent des propos (discours) attribués à d'autres que le journaliste lui-même :

- D. Localisez-les
- E. Qui est-ce qui parle dans ces passages ?
- F. Quelle sont les différents opinions développés dans ces passages ?

▪ **Réponses attendu :**

- Pour la Q.A : le N° de ligne dans le D2 ;
- Pour la Q.B : le nom l'énonciateur ;
- Pour la Q.C : donner l'opinion de l'énonciateur au sujet de mariage forcé (pour ou contre).

▪ **Résultats :**

	Inf. N°	A	B	C
Satisfaisante	G3.4	L.45	Isabelle Gillette-Faye	Isabelle est contre ce fait.
		L.95	Isabelle Gillette-Faye	
		L.105	Christine	Christine Jama voit que les mariages forcés sont souvent suivis de violences conjugales ...
		L.115	GAMS	
		L.120	Catherine	Selon l'assistante sociale est pour les mariages forcés...
	G3.6	L.45-55	Isabelle	Premier passage qui parle Isabelle Gillette Faye directrice du GAMS qui était contre le mariage forcé.
		L.94-97	Isabelle	
		L.55-58	Mustapha Saadi	Mustapha Saadi il est aussi contre le mariage forcé
		L.105-119	Christine	Elle aussi.
		L.118-124	Christine	
	G3.7	L.45-50	Isabelle Gillette-Faye	Elle est contre ce mariage.
		L.95	Isabelle Gillette-Faye	
		L.105-110	Christine Jama	Elle est contre ce mariage.
		L.115	GAMS	Il est contre ce mariage.
		L.120-125	Catherine Richet	Elle est pour.
	G4.1	L.35-45	Isabelle Gillette-Faye	Isabelle est contre le mariage car elle dit que les enfants nés en France après le regroupement ...
L.120-125		Christine Jama	Elle est pour ce mariage car elle dit nous sommes pour le mariage forcé au point où nous en ...	
L.105-110		Catherine Richet	Le GAMS est contre le mariage car ses jeunes filles ne savent pas à qui s'adresser et ce mariage est suivi de la violence.	
Insatisfaisante	G3.1	L.120	Christine Jama	Le GAMS pour les mariages forcés, au point où ils en étaient il y a quinze pour la pédophilie avec un mur du silence et des haussements d'épaules.
	G3.2	L.45	Isabelle Gillette	Elle explique comment existe ce mariage dans le pays.
		L.94	Isabelle Gillette	Elle est contre ce mariage parce qu'elle pense que les filles sont les victimes faibles de ce phénomène.
		L. 105	Christine Jama	Pas de réponse.
		L.114	GAMS	Pas de réponse.
		L.118	Catherine Richet	Pas de réponse.
	G3.3	L.90	Isabelle Gillette	Isabelle Gillette Faye trouve « en général » si elles ont subi un viol, elles ont tellement honte qu'elles n'en parlent pas, donc elle était désaccorde avec le sujet.
		L.105	Christine Jama	Hors sujet (l'informateur récite le passage)
		L.115	GAMS	Il est d'accord avec le sujet.
		L.120	Catherine Richet	Elle n'est pas d'accord avec le sujet.

Suite de tableau

Insatisfaisante	G3.8	L.45-54	Isabelle Gillette-Faye	Elle dit que les coutumes et les traditions jouent un rôle très important selon l'âge au quel la fille se marie dans son pays.
		L.94-97	Isabelle Gillette-Faye	Si la femme a été violée, elle ne dit rien.
		L.105-110	Christine Jama	Les femmes ne peuvent pas oubliées quand elles ont été violées sans arrêt.
		L.118-124	Catherine Richet	Pour le mariage forcé.
		L.115-119	GAMS	Son opinion est une avancée extraordinaire.
	G4.3	L.94-97	Isabelle Gillette-Faye	
		L.102-103	Christine Jama	
		L.105-110	Christine Jama	
		L.114-117	GAMS	
		L.118-124	Catherine Richet	
	G4.5		Isabelle Gillette-Faye	
			Isabelle Gillette-Faye	
			Christine Jama	
			Catherine Richet	
	G4.6		Isabelle Gillette-Faye	Isabelle voit que la faible a subi un viol et elle voit ce mariage ne change pas la vie de fille.
			Isabelle Gillette-Faye	
			Christine Jama	
			Catherine Richet	
	G4.7	L.61-65	Mustapha Saadi	Mustapha Saadi est contre les mariages forcés.
			Isabelle Gillette-Faye	Des explications des traditions.
	G4.8		Christine Jama	Des opinions qui sont contre et des opinions qui sont avec le mariage forcé.
			Catherine Richet	
		L.45-54	Isabelle Gillette-Faye	Elle dit ce sont surtout les étrangers d'origine turque, maghrébines, africaines ou asiatique qui font le mariage forcé pour leurs fille qui sont très petites pour marier.
		L.94-98	Isabelle Gillette-Faye	Elle dit que les filles violées ont hontes à raconter leur expérience.
	G4.10	L.105	Christine Jama	Elle dit que les femmes violées ne veulent pas continuer leur mariage.
		L.118-124	Catherine Richet	Elle dit que le problème qu'ils envisage est que personne ne veut parler de ce sujet.
			Isabelle Gillette-Faye	Les enfants nés en France sont à l'âge auquel en les marie. Ce fait est une tradition trouvé dans les communautés africaines, maghrébines, turques ou asiatiques.
			Isabelle Gillette-Faye	Ce sont les filles qui ont subi les problèmes après le mariage.
			Christine Jama	Les filles ne parlent pas des associations quand elles sont déjà mariées.
	G4.11		GAMS	Le fait du mariage forcé est une avancée extraordinaire et honte.
			Catherine Richet	Les associations sont devant ce fait ou problème un « mur de silence » ? elles n'arrivent pas à trouver une solution.
			Isabelle Gillette-Faye	Elle dit que le mariage forcé se trouve beaucoup dans la communauté immigrée. Cependant, ils ne laissent pas la coutume du mariage de leur pays d'origine et donne quelques noms des pays.
			Mustapha Saadi	Il a tout a fait contre le mariage forcé parce qu'il pense qu'il est le seul moyen qui relie les enfants aux ses parents.
G4.13		Christine Jama	Le mariage forcé suit la violence.	
		Catherine Richet		
	L.45-54	La directrice de GAMS		
	L.94-97	Isabelle Gillette-Faye		
	L.105-110	Christine Jama		
G4.14	L.104-108	GAMS		
	L.124	Catherine Richet		
	L.45-54		Ici les opinions que les filles acceptent le mariage.	
	L.94-98			
	L.105-110			

▪ **Commentaire/Analyse :**

Cette question est intéressante parce qu'elle permet de vérifier la compréhension fine. Nous avons obtenu quatre réponses satisfaisantes pour les trois sous-questions (A, B et C). Les 4 informatrices ont présenté une attitude de lecteur interprète. Toutes les quatre ont montré les diverses opinions des émetteurs du discours rapportés dans D2.

Par contre, nous avons observé 15 réponses insatisfaisantes. D'une part, nos informatrices sont parvenues à énumérer les auteurs de ces discours et elles les ont, parfois, localisés dans D2 toutefois sans donner les opinions exprimées. D'autre part, elles ont adopté une attitude de lecteur récitant ; elles ont repris les propos des auteurs des discours rapportés sans préciser les opinions de chacun d'entre eux.

Enfin on remarquera que les filles ont réagi comme les garçons : elles ne se sont pas arrêtées sur les mots du texte entre guillemets et en italiques. Il semble bien par conséquent que l'on ait plutôt affaire à un phénomène relevant de la littératie sociale de ces étudiantes.

6.2.4.2. Compréhension de type reformulation

À ce stade d'analyse, nous exposerons les résultats obtenus dans notre enquête en deux temps. D'abord, les trois questions concernant la compréhension de type résumé. Ensuite, la question sur l'opinion personnelle de nos informateurs au sujet du document 2 (D2).

6.2.4.3. Compréhension de type résumé

Dans cette partie, nous analyserons les réponses aux trois consignes suivantes :

- De quoi parle ce texte ?
- Ce texte expose un fait qui concerne des jeunes filles d'origine étrangère vivant en France, racontez rapidement ce fait.
- Ce texte se compose de deux parties, résumez ces deux parties ?

Résumer un texte, c'est effectuer un *rappel interprétatif* de ce texte par écrit. Nous nous attendons à ce que les informateurs manifestent une attitude interprétative.

Comme pour le sous-groupe SGG, nous avons distingué trois catégories de réponses : Satisfaisant, Discutable et Insatisfaisant que nous essaierons de choisir ensuite, avec les trois postures de lecteur *le récitant, le discutant et l'interprète* (Jorro, 1999).

6.2.4.3.1. La quatrième question : De quoi parle ce texte ?

- **Réponse attendue :** nous attendions à ce que les informateurs mentionnent dans leurs réponses les informations qui se trouvent dans *l'ouverture ou le résumé* (le titre et le sous-titre) de D2.

- **Les résultats :**

	Inf. N°	Les réponses des informateurs
Satisfaisant (+ ou - Interprète)	G4.11	Le texte parle d'un problème sociale qui se passe ou bien qui existe en France c'est l'augmentation du mariage forcés.
Insatisfaisant (+ ou - Discutant ou recitant)	G3.1	Il parle des mariages forcés et le « complicité de viole »
	G3.2	Viol sur des filles qui n'ont pas 15 ans.
	G3.3	Ce texte parle pour « des parents qui avaient imposé un mariage arrangé à leur fille mineure sont poursuivis pour « complicité de viole ».
	G3.4	Ce texte parle des mariages forcés et des opinions différents et comment ce type de mariage se augmente pour après XXX.
	G3.6	Il parle du mariage forcé.
	G3.7	Ce texte parle de l'augmentation des mariages forcés.
	G3.8	Ce texte parle du mariage forcé.
	G4.1	Il parle des mariages forcés, quand les parents qui avaient imposé un mariage arrangé à leur fille mineure.
	G4.3	Le texte parle du mariage forcé chez les femmes.
	G4.5	Ce texte parle des parents qui imposent à leur fille mineure un mariage forcé et ce mariage considère une complicité de viol.
	G4.6	Ce texte parle de viol sur mineur de 15 ans.
	G4.7	Ce texte parle du mariage forcé.
	G4.8	Il parle de mariage forcé.
	G4.10	Ce texte parle de la violence du mariage « mariage forcé ».
	G4.13	Ce texte parle des mariages forcés des filles mineurs.
G4.14	Le texte parle d'un mariage obligé chez les filles par leurs parents.	
G4.15	Le texte s'agit de la mariage précoce.	

- **Commentaire/Analyse :**

Nous avons obtenu une seule réponse satisfaisante celle de l'informatrice ont G4.11 qui a reformulé sa réponse en adoptant une attitude interprétative. Elle a

écrit : « *Le texte parle d'un problème sociale qui se passe ou bien qui existe en France c'est l'augmentation du mariage forcés.* »

Les 16 autres informatrices ont adopté une attitude le lecteur discutant ou récitant, le cas de la réponse de G4.15 est discutant : *Le texte s'agit de la mariage **précoce**.* Elle a déclaré, dans le chapitre précédent (*Analyse de la littératie*), qu'elle est habituée de lire en français en dehors de classe. Elle écrit :

Je lis les petits contes pour enfants comme Martine et beaucoup d'autre contes. Et pendant ces deux dernières semaines, j'ai commencé à lire un livre qui raconte des histoires de science fiction. J'ai lu un de l'écrivain brusepiere.

Nous supposons que sa fréquentation de texte en français se n'est pas assez manifestée positivement dans sa réponse. Elle ne lit pas de textes journalistiques

Nous avons observé, aussi, le cas de G3.3 qui a donne une bonne réponse mais c'est un bon récitant. Elle a proposé la réponse suivante : *Ce texte parle pour « des parents qui avaient imposé un mariage arrangé à leur fille mineure sont poursuivis pour « complicité de viole ».* Elle reprend bien la citation du D2.

6.2.4.3.2. La cinquième question : Ce texte expose un fait qui concerne des jeunes filles d'origine étrangère vivant en France, racontez rapidement ce fait ?

- **Réponse attendue :** nous nous attendions à ce que les informateurs mentionnent dans leurs réponses les faits principaux de la première partie du D2 dans leurs réponses, c'est-à-dire la singularité de l'événement, la mise en examen de l'époux pour « viol sur mineure de 15 ans » et des parents pour « complicité de viol ».

▪ **Les résultats :**

	Inf. N°	Les réponses des informateurs
Insatisfaits (Discutant)	G3.1	En générale les filles refusent les mariages forcés parce qu'elles trouvent qu'il est un fait durement pour les filles. Et les filles qui sont marié d'un âge 15 ans, affrontent violée par son époux. Ensuite, les filles réfugient à l'association pour les protéger. Les filles qui ont 15, 16 ans ne rien savoir de la mariage. Et les parents obligent forcément la fille à marier elle a échoue dans sa vie et elle est honte qu'elle n'en parle pas de ce que ce passe entre elle et son époux. Car ce point arrive d'être spécial entre eux.
	G3.2	Les faits se sont quand les parents de l'adolescente son origine n'est pas français, à l'âge de 15 ans organisent un mariage traditionnel sous le valeur juridique avec un homme très âgé. Leur donne une grande dot et après la cérémonie le marie viole l'adolescente. Les relations sexuelles dévient une chose difficile et l'adolescente souffre et décide de parler à une assistante sociale et quitte le domicile familial pour un foyer de la région parisienne, où elle vit actuellement.
	G3.3	En France ont été mis en examen dans le courant du mois d'avril pour « complicité de viole » sans aucune valeur juridique, avec un homme de 38 ans qui leur averse une « dote » de 610 euros le soir même après la cérémonie couturière. L'époux avait violé l'adolescente.
	G3.6	Les parents considère que le mariage est de ses tradition pour ça ils arrangent le mariage à leurs enfant, mais ce mariage fait des problèmes entre les maries.
	G3.7	Le fait qui concerne ces jeunes filles est le mariage forcé. L'essentiel dans ce fait est d'obliger les filles mineures à se marier et malheureusement ce sont les parents qui complicité à ce fait. Le nombre du mariage forcé augmente de plus en plus même aux pays développés et bien sûr, cette diffusion influence la civilisation des pays. Ce mariage ne dure pas souvent longtemps parce que les filles obligées se sentent qu'elles sont violées par leur époux. Et le divorce sera une certaine conséquence de ce type du mariage.
	G3.8	Ce texte parle du mariage forcé. Le mariage forcé est un des types des mariage dans lequel les parents obligent leurs filles de se marier. Ce type du mariage est interdit en France parce que la famille marie sa fille quand elle est encore petite (mineure). Le mariage forcé diffuse entre les familles d'origine arabe musulmane. Selon les coutumes et les traditions du pays d'origine. Les conséquences ce type du mariage est le viole. Parce qu'il y a beaucoup des filles qui ont été violées par leurs maris. Ce viol influence négativement sur sa vie même si elle va prendre le divorce. Il y a des associations nationales et internationales en France qui lessaient ce problème et ces influences sur les femmes et les enfants, et aident les femmes violées. Malgré tous cela, il y a des gens pour ce type du mariage et d'autre qui appelle respectes ces coutumes et les traditions qui obligent les filles se marient à l'âge précoce.
	G4.1	Des jeunes filles d'origine étrangers qui vivent en France souvent sont obligées de se mariées d'un homme grand pour éviter plusieurs problèmes mais il arrive le contraire.
	G4.3	Le texte présente un crime social et humain concerne des filles qui ne sont pas françaises. Ce fait est viol. Le premier fait se passe à la fille de 15 ans. cette dernière a été violée par son mari au premier jour de mariage et ce dernier fait se passe en juillet 2001, quand les parents a organisé un mariage pour leur fille de 15ans avec un homme de 32 ans qui lui aussi viole l'adolescente, qui oblige la fille de parler à une assistante sociale. Pour cela l'enquête judiciaire a mis un examen l'homme pour « viole mineure de 15 ans ».
	G4.7	Le fait c'est le mariage forcé arrangé par les parents des jeunes filles à l'âge de minorité et ce mariage considère come un viol.
	G4.10	Ce texte expose un problème qui est le mariage forcé. Ce dernier envisage les filles qui vivent dans un pays étranger. Peut-être leurs parents recourent à ce fait pour la nationalité.
G4.14	Le fait est un contrat entre la famille et le mari parce que les filles ne savent pas à qui s'adresser et que le refus signifie la rupture avec la famille. C'est pour les filles qui respect le mariage.	

Insatisfaisant (récitant)	G4.11	Le fait que la première fille s'est mariée mais elle a été violée par son époux au premier jour de leur mariage traditionnel arrangé.
	G4.13	Ce texte parle des jeunes filles d'origine étrangère qui vivent en France et l'augmentation du nombre de mariages forcés dans la communauté immigrée. Les enfants nés en France après le regroupement familial qui sont maintenant à l'âge au quel on les marie. Mais les coutumes du pays d'origine et ces traditions sont fréquentes dans les communautés africaines, maghrébines, turques ou asiatiques. On trouve les familles de culture étrangère qui sont souvent plus rigides en France que dans le pays d'origine.
	G4.15	Selon Isabelle Gillette qui dit que les enfants nés en France après le regroupement à l'âge auquel on les marie selon la coutume du pays d'origine. Ces traditions sont fréquentes dans les communautés africaines maghrébines, turques ou asiatiques. Et selon Mustapha qui dit « les familles de culture étrangère sont souvent plus rigides en France. Ce que dans le pays d'origine.
Insatisfaisant (Discutant ou récitant)	G3.4	Le fait qui concerne les jeunes filles d'origines vivant en France c'est le mariages forcés en général mais il y a autre fait c'est le mutilation sexuelles qui se passe dans les communautés africaines, maghrébines, turques ou asiatiques, le GAMS est un association qui est contre ce fait. Le fait le plus grave c'est le complicité de viole qui se comporte contre les filles mineures.
	G4.8	Les étrangers d'origine asiatique, africainne ou maghrébines impose à leurs filles de marié très petites selon les traditions dans leurs pays mais la problème est qu'en France on considère la mariage précoce comme un viole et on juge les parents.
Insatisfaisant	G4.5	Pas de réponse.
	G4.6	Ce fait qui concerne des jeunes filles d'origine étrangères vivant en France est le mariage à 15 ans ; homme de 32 ans.

▪ **Commentaire/Analyse :**

Nous n'avons pas obtenu aucune réponse satisfaisante. Nous avons eu 18 réponses insatisfaisantes que nous avons réparties en 4 groupes : insatisfaisante discutant, insatisfaisantes récitant, insatisfaisante discutant et récitant et insatisfaisante. Comme pour le SGG, cette question n'est pas été comprise.

Dans le premier groupe (insatisfaisant discutant), nous avons obtenu 11 réponses. Les informatrices ont reformulé leurs réponses en adaptant une attitude de lecteur discutant. Nous avons remarqué dans les réponses qu'elles ont proposées des *interprétations déviantes*. L'exemple de l'informatrice G4.10 qui a proposé la réponse suivante :

Ce texte expose un problème qui est le mariage forcé. Ce dernier envisage les filles qui vivent dans un pays étranger. Peut-être leurs parents recourent à ce fait pour la nationalité.

Dans la phrase soulignée, elle a supposé que les parents cherchent la nationalité française, cette interprétation de D2 est fautive dans la mesure où elle ne

figure nulle part dans le texte. Cependant, nous l'avons observé, plus haut (Question 4), cette informatrice a adopté une posture de lecteur interprète.

Dans le groupe (insatisfaisant récitant), nous avons obtenu 3 réponses. Les trois informatrices ont récité une ou plusieurs parties de D2, G4.13 nous a proposé la réponse suivante :

Ce texte parle des jeunes filles d'origine étrangère qui vivent en France et l'augmentation du nombre de mariages forcés dans la communauté immigrée. Les enfants nés en France après le regroupement familial qui sont maintenant à l'âge au quel on les marie. Mais les coutumes du pays d'origine et ces traditions sont fréquentes dans les communautés africaines, maghrébines, turques ou asiatiques. On trouve les familles de culture étrangère qui sont souvent plus rigides en France que dans le pays d'origine.

Elle a repris plusieurs parties de D2 (phrases soulignées), elle a adopté une posture de lecteur récitant. Nous pensons que son faible niveau de français l'a conduite à reprendre des segments de D2 pour les intégrer dans sa réponse.

En revanche, dans le groupe (insatisfaisant discutant et récitant), nous avons obtenu 2 réponses. Ces deux informatrices ont adopté la double posture discutant et récitant comme G3.4 qui a proposé la réponse suivante :

Le fait qui concerne les jeunes filles d'origines vivant en France c'est le mariages forcés en général mais il y a autre fait c'est le mutilation sexuelles qui se passe dans les communautés africaines, maghrébines, turques ou asiatiques, le GAMS est un association qui est contre ce fait. Le fait le plus grave c'est le complicité de viole qui se comporte contre les filles mineures.

Cette informatrice, dans un premier temps, a adopté une posture de lecteur discutant (en gras) la mutilation sexuelle, qui est une partie de l'explication du sigle GAMS « Groupe des femmes pour l'Abolition des Mutilation Sexuelles », qu'elle a adaptée dans sa phrase. Elle poursuit sa phrase, en adoptant une autre posture de lecteur celle de récitant (partie soulignée), elle a repris une partie de D2. Elle a proposé une interprétation fautive de cet article.

Enfin, dans le groupe (insatisfaisant), nous avons obtenu 2 réponses insatisfaisantes. G4.5 n'a pas donné de réponses. Quant à G4.6, elle a proposé la réponse :

Ce fait qui concerne des jeunes filles d'origine étrangères vivant en France est le mariage à 15 ans ; homme de 32 ans.

Cette réponse ne fournit aucune interprétation au sujet de D2.

6.2.4.3.3. La sixième question : Ce texte se compose en deux parties, résumez ce deux partie ?

- **Réponse attendu :** nous attendions que les informateurs mentionnent dans leurs réponses les idées principales. Dans un premier temps, nos informateurs devraient évoquer les actions, les évènements de D2 dans leurs résumés de la première partie de l'article. Dans un deuxième temps, ils doivent exposer la réaction verbale des représentants d'associations et des représentants des victimes de ce phénomène de la deuxième partie.

▪ **Les résultats :**

	Inf. N°	Les réponses des informateurs
Satisfaisant (+ ou - Interprète)	G3.2	La première partie de texte parle de comment les parents organisent une mariage traditionnel forcé de leur fille mineure qui ont moins de 15 ans avec des hommes de 32 ans qui leur donne un grand dot, et comment c'est gens poursuivent comme des gens (complicité de viol) à la point de vue de la judiciaire française. aussi la première partie enclure l'opinion d'une femme responsable d'une organisation et comment elle trouve ce type de mariage. La deuxième partie explique comment le GMS travaille contre ce type de mariage et donne le programme des autres associations.
	G3.3	Les parents d'une collégienne de 16 ans d'origine malienne qui aurait été violée par son époux au premier jour de leur mariage traditionnel arrangé ont été mis en examen dans le courant du moins d'avril pour « complicité de viol ». et faire l'enquête judiciaire a été confié à la juge d'instruction Martine Vezant pour « viol sur mineure de 15 ans » sans aucune valeur juridique avec un homme de 32 ans qui leur a versé une dot de 610 euros. Mais il y a une opinion comme Isabelle Guillette Faye directrice du GAMS (groupe des femmes pour l'abilitation des mutilations sexuelles). Elle explique : les enfants nés en France après le regroupement familial sont maintenant à l'âge auquel on les marie selon la coutume du pays d'origine.
	G3.8	En première partie de ce texte parle du mariage forcé. Le mariage forcé en France qui est contre le loi parce que le loi interdis le mariage des filles sont violées par leurs maris au premier jour de leur mariage qui sont souvent traditionnel ou pendant leurs vie de mariage. Ce type de mariage diffuse en France entre les familles musulmans des origines différents : africaines, maghrébines, turques ou asiatiques. En deuxième partie de ce texte parle de l'avancée extraordinaire. Les associations nationales et internationnelles qui jouent un rôle très important dans le cas de mariage forcé. Par exemple les associations font intervenir le juge pour enfant s'il s'agit d'une mineure. Pour qu'il interdise la sortie du territoire français. Ce type du mariage est un contrat entre la famille et le mari et quagr. C'est mariage traditionnel, l'un ne connait pas l'autre, dans cette situation le viol est possible. Malgré tous cela il y a des gens pour ce mariage. D'après Catherine Richet ; assistante sociale organise ce thème par l'éducation national.
	G4.3	La première partie parle des filles qui ont été violées par leurs maris à l'âge 15-16 ans. pour cela l'enquête judiciaire a fait un ... et mit en examen l'homme pour viole une mineure de 15 ans. le mariage forcé augmente dans la communauté immigrée et africaines et asiatique. La 2 ^{ème} partie parle des association qui fait à trouver des solutions pour ce problème et diminuer ce phénomène.
	G4.7	La première partie commence à « les parents ... jusqu'à actuellement ». elle parle de la nouvelle d'une collégienne de 16 ans d'origine malienne qui est violé par son époux au premier jour de leur mariage traditionnel. La deuxième partie commence à « pour Isabelle ... nationale ». elle nous montre les opinions des gens qui sont des responsables des associations spécialisées.
	G4.13	Ce texte se compose en deux parties, la première partie commence par « les parents d'une collégienne ... et il finit à la ligne 65 « ... qui reste aux parents ». la première partie s'agit des parents qui imposent les mariages sur leurs filles sans prendre leurs opinions. Mais ce fait cause beaucoup de problèmes dans la société. Généralement et les grandes problèmes sur filles particulière. Deuxième partie parle de l'avancée extraordinaire. Il y avait beaucoup d'associations qui cherchent les solutions pour les filles, cette association défend les droits des femmes. Elle refuse les mariages forcés et les violences conjugales.

insatisfaisant (+ ou - Discutant)	G3.1	Les parents qui auraient été violée par son époux, ont été décidé mettre en examen dans le courant et Martine Vezant a été étudié de mettre cet examen « viol » sur mineur de 15 ans. ils ont vu que cet examen permettra de connaitre l'augmentation du nombre de mariages forcé. Ensuite, il explique comment nés les enfants en France après le regroupement familial. En effet, on sait que les parentes étrangères sont plus dur en France que dans le pays d'origine. Mustapha Saadi a dit : « le mariage est en effet souvent la seule parcelle de pouvoir qui reste aux parents ».
	G3.4	La première partie commence par le 5 ^e ligne jusqu'à le 65 ^e , c'était un traduction qui présent le sujet est comment il commence. Il y a aussi un opinion sur l'augmentation des nombre de mariages forcés, il était par Isabelle Guillette –Faye directrice du GAMS qui explique que c'est un tradition fréquentée dans les communautés africaines ... etc. la deuxième partie parle des différentes opinions des associations sur la même sujet ou sur la même but. Il y a aussi des passages qui expliquent ces différents types d'opinions.
	G3.6	Le mariage forcé que les parents arrangent un mariage pour leur adolescent sans regarder à l'âge normal du mariage où les parents donnent le dot et finissé les cérémonies du mariage. Comment-est la relation entre les maries.
	G3.7	La première partie du texte parle des parents qui obligent leurs filles mineures à se marier avec des personnes parfois plus âgés qu'elles. Aussi cette partie du texte parle de mettre en examen ces parents qui ont participé à faire ce crime et comment la communauté refuse ce fait et réclame de la liberté des filles à leur choix. Dans cette partie, le journaliste nous informe que les familles de culture étrangère sont souvent plus sévères en France que dans le pays d'origine. Bref, le journaliste dans cette partie du texte a essayé de mettre la lumière sur les paroles des autres personnes. La deuxième partie : cette partie parle de la situatoin des filles violées avec leurs époux en décrivant que la fille a un de deux choix, l'un est plus difficile que l'autre, soit se marier ou bien c'est la rupture avec la famille. Aussi, ces filles mariées habitent chez leurs parents, ne voyant leurs époux que le week-end. Aussi, cette partie nous décrit la situation des parents et le fait que les parents soient mis en examen est une avancée extraordinaire.
	G4.1	La première partie parle des mariages traditionnel organisait sans aucune valeur juridique et il parle aussi de la situation familiale en France comme il y a des familles étrangères qu sont plus rigides que dans leurs pays. La deuxième partie parle de ce phénomène généralement, il parle de la rôle des filles aussi vers ce mariage.
	G4.5	première partie commence à la ligne 1 jusqu'à la ligne 65. Il montre que les parents imposent à leur fille de 15 ans un mariage forcé donc, elle aurait été violée par son époux. C'est le mariage précoce. Deuxième partie commence à la ligne 66 et finit à la ligne 129. Avancée extraordinaire. On trouve dans la 2 ^{ème} partie que le chef de l'association « Isabelle » fait des soutilions entre la famille et leurs problèmes comme le mariage forcé.
	G4.6	La première partie parle de la coutume du pays d'origine en France pour le mariage forcé. La deuxième partie s'agit de quelques associations qui sont contre la violée sur les jeunes filles.
	G4.8	Les parents impose à leurs filles de se marier. Ce qui provoque beaucoup de problèmes et ces couples ne vivent pas une vie tranquille. Beaucoup d'associations essayent à trouver des solutions pour cette problème mais elle trouve des difficultés comme par exemple l'honte des filles.
	G4.10	Les mariages forcés qui commencent « les parents ... jusqu'à aux parents » et avancée extraordinaire qui commence de « avec elle ... jusqu'à nationale ». La première partie parle de parents qui obligent un mariage violé à leur fille mineure. La deuxième partie parle des associations qui essayent de trouver une solution pour les parents qui obligent un mariage à leur fille mineure.
	G4.11	Le première partie représente comment les parents marient leur filles mineure égale une grande dote. D'autre part, la partie nous montre le problème du viol les filles par leurs époux après la cérémonie coutumière du mariage.
	G4.14	La 1 ^{er} partie parle d'une augmentation des mariages forcés surtout chez la communauté étrangère qui ont servé leur culture du pays. Si les parents ont le pouvoir sur leur fille. 2 ^{ème} partie parle d'une augmentation de recevoir beaucoup de filles chez le GAMS qui joue une rôle d'intervention entre les filles et leur parents.
	G4.15	D'une part, d'abord la fille qui n'est pas d'accord pour se marier. « elle refuse le mariage » passe un examen dans le courant du mois d'avril pour « complicité de viol » sous l'observation de Martin Vezant. Ensuite l'injustice qui a causé par les parents qui acceptent le mariage d'une fille qui a 15ans avec un homme qui a 32 ans pour un seul raison seulement l'argent, « Quel justice ». donc, le résultat c'est le quittement de la fille de maison de son marie. L'avis de Isabelle Gillette- elle dit que les traditions africaines, maghrébine, turque ou asiatique qui entraînent cette phénomène, ce n'est pas les français qui sont d'origine française. selon Mustapha Sasaki- qui dit « le mariage est en effet souvent la seul parcelle de pouvoir qui reste aux parents. D'autre par la solution qui l'a pris il, Isabelle Gilleteen associant toutes les filles pour faciliter leur problème, elle leur interdit de la sortire du territoire français, l'accepte de toute la famille et le mari en fait un contrat entre eux parce qu'elles sont jeunes continuent d'aller à l'école et habitent chez leur parents ne voyant le monsieur que le week-end. A la majorité, elles sont mariées civilement, beaucoup d'avis sur le mariage forcés. Il ya ceux qui sont avec et ceux qui contre.

Tableaux 00 : le résumé des deux partie de D2

▪ **Commentaire/Analyse :**

Nous avons observé 6 réponses plus ou moins satisfaisantes. Les informatrices G3.2, G3.3, G3.8, , G4.3, G4.7 et G4.13 ont adopté une posture de lecteur interprète dans leurs rappels écrits. Le cas de G4.7 qui a donné le résumé suivant :

La première partie commence à « les parents ... jusqu'à actuellement ». elle parle de la nouvelle d'une collégienne de 16 ans d'origine malienne qui est violé par son époux au premier jour de leur mariage traditionnel. La deuxième partie commence à « pour Isabelle ... nationale ». elle nous montre les opinions des gens qui sont des responsables des associations spécialisées.

Elle a résumé les deux parties de D2 et a adopté une attitude de lecture interprète dans sa reformulation écrite. Dans son rappel, elle a mentionné les idées principales de D2.

En revanche, nous avons observé 12 réponses insatisfaisantes, ces informatrices ont adopté la posture de lecteur discutant. Le cas de G4.15, qui a proposé,

D'une part, d'abord la fille qui n'est pas d'accord pour se marier. « elle refuse le mariage » passe un examen dans le courant du mois d'avril pour « complicité de viol » sous l'observation de Martin Vezant. Ensuite l'injustice qui a causé par les parents qui acceptent le mariage d'une fille qui a 15ans avec un homme qui a 32 ans pour un seul raison seulement l'argent, « Quel justice ». donc, le résultat c'est le quittement de la fille de maison de son marie. L'avis de Isabelle Gillette- elle dit que les traditions africaines, maghrébine, turque ou asiatique qui entraînent cette phénomène, ce n'est pas les français qui sont d'origine française. selon Mustapha Sasdi- qui dit « le mariage est en effet souvent la seul parcelle de pouvoir qui reste aux parents.

D'autre par la solution qui l'a pris il, Isabelle Gilleteen associant toutes les filles pour faciliter leur problème, elle leur interdit de la sortie du territoire français, l'accepte de toute la famille et le mari en fait un contrat entre eux parce qu'elles sont jeunes continuent d'aller à l'école et habitent chez leur parents ne voyant le monsieur que le week-end. A la majorité, elles sont mariées civilement, beaucoup d'avis sur le mariage forcés. Il ya ceux qui sont avec et ceux qui contre.

Dans son résumé, elle a adopté une posture de lecteur discutant qui lui a mené de donner une interprétation déviantes (première phrase soulignée), voire, un contre sens. Cette informatrice, dans son rappel, manifeste des grosses difficultés de compréhension dues en partie à « mise en examen ».

Dans le deuxième paragraphe (souligné), G4.15 manifeste aussi de gros problèmes de compréhension.

Nous pouvons observer que l'erreur courante de nos informatrices, surtout les discutantes, concerne la division entre la première et la deuxième partie provient de la disposition du texte et en particulier de la place de l'intertitre « avancée extraordinaire ». Certaines d'entre elles sont considéré cet intertitre comme le titre de la 2^e partie (cf. G4.10). Nous pensons que si elles étaient habituées à la lecture des journaux français, elles sauraient que les intertitres sont souvent placés bien avant ce qu'ils annoncent. Ici, pour le D2, l'intertitre annonce les lignes 115-118. C'est un manque de fréquentation de la presse écrite dans les deux langues (arabe et français).

6.2.4.4. Compréhension de type commentaire et donner son opinion

- **La septième question :** Quelle est votre opinion sur le problème posé par ces faits ? Développez votre propre jugement.
- **Réponse attendu :** Nous attendions que les informateurs développent dans leurs réponses par reformulation une attitude personnelle sur le thème du « *mariage forcés* ».

▪ **Les résultats :**

	Inf. N°	Les réponses des informateurs
Satisfaisant (+ ou - Interprète)	G3.1	A mon avis, la vie ne demande pas la rigidité des parents. Il y a deux choses que je trouve qu'ils ne viennent pas par la violence, premièrement l'enseignement. Celui qui n'aime pas d'étudier, il sera toujours échec, personne ne peut lui donner le succès. Deuxièmement, le mariage. Le mariage est un autre vie. La fille transmet dans un vie plus responsabilité. La fille qui ne préfère pas d'être dans une place, elle fait n'importe qu'elle veut pour laisser sa vie ; elle résiste plus en plus pour ne pas continuer ce que sa famille a commencé. A mon avis, l'âge moyen pour marier est le 21 ou bien 22 ans. ce l'âge de la fille pour réfléchir de sa émotion, d'être une mère, de porter un complète responsable, contien son epoux et arriver d'être une femme. Pour conclur, je vous donne un petit conseil, laissez-vous les filles vivre ses âge. Facile venir facile partir.
	G3.2	Selon moi je suis totalement contre ce phénomène qui était malheureusement existe dans nôtre société mais on ne peut pas parler et dire c'est faut car les traditions ne peuvent pas de parler. Je pense aussi que ce problème un des traditions qui mettre toujours les filles (femme) sur la miséricorde des homme. Pour cela il faut toujours déclencher la guerre contre les traditions qui nous obliger de faire de choses qui sont à mon avis des vices.
	G3.6	Je suis contre le mariage forcé parce que les deux maries ne préparent pas à la vie nouvelle, la vie n'exige seulement prépare les cérémonies mais elle exige un discours d'elle. Comment serait-elle. Est-ce que les deux peuvent continuer ce mariage. Je vois qu'il faut punir les parents qui arrangent le mariage à leur gens pour le finir.
	G3.7	Le mariage est une relation sacrée entre l'homme est sa femme. Cette relation est fondée sur la bienveillance et le contentement pour pouvoir changer des responsabilités familiales. Si un de ces principes disparaît, la vie entre ces deux mariés sera possible. Dans les linges suivants nous allons essayer de mettre en évidence le mariage forcé. Le mariage forcé est d'obliger la fille à se marier avec une personne qu'elle ne veut pas. Ce phénomène augmente d'une année à l'autre mais les parents ont inventé une prétexte de ce mariage. Cette prétexte est qu'ils essayent de garder l'honneur de leurs filles. Et les filles misérables sont obligées d'obéir et d'accepter ce type du mariage. D'une part, j'approuve les parents à leur décision si leurs filles ne sont pas dignes de la confiance des parents parce que les parents de toute façon gardent l'honneur et la considération de la famille. D'autre, les parents doivent avoir confiance de leurs filles et de leur choix. De toute façon, les conséquences du mariage forcé sont très mauvaise et influence négativement la famille de la fille et celle d'époux. Pour conclure, nous sommes à l'époque de développement et chacun d'entre nous peut penser et décider correctement et avec la sagesse. Mais avant de prendre la décision, n'importe laquelle, il faut penser approfondement et sagement .
	G3.8	Je suis totalement contre type de mariage, parce que dans ce cas l'un ne connaît pas l'autre. Il n'y a pas de contact et à cause du malentendu entre eux et manque l'amour, le viol est possible. Je préfère que le couple fait connaissance avant le mariage sous le regard des familles, respectent les traditions et la religion. Ce type de mariage est interdit en notre religion et bien sûr aux autres religions. A la fin, je souhaite que notre gouvernement l'interdise dans notre pays particulièrement que dieu donne à fille le droit de choisir son marie et que les parents sachent de ce droit et bien sûr chaque fille aussi.
	G4.1	Depuis toujours ce phénomène existe, ce n'est une idée nouvelle dans les lignes suivantes nous allons essayer de définir le mariage forcé et ses conséquences. Premièrement je pense que le mariage forcé est comme le mariage précoce car les deux types ont joué par des parents qui obligent ses filles de se marier selon leurs volonté. Pour moi, je pense que ce fait forme un grand problème, ça dû à l'ignorance et l'objection du mariage de cette relation sacrée, et je pense que cette relation a besoin de plus conscience de la société, et je souhaite que chacun fait quelque chose pour prévenir ce phénomène.
	G4.5	Je suis contre le mariage forcé et le mariage précoce. Selon moi, c'est le plus grand faute si les parents le font contre leur fille de 15 ans. Les fillette ne peuvent pas être une grande femme et elles ont les enfants parce qu'elle reste une petite fille. Sa capacité est très faible et elles ne sont jamais capables à subir les problèmes de la vie.
	G4.7	A mon avis, je trouve que le mariage forcé est un grand problème qui envisage les filles. Et spécialement des minorités parce que à cet âge les filles ne comprennent bien le sens de mariage, ne comprennent vraiment la relations sexuelles. Alors, on doit le considérer comme un viol. Et on doit l'interdit. En vers le mariage forcé pour tous les filles des différents âges, c'est quelque chose faux parce que le mariage doit réaliser par un persuasion complète chez l'épouse et l'époux.
	G4.11	Mon opinion, je pense que le mariage forcé est une grande catastrophe. Il détruit les sociétés et qu'il cause la violence, la faiblesse l'humanité dans les gens. Il détruit beaucoup de famille qui sont ressemblées. Bien sûr je suis tout à fait contre ce mariage.

	G4.13	Je suis contre du mariage forcé et « la complicité de viol ». mon opinion sur le problème de mariage forcé est une phénomène mauvaise. Quand les parents imposent le mariage forcé sur leurs filles, ses filles sont petites, elles ne comprennent pas la vie et elles ne peuvent pas porter la responsabilité de leur vie. D'abord, il faut laisser les filles terminer leur études et comprendre bien le sens de mariage pour former une famille tranquille.
Insatisfaisant (+ ou - Discutant ou récitant)	G3.3	Je trouve que le sujet pour « complicité de viol » est très important parce qu'il y a des idées importantes et les groupes parle pour le même sujet. Comme groups des femmes pour l'abolition des mutilations sexuelles) qu'il dit pour les femmes seulement et les nanas beurs dans les Hauts-de-Seine qu'elles voix d'elles rebelles en Seine-Saint-Denis ou voix de femmes dans le Val-D'oise, le GAMS reçoit de plus en plus de jeune filles. Et beaucoup des écrivains qu'ils écrivent pour le même sujet rémport qui ou quoi om ils d'accord avec le sujet ou non. Le sujet ont été mis une point dialogue. Et il faut faire la droit pour connaitre d'année pour la personne est mariage comnce. Jardon ... faut le droit personne qui passe 20 ans. il peut mariage sans son famille.
	G3.4	Je suis totalement contre le mariage forcé, et je suis contre les parents qui pense qu'ils ont le droit d'obliger les filles de se marier parce qu'ils ont des idées traditionnelles. Et ça c'est pas pour dire que la fille a toute la liberté de faire comme elle veut, non. Mais malheureusement. Aujourd'hui la plupart des filles qui souffrent de ce problème ils sont du village, elles n'ont pas la liberté de choisir n'importe quelle chose comme l'enseignement alors, les filles au village ne peuvent pas dire oui, ou non, même si les parents ne donnent pas le choix à leur fille pour choisir. D'autre par, la fille n'a pas encore connaitre c'est quoi le mariage. Pour les ville au yémen, il y a des gens que ne font pas ça mais aussi c'est à tout ce pays (Yémen).
	G4.3	Je pense que le viol est un crime humain menace la vie de fille pour cela il faut mettre un règle empêche ce fait et mettre un grand châtement pour l'homme qui fait ça.
	G4.6	A mon avis, le mariage n'est pas problème mais l'âge de fille et d'homme qui est nécessaire pour bien vivre et bien comprendre qui est la relation du mariage.
	G4.8	A mon avis la problème c'est n'est pas la mariage précoce mais la problème est quand on impose ce marige sans la volonté de la fille.
	G4.10	A mon avis oui pour ce fait est pas bien et en même temps il y a une chose positive. Pas bien parce que ce sont les parents qui obligent le mariage à leur filles. Ils font le mariage comme obligation.
	G4.14	A mon avis, j'ai refuse ce mariage parce que la fille trouve beaucoup de problèmes sociale d'abord, entre sa famille et deuxième entre sa marie qui suivent plus âgé. Ici, la fille dans cette cas il besoin d'aide par l'association parce que la fille a de culture contre sa famille qui a en outre. Mais la fille qui respect ce mariage, il faut que l'association de faire contre entre la famille et le mari.
	G4.15	A mon avis, les parents doivent être plus justes pour prendre une décision sur l'avenir de leurs filles. Si les filles seront plus grandes et elle peuvent prendre accepter mais s'elles refusent les parents ne doivent pas interdire dans leur venir. Le racisme entre les français et les étrangères. Il doit s'effacer les limittes entre les deux. Il n'y avait aucun différent entre les deux. Chaque fille a un avis mais toujours les parents intervient aux leur affaire propres.

▪ Commentaire/Analyse :

Nous avons observé 10 réponses satisfaisantes. Les informatrices ont manifesté une attitude de lecteur interprète, elles ont reformulé leurs réponses en prenant une position personnelle au sujet du mariage forcé. G3.1, par exemple, a expliqué sa position (phrase soulignée), elle a déclaré :

A mon avis, la vie ne demande pas la rigidité des parents. Il y a deux choses que je trouve qu'ils ne viennent pas par la violence, premièrement l'enseignement. Celui qui n'aime pas d'étudier, il sera toujours échecs, personne ne peut lui donner le succès. Deuxièmement, le mariage. Le mariage est un autre vie. La fille transmet dans un vie plus responsabilité. La fille qui ne préfère pas d'être dans une place, elle fait n'importe qu'elle veut pour laisser sa vie ; elle résiste plus en plus pour ne pas continuer ce que sa famille a commencé.

A mon avis, l'âge moyen pour marier est le 21 ou bien 22 ans. ce l'âge de la fille pour réfléchir de sa émotion, d'être une mère, de porter un complète responsable, contien son époux et arriver d'être une femme.

Pour conclur, je vous donne un petit conseil, laissez-vous les filles vivre ses âge. Facile venir facile partir.

Nous pensons que cette informatrice, en adoptant la posture de lecteur interprète, a interagi avec le texte pour pouvoir exprimer son opinion. Cette interaction entre le texte et l'informatrice passe par la littératie personnelle, surtout sa fréquentation des textes journalistiques en français.

Nous pensons que les lectures antérieures, de G3.1, ont été l'un des facteurs majeurs qui ont joué un rôle positif dans la reformulation de sa réponse pour construire son opinion personnelle.

Cependant, nous avons obtenu 8 réponses insatisfaites. Elles ont adopté une posture de lecteur discutant, elles ont donné leurs opinions (qui parfois, c'est vrai, n'est pas très claire) elles ont tourné au tour de sujet sans qu'elles affichent leurs positions (cf. : tableau précédent), le cas de G3.4 a expliqué sa position, elle a déclaré :

Je suis totalement contre le mariage forcé, et je suis contre les parents qui pense q'ils ont le droit d'obliger les filles de se marier parce qu'ils ont des idées traditionnelles. Et ça c'est pas pour dire que la fille a toute la liberté de faire comme elle veut, non. Mais malheureusement. Aujourd'hui la plupart des filles qui souffrent de ce problème ils sont du village, elles n'ont pas la liberté de choisir n'importe quelle chose comme l'enseignement alors, les filles au village ne peuvent pas dire oui, ou non, même si les parents ne donnent pas le choix à leur fille pour choisir. D'autre par, la fille n'a pas encore connaître c'est quoi le mariage. Pour les ville au yémen, il y a des gens que ne font pas ça mais aussi c'est à tout ce pays (Yémen).

Elle a pris une position au sujet de mariage forcé (1^{ère} phrases soulignée). Toutefois, elle fait référence à ce phénomène dans la société yéménite, elle fait l'opposition ville /compagne au Yémen dont il n'est pas question dans le texte (les deux dernières phrases soulignées).

Toutefois, le G3.3 a adopté une posture de mauvais lecteur récitant. Elle a récité une partie de D2 (passages soulignés) :

Je trouve que le sujet pour « complicité de viol » est très important parce qu'il y a des idées importante et les groupes parle pour le même sujet. Comme groups des femmes pour l'abolition des mutilations sexuelles) qu'il dit pour les femmes seulement et les nanas beurs dans les Hauts-de-Seine qu'elles voix d'elles rebelles en Seine-Saint-Denis ou voix de femmes dans le Val-D'oise, le GAMS reçoit de plus en plus de jeune filles. Et beaucoup des écrivains qu'ils écrivent pour le même sujet rémport qui ou quoi om ils d'accord avec le sujet ou non. Le sujet ont été mis une point dialogue. Et il faut faire la droit pour connaître d'année pour la personne est mariage comnce. Jardon ... faut le droit personne qui passe 20 ans. il peut mariage sans son famille.

Cette informatrice a des problèmes de compréhension. Elle présente les caractéristiques du lecteur récitant.

Par ailleurs, les G3.1, G3.2, G3.7, G3.8, G4.1, G4.5 et G4.7 ont donné des réponses sous forme d'un vrai texte. Il y a une introduction, développement et conclusion.

Nous constatons, dans l'analyse des données du SGF, comme pour le SGG, d'un côté, coupure de texte du D2 est due à la place de l'intertitre. Elles montrent de grosses difficultés de compréhension. Nos informatrices manifestent une fréquentation insuffisante des textes journalistiques. Cependant, nous remarquons que les étudiants de 3^{ème} année sont plus représentés que ceux de 4^{ème} année. Par ailleurs, la question cinq a été mal comprise de deux groupes, les garçons et les filles. Nous pensons que la consigne de cette question n'était pas assez claire.

D'autre côté, certains problèmes d'ordre culturel, s'agissant de la position de nos informatrices, au sujet du mariage forcé, elles n'expriment pas, généralement, leur opinion clairement. Il y a de l'hésitation dans leurs réponses au contraire des informateurs.

En conclusion, nous avons eu un constat général de deux groupes D1 et D2. D'abord, concernant le D1, nous avons remarqué qu'aucun informateur, même parmi les interprétants ne s'était positionné en tant que lecteur yéménite confronté à la lecture d'un fait divers se déroulant dans une région de France. La présentation de l'origine de D1 que nous avons faite au début de l'expérience de lecture n'a entraîné aucune réaction. Tous les informateurs de D1 ont fait comme si ce fait divers avait lieu au Yémen ou, tout au plus, dans un pays du tiers monde. Ensuite, concernant D2, nous avons constaté qu'aucun informateur n'a classé ce texte dans le genre journalistique alors que le titre et l'intertitre et la disposition en colonnes sont des caractéristiques directement observables de ce genre.

Cependant, ce que nous retenons de ce chapitre deux points importants. Premièrement, nos informateurs ont adopté différents postures de lecteur. Nous pouvons observer dans un même rappel interprétatif plusieurs postures : interprète, discutant et récitant.

Deuxièmement, les informateurs de D1 présentent généralement une bonne littératie individuelle en français, qui résulte, à notre avis de leurs littératies de langue arabe. L'exemple de l'informateur G2.1 qui a adopté la posture de lecteur interprète dans toutes ces réponses. Il devrait développer un solide rapport à l'écrit. Pour les informateurs de D2, leurs littératies individuelles est instable, nous pensons qu'ils ont quelque problèmes de littératie en arabe. Toutefois le G4.4 de SGG et G3.6 se distinguent nettement des autres informateurs, tous les deux ont, tout au long de l'expérience de la lecture adopté une posture de lecteur interprète, sauf à la question cinq pour G4.4 et la question six pour G3.6. Les deux, à notre avis, développent une riche littératie individuelle.

Synthèse des analyses

Nous avons analysé les données du questionnaire concernant la littératie de nos informateurs et leurs représentations du texte, de l'expérience de lecture du document 1 (D1) : *Cambrioleur occasionnel* qui s'adressait au groupe d'étudiants de deuxième année (G2) et celle du document 2 (D2) : *Mariage forcé augmentent* destiné aux étudiants de troisième année (G3) et quatrième année (G4).

La mise en relation de l'ensemble de résultats nous permet de souligner plusieurs points en partant des trois postures de lecteur : interprète, discutant et récitant. Dans une situation de lecture/compréhension/ interprétation de texte en français, nos informateurs s'appuieraient, d'une part, sur leur littératie construite au long de leur scolarisation dans les deux langues (arabe et français). D'autre part, cette littératie se manifeste, ou pourrait être observable, à travers l'attitude adoptée lors de la lecture : ce que nous avons appelé d'après Jorro (1999) les trois postures de lecteur. Ces postures révéleraient la nature de leur rapport à l'écrit, plus ou moins fort selon celle qui est adoptée. De fait, la relation entre littératie, rapport à l'écrit et postures de lecteur est une relation dialectique, c'est-à-dire qu'il y a effectivement un mouvement de va-et-vient entre ces trois éléments.

Le rapport à l'écrit et les représentations de nos informateurs par rapport à l'écrit sont le fruit de leurs expériences textuelles et autres acquises au long de leurs activités scolaires et non-scolaires. Celles-ci affectent leurs pratiques de lecture, leur fréquentation des textes en arabe, qui, à leur tour, orientent leurs activités de lecture/compréhension/ interprétation de textes en français, activités pour lesquelles sont aussi indispensables pour la reconnaissance et la classification des textes en types et genres. En fin de compte c'est leur littératie individuelle, c'est-à-dire le résultat de la façon dont ils investissent ces différentes littératies de leurs représentations de l'écrit et des textes en particulier qui est en jeu. C'est cette littératie individuelle qui se manifeste dans la posture adoptée par nos informateurs

lorsqu'ils se lancent dans une activité de lecture/compréhension/ interprétation de textes en français.

De ce constat général, nous arrivons à la conclusion que les informateurs qui ont adopté une posture de lecteur interprète présenteraient un rapport à l'écrit que nous pourrions qualifier de solide ce qui s'expliquerait par le fait qu'il résulte d'une riche littératie individuelle. Riche par sa diversité mais sans doute davantage par la qualité des expériences vécues par rapport à l'écrit.

En revanche, les informateurs qui ont adopté une posture de lecteur discutant manifesterait un rapport plus distendu avec l'écrit, ce que nous expliquerions par une littératie individuelle plus dispersée, plus chaotique dont les acquis ne déboucheraient pas sur l'élaboration de représentations efficaces concernant les diverses activités liées à l'écrit. Ceux qui ont adopté une posture de lecteur récitant témoigneraient d'un rapport faible à l'écrit en relation avec une littératie individuelle plutôt pauvre et déficiente.

Il faut toutefois préciser que les critères de posture de lecteur n'établissent pas des catégories rigides pour définir les attitudes de lecteur de nos informateurs. En effet, nous pouvons trouver à la fois les trois postures de lecteur chez le même informateur dans son rappel interprétatif. Il est clair que dans les deux activités de lecture/compréhension/interprétation (D1 et D2) que nous avons proposées à nos informateurs, nous ne pouvons pas négliger les effets de la confrontation avec une littératie autre. Les effets sont de nature à remettre en question les acquis de leur littératie en LM.

Le schéma qui suit illustre la mise en relation de l'ensemble des résultats des analyses.

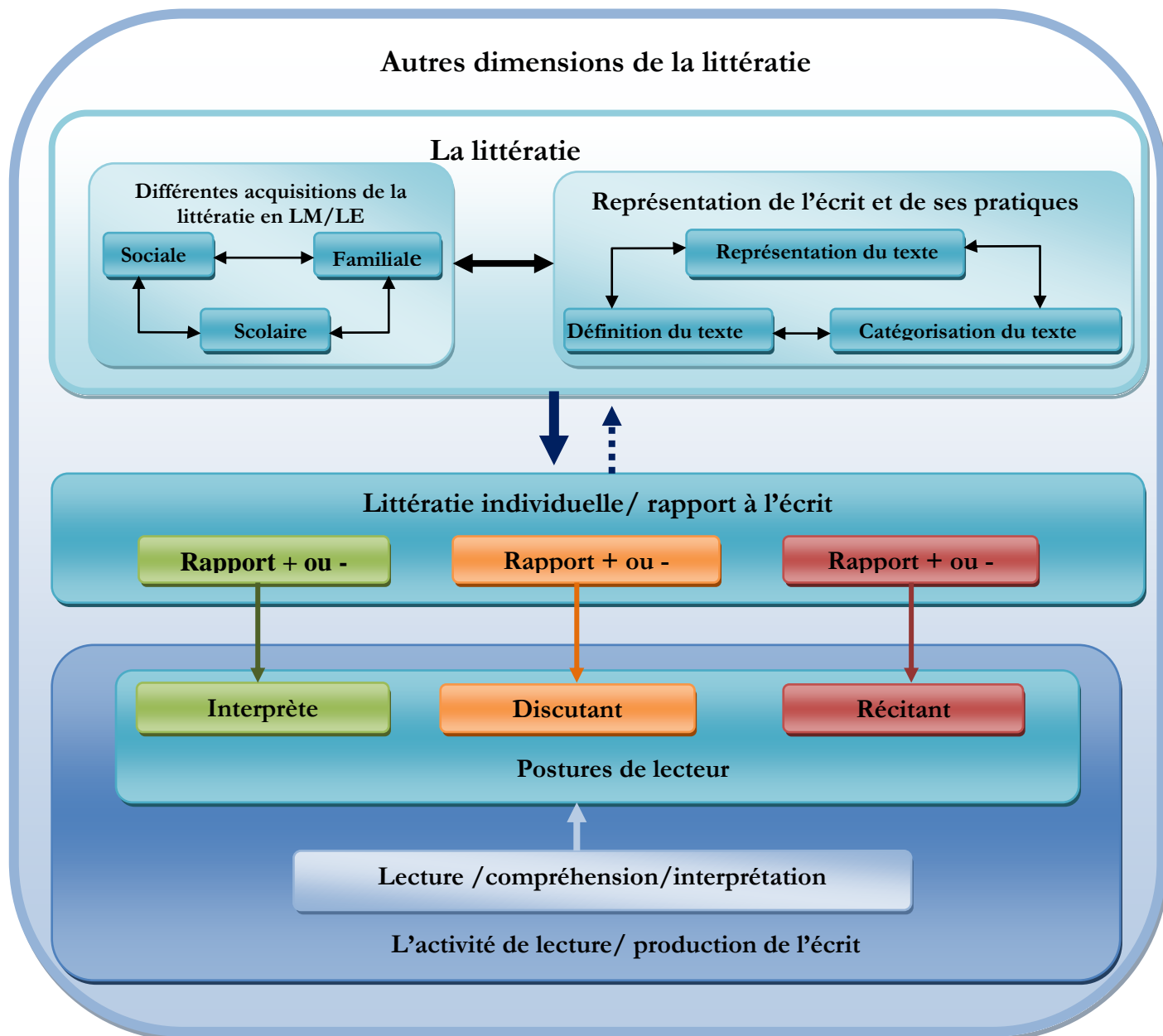


Schéma 9: Les relations entre la littératie et la posture de lecteur adoptée issues de notre enquête

De façon plus particulière, deux résultats se dégagent au niveau des deux groupes D1 et D2.

S'agissant de D1, nous avons observé qu'aucun informateur, même parmi les interprétants ne s'était positionné en tant que lecteur yéménite confronté à la lecture

d'un fait divers se déroulant dans une région de France. La présentation de l'origine de D1 que nous avons faite au début de l'expérience de lecture n'a entraîné aucune réaction. Tous les informateurs de D1 ont fait comme si ce fait divers avait lieu au Yémen ou, tout au plus, dans un pays du tiers monde.

Comme nous l'avons dit, les étudiants de D1 considèrent que D1 est un texte semblable à tous les autres qui sont utilisés en classe de langue – le fait divers qu'il s'agisse d'un « document authentique » n'est pas pris en compte.

Nous pouvons expliquer cette réaction par le poids de la situation d'enseignement qui ferait que tous les textes qu'ils soient élaborés à des fins pédagogiques, ou qu'ils ne le soient pas (publicité, poèmes, chansons) seraient abordés de la même façon en classe, c'est-à-dire pour apprendre du vocabulaire et de la grammaire). Bien entendu ce que nous remarquons dans cette expérience de lecture en LE pourrait très bien avoir lieu en LM. Il est bien difficile dans ce cas d'apprécier les effets de l'enseignement de la LE. Autrement dit, ce serait la littérature scolaire, plus particulièrement yéménite, qui serait en jeu.

Remarquons toutefois que ce phénomène relativise la posture d'interprétant de certains étudiants de D1. Certes ils interprètent de façon satisfaisante les événements du texte mais ils ne se positionnent pas eux-mêmes en tant que sujets par rapport à ce fait divers – y compris G2.1 dont les réponses sont celles d'un « bon » interprétant.

Concernant D2, nous remarquons qu'aucun informateur n'a classé ce texte dans le genre journalistique alors que la titeraison et la disposition en colonnes sont des caractéristiques directement observables de ce genre.

Il est intéressant de noter à propos de ce genre que certains de nos informateurs ont déclaré lire la presse écrite aussi bien en arabe qu'en français d'ailleurs. Certains d'entre eux ont même raconté que leur apprentissage de la lecture a commencé avec les journaux que lisait leur père. À propos des termes utilisés pour

désigner un texte, le terme « article » a été cité plusieurs fois associé le plus souvent à la presse écrite. Cependant, lorsque nous avons demandé à nos informateurs de classer les textes en genres, le genre journalistique n'a presque pas été donné.

Nous voyons donc par là que la littératie sociales acquise en LM n'est pas forcément opérante en LE. La question de ce qui se serait pensé si la même expérience de lecture avait été proposée en arabe reste naturellement posée. Il se peut que nos informateurs aient considéré la proposition « genre journalistique » comme trop évidente. Quoiqu'il en soit, même les informateurs qui ont adopté une posture d'« interprétant » par rapport à D2 n'ont pas donné la réponse « genre journalistique ».

Ces deux exemples montrent que les relations entre littératie, rapport à l'écrit, posture ne sont pas de l'ordre de la détermination. Elles permettent de pointer des phénomènes intéressants du type de ceux que nous venons de commenter. Les trois exemples prototypiques à savoir : celui d'un informateur de la catégorie « grande lecteur » **Schéma 3** ; celui d'un informateur de la catégorie « lecteurs moyen » **Schéma 4** et, enfin, celui d'un informateur de la catégorie « faible lecteur » **Schéma 5** (pages suivantes) illustrent la mise en relation de l'ensemble des résultats des analyses de trois cas. Ces trois études de cas, il s'agit des informateurs G4.14, G2.1, et G2.14, illustrent comment les choses se sont passées réellement. C'est-à-dire, La posture de lecteur que nos informateurs devraient théoriquement adopter au cours de l'expérience de lecture en fonction de leur rapport à l'écrit tel qu'il ressort du questionnaire, montrent bien que le rapport à l'écrit, la posture adoptée par le lecteur ou par le scripteur ne sont jamais définitivement acquis mais qu'ils dépendent pour une grande part de l'activité réaliser et du contexte dans lequel elle est effectuée.

G4.14 se considère comme un grand lecteur.

La littératie individuelle de l'informateur G4.14 et son rapport à l'écrit

- Se qualifie de « grand lecteur » + liste de lecture diversifié ;
- Forte présence de la famille dans son apprentissage de la lecture, et surtout du père ;
- Le paysage scriptural l'a aidé à apprendre à lire,
- Difficultés de lecture en arabe : les textes littéraires et religieux → vocabulaire et diglossie ;
- En français, lectures diversifiées ;
- Difficultés de lecture en français ← vocabulaire, grammaire et comprendre un texte ;
- Stratégies utilisées pour résoudre les difficultés de lecture en français : mémoriser, relire et lire à haute voix
- Définit le texte, en arabe, comme « sujet ». Un texte est synonyme de « texte » et d'« article » ;
- Pour lui, le littéraire, le scientifique et le social sont les différents genres de textes en arabe ;

Rapport + ou -

Rapport + ou - moyen

Rapport + ou - faible

Interprète

Discutant

Récitant

Postures de lecteur possible à adopter

Dans une situation de lecture / compréhension / interprétation de texte en français le G4.14 a adopté une posture de lecteur

1. G2.1 se considère comme un lecteur moyen.

La littératie individuelle de l'informateur G2.1 et son rapport à l'écrit

- Se qualifie de « lecteur moyen » + liste de lectures un peu diversifié ;
- Présence de la famille dans son apprentissage de la lecture, et surtout des frères et des sœurs ;
- Le paysage scriptural l'a aidé à apprendre à lire,
- En français, lectures diversifiées ;
- Difficultés de lecture en français ← vocabulaire ;
- Stratégies utilisées pour résoudre les difficultés de lecture en français : mémoriser, relire et lire à haute voix ;
- Définit le texte, en arabe, comme « groupe de phrases » et « transmetteur d'informations ». Un texte est synonyme de « texte » et d'« extrait » ;
- Pour lui, le littéraire, l'épistolaire, le journalistique et le scolaire sont les différents genres de textes en arabe.

Rapport + ou -

Rapport + ou - moyen

Rapport + ou - faible

Interprétant

Discutant

Récitant

Postures de lecteur possible à adopter

Dans une situation de lecture / compréhension / interprétation de texte en français le G2.1 a adopté une posture de lecteur

G2.14 se considère comme un lecteur faible.

La littératie individuelle de l'informateur G2.14 et son rapport à l'écrit

- Se qualifie de « faible lecteur » + liste de lectures diversifié ;
- Forte présence de la famille dans son apprentissage de la lecture, et surtout de la mère ;
- Difficultés de lecture en arabe : les textes spécialisés → vocabulaire, pénurie de lecture et la faiblesse de la culture générale dans la société yéménite ;
- En français, lectures diversifiées ;
- Difficultés de lecture en français ← vocabulaire et comprendre un texte ;
- Stratégies utilisées pour résoudre les difficultés de lecture en français : traduire, étudier et demander au professeur ;
- Définit le texte, en arabe, comme « groupe de paragraphes », « sujet », « idée », « article », « extrait » et « transmetteur d'informations ». Un texte est synonyme d' « extrait » et d' « article » ;
- Pour lui, le littéraire, l'économique, le politique et le scientifique sont les différents genres de textes en arabe.

Rapport + ou -

Rapport + ou - moyen

Rapport + ou - faible

Interprétant

Discutant

Récitant

Postures de lecteur possible à adopter

Dans une situation de lecture / compréhension / interprétation de texte en français le G2.14 a adopté une posture de lecteur

Conclusion générale

Nous nous sommes, particulièrement, intéressé dans notre recherche aux problèmes de la lecture/compréhension/ interprétation de texte du point de vue de la littératie des apprenants yéménites en LM et LE. Elle visait, d'une part, de développer et d'améliorer les compétences textuelles des apprenants yéménites dans les deux langues, et d'autre part, de mieux concevoir les activités de lecture/compréhension/ interprétation de textes en français et même de les apprécier.

Nous avons exposé, dans les deux premiers chapitres, une introduction générale sur le contexte dans lequel nos informateurs ont acquis leur littératie individuelle. D'abord, nous avons présenté, dans le premier chapitre, le Yémen, éléments d'ordre historico-géographique et culturel, sa littératie et son système éducatif. Ensuite, dans le deuxième chapitre, nous avons expliquée la caractéristique de la langue arabe et son enseignement.

Nous avons abordé, dans le troisième chapitre, consacré au cadre théorique, les notions et concepts clés qui constituent la partie conceptuelle de notre recherche et qui sont liés à la lecture/compréhension/ interprétation de texte. Nous avons présenté, d'abord, la notion de la littératie, sa définition, ses différentes acquisitions et son acquisition de point de vue du rapport à l'écrit et de la représentation. Puis, nous avons fait un exposé autour du texte, sa définition en arabe et en français, les différents propos des spécialistes à son égard et sa typologie. Enfin, nous avons abordé la lecture en faisant un état de lieu des grands courants théoriques.

De ce qui concerne la méthodologie de recherche, dans le quatrième chapitre, nos informateurs se sont en général investis dans les tâches que nous leur avons proposées. Peu d'étudiants ont refusé de répondre et les réponses que nous avons obtenues sont souvent détaillées et argumentées. Les questions à propos du texte (définition et catégories) n'ont pas semblé désarçonner ce groupe d'informateurs dont les membres sont en majorité titulaires d'un baccalauréat

scientifique. Cela tendrait à montrer que réfléchir sur le texte, se poser des questions à propos du sens d'un texte n'est pas forcément réservé aux littéraires. Ces étudiants de la section scientifique ont eux aussi construit leur propre littératie.

Le questionnaire que nous avons administré à nos informateurs est critiquable à plus d'un titre. L'établissement de trois catégories : grands lecteurs, lecteurs moyens et faibles lecteurs, repose sur une auto-évaluation extrêmement subjective. Il est évident que certains lecteurs ont tendance à se surévaluer et d'autres à se sous-évaluer. Néanmoins, il est intéressant de signaler que deux informateurs (sur 40) ont déclaré qu'ils ne lisaient pas du tout ce qui peut apparaître surprenant de la part d'étudiants inscrits en licence de français à la Faculté des lettres de Sanaa.

Il est clair également que le fait de dire quelles sont les difficultés rencontrées dans la lecture de textes en arabe ou en français a peu de choses à voir avec le relevé de ces difficultés au cours d'une activité de lecture. Les réponses se situent à un niveau méta-cognitif qui ne permet guère d'envisager des remédiations. Nous pouvons dire à notre décharge que tel n'était pas notre objectif.

Enfin pour ce qu'est de la lecture en français, la précision « en dehors de la classe » n'a sans doute pas été respectée. Nous voulons dire par là que les étudiants lisent certainement en dehors de la classe. Mais ce qu'ils lisent, c'est d'abord les manuels et les textes introduits par les enseignants. Cette distinction entre lectures en classe et lectures en dehors de la classe n'est pas à rendre au pied de la lettre.

Quant aux deux expériences de lecture, il apparaît que si l'hyper-thème de D1 (Cambrioleur) et celui de D2 (les mariages forcés) étaient susceptibles de faire réagir les étudiants, il n'en allait pas de même en ce qui concerne la justice française et son fonctionnement. Des thèmes dérivés comme « foyer d'accueil » (dans le cas de D1) ou les associations d'un mariage forcé ou de mutilations sexuelles (dans le cas de D2) sont très éloignés de la réalité sociale yéménite. Il nous est apparu que D2 était peut-être trop difficile pour des étudiants de 3^e année et même de 4^e. Nous pensons

que la longueur de la deuxième partie du texte les a parfois empêchés de repérer la visée argumentative de ce long développement : « le fait que les parents soient mis en examen est une avancée extraordinaire ».

Concernant ce que nous avons appelé « les reformulations interprétatives », elles ont été rédigées en français ce qui posé le problème de l'obstacle de la langue. Nous avons vu que certaines d'entre elles sont difficilement compréhensibles. D'autre part, pour mieux apprécier la posture de lecteur adoptée par l'étudiant, il aurait été nécessaire de comparer avec ce qu'il aurait fait en situation de lecture en LM. Dans l'impossibilité où nous nous trouvons d'établir une quelconque comparaison, il est difficile de dire si telle posture est spécifique à tel étudiant ou si elle résulte des conditions contextuelles dans lesquelles l'expérience s'est déroulée. Nous sommes parfaitement conscient des insuffisances de notre enquête.

Cependant du point de vue de la méthodologie de recherche, deux absences nous paraient revêtir une plus grande importance. D'une part l'absence d'entretiens oraux qui auraient pu venir nuancer et enrichir les « reformulations interprétatives ».

D'autre part, l'impasse que nous avons faite les dimensions sociales des littératies que nous avons essayé de décrire. Comme nous l'avons dit il y aurait là matière pour une enquête à part entière. Nous n'avons recueilli aucune information sur les milieux d'où sont issus ces étudiants. Nous ne savons que très peu de choses sur ce qu'il en est de la stratification des pratiques scripturales au sein de leur famille ou de leur environnement (par exemple la pré-éminence du rôle du père).

Nous n'avons pas non plus étudié la diffusion de l'écrit ni la localisation des espaces scripturaux à Sanaa.

Concernant les résultats, nous reviendrons sur trois qui nous paraissent fondamentaux. Le questionnaire notamment la question sur difficultés de lecture en arabe a fait clairement apparaître les effets de la situation de diglossie existant au Yémen et dans les autres pays arabophones.

Cependant nous n'avons pas observé ces effets sur les réponses en arabe fournies par nos informateurs et que nous avons traduites en français. Une analyse linguistique de ces réponses nous aurait peut-être permis de poser le problème de la ou des norme(s) référence à l'écrit.

Par rapport à la question du texte qui a retenu toute notre attention, nous n'avons pas remarqué d'incidence particulière de cette diglossie sur la définition du texte ni sur les catégorisations en genres ou en types. Il semble que l'appareil conceptuel autour du texte se construise indépendamment des problèmes près par l'insécurité scripturale découlant de la situation de diglossie.

Toutefois, il apparaît que l'inventaire des genres signalés par nos informateurs s'en tient aux genres socialement valorisés. Aucune mention n'est faite de genres plus « populaires » tels que la BD, les romans policiers, les photos romans etc. qui encombrant pourtant les étalages des vendeurs des livres. Les genres mentionnés ne donnent en définitive qu'une idée très limitée de la diversité des écrits circulant dans la société yéménite. C'est une image somme toute très scolaire que nous avons obtenue.

Il est clair pour vous que les réponses obtenues reflètent l'influence de la littératie scolaire sur ces informateurs parvenus au stade de plus élevé du processus de scolarisation. La norme qu'ils ont intégrée, – même si tous ne la maîtrisent peut-être pas, – est celle qui leur a été inculquée par l'École.

Un deuxième point que nous aimerions soulever est celui de la relation entre les informateurs de la catégorie 1 « grands lecteurs » et ceux qui ont adopté une posture d'interprétants dans les reformulations interprétatives qui leur étaient demandées. En effet, parmi les 15 informateurs de la catégorie rare qui sont adoptés la posture de lecteur interprète dans toutes leurs réponses. Les G3.4, G3.6 et G3.10 ont parfois adopté cette posture de lecteur. En revanche, nous avons observé que des informateurs de catégorie 2 « lecteur moyen ou faible » ont adopté de façon

régulière la posture de lecteur interprète dans leurs rappels interprétatifs, c'est le cas des G2.11 pour le D1, G3.6 de SGF pour le D2 et G4.4 de SGG pour D2 également. Ces trois informateurs disposent, selon les résultats du questionnaire, d'une littératie individuelle riche et d'une pratique de lecture diversifiée. Ils ont bien assimilé et profité des littératies diverses qu'ils ont rencontrées, qu'elle soit familiale ou scolaire voire sociale. Nous pensons qu'il n'y a pas de relation entre la quantité de lecture et la posture adoptée mais plutôt entre la qualité de lecture et la posture de lecteur adoptée.

Dernier point, les productions écrites qui se présentent sous formes des textes écrits cohérents et autonomes sont proposées généralement par les informateurs qui ont adopté une posture de lecteur interprète dans leurs rappels interprétatifs. Nous pensons, encore une fois, que c'est due à leur littératie individuelle riche résultante de leur littératie scolaire, en particulier, le Département de français à Sanaa les a assez bien préparés dans leur entrée dans la littératie française.

Finalement, concernant les perspectives didactiques, nous estimons qu'il est important de se positionner de côté de la littératie dans l'enseignement de français au Yémen. C'est-à-dire qu'il faut mettre en place une pédagogie basée sur la littératie. Comme propose par Masny (2001), c'est *une pédagogie efficace qui appuie concrètement un programme d'études et reflète la communauté (...) sur le plan culturel.*

Cette pédagogie met l'accent sur l'apprentissage de la langue comme moyen d'exprimer la réalité de l'étudiant, c'est-à-dire que l'étudiant est sollicité de prendre conscience de sa propre littératie et d'être ouvert à d'autres littératies. Pour cela nous proposons des activités telles que :

- Raconter leurs premiers souvenirs d'apprentissage. C'est une activité à travers laquelle on fait travailler les étudiants à la fois sur l'oral et sur l'écrit. De côté de l'écrit, ils pratiquent, dans ces récits, l'emploi du temps de passé en français.

- Exprimer leurs goûts et leurs préférences de lecture. Delà on leur faire travailler sur l'expression leurs sentiments envers un objet, telle que la lecture.

De mettre en place des activités de sensibilisation aux typologies textuelles qui peuvent prendre les formes suivantes : Proposer plusieurs textes différents tels que mode d'emploi, lettre, extrait de roman, plan de ville, fait divers, reportage, texte argumentatif, etc.

Cette activité doit être travaillée à partir d'une consigne précise. C'est par exemple, de demander aux étudiants de faire une classification de ces textes. Tout en les incitant à repérer les différents genres pour un même type de texte. Ensuite, il serait, à notre avis, judicieux comme exercice que les étudiants prennent ces genres de textes comme modèles sur lesquelles ils s'appuient pour produire un texte écrit en français. Pour ce dernier nous proposons comme exemple que les étudiants, après avoir être sensibilisés aux différents types de texte, tel que le genre journalistique, de jouer le rôle d'un journaliste, tout en s'appuyant sur leur littératie sociale, et de produire un fait divers.

En dernier lieu, nous proposons également une activité de réflexion où les étudiants sont amenés à comparer entre les textes arabes et les textes français, tout en s'appuyant sur leur littératie scolaire. Ce serait, par exemple, une occasion pour travailler sur la cohérence du texte : exercice où ils sont amenés à reconstituer un texte qui a été découpé.

Pour conclure, nous estimons qu'une pédagogie basée sur la littératie, facilitera, d'un côté la compétence à lire, à comprendre et à interpréter les textes en français et d'autre côté, elle favorisera la valorisation de leurs littératies multiples qui dépassent le cadre scolaire, telle que la littératie sociale.

Bibliographie

ABBACK, I. & BOSSUYT, M. (1983) : « Transfert de pédagogie : pour qui ? Jusqu'où ? Comment ? », dans *Le Français dans le monde*, n°192, Paris, CLE international, p. 77-80.

ABU-RABIA S. (1998): “Social and cognitive factors influencing the reading comprehension of Arab students learning Hebrew as a second language in Israel”, in *Journal of Research in Reading*, vol. 21, Issue 3, Oxford, Blackwell, p. 201-212.

ABU-RABIA S. (2000): “Effects of exposure to literary Arabic on reading comprehension” in A diglossic situation, *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal* 13, p.147–157.

ABU-RABIA S. (2001): “The role of vowels in reading Semitic scripts: Data from Arabic and Hebrew”, in *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*, n°14, Netherlands, Kluwer Academic Publishers, p. 39-59.

ADAM, J.-M. (1985) : « Quels types de textes ? », dans *Le Français dans le monde*, Paris, CLE international, n°192, p. 39-43.

ADAM, J.-M. (1987) : « Types de séquences textuelles élémentaires », dans *Pratiques*, n°56, p. 54-59.

ADAM, J.-M. (1990) : *Eléments de la linguistique textuelle, théorie et pratique de l'analyse textuelle*, coll. Philosophie et langage, Liège, Mardaga.

ADAM, J.-M. (1991) : *Langue et littérature*, Paris, Hachette.

ADAM, J.-M. (1991) b : « Cadre théorique d'une typologie séquentielle », dans *É.L.A.*, p.7-17.

ADAM, J.- M. (1992) : *Les textes : Types et prototypes*, Paris, Nathan.

- ADAM, J.- M. (1997) : « Unités rédactionnelles et genres discursifs : cadre général pour une approche de la presse écrite », dans *Pratiques* n°94, juin 1997, Metz, p. 3-17.
- ADAM, J.-M. (2001) : « Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent de et comment faire ? », dans *Langages* n° 141, mars 2001, p. 10-27.
- ADAM, J.-M. (2001) : « Genres de la presse écrite et analyse de discours », dans *SEMEN n°13, Genres de la presse écrite et analyse de discours*, sous la dir. de ADAM, J.-M. & HERMAN, T., Presse Universitaire de Franche-Comté, Besançon, p. 7-13.
- ARMAND, F. & ZIARKO, H. (1995) : « La compréhension de textes informatifs, un processus interactif ? », dans *Association canadienne de linguistique appliquée* n°2, vol. 17, Toronto, p. 85-103.
- BA-ABAD, H.A. (2003) : *L'enseignement à la république de Yémen, passé, présent, avenir*, ALIRCHAD, Sanaa – Yémen.
- BACH, G. & HOLTZE, G. (2006) : *Pourquoi apprendre des langues ? : Orientations pragmatiques et pédagogiques*, Frankfurt, PETER LANG.
- BADAWI, ELSAID, CARTER, M. G., AND GULLY, ADRIAN. 2003. *Modern Written Arabic, A Comprehensive Grammar*. London Routledge
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (éd.) (1996) : *Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire*, Bruxelles, De Boeck.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (1996) : « Des pistes de réflexion et de recherche en didactique de l'écriture », dans BARRÉ-DE MINIAC, C. (éd.), *Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire*, Bruxelles, De Boeck, p.185-190.
- BARRÉ-DE MINIAC, C., 2002. «La notion de littératie et les principaux courants de recherche», *Lettre DFLM* 30, pp. 27-33.

- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2003) : « Savoir lire et écrire dans une société donnée », dans (2003/1) : *Revue Française de Linguistique Appliquée*, vol. VIII, p. 107-120.
- BARRÉ-DE MINIAC, C., BRISSAUD, C. ET RISPAIL, M., (dir), 2004. *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris : L'Harmattan.
- BENTOLILA, A. (2006) : « Apprendre à lire », dans *Orthomagazine*, n°62-janvier/février 2006, p.19-23.
- BENVENISTE, C. B. & VALLI, A. (1997) : *L'intercompréhension : le cas des langues romans*, dans *Le Français dans le monde*, N° spéciale, recherches et applications, Paris, Clé internationale, Janvier 1997.
- BERCHOUD, M. J. (dir.) (2009) : *Les mots de l'espace : entre expression et appropriation*, Paris, Harmattan.
- BESSE, H. (1979) : « Enseigner la compétence de communication », dans *Le Français dans le monde*, n°153, Paris, CLE international, p.41-47.
- BOUCHARD, R. (2005) : « Cultures « Linguistiques-scolaires » et production écrite en français d'étudiants étrangers », dans BEACCO, J.-C., CHISS, J.-L., CICUREL, F. & VÉRONIQUE, D. (éds.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, p.245-267.
- BRANTMEIER, C. (2005) : “Effects of reader’s knowledge, text type, and test type on L1 and L2 reading comprehension in Spanish”, in *The Modern language Journal* n°89, p. 37-53.
- BRISSAUD, C. & JAFFRÉ, J.-P. (2003) : « Présentation : Regarde nouveau sur la lecture et l'écriture », dans (2003/1) : *Revue Française de Linguistique Appliquée*, vol. VIII, Carin, p. 5-14.
- BRONCKART, J-P. (1996) : *Activité langagière, textes et discours*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

- BRONCKART, J-P. (2004) : « Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique », dans *Langages* n° 153, vol. 38, p. 98-108.
- CHISS, J.-L. & MARQUILLÓ LARRUY, M. (1998) : « Écriture et lecture : 'literacy', pratiques ordinaires, pratiques lettrées », dans GROSSMAN, F. (éd.), *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit*, Grenoble, IVEL-LIDILEM, p. 75-84.
- CICUREL, F. (1991) : *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- CICUREL, F. & MOIRAND, S. (1990) : « Apprendre à comprendre l'écrit : hypothèses didactiques », dans *Le Français dans le monde*, Recherches et applications, n° spécial février - mars, Paris, Clé internationale, p. 147-158.
- COIRIER, P., GAONAC'H, D. & PASSERAULT, J.-M. (1996) : *Psycholinguistique textuelle : approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris, Armand Colin.
- COMBETTES, B. (1986) : « Le texte explicatif : aspects linguistiques », dans *Pratique* N°51.
- COMBETTES, B. et TOMASSONE R. (1988) : *Le texte informatif, aspect linguistique*, Paris, De Boeck Université.
- CORNAIRE, C. (1991) : *La lecture en didactique des langues, Le point sur...*, Canada.
- CORTES, J. (1985), « La grande des valeurs textuelles - Quelques principes liminaires pour comprendre la grammaire du texte », dans *Le Français dans le monde*, n°192, Paris, CLE international, p.28-35
- CUQ, J.-P., (dir.) (2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé international
- DABENE, L. (1994) : *Repères sociologiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.

- DABÈNE, L. & DEGACHE, C. (1996) : « Comprendre les langues voisines », dans ÉLA, N° 104, octobre – décembre, Paris, Didier Érudition.
- DABÈNE, M. (coord.) (2001) : *Pratiques de lecture et cheminements du sens*, Cahier du français contemporain n° 7, novembre 2001, Lyon, éditions ENS.
- DABÈNE, M. (1987) : *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck Université.
- DABÈNE, M. (1996) : « Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural », dans BARRÉ-DE MINIAC, C. (éd.), *Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire*, Bruxelles, De Boeck, p. 85-99.
- DIONNE, A.-M., SAINT-LAURENT, L., & GIASSON, J. (2004) : « Caractéristiques et perceptions de la littératie chez parents ayant de faible compétence en lecture et en écriture », dans *Revue de l'Université de Moncton*, n°2, vol. 35, p. 131-154.
- DROOP, M. & VERHOEVEN, L. (1998): «Background knowledge, linguistic complexity, and second-language reading comprehension », in *Journal of Literacy Research* n° 2, Vol. 30, p. 253–271.
- FACQUES, B. & SANDERS, C. (2004) : « Textes journalistiques et analyse contrastive du genre en didactique », dans *Langages* n° 153, vol. 38, p. 86-97.
- FAYOL, M. (1996) : « Apprendre à produire des textes », dans BARRÉ-DE MINIAC, C. (éd.), *Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire*, Bruxelles, De Boeck, p.131-153.
- FIJALKOW, J. (2000) : *Sur la lecture : perspective sociocognitives dans le champ de la lecture-écriture*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- FRIER, C., (2002) : « Rapport à l'écrit et parcours d'insertion », dans *LIDIL* n°25, *Pratiques de lecture et d'écriture : des usages sociaux aux savoirs scolaires*, Grenoble, p. 85-102.

- FRIER, C., (2006) : *Passeurs de lecture : lire ensemble à la maison et à l'école*, Paris, Éditions Retz.
- GAONAC'H, D. (1991) : *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, collection LAL, Paris, Hatier/Didier.
- GIASSON, J. (1990) : *La compréhension en lecture*, Canada, De Boeck.
- GOBARD, H. (1976) : *L'aliénation linguistique : analyse tétraglossique*, Paris, Flammarion.
- GOFFARD, S. (1995) : « Lecture : négocier une interaction sociale », dans SOUCHON (coord.), *SEMEN 10, Sémiotique(s) de la lecture*, Annales Littéraires de l'Université de Besançon, Paris, Les Belles Lettres (diff.), p.71-101.
- GROSSMANN, F. (2006) : « Logiques sociales et clivages culturels dans les lectures partagées », dans FRIER, C., *Passeurs de lecture : lire ensemble à la maison et à l'école*, Paris, Éditions Retz, p. 19-35.
- GUMPERZ, J. (1971): *Language in social groups*, Standford University Press, USA.
- HAMERS, J., F. & BLANC, B. (1995) : *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga.
- HEREDIA-DEPREZ, C. & VERAÏN, J. (1975) : *L'acquisition d'une langue seconde, cas des enfants immigrés – L'acquisition du langage*, manuel de linguistique appliquée, tom 1, Delagrave.
- HOLE, C. (2004), *Modern Arabic : Structures, Functions, and Varieties*, Georgetown, Georgetown University Press.
- HORELLOU-LAFARGE, C. & SERGÉ, M. (2007) : *Sociologie de la lecture*, Collection Repères, Paris, éditions La Découverte.
- HYLAND, K. (2003) : « Genre-based pedagogies : a social response to

process », in *Journal of Second Language Writing*, Pergamon, p.18-20.

JAWHARI, A. (1998) : « Les représentations de la langue arabe chez l'étudiant libanais », dans SALEM, E. (éd): [*La langue arabe au Liban*]⁴¹, Beyrouth : Université de Balamand, p. 373-410.

JORRO, A. (1999) : *Le lecteur interprète*, Paris, PUF.

KIRSCH, I. (2005) : « Compréhension de textes suivis, schématiques et au contenu quantitatif Comprendre ce qui a été mesuré dans l'EIAA et l'EIACA » in *L'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA): Mesurer la littératie et les compétences des adultes : Des nouveaux cadres d'évaluation*. Statistique Canada – No 89-552-MIF au catalogue, N°13, p. 90-140.

LAFONTAINE, D. (2001). Quoi de neuf en littératie? Regard sur 30 ans d'évaluation de la lecture. In L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry et C. Maeder (dir.), *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve*. (p. 67-82). Bruxelles : DeBoeck-Duculot.

LAFONTAINE, D. (2001). Quoi de neuf en littératie ? Regard sur trente ans d'évaluation de la lecture. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 7-8, 71-95.

LAHIRE, B. (1996) : « Inégalités, partages, spécificités et différences dans les usages sociaux de l'écrit », dans BARRÉ-DE MINIAC, C. (éd.), *Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire*, Bruxelles, De Boeck, p.115-128.

LAVAUUR, J.-M. & DENHIÈRE, G. (1996) : « Lire en langue étrangère : aspects cognitifs », dans *Triangle* n°14, Paris, Didier-Érudition, p. 55-77.

LEGROS, D. (2006) : « Variations interculturelles des représentations et du traitement des unités du texte », dans *Langages* n°163, septembre 2006, p. 115-126.

⁴¹ Titre traduit de l'arabe.

LEHMANN, D. & MOIRAND, S. (1980) : « Une approche communicative de la lecture », dans *Le Français dans le monde*, n°153, Paris, CLE international, p.72-79.

Le Saint Coran et la traduction en langue française du sens et de ses versets (1994) : Direction des Recherches Islamiques, Médine, Arabie Saoudite.

LITS, M. (2001) : « Le fait divers : un genre strictement francophone ? », dans *SEMEN n°13, Genres de la presse écrite et analyse de discours*, sous la dir. de ADAM, J.-M. & HERMAN, T., Presse Universitaire de Franche-Comté, Besançon, p. 37-45.

MAAMOURI, M. (1998) : « language education and human development t: Arabic diglossia and its impact on the quality of education in the Arab region. », in *MOVING FORWARD WORKSHOP*, Mediterranean development forum. September 3 - 6, 1998- Marrakech, Morocco.

MAINGUENEAU, D. (1998) : *Analyser les textes de communication*, Paris, Dunod.

MALHERBE, M. (1995) : *Les langues de l'humanité*, une encyclopédie des 3000 langues parlées dans le monde, Paris Robert, Laffont.

MOIRAND, S. (1979) : *Situation d'écrit : compréhension, production en langue étrangère*, DLE, Paris, CLE international.

MOIRAND, S. (1990) : *Une grammaire des textes et des dialogues*, Paris, Hachette.

OCDE, Statistiques Canada, UNESCO (2000) : *Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*, Ottawa, Statistiques Canada.

PETTITJEAN, A. (1987) : « Les faits divers : polyphonie énonciative et hétérogénéité textuelle » In *Langue française* n°1, Vol. 74, La typologie des discours. p. 73-96.

- PETTITJEAN, A. (1989) : « Les typologies textuelles », *Pratiques*, n°62, p.88-120.
- PERFETTI, C. A. & MARRON, M. A. (1995): *Learning to read: literacy acquisition by children*, Office of educational research and improvement (éd.), *Reports of Research / technical* n° 143, Philadelphia.
- PEYTARD, J. et alii. (1982) : *Littérature et classe de langue*, coll. LAL, Paris, Hatier-Crédif.
- PEYTARD, J. et MOIRAND, S. (1992) : *Discours et enseignement du français*, Paris, Hachette.
- PIERRE, R. (2003) : « Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques », dans (2003/1) : *Revue Française de Linguistique Appliquée*, vol. VIII, p. 121-137.
- PRTINE, H. (1983) : *L'argumentation écrite – Expression et Communication*, Paris, Hachette.
- RAPHAEL, T. E., PARDO, L. S., HIGHFIELD, K., & MCMAHON, S. I. (1997). *Book Club: A literature-based curriculum*. Littleton, MA: Small Planet Communications, Inc.
- REUTER, Y. (1986) : « Lire : une pratique socio-culturelle », dans *Pratiques* n° 52, Décembre 1986, p. 64-82.
- REUTER, Y. (2003) : « La littératie : perspectives pour la didactique », dans *LIDIL* n°27, *Littératie vers de nouvelles pistes de recherche didactique*, Grenoble, p. 11-23.
- REVAZ, F. (1997) : « Le récit dans la presse écrite », dans *Pratiques* n° 94, juin 1997, p.19-33.
- RUCK, H. (1980) : *Linguistique textuelle et enseignement du français*, coll. LAL, Crédif, Paris, Hatier/Didier.

SALEM, E. (éd) (1998) : [*La langue arabe au Liban*]⁴², Beyrouth : Université de Balamand.

SCHNEUWLY, B. (2002) : « L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique. Éléments de synthèse », dans *Pratiques* n°115/116, Décembre 2002, p. 237-246.

SCHNEUWLY, B. & ROSAT, M.C. (1986) : « Analyse ontogénétique des organisateurs textuels dans deux textes informatifs écrits », *Pratique*, n°51, p.39-54.

SLONDZIAN, M. (1997) : « Quels outils pour l'apprentissage de la compréhension multilingue », dans *Le Français dans le monde*, N° spéciale, L'intercompréhension : le cas des langues romans-recherches et applications, Paris, CLE international.

SOUCHON, M. (1992) : *Lire entre langues et discours : analyse des obstacles à la lecture de textes en langue étrangère*, recherche présentée en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Franche-Comté, sous la dir. de J. PEYTARD, 2 volumes.

SOUCHON, M. (1995) : « Pour une approche sémantique de la lecture-compréhension en langue étrangère », dans SOUCHON (coord.), *SEMEN 10, Sémiotique(s) de la lecture*, Annales Littéraires de l'Université de Besançon, Paris, Les Belles Lettres (diff.), p.103-161.

SOUCHON, M. (2000) : « Lecture de textes en LE et compétence textuelle », dans *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, - La lecture en langue étrangère, n°13, p.15-37.

SOUCHON, M. (2001) : Cours de DEA : d'une littératie à l'autre (pour une approche anthropologique de la littératie en langue étrangère) et Littératie et communication écrite, Université de Franche-Comté, Besançon.

⁴² Titre traduit de l'arabe.

- SOUCHON, M. (2006) : « Genre, interculturalité et interprétation de textes », dans BACH, G. & HOLTZE, G., *Pourquoi apprendre des langues ? Orientation pragmatiques et pédagogiques*, Frankfurt, PETER LANG, p. 179-192.
- SOUCHON, M. (2009) : « Une unité, le texte ? Le texte comme lieu de tension entre clôture et ouverture », dans BERCHOUD, M. J. (dir.), *Les mots de l'espace : entre expression et appropriation*, Paris, Harmattan, p. 149-189.
- TAILLEFER F., G. (2005) : « Foreign language reading and study aboard : cross-linguistic question », in *The Modern Language Journal* n° 89, p. 503-528.
- TARADE, G. (1998) : « Conflit entre l'arabe classique et l'arabe dialectal dans l'essai de Youssef Al-Khale », dans SALEM, E. (éd): [*La langue arabe au Liban*]⁴³, Beyrouth, Université de Balamand, p.257-272.
- TERWAGNE, S., VANHULLE, S., LAFONTAINE, A. (2001). *Les cercles de lecture*. Bruxelles : De Boeck, coll. Des savoirs en pratique.
- VANHULLE, S. ET SCHILLINGS, A. (2005). La « littératie » : métaphores idéologiques ou concept didactique ? Extrait de *Avec le portfolio: écrire pour apprendre et se former*. Bruxelles : Labor.
- VIGNER, G. (1979) : *Lire : du texte au sens*, DLE, Paris, CLE international.
- UNESCO (2004) : *La pluralité de l'alphabétisation et ses implications en termes de politiques et programmes*, Document d'orientation Secteur de l'éducation de la UNESCO.
- WANGER, A.D., MESSIK, B. & JENNIFER, S. (1986): *Studying literacy in Morocco*, in B.B. Scheffelin et P. Gillmore eds. *The acquisition of literacy: ethnographic perspectives*. Vol. XXI, Norwood, New-Jersey, Ablex Publishing Corporation.

⁴³ Titre traduit de l'arabe.

WAGNER, S. & al. (2002) : *Alphabétisme et alphabétisation des francophones au Canada : Résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (ELAA)*, Statistique Canada.

SITOGRAPHIE

URL: http://www.ethnologue.com/show_map.asp?name=YE

Lewis, M. Paul (ed.), 2009. *Ethnologue: Languages of the World*, Sixteenth edition. Dallas, Tex.: SIL International. Carte linguistique du Yémen consulté le 12 novembre 2009

URL: <http://www.yemen-nic.net/contents/education>

Centre National d'informations, République du Yémen, Données sur le système éducatif yéménite, consulté le 12 novembre 2009

URL: <http://www.webarabic.com/portail/apprendre/index.php>

Web Arabic, Apprendre la langue arabe, consulté le 12 novembre 2009

URL: <http://www.sis.gov.eg/VR/acadmy/html/acadmay01.htm>

L'académie de la langue arabe, consulté le 12 novembre 2009

URL: <http://www.reseaulitteraties-literaciesnetwork.ca/french/pdf/A-MDionne.pdf>

Dionne, A.-M., « La littératie familiale », consulté le 12 novembre 2009

URL: http://aix1.uottawa.ca/~dmasny/french/writings/pour_une_pedagogie.pdf

MASNY, D. « pour une pédagogie axée sur les littératies », consulté le 12 novembre 2009

URL: <http://www.iico.net/al-alamiya/issues-1429/no-220/issue-220/moslem-family.htm>

Al-Beecher, S.(2008) : « Le rôle des parents dans l'éducation morale des enfants », dans *Al-Aalemiya* n°220 , 220 مجلة العالمية العدد 220 « دور الآباء في غرس القيم » د. سعاد البشر "الإيجابية لدى الأبناء" consulté le 12 novembre 2009

URL: <http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/08synthese.pdf>

DONNAT, O. (2009), « Les pratiques culturelles de français à l'ère numérique : éléments de synthèse 1997-2008 » consulté le 13 novembre 2009

DICTIONNAIRES

GALISSON, R. et COSTE, D. (1976) : *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Paris, Hachette.

DUCROT, O. et SCHAEFFER, J-M. (1995) : *Nouveau Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du Langage*, Seuil.

ROBERT, P. (1994) : *Le Nouveau Petit Robert*.

Le dictionnaire Hachette multimédia (1999), CD-ROM.

Mohamed Al RAZI vécu vers le X^{ème} siècle et qui a été édité au Caire en 1983, *le dictionnaire de la langue arabe* (arabe – arabe) le MOUKTAR ALSAHAH.

Khalil Al JORRE, (1973) *Le nouveau dictionnaire Larousse de la langue arabe* (arabe – arabe).

SOMMAIRE

ANNEXE 1 : LE QUESTIONNAIRE	326
ANNEXE 2 : LES DONNÉES DU QUESTIONNAIRE	335
ANNEXE 3 : DOCUMENT 1 « CAMBRIOLEUR OCCASIONNEL »	362
ANNEXE 4 : DOCUMENT 2 « LES MARIAGES FORCÉS AUGMENTENT »	365
ANNEXE 5 : LES DONNÉES DES EXERCICES	Error!
Bookmark not defined.	
ANNEXE 6 : Données sur le nombre des journaux et des magazines au Yémen	448
ANNEXE 7 : Données sur la population au	455

ANNEXE 1 : LE QUESTIONNAIRE

QUESTIONNAIRE

Destiné aux étudiants yéménites du département de français à l'Université de Sanaa

EXPLICATION :

Ce questionnaire constitue la partie enquête d'une recherche doctorale. Il porte sur l'intercompréhension à l'écrit entre arabophones et francophones (Le cas des étudiants yéménites)

Questions Générales :

1. Nom et prénom : _____

2. Date de naissance (âge) : _____.

3. Nationalité :

4. Sexe : M F

5. Quel type de baccalauréat avez- vous obtenu ?
- scientifique - littéraire

- autre , lequel ?

6. Quelle est votre langue maternelle ?

7. Parlez-vous d'autres langues ? Oui Non
Si oui, laquelle ou lesquelles ?

8. vous apprenez le français depuis combien de temps ? Et où ?

Représentation sur le monde de la lecture :

□ En langue maternelle :

1. Aimez-vous lire ?

1. Beaucoup

2. Un peu

3. Pas beaucoup.

Si vous avez choisi (3), pouvez-vous dire pourquoi ?

2. En dehors des lectures de classe, combien de temps consacrez-vous à la lecture, chaque semaine ?

1. 1 heure 2. 2 heures 3. Davantage.

3. Quelles sont vos lectures préférées

Pour quelles raisons ?

4. Qu'avez-vous lu ces deux dernières semaines ? *Précisez le ou les titre(s)*

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

5. Est-ce que vous vous souvenez comment vous avez appris à lire ?

6. Est-ce que vous avez des difficultés pour lire certains textes en arabe ?

6. a. Lesquelles?

6. b. précisez quelles sont ces difficultés ?

6. c. pour quelles raisons à votre avis ?

Annexe 1 : Le questionnaire

□ **En français :**

1. Lisez-vous en français ? (*en dehors de classe de langue*)

1. Oui

2. Non

- Qu'est-ce que vous lisez en français?

2. Quelles sont vos difficultés quand vous lisez en français ?

3. Comment faites-vous pour résoudre ces difficultés ?

Le texte

1. Qu'est ce qu'un « texte » pour vous ? Donnez une définition pour le terme « texte » ?

2. Dans votre langue maternelle y a-t-il des mots que vous utilisez pour désigner un texte ?

Oui Non

Si oui les quels ?

3. Est- ce que vous faites une différence entre ces mots ?

Oui Non

Si oui, laquelle ?

4. Selon vous quels sont les différents types de textes qui existent dans votre langue maternelle ?

Et en français ?

5. Pourriez-vous faire une classification de texte en arabe et en français ? Expliquez ?

Merci beaucoup

ANNEXE 2 : LES DONNÉES DU QUESTIONNAIRE

Annexe 2 : Les données du questionnaire

Représentation sur le monde de la lecture (Relation avec la lecture en arabe)

N°	Amour pour la lecture	Temps consacré à la lecture	Lectures préférées		Dernière lecture
			Type de lecture	Pour quelles raisons	
Inf. G2.1	un peu	Davantage	La lecture religieuse, les signes astrologiques et les devinettes.	Pour l'amour de savoir et de se cultiver dans la religion.	Interpréter les rêves, se protéger des mauvais esprits.
Inf. G2.2	beaucoup	Davantage	Les journaux, les magazines les romans et la poésie.	J'aime la littérature. Pour les journaux et les magazines, c'est pour savoir les opinions des autres et surtout sur les grands sujets d'actualité.	La poésie d'Almoutanabii, la loi de Sonnaa, la danger de la mondialisation
Inf. G2.3	un peu	---	les livres religieux et la littérature enfantine en français.	C'est le devoir du musulman d'avoir les connaissances dans la religion pour la mieux comprendre et connaître ses lois. Pour la littérature enfantine en français, je l'aime et je la comprends assez bien. Pour apprendre une langue, on doit apprendre de la plus facile pour comprendre le plus difficile. Donc, je commence par de lecture facile vers de lecture plus difficiles	L'histoire de prophète Mohamed, la loi de Sonnaa et les livres religieux
Inf. G2.4	un peu	Davantage	Les livres scientifiques et les livres qui traitent de choses bizarres	Parce que je suis curieux de connaître les autres	J'ai lu mes cours d'université.
Inf. G2.5	beaucoup	2 heures	Les livres scientifiques et médicales, et un peu des romans	Pour acquérir des connaissances et des informations, ils attirent mon attention	Le cancer, l'insomnie, les quatre émotions (la joie, la tristesse etc.) et la France.
Inf. G2.6	un peu	Davantage	Les livres religieux, les magazines culturels et les contes.	Pour se cultiver et acquérir des nouvelles connaissances.	Livre sur le pécher et quelques magazines. Quelques livres en français.
Inf. G2.7	Pas de tout, <i>faute de manques attirances dans les écrits</i>	--	--	--	--

Annexe 2 : Les données du questionnaire

Représentation sur le monde de la lecture (Relation avec la lecture en arabe)

	<i>arabes où les images, les dessins et les figures n'existe pas.</i>				
Inf. G2.8	un peu	1 heure	Les contes et les magazines.	Pour le divertissement pendant mon temps libre et pour s'informer	--
Inf. G2.9	beaucoup	2 heures	Les romans, la littérature russe et arabe, et sur tout les romans libanais	Chaque personne doit lire de la littérature, parce que la littérature est un héritage humain	Les esprits rebelles, de Goubran Khalil, la dame et le chien de la littérature russe etc..
Inf. G2.10	un peu	Davantage	Les nouvelles, les contes, les magazines	Ils ne sont pas ennuyeux. De plus, ils sont courts et intéressants.	Le triangle de barmoda, magazine Alsadaa
Inf. G2.11	beaucoup	davantage	Les petits contes, les livres culturels, les livres qui parlent des sociétés et de la vie réelle	La poésie est belle et elle traite plusieurs problèmes de la société, et les romans c'est pour comprendre aussi les difficultés réels et virtuels de la société. C'est pour se cultiver	The complete poems, le chemin de cœur, you can negotiate anything, common-sense plus...
Inf. G2.12	un peu	1 heure	Les romans de najie mahfouz et ahssan abdul-el- qadouz	La réalité	Oliver twest, magazines (Zahret alkaliej, Elssaada)
Inf. G2.13	beaucoup	davantage	La poésie, les contes, les romans	Pour moi, la poésie est la nourriture de l'âme, c'est sentimental et sensuelle, Les contes sont des expériences vécus dans tous les domaines de la vie	Les grandes poésies(classique) : les poésies de Tarfah Ben abd et Al Moutanabi
Inf. G2.14	<i>pas du tout, je n'aime pas lire tout parce que certains livres ou sujets sont ennuyeux et longs dans la façon que</i>	davantage	les contes, les magazines culturels et tous les livres religieux	Les contes utilisent des vocabulaires faciles à lire et à comprendre, les livres religieux n'emploient pas des phrases complexes et les magazines culturels pour se cultiver	Dans les deux dernières semaines je n'ai pas lu quelques choses de précis mais j'ai révisé mes cours

Annexe 2 : Les données du questionnaire

Représentation sur le monde de la lecture (Relation avec la lecture en arabe)

	<i>l'auteur écrit. Parfois le lecteur veut savoir la fin ou la chose la plus important mais ça vient très tard.</i>				
Inf. G2.15	un peu	davantage	Les romans policiers et sentimentaux.les livres portant sur la médecine, psychologie, astrologie.	C'est mon hopi. Ces livres, je les tiens au cœur	Quelques romans policiers et sentimentaux
Inf. G3.1	un peu	davantage	Magazine, la poésie et les articles politiques	concernant les magazines, je sens qu'elles portent des nouvelles qui attirent les lecteurs de tous les goûts, soit littéraire, culturel, social, scientifique. Pour les articles politiques, j'aime bien savoir la situation politique du pays « qui est noir », cela me donne de voir la future. En fin, la poésie me conforte, dans cette époque difficile, où il y a de la romance.	Elle, label France
Inf. G3.2	beaucoup	davantage	Politique, économique, littéraire	Bien sur pour augmenter mon niveau culturel et connaitre beaucoup sur notre monde.	Francophonie, France, la révolution française
Inf. G3.3	un peu	2 heures	Les contes et sur tout les contes pour enfants, les magazines, les journaux locaux et étrangère.	Pour les contes, je les aime parce que j'aime beaucoup les enfants, alors je lis ce qu'ils lisent. Je suis les nouvelles politiques et sportives et sur tout sportives, je ne sais pas pourquoi mais j'aime jouer le football avec ma famille.	Journal <i>ALTHORA</i> , le conte <i>A'AM DAHAB</i> , livre sur l'apprentissage de français.
Inf. G3.4	beaucoup	davantage	Poésie, articles littéraires,	J'ai des faiblesses pour la littérature, j'aime les	Un livre français sur la

Annexe 2 : Les données du questionnaire

Représentation sur le monde de la lecture (Relation avec la lecture en arabe)

		e	contes, nouvelles, magazines.	poésies. Je considère que la littérature est une prolongation de quelque chose qui ne finit pas et qu'elle est composée de peu de mots dont le sens est profond. En bref, j'aime la poésie et la littérature.	révolution française. Le Diwan de Mahmoud Darwiche.
Inf. G3.5	un peu	davantage	Journaux, livres religieux, sociales, morale et psychologiques.	Pour deux raisons : 1) j'aime la lecture 2) la condition sociale qui m'encourage d'être un sujet positive dans la société ou il y plus de 80% des illettrés dans notre société yéménite.	Le plus part des journaux de l'opposition.
Inf. G3.6	beaucoup	2 heures	Livres sur la médecine alternative, articles, romans littéraires, et livres religieux.	Parce que j'aime ce genre de lectures et je les lis avec plaisir. Car elles sont faciles à comprendre.	Le mémoire da Dawoode AL-Antaki. Une conversation entre un génie musulman et un génie mécréant
Inf. G3.7	un peu	2 heures	Tous ce que tombent sur ma main.	Parce que je ne veux pas me limiter à lire un seul genre de lecture.	Articles tirés de LABEL
Inf. G3.8	un peu	2 heures	Contes arabes, magazines française et arabes.	Je ne peux pas dire la raison pour laquelle j'aime les contes arabes, mais en ce qui concerne les magazines français et arabes, je trouve qu'ils contiennent des choses dont on a besoins de connaître. Et comme nous sommes des humains, nous voulons toujours suivre notre ère ; les développements et les événements qui nous concernent et qui nous touchent de tous les côtés	La série des contes de A'Abir. Magazine « AL-Ousra » Magazine « Al- Arabie ».
Inf. G3.9	un peu	2 heures	Tous ce qui concerne la	Car je me trouve dans ce type de lecture étant	Magazine « Al- Arabie ».

Annexe 2 : Les données du questionnaire

Représentation sur le monde de la lecture (Relation avec la lecture en arabe)

			littérature et la culture. Nouvelles.	humain, je crois que j'en ai besoin pour suivre l'ère. Et les nouvelles qui traitent les problèmes de la société de tiers monde.	Conte arabe « Fadalat al-diq » pour Yousif AL-Mahmide Livre sur le surréalisme de Jabur Ibrahim Jabra, L'influence de l'art arabo-musulman sur l'art européen médiéval.
Inf. G3.10	beaucoup	davantage	Lectures littéraires	J'aime les lectures littéraires, car je m'y trouve. D'un côté, je crois que par ce genre de lecture j'acquière beaucoup de connaissances surtout humaines. En réalité je lis des ouvrages littéraires pour des auteurs de différentes nationalités, afin d'acquérir leurs valeurs : d'un autre côté, je lis la poésie et les romans car ils m'aident à suivre mon loisir, qui est écrire la poésie et les petits contes.	« Le petit prince », « César », Poésie de AL-Barrodie, Article de « Paris dans la littérature moderne » tiré du magazine AL-Arabie, pour Jabur Assfour
Inf. G4.1	un peu	2 heures	Toutes sortes de lecture, spécialement les lectures qui parlent des sujets sociaux	Car les sujets sociaux touchent chaque individu. Je trouve que nous devons s'intéresser à tous les sujets, mais particulièrement les sujets qui concernent la société.	J'ai visité la librairie de Dubaï et j'ai feuilleté quelques livres religieux.
Inf. G4.2	un peu	davantage	Les journaux, les magazines et les romans.	Parce que ce genre de lectures ne prend pas beaucoup de temps.	Quelques journaux et le magazine de <i>ALMACHAHEDE</i> <i>ALARABI</i>
Inf. G4.3	un peu	1 heures	Les romans policiers, les magazines, les journaux qui contiennent des faits divers sur	Pendant les vacances je lis pour faire passer mon temps libre et s'enrichir.	Des romans français comme Camren de Prosper Mérimé et les misérables de Victor

Annexe 2 : Les données du questionnaire

Représentation sur le monde de la lecture (Relation avec la lecture en arabe)

			les crimes, les anecdotes et les contes religieux.		Hugo.
Inf. G4.4	un peu	2 heures	Les contes historiques, les contes enfantins internationaux qui sont traduits, les magazines, les journaux et les poésies.	Pour beaucoup de raisons : les raisons plus importantes sont pour s'enrichir et pour s'informer. Car de chaque livre je dois apprendre quelque chose. Et l'autre raison est pour faire passer mon temps libre et pour enrichir mes connaissances culturelles et mes contacts avec les actualités et les événements locaux et internationaux.	Rien dernièrement car je n'ai pas eu assez de temps.
Inf. G4.5	beaucoup	1 heures	Les romans romantiques et policiers, les aventures et les contes internationaux traduits.	J'aime les romans policiers car elles conduisent le lecteur à réfléchir et à l'anticipation. Quant aux contes internationaux, c'est parce que je voudrais connaître les mentalités des autres peuples et leur littérature et leur culture. Quant aux romans romantiques, j'aime les lire quand il n'y a rien d'autre à lire, car ces romans occupent mon temps libre.	Dom Juan, Le cid, Les femmes savantes, La bicyclette hantée, <i>ZAHRATE AL HOUBE</i> et <i>NADOITE FAKIHE</i> .
Inf. G4.6	un peu	2 heures	Le coran, les journaux, les magazines et les contes.	Pour acquérir des connaissances et des informations et pour connaître les autres cultures et être au courant de ce qui se passe autour de nous. Et pour découvrir les dernières innovations et les derniers développements.	Le magazine de <i>ZAHRATE AL KHALIGE</i> , <i>ALRAGELE</i> et les poésies de ELIA ABU MADHI.
Inf. G4.7	beaucoup	davantage	Les livres philosophiques et parapsychologiques, les romans et les poésies.	J'aime la lecture et spécialement ces sujets. En plus du fait qu'ils fournissent des informations générales, ils enrichissent la culture personnelle.	Un livre qui s'intitule : « le loup qui a perdu son ombre », les articles critiques dans la série des poètes contemporains.
Inf. G4.8	un peu	davantage	Les biographies des compagnons du prophète et les magazines.	Je lis les magazines pour le divertissement pendant mon temps libre. Et je lis les biographies par curiosité à connaître les détails de la vie des compagnons du prophète et pour	La série des contes de A'Abir. Magazine « AL-Ousra » Une chapitre du livre :

Annexe 2 : Les données du questionnaire

Représentation sur le monde de la lecture (Relation avec la lecture en arabe)

				comparer entre leur ère et la nôtre afin de voir à quel degré nous sommes pratiquants par rapport à eux.	<i>ALSAJIDA AISHA MIN ALMAHDE ELA ALLAHDE</i> , trois magazines de SAJIDATI, des petits livres sur la bonté des prières, et une chapitre du livre : <i>NAHGE ALBALAGAH</i> .
Inf. G4.9	beaucoup	davantage	Les romans	Parce qu'ils attirent l'attention à travers des divers événements.	Des romans policiers.
Inf. G4.10	beaucoup	davantage	Les histoires policières et les livres concernant des personnages politiques.	En ce qui concerne les histoires policières, je les lis pour le plaisir c'est tout. Et en ce qui concerne les livres sur les personnages politiques, je les lis pour se cultiver.	Des livres concernant la révolution au Cuba qui raconte à propos de Che Guevara. Le titre de ce livre est la révolution cubaine.
Inf. G4.11	un peu	davantage	Les petits contes, les livres culturels et religieux, les magazines, les livres qui parlent des sociétés et de la vie réelle, et les contes littéraires et historiques.	Pour apprendre et pour la connaissance, pour acquérir une culture personnelle. De même que pour s'enrichir dans la vie scolaire et professionnelle. A travers la lecture on peut prouver notre existence dans la société et on peut dire voir les biographies des autres sociétés.	Quelques livre de grammaire française comme : La grammaire du français et Le bon usage.
Inf. G4.12	un peu	2 heures	Les livres littéraires, religieux, philosophiques et psychologiques.	J'aime lire ce genre de livres car il m'enrichie de connaissances et d'informations et de cultures nécessaires pour ce qui concerne la vie et la religion. C'est beau d'être cultivé, pour pouvoir suivre le mouvement de la vie et pour que l'être humain développe par son cerveau.	<i>ALA'ABRATE</i> pour Almanflouti et <i>ALMUTRAFIJA</i> pour Bader edin alhouthi.
Inf. G4.13	un peu	1 heures	Les contes, les romans et les livres de grammaire.	Pour acquérir des nouveaux mots et des informations. et pour améliorer la prononciation et la compréhension.	-
Inf.	beaucoup	davantage	Les contes, les magazines, les	Pour avoir acquérir des connaissances et des	Un roman qui s'appelle :

Annexe 2 : Les données du questionnaire

Représentation sur le monde de la lecture (Relation avec la lecture en arabe)

G4.14		e	livres religieux et les romans français.	informations, et pour faire passer mon temps libre en faisant quelque chose qui me rend bénéfice.	ALSAHAM ALASWADE.
Inf. G4.15	beaucoup	1 heures	Les romans romantiques et policiers, la poésie, les magazines culturels, artistiques, et sportifs. Les journaux.	En générale l'individu lit pour élargir ses connaissances, que ce soit dans le domaine littéraire, scientifique, culturel, économique ou politique. D'autres gens prennent la lecture comme un divertissement pour faire passer le temps. Quant à moi, j'aime la lecture pour être au courant et m'informer sur ce qui se passe autours de nous et sur les dernières innovations.	Ruse de guerre, J'aime lire, à vous de lire et Carmen.

Annexe 2 : Les données du questionnaire
L'apprentissage de la lecture en langue maternelle

N° d'informateur	Souvenir sur l'apprentissage de la lecture en langue maternelle (arabe)
Inf. G2.1	<i>(Canada Dry)</i> c'était le premier mot que j'ai lu
Inf. G2.2	Au début, c'était dans une école coranique de mon village et puis dans l'école maternelle où on a commencé à apprendre les alphabets arabes et comment lire bien. Ensuite, on a appris la phonétique et la grammaire.
Inf. G2.3	J'ai appris à lire à l'école maternelle et en lisant des contes pour enfant avec mes sœurs.
Inf. G2.4	Comme je me rappelle, j'ai appris à lire petit à petit à l'école.
Inf. G2.5	Je ne me souviens pas.
Inf. G2.6	J'ai appris la lecture à l'âge de 4 ans. C'est mon père qui m'a enseigné comment lire, comment construire un mot et comment prononcer les lettres.
Inf. G2.7	Non
Inf. G2.8	Je ne me souviens pas mais ce que je me rappelle qu'en première année de l'école maternelle, je lisais les leçons même les journaux. En deuxième année, ma lecture était excellente ou mes professeurs me demandaient toujours de lire en classe à haut voix.
Inf. G2.9	--
Inf. G2.10	J'ai trop souffert pour apprendre la lecture jusqu'à la 4 ^{ème} année de l'école maternelle. Je ne savais pas de tout lire, j'apprenais par cœur. Mon père se chargeait de m'enseigner la lecture, il s'énervait quand je faussais de faute de lecture. J'avais très peur de mon père, je crois que ce peur qui m'a poussé à apprendre à lire vite.
Inf. G2.11	J'ai commencé à apprendre la lecture à travers les magazines et les livres faciles
Inf. G2.12	J'ai appris à lire à l'âge 6 ans à l'école en épelant chaque lettre de mot. épeler
Inf. G2.13	J'ai appris à lire au même temps que j'apprenais à lire le coran soit à la maison, soit à l'école coranique avec mes frères.
Inf. G2.14	J'ai appris à lire avec mes parents et sur tout ma mère qui a joué un rôle très important de mon relation avec la lecture, elle a commencé à m'enseigner de prononcer les lettres puis le mot de 2 lettres et ensuite des mots de 3 lettres. En arrivant en 3 ^{ème} année de l'école maternelle, je savais tout lire
Inf. G2.15	Non
Inf. G3.1	A l'école
Inf. G3.2	----
Inf. G3.3	Au début j'ai appris le son des lettres, ensuite j'ai prononcé les lettres selon leur forme. Puis j'ai commencé à écrire les lettres séparément, et petit à petit ensemble. Ainsi, j'ai pu lire les mots, en commençant par les lettres, les mots et puis les phrases. A l'étape suivante, j'ai commencé à écrire, qui, lui aussi, a facilité l'apprentissage de la lecture. Je me rappelle que ces phrases étaient liées par des noms. Ces noms sont restés dans ma mémoire depuis mon enfance.

Annexe 2 : Les données du questionnaire

L'apprentissage de la lecture en langue maternelle

Inf. G3.4	Je ne me rappelle pas bien mais je me souviens que quand j'étais aux premières années de l'école primaire, il y avait un magazine hebdomadaire qui s'appelle « Majeed ». Je le lisais. De même que mes grands parents, ils nous lisaient des contes, que je ne les ai pas oubliés. De plus, je n'oublie pas mes essais de lire les affiches sur les bâtiments, les magasins et même les pannes d'affiches dans les rues.
Inf. G3.5	----
Inf. G3.6	J'ai appris la lecture à la maison, avant d'aller à l'école. Car, dans les traditions familiales, il faut apprendre la lecture avec un Sheikh. J'ai toujours essayé de lire les mots que je trouvais. Ensuite, je suis allé à l'école et j'ai appris.
Inf. G3.7	J'ai appris la lecture quand je suis allée à l'école. Même si ma famille m'a initié à la lecture, et écriture je considère que c'est à l'école que j'ai vraiment appris la lecture.
Inf. G3.8	Je me rappelle que c'était grâce à mes parents que j'ai appris la lecture. J'ai commencé avec les petits mots faciles en épelant les lettres. Puis mes parents suivaient mes devoirs domiciles. Ils lisaient pour moi les contes, d'où j'ai l'amour de la lecture. Maintenant je lis très bien.
Inf. G3.9	Je me rappelle bien qu'à cette époque, j'habitais dans un village. Au cours, on s'était assise par terre et chaque quatre élèves partageaient le même livre. On lisait, en cherchant l'eau sur l'âne, ou lorsqu'on s'occupait des brebis.
Inf. G3.10	Je me rappelle que mon père achetait mensuellement beaucoup de contes et quelques magazines comme le magazine « Majeed » et « Mickey ». et je me rappelle que mon père nous faisait visiter annuellement l'exposition des livres, pour acheter les livres qui nous intéressent. Puis, selon ma tranche d'âge, j'ai continué à lire différents magazines et livres.
Inf. G4.1	Je me souviens quand j'étais à la crèche, nous apprenions les lettres en anglais et en arabe. Et j'ai épilé le mot Pakistan en anglais, et c'était pour moi à ce moment-là un accomplissement.
Inf. G4.2	Dans les premières années d'étude j'ai commencé par les magazines pour les enfants et après par des lectures diversifiées selon la disponibilité des livres (la poésie, les romans, les histoires).
Inf. G4.3	Que ce soit en langue arabe ou en langue française, au début j'ai essayé de lire ce qui a été écrit sur les affiches, les noms des magasins, et ce qui était écrit sur la télévision. Ensuite j'ai essayé de lire les petits contes faciles, après j'ai commencé à lire les magazines et les journaux, jusqu'à ce que j'ai pu lire des livres scientifiques, et sociales.
Inf. G4.4	Après avoir entré à l'école je lisais tous ce que tombaient dans mes mains, même je ne comprenais pas jusqu'à ce que j'ai aimé la lecture.
Inf. G4.5	Quand je suis entrée à l'école, et grâce à mes parents, ma mère s'occupait dans mon apprentissage de la lecture. Lorsque je suis arrivée à la deuxième année de l'école primaire, ma lecture est devenue bien comme celle des adultes. Mon père s'occupait de m'acheter beaucoup de livres comme des petits contes pour m'aider.
Inf. G4.6	J'ai appris la lecture avec un manuel « Al-higea'a ».
Inf. G4.7	Quand j'étais petite, c'était grâce à ma famille.

Annexe 2 : Les données du questionnaire

L'apprentissage de la lecture en langue maternelle

Inf. G4.8	Quand je voyais n'importe quel livre devant moi, je jetais un coup d'œil sur le livre. s'il me plaisait je continuais à le lire, mais s'il ne me plaisait pas j'arrêtais et je le laissais tomber.
Inf. G4.9	Mot par mot.
Inf. G4.10	En apprenant comment épeler les lettres de l'alphabet.
Inf. G4.11	Franchement je ne me souviens pas comment exactement j'ai appris à lire. Mais je me souviens que je rencontrais des grandes difficultés dans la lecture et dans l'écriture. Je pleurais souvent car je ne savais pas lire. Mais grâce à mes parents et leur aide, et même ma grande sœur. Ils m'ont appris à épeler les lettres, lettre par lettre. Ensuite j'ai essayé de prononcer le mot en entier, jusqu'à que j'ai réussi à bien lire. Et ce qui m'a aidé à bien lire dans une courte durée était le fait que je lisais beaucoup les livres de mon père.
Inf. G4.12	J'ai commencé à apprendre la lecture deux ans avant d'entrer à l'école grâce à mon père. J'ai commencé par étudier la règle bagdadienne et puis par le Coran et la dictée et la graphie. Ensuite je suis rentré à l'école.
Inf. G4.13	J'ai appris comment lire par la prononciation des lettres. Ensuite la prononciation des mots les uns après les autres jusqu'à que j'ai appris à lire. De plus j'ai appris en écoutant les cassettes audio.
Inf. G4.14	Au début j'épelais des expressions qui s'affichaient à la télévision, de même que les noms des expositions dans la rue. Et parfois j'ai essayé de lire les grands titres du journal <i>ALTHOWRA</i> que mon père lisait toujours.
Inf. G4.15	Je me souviens la première fois que j'ai appris la lecture j'avais cinq ans et c'était grâce à mes parents. Ils faisaient des grands efforts pour m'apprendre à lire depuis que j'étais petite. J'étais distincte des autres collègues en classe par mon niveau excellent dans la lecture. A l'âge de sept ans j'ai commencé à lire des contes enfantins comme <i>ALKHATHRA'A</i> , le magazine de <i>MAJIDE</i> et <i>MIKI</i> .

Annexe 2 : Les données du questionnaire

6. Difficultés de lire certain texte en arabe

N° d'informateur	Difficultés de lire certain texte en arabe	Type de difficulté	Pourquoi ?
Inf. G2.1	Non	--	--
Inf. G2.2	Certes, nous souffrons un peu de lire en arabe, ça ne veut pas dire que notre lecture est incorrecte mais elle est agrammaticale.	La grammaire, surtout les voyelles courtes	Les terminologies philosophiques, littéraires (textes en arabe ancien, surtout les poésies arabes d'ALGEHILIA.)
Inf. G2.3	Oui, particulièrement les livres qui expliquent le coran (<i>tafsir alkouran</i>).	les livres religieux et les livres de (<i>tafsir alkouran</i>).	Quand je lis ces livres, il ya des terminologies que je ne connais pas. En conséquence, je ne les comprends pas
Inf. G2.4	Oui	J'ai quelque fois des difficultés quand je lis les textes littéraires et juridiques.	Les difficultés sont des les mots de la langue.
Inf. G2.5	La poésie. Parfois, je ne les comprends pas	Tout, sauf la poésie anglaise.	La signification de la poésie. Je la déteste.
Inf. G2.6	Oui	Seulement les dispositifs et la poésie	J'ai un problème avec le mouvement à la fin des mots voyelles courtes (la prononciation)
Inf. G2.7	Oui	les poésies arabes d'ALGEHILIA) <i>préislamique</i>).	---
Inf. G2.8	Oui	Quelques vocabulaires, je ne comprends pas leurs significations. dans la phrase.	Je crois. c'est dans la signification, quand on lit les mots, on ne sait pas ses signification. Aussi, la difficulté, qu'on affronte, vient des poètes ou des écrivain qui utilisent des mots arabes anciens ou bizarres qu'on ne comprend pas.
Inf. G2.9	Oui	La littérature ancienne et les textes de philosophie	les textes arabes littéraires qui utilisent des mots qu'on ne connaît pas trop dans nos jours. Aussi les textes complexes comme la philosophie.
Inf. G2.10	Oui	Les textes qui contiennent des	Les difficultés viens souvent de cote des

Annexe 2 : Les données du questionnaire

6. Difficultés de lire certain texte en arabe

		vocabulaires bizarres et non-utiliser dans la vie courante, comme les textes littéraires et la poésie et d'autres textes.	vocabulaires Jahili (pré-islam) qu'on utilise plus a nos jours.
Inf. G2.11	Oui	J'ai des difficultés de comprendre un extrait, même parfois le sens général de texte	Comprendre le sens, comprendre quelques vocabulaires, comprends le sens large et étroite de texte.
Inf. G2.12	Oui	Les textes littéraires	L'expression qui a plein des mots anciens et qu'on n'utilise pas dans nos paroles.
Inf. G2.13	Oui	Des mots d'arabe classiques et surtout de l'arabe Jahili (pré-islam)	Comprendre le mot et sa signification
Inf. G2.14	Oui.	Les textes politiques et commerciaux	C'est dans les textes qui contiennent des mots bizarres et surtout si c'est de texte politique et commercial.
Inf. G2.15	Oui	Les textes littéraires et poésie.	--
Inf. G3.1	Les textes arabes ou autrement dit la langue arabe n'est pas facile ni pour les arabes et ni pour qui l'apprend. Nous étudions la langue arabe dans toutes les étapes scolaires et de plus, elle est notre langue maternelle, mais qui qui comprends tous les mots ????	Les textes littéraires (anciennes poésies), les articles politiques	même je lis les poésies, j'ai de mal à comprendre les poésies anciennes. Et pour les articles politiques, il y a des mots qui sont difficiles à comprendre, car on ne les utilise pas dans la vie quotidienne ou même dans nos études universitaires.
Inf. G3.2	Non, je n'ai pas de difficulté	----	Peut être que je lis tous les jours
Inf. G3.3	En générale je n'ai pas	Les textes scientifiques, les textes	Pour les textes scientifiques, c'est sa structure et

Annexe 2 : Les données du questionnaire

6. Difficultés de lire certain texte en arabe

	de difficulté de lire et de comprendre les textes en arabes, sauf tous ce qui est écrit en <i>fusha</i> et textes spécifiques.	littéraires et surtout anciennes poésies.	ses vocabulaires. Et pour les textes littéraires et les anciennes poésies, c'est les mots en <i>fusha</i> qui me pose des problèmes.
Inf. G3.4	Non, je n'ai pas de difficulté, mais peut être j'ai une petite difficulté pour comprendre les anciennes poésies	Les anciennes poésies	Parce qu'on ne lit pas assez. Je crois d'une part que notre société n'encourage pas la lecture et d'autre part les lieux où on trouve le livre est rare.
Inf. G3.5	Oui	Les textes arabes anciens	je ne comprends pas le sens des textes anciens car certain mots je ne les connais pas. Je ne sais pas l'objectif de texte poétique.
Inf. G3.6	Parfois, j'ai des difficultés de lire certain textes arabe	Les textes philosophiques	Quand je ne comprends pas , je n'arrive pas à lire
Inf. G3.7	Pour moi, c'est la compréhension qui me pose de problème	Les textes arabes et surtout les articles politiques	Pour moi c'est de savoir: 1. l'objectif de texte 2. les limites de textes 3. ce qu'il veut l'auteur. Et pour les textes anciens comme anciennes poésies, c'est les vocabulaires que je ne comprends pas
Inf. G3.8	J'ai quelques difficultés de lire les textes arabes et surtout les terminologies.	Les terminologies. Les anciens textes arabes.	C'est dans la lecture des terminologies scientifiques, économiques et politiques qui sont empruntés des langues étrangères et des mots anciens dans les textes arabes qu'on ne les utilise plus dans la vie quotidienne

Annexe 2 : Les données du questionnaire

6. Difficultés de lire certain texte en arabe

Inf. G3.9	J'ai quelques difficultés à lire certaines terminologies nouvelles de la langue arabe.	Les terminologies politiques et scientifiques.	Ces terminologies, qui vient d'entrer dans notre langue comme la bourgeoisie, la métaphysique, l'impérialisme et etc. ils viennent d'autres langues étrangères
Inf. G3.10	Normalement, je n'ai pas de difficulté de lire des textes arabes, mais j'ai un petit problème avec des termes politiques qui vient d'parâtre dans notre demain culturelle.	Les terminologies politiques	Pour moi, c'est notre méconnaissance des langues étrangères ou l'emprunte ou l'usage des termes étrangères sans explication de la part des auteurs contemporains.
Inf. G4.1	Bien sûr, j'ai des difficultés en lisant l'arabe.	Particulièrement les texte politiques, j'ai des difficultés pour comprendre les terminologies et les implicites des l'auteurs quand il met l'accent sur quelques faits politiques ou historiques.	Je crois que les livres politiques ont beaucoup de facettes desquelles les différences des points de vues pour un auteur quelconque avec son entourage. Donc une confusion arrive à l'esprit des lecteurs d'un côté. De l'autre côté, mon esprit ne comprend pas ces genres de chose, peut-être parce que je ne suive pas l'histoire de la politique et je n'ai pas de connaissances sur ce genre de sujet.
Inf. G4.2	Difficultés de lire les textes purement scientifiques et les terminologies.	---	Car parfois ils demandent un haut niveau scientifique ou car ils sont très spécialisés.
Inf. G4.3	Oui, particulièrement quand je essayais de lire des slogans. Il y a des mots que je ne comprends pas leur	A part les poésies il y a des terminologies scientifiques que je ne peux pas les lire et même les comprendre.	Les terminologies que je ne maîtrise pas bien sa lecture est du au fait que je ne les utilise pas souvent, et je ne suis pas habitué à les apprendre. Ainsi, j'ai des difficultés à les prononcer.

Annexe 2 : Les données du questionnaire

6. Difficultés de lire certain texte en arabe

	sens, je ne peux même pas les lire correctement.		
Inf. G4.4	Bien sûr j'avais beaucoup de difficultés quand je lis des textes en arabe ancien, surtout les poésies arabes d' <i>ALGEHILIA</i> .	Quand il y a une prononciation étrange, cela fait le texte incompréhensible et peut-être ne me laisse pas arriver au sens propre que le lecteur nous voulait rapporter. Ne pas être assez au courant des règles grammaticales arabe et des prononciations étranges qu'elles soient anciennes ou modernes.	Quant aux règles grammaticales, je crois qu'il y a deux pôles : d'abord le professeur n'est pas compétent ensuite, l'étudiant est paresseux pour chercher et s'informer.
Inf. G4.5	Pour lire je n'ai pas de problèmes, mais il y a des textes politiques qui contiennent des terminologies que je ne comprends pas.	Les livres politiques et économiques. Il y a des expressions et des terminologies utilisés et qui sont la plupart de temps prises des langues étrangères. Elles sont utilisées sans être expliquées, comme le mot <i>croissance</i> qui est utilisé dans l'économie, je ne le comprends pas.	Parce que ces livres ne sont pas fait pour des lecteurs ordinaires, mais pour des intellectuels. Le lecteur ordinaire trouve des difficultés pour comprendre les expressions politiques et économiques. Ces livres ne donnent pas d'explications simplifiées pour chaque terme comme la <i>mondialisation</i> . Il m'a pris beaucoup de temps pour comprendre ce mot. Et même si je le comprends maintenant, j'ai du mal. Je crois que la raison principale est la décroissance du niveau des connaissances générales au Yémen.
Inf. G4.6	Non	-	-
Inf. G4.7	Non	-	-
Inf. G4.8	Oui, parfois.	Dans des livres qui sont spécialisés dans la religion comme le sophisme et le <i>chafiyya</i> , car ils utilisent des terminologies que seulement les spécialistes dans ce domaine et qui ont une base solide peuvent comprendre.	-

Annexe 2 : Les données du questionnaire

6. Difficultés de lire certain texte en arabe

Inf. G4.9	Non.	Si j'ai des difficultés, ça vient des noms étrangers qui sont entrés dans la langue arabe.	-
Inf. G4.10	Non, je n'ai pas de difficultés quand je lis mes livres en arabe car c'est ma langue maternelle.	-	-
Inf. G4.11	Je n'ai pas de difficultés.	-	-
Inf. G4.12	Il n'y a pas de difficultés mais peut-être s'il y a peu de compréhension, je pourrai parfois avoir des difficultés. Je rencontre des difficultés par manque de compréhension dans les sujets littéraires, psychologiques et scientifiques. Et peut-être je rencontre des difficultés pour lire les mots étrangers qui sont écrits en arabe comme les noms des traitements et des villes.	-	-
Inf. G4.13	Oui, il y a parfois des difficultés dans la lecture des textes	Notre langue arabe est riche des mots et des adjectifs. Elle est la langue de Qura'an, mais dans notre ère, nous ne	<i>Les problèmes que je rencontre quand je lis des textes en français sont ne pas comprendre tout et parfois je comprends en gros mais il y a des mots difficiles. Cela est du au fait</i>

Annexe 2 : Les données du questionnaire

6. Difficultés de lire certain texte en arabe

	arabes. Ce n'est pas seulement des difficultés dans la lecture mais aussi dans la compréhension. Car il y a des mots qui sont polysémiques et anciens. Je ne peux pas les comprendre.	parlons plus la langue arabe littéraire « <i>alfussha</i> », nous parlons des dialectes. Donc quand nous lisons des textes comme les anciennes poésies ou les textes scientifiques qui contiennent des terminologies ou les textes littéraires, il y a des difficultés.	<i>que je ne maîtrise pas la langue française et je ne révise pas au fur et à mesure.</i>
Inf. G4.14	Oui.	J'ai des difficultés à comprendre des mots comme dans les poésies, et aussi dans le Qura'an. Souvent je n'arrive pas à tout comprendre.	Je crois que nous avons des difficultés à comprendre des mots que nous n'utilisons plus. nous ne les écrivons plus et ne les entendons plus. Donc, nous ne savons pas leur signification et nous ne les comprenons pas.
Inf. G4.15	Bien sûr que non,	Peut-être je trouverai des difficultés pour comprendre la signification des mots dans les articles politiques et économiques par exemple, ou les articles scientifiques qui contiennent des termes étranges que je ne comprends pas.	A mon avis, le fait de ne pas être spécialisé dans ces domaines fait que je ne comprends pas ces termes. Et ne pas s'intéresser à lire les livres économiques et politiques, je focalise sur des lectures qui concernent seulement ma spécialité.

Annexe 2 : Les données du questionnaire

La raison de lire certain texte en arabe avec difficultés

N° d'informateur	La raison de lire certain texte en arabe avec difficultés
Inf. G2.1	---
Inf. G2.2	Pour une bonne lecture de 100% bien, il faut lire grammaticalement. Car nos problèmes de lecture en arabe sont seulement grammaticaux.
Inf. G2.3	On ne parle pas l'arabe classique (<i>fausha</i>).
Inf. G2.4	Il existe plusieurs langues (<i>dialectes</i>) et la faiblesse culturelle de mon pays.
Inf. G2.5	Des vocabulaires anciens mais pour ce sont des nouveaux et incompréhensibles.
Inf. G2.6	La raison pour moi, c'est que je n'ai pas appris comment lire et prononcer bien la poésie arabe, alors le problème vient de la faiblesse de l'enseignement scolaire.
Inf. G2.7	Ses vocabulaires, on ne les utilise plus dans notre temps actuel dans la vie de tous les jours
Inf. G2.8	Les raisons sont, à mon avis, d'une côté, l'incompréhension des quelques phrases, c'est-à-dire, on ne lis pas assez les anciens livres et on ne donne pas l'attention de comprendre ses vocabulaires. D'autre côté, actuellement, les journaux et les magazines utilisent une langue arabe très simplifiée.
Inf. G2.9	Les difficultés viennent des vocabulaires très anciens et de la longueur des phrases littéraires empêchent de relier les phrases et de comprendre. Bien sûr, c'est le style de l'auteur qui est mis en cause.
Inf. G2.10	Les raisons sont mes méconnaissances des anciens vocabulaires arabes et je ne suis pas spécialiste de la langue arabe. Pour cela je ne connais pas beaucoup des anciens vocabulaires, de plus il y a plusieurs synonymes pour chaque vocabulaire.
Inf. G2.11	On n'est pas bien instruit dès le début et on n'est pas assez inciter sur la culture personnelle.
Inf. G2.12	Manque de lire.
Inf. G2.13	Pour moi c'est la volonté de l'auteur de montrer ses compétences littéraires en utilisant des vocabulaires anciens et que dans la langue arabe chaque vocabulaire a plusieurs synonymes.
Inf. G2.14	La raison principale de ces difficultés est la culture qui joue un rôle très important dans la compréhension des articles et des terminologies incompressibles. Autre raison, c'est la manque de lecture car si on lit beaucoup on va rencontrer moins en moins des difficultés à la lecture.
Inf. G2.15	En réalité moi, je ne peux pas supporter les textes littéraires. Pour cela, je ne fais aucun effort pour comprendre ce type de texte. Alors c'est normal que j'aie des difficultés de lecture mais c'est difficile à expliquer.
Inf. G3.1	On ne cherche pas de se cultiver et de chercher la nouveauté de notre langue. la faiblesse de notre niveau en arabe influence sur notre apprentissage des langues étrangères, pour cela nous sommes faibles aussi dans les langues étrangère. Donc on doit s'améliorer en arabe en lisant beaucoup. Malheureusement, moi, je n'aime pas lire, mais je me cultive en écoutant beaucoup de la poésie, et en regardant des programmes religieux, culturels et politiques.
Inf. G3.2	---
Inf. G3.3	Au lieu de donner de l'importance pour notre langue, on court derrière les occidentaux, on a plus en plus des mots étrangers dans notre langue quotidienne qui l'a rendue difficile à comprendre. Donc on doit s'intéresser à notre langue, on doit lire le coran qui va nous aider à mieux comprendre en lisant.
Inf. G3.4	Les raisons sont nombreuses, la plus important pour moi, c'est qu'on s'intéresse à la lecture très tard, la dernière chose que notre société donne de l'importance est la lecture. La lecture chez nous, en général, c'est pour se divertir et pas pour se cultiver. Dès notre jeune âge, personne ne nous a appris l'amour de la lecture et son importance. D'autre part, chez nous, les lieux qui proposent des livres sont très rares, de plus, étant une fille, c'est très difficile pour moi d'aller seule dans un centre culturel. Même si j'ai l'occasion d'y aller, on ne sait pas comment choisir un livre et comment je peux en profiter. On doit enseigner tous ça comme activité scolaire à l'école.
Inf. G3.5	Les raisons sont : 6. on parle l'arabe dialectal et on laisse l'arabe <i>fausha</i> seulement pour les occasions officielles. 7. La société n'encourage pas parler en arabe <i>fausha</i> .

Annexe 2 : Les données du questionnaire

La raison de lire certain texte en arabe avec difficultés

	<p>8. On n'apprend pas assez l'arabe aux écoles et aux universités.</p> <p>9. Les vocabulaires en arabe anciens sont presque disparus.</p> <p>10. On ne lit pas assez en arabe <i>fausha</i>.</p>
Inf. G3.6	--
Inf. G3.7	<p>Je crois qu'il y a plusieurs raisons :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. On ne lit pas beaucoup de textes arabes. 2. Le dialecte domine l'arabe <i>fausha</i>. 3. Parfois, c'est le style utiliser par l'auteur est la raison de difficulté. 4. On ne concentre pas assez pendant la lecture.
Inf. G3.8	Pour moi, il y a une seule raison : l'ignorance de notre langue maternelle, on ne fait pas l'effort nécessaire pour l'apprendre, on se contente de fait qu'on le parle, écrire avec beaucoup de faute et on lit assez bien.
Inf. G3.9	On n'a pas assez de culture pour comprendre de texte arabe. On ne comprend pas de terminologies dans les textes arabes, il n'y a pas de explication en note de bas de page.
Inf. G3.10	Les vocabulaires utilisés par les auteurs sont incompressibles. Ils doivent faire une note bas de page pour expliquer c'est vocabulaires.
Inf. G4.1	Dans les livres politiques, je crois qu'il y a plusieurs points de vue différents soit pour l'auteur ou soit pour les lecteurs. À ce niveau, le lecteur rencontre des difficultés de compréhension. Il ne peut pas comprendre le point de vue de l'auteur.
Inf. G4.2	Parfois, le texte n'a pas un bon niveau ou parfois le texte est trop spécialisé.
Inf. G4.3	je n'arrive pas lire certains mots parce que on ne les utilise pas souvent et on ne les a pas appris, je ne sais même pas les prononcer.
Inf. G4.4	La grammaire est le problème. Parce que les enseignants sont pas compétent et que les étudiants ne sont pas curieux à apprendre, ils sont paresseux.
Inf. G4.5	La raison essentielle est le niveau de culture générale qui est très bas au Yémen, donc certains textes ne s'adressent qu'aux élites, les lecteurs normaux ne comprennent pas les terminologies politique ou économique et les auteurs n'expliquent pas au note bas de page.
Inf. G4.6	---
Inf. G4.7	---
Inf. G4.8	---
Inf. G4.9	---
Inf. G4.10	---
Inf. G4.11	---
Inf. G4.12	---
Inf. G4.13	---
Inf. G4.14	Les mots qu'on ne les utilise plus a nos jours, on ne les écrit plus et on ne les entend plus. On ne les comprend pas et on ne sait pas comment les prononcer ni l'
Inf. G4.15	À mon avis, dans les textes politiques et économiques, on comprend les terminologies, je crois qu'on n'a pas d'expériences de lecture dans ces domaines.

Annexe 2 : Les données du questionnaire
Pratique de la lecture en français

N° d'informateur	Lire en français en dehors de la classe	Type de lecture
Inf. G2.1	Oui	La grammaire, les journaux et les magazines.
Inf. G2.2	Oui	Les contes et les petits romans qui sont faciles à comprendre pour moi.
Inf. G2.3	Oui	Les contes enfantins, et les leçons qu'on n'a pas appris en cours.
Inf. G2.4	Oui	Mes études m'pose à lire en français.
Inf. G2.5	Oui	Des magazines, des livres médicaux et sociaux et parfois des livres de la philosophie.
Inf. G2.6	Oui	Des contes et de la poésie facile à lire.
Inf. G2.7	Oui	Ensemble de conte pour enfant « J'aime lire ».
Inf. G2.8	Oui	Je lis les contes pour enfants et d'autre qu'on trouve au centre culturel français.
Inf. G2.9	Oui	Des petits livres en français facile comme les contes enfantins mais je ne lis pas beaucoup.
Inf. G2.10	Oui	Je lis les contes pour enfant.
Inf. G2.11	Oui	Des romans, magazines et mes cours.
Inf. G2.12	Oui	Des contes pour enfant et quelque fois des magazines.
Inf. G2.13	Oui	Des articles, des contes et des romans faciles à lire.
Inf. G2.14	--	En français, je ne lis pas beaucoup en d'hors de mes cours, mais j'ai commencé de lire des textes facile à comprendre pour moi.
Inf. G2.15	Oui	Des romans policiers et sentimentaux, des contes pour enfant. Des livres sur l'histoire de France surtout sur Marie Antoinette.
Inf. G3.1	Oui	Magazines et contes
Inf. G3.2	Oui	Les contes et sur tout les contes pour enfants, magazines et livres littéraires
Inf. G3.3	Oui	Des petits textes en français.
Inf. G3.4	Oui	Contes pour enfants et des textes faciles en français
Inf. G3.5	Oui	Quelques contes pour enfants, magazines, journaux et des textes sélectionnés et limités.
Inf. G3.6	Oui	Quelques articles en français dans un journal local <i>albidaya</i>
Inf. G3.7	Oui	Je ne lis pas assez en français et si je lis, j'ai des nouvelles ou magazines
Inf. G3.8	Oui	A part mes cours, le journal local <i>albidaya</i> et le <i>petit prince</i>
Inf. G3.9	Oui	le <i>petit prince</i> , un livre sur l'Armani de 1916, le <i>Point</i> .
Inf. G3.10	Oui	<i>Le monde</i> si disponible dans les kiosques <i>les misérables</i>
Inf. G4.1	Oui	Les journaux et les magazines.
Inf. G4.2	Oui	Des petites histoires drôles, de la poésie et certains articles politiques.
Inf. G4.3	Oui	Les romans français, les contes enfantins, les livres de grammaire, de littérature et de géographie.
Inf. G4.4	Non	Je lis seulement les journaux. A côté de cela je lis les livres qui sont en rapport avec ma recherche comme Les fondements sociolinguistiques de la
Inf. G4.5	Oui	Beaucoup de contes pour enfants, les romans célèbres en lecture facile, les romans policiers traduits.
Inf. G4.6	Non	-
Inf. G4.7	Oui	Les romans et les œuvres littéraires en générale.
Inf. G4.8	Oui	Je lis les contes pour enfants mais rarement.
Inf. G4.9	Oui	Les romans.

Annexe 2 : Les données du questionnaire

Pratique de la lecture en français

Inf. G4.10	Oui	Je lis les contes pour enfants.
Inf. G4.11	Oui	Je lis des petits contes littéraires pour certains écrivains français, les contes pour enfants, les magazines, les romans policiers, les romans pour certains écrivains français. Mais je lis surtout beaucoup des livre de grammaire car j'aime la grammaire.
Inf. G4.12	Oui	J'ai lu <i>Mille lieues sous les mers</i> , <i>Le rouge et le noire</i> , <i>le petit prince</i> et <i>vingt ans</i> de Guy de Montpassant
Inf. G4.13	Oui	J'ai lu en français des textes littéraires, histoire et géographie, et quelques articles politiques et sociaux.
Inf. G4.14	Oui	En ce moment je lis des livres sur la femme au Yémen car ce sujet concerne ma recherche. De même, je lisais des romans lectures faciles et des contes pour enfants et les livres de grammaire.
Inf. G4.15	Oui	Je lis les petits contes pour enfants comme <i>Martine</i> et beaucoup d'autre contes. Et pendant ces deux dernières semaines, j'ai commencé à lire un livre qui raconte des histoires de science fiction. J'ai lu un de l'écrivain brusepiere

Annexe 2 : Les données du questionnaire
Difficultés de lire en français

N° d'informateur	Type de difficulté	Résoudre ces difficultés
Inf. G2.1	Les mots longs et nouveaux.	J'attends un peu et je relis silencieusement et puis je relis à haute voix.
Inf. G2.2	Manque des vocabulaires. En plus, il ya des terminologies que je ne connais pas et je ne les comprends pas.	Je fais de la traduction en consultant le dictionnaire. Je demande à mes professeurs de me corriger.
Inf. G2.3	Je ne vois de difficulté pour le moment. C'est vrai que je ne maîtrise pas bien la lecture mais ca c'est normal suivant mon niveau.	--
Inf. G2.4	Méthode de français et surtout la grammaire.	Pour résoudre ces difficultés, il faut étudier beaucoup et pratiquer la langue avec les autres.
Inf. G2.5	Il n'a y pas de difficultés qui mérite à citer.	--
Inf. G2.6	La lettre (R) dans les mots me pose de problème de prononciation et les lettres écrites et non prononcer.	Je fais recours au dictionnaire sinon je demande à mes amies de m'aider à bien prononcer et a lire.
Inf. G2.7	Les vocabulaires et les prépositions.	Je cherche dans le dictionnaire monolingue (français /français) ou je trouve des exemples sur l'utilisation des prépositions.
Inf. G2.8	J'ai de difficultés à lire les mots et les phrases complexes et longs. Parfois les mots ont une signification et dans le phrase prend une autre signification par exemple (l'heure a frappe).	Pour les phrases je les apprends par cœur et pour les mots longs je les découpe pour que je puisse les lire et les comprendre.
Inf. G2.9	Les mots longs me déstabilisent en lisant alors je les ignore dans ma lecture.	Il faut lire en français chaque jour, même une petite phrase.
Inf. G2.10	Mes difficultés à lire en français sont les vocabulaires, je n'ai pas assez.	Je traduis les mots fréquents dans un texte. En ma deuxième lecture je comprends un peux mieux. Je me contente de comprends le sens général et j'ai acquis des nouveaux mots.
Inf. G2.11	Les mots nouveaux et quelques expressions.	Je lis beaucoup et j'écoute aux chansons françaises.
Inf. G2.12	Les mots (les vocabulaires) que je ne connais pas	Pour résoudre ces difficultés : 1. En contexte scolaire (examen), je lis le texte plusieurs fois jusque je arrive au sens géneal. de texte. 2. En contexte de la vie normal, je fais toujours recoure au dictionnaire.
Inf. G2.13	Certains mots, je n'arrive pas les prononcer correctement, d'autres mots changent leurs sens selon les phrases, et enfin, des problèmes grammaticaux.	Être sur de bien compris les mots dans leur contexte dans un texte. De bien chercher le sens exact des mots dans le contexte de texte, en cherchant les différentes significations des mots et en les comparants avec leurs synonymes. Demander a un amie et même a mes professeurs de français pour qu'ils me expliquent.
Inf. G2.14	Les nouveaux mots qui m'empêchent de comprendre un texte. Parfois quand je lis en français, je sens que je n'ai pas bien compris ce que l'auteur veut transmettre aux lecteurs.	J'essaye de comprendre le sens général de texte, et je traduis les mots clés dans le texte. Si je ne comprends pas bien je demande à mes professeurs.
Inf. G2.15	Les expressions.	Je consulte le dictionnaire ou je demande a mes professeurs.
Inf. G3.1	les vocabulaires et sur tout les expressions	Malheureusement, je n'aime pas la lecture, mais je me contente de parler aux

Annexe 2 : Les données du questionnaire
Difficultés de lire en français

		français et écouter de chanson en français et regarder TV5
Inf. G3.2	les vocabulaires, je ne comprends pas tous les mots	J'asseye toujours de comprends le contexte générale. Et j'apprends 10 mots par jours
Inf. G3.3	La difficulté est dans la phonétique, c'est la ressemblance des sons et je n'arrive pas à les différencier	Avec les cassettes pour les apprend des français j'ai amélioré ma phonétiques
Inf. G3.4	J'ai des difficultés à comprendre les expressions composées et surtout quand il y a des mots que je connais et je n'arrive pas comprendre le sens dans le contexte. Dans un texte, j'ai beaucoup de difficulté à comprendre ce que l'auteur veut dire ou transmettre. Alors, je suis en doute de comprendre le texte	La lecture est la solution pour moi, mais je n'arrive pas choisir un livre et je ne sais pas comment entrer dans une bibliothèque. J'ai besoin d'un professeur qu'il m'explique comment elle fonctionne. Et qu'il m'aide à choisir un livre pour moi à mes compétences
Inf. G3.5	L'objectif de texte, la lecture profonde, la ressemblance des mots qui se sont différents au niveau de sens dans le même texte, la vitesse de la lecture et la bonne prononciation, les verbes transitifs et les verbes pronominaux et ses sens.	J'essaye de comprendre le maximum des règles grammaticales, lire et écouter beaucoup.
Inf. G3.6	J'ai peur de mal prononcer les mots, je ne peux pas découper les mots longues correctement ce qui fait que je les lis avec beaucoup de difficulté, la liaison entre les mots,	Je lis le texte plusieurs fois autrement dit que je lis la 1 ^{ère} fois une lecture silencieuse et la deuxième une lecture à haute voix et tout ça pour éviter les erreurs de lecture
Inf. G3.7	Je crois que mes problèmes sont : 1) Il y a beaucoup de nouveaux vocabulaires qui me posent à abandonner la lecture. 2) De n'a pas comprendre le texte est une difficulté majeure pour les étudiants. 3) La construction de la phrase est un grand problème a cause ne notre incapacité d'appliquer les règles grammaticaux	La solution pour moi est de lire beaucoup et apprendre chaque nouveau vocabulaire quand l'on rencontre, se concentrer sur le texte pour mieux comprendre le sens et réviser la grammaire régulièrement
Inf. G3.8	La plus grande difficulté est la prononciation qui est pour moi le seul problème que j'affronte pendant la lecture en français	J'essaie de lire beaucoup dans les cours et à la maison
Inf. G3.9	Pour moi c'est l'incompréhension de beaucoup de mots dans le texte en français me fait perdre de temps énorme de les chercher dans les dictionnaires et parfois quand je les trouve il y a tant des expressions que je ne connais pas et je ne les comprends pas	Je lis 2 ou 3 fois et si je ne le comprends pas je retourne vers le dictionnaire si non je vois mes professeurs. Parfois J'essaie de deviner le sens de mot à travers la phrase et le contexte
Inf. G3.10	Pour moi c'est les vocabulaires qui me posent de problème, il y a beaucoup des vocabulaires que je ne les connais pas, ça prends beaucoup de temps les chercher dans les dictionnaires et de plus, il y a tellement des expressions en français que je ne trouve pas l'équivalentes en arabe	Mon 1 ^{er} recours est mes professeurs que je fais confiance à leur compétences linguistiques, si non j'essaie de me procurer d'un dictionnaire français /français ce qui est très difficile au Yémen maintenant
Inf. G4.1	Comprendre le texte en générale, je ne peux pas certifier impérativement que j'ai compris le texte comme lorsque je lis un texte en arabe.	Je ne sais pas exactement comment résoudre ce problème mais je crois que pour chaque langue il y a une façon de compréhension. Donc il faut que je comprenne les textes en français par le raisonnement français et non pas le raisonnement arabe. Car pour chaque pays une civilisation et une culture

Annexe 2 : Les données du questionnaire
Difficultés de lire en français

		spécifique à lui qui se différencie d'un pays à un autre.
Inf. G4.2	les vocabulaires.	J'assaye de comprends tout le texte générale. Et je consulte le dictionnaire.
Inf. G4.3	Les mots français sont pour moi très difficiles à comprendre parfois. Je ne peux pas lire un mots étrange en français, j'ai besoin de l'aide de soit le libraire ou de l'enseignant.	Il faut lire souvent, cela aide dans la progression de la lecture chez moi. c'est une chanson pour nous aider à éviter les erreurs lors de la lecture.
Inf. G4.4	J'ai beaucoup de difficultés comme par exemple j'ai des difficultés pour traduire des termes composés et qui ne se trouvent pas dans le dictionnaire.	Je demande au professeur ou je cherche dans les différents outils d'informations.
Inf. G4.5	Je rencontre beaucoup de difficultés ; il y a beaucoup de mots dont je ne connais pas le sens et qui m'amènent à la confusion et à l'incompréhension de l'intension de l'auteur. De même, les expressions françaises se différent de celles en arabe, donc parfois je comprends tous les mots mais le sens en gros n'est pas claire ou compréhensible. Le plus difficile pour moi est de lire les poésies françaises. La compréhension de la poésie est différente que les mots tous seuls et le sens implicite n'apparaît pas.	J'essaye de lire le livre plusieurs fois et après avoir compris d'une manière générale, j'apprends des nouveaux mots et des nouvelles expressions plus facilement. Je recours également à la traduction, je traduis les vers en entier et je les lis plusieurs fois et j'essaye de les comprendre tous seules et puis dans le contexte de la poésie. Et en général, je lis le livre en entier et j'essaye de faire une compréhension globale.
Inf. G4.6	Les mots dont je ne comprends pas leur signification et que je ne trouve pas non plus dans le dictionnaire. Et même si je les trouve dans le dictionnaire, le sens donné ne s'applique pas sur le mot dans le contexte du texte.	Pour résoudre ce problème, je recours à la dictionnaire ou au professeur.
Inf. G4.7	En général je n'ai pas beaucoup de difficultés à part quelques termes ou constructions linguistiques nouvelles qui donnent des sens implicites ; particulièrement dans les textes littéraires anciens.	Je lis beaucoup et j'essaye de pratiquer mon français.
Inf. G4.8	Je ne rencontre pas de difficultés pour lire les contes pour enfants. Mais je trouve que les romans contiennent beaucoup de mots incompréhensibles. Je perds la moitié de mon temps dans la traduction. Et parfois des expressions étranges sont utilisées, elles ont une signification dans la culture française et je ne les comprends pas sauf si je demande l'enseignant ou quelqu'un.	J'essaye de lire souvent pour que je n'oublie ce que je connais déjà comme vocabulaire et j'essaye d'enrichir mon vocabulaire par la lecture.
Inf. G4.9	Les mots bizarres que je ne les ai pas déjà vus. Et peut-être à cause d'habitude donc quand on obtient beaucoup de lecture, on évite également les difficultés.	Je lis beaucoup de textes devant un professeur si ça sera possible.
Inf. G4.10	Les mots difficiles dans les phrases et parfois la construction de la phrase.	J'utilise un dictionnaire français, mais pour la construction de la phrase j'essaye de traduire la phrase en arabe. Et si je ne comprends pas je demande au professeur.
Inf. G4.11	Je ne rencontre pas de difficultés dans la lecture en français. Je	Je lis souvent à haute voix. J'imagine que je suis devant un public des français

Annexe 2 : Les données du questionnaire
Difficultés de lire en français

	suit les règles de la bonne lecture et je respecte les règles qu'il faut suivre pour l'intonation lors de la lecture. Mais parfois j'ai des difficultés pour lire devant le professeur. Quand je dois lire à haute voix devant le professeur, je n'arrive pas par j'ai peur d'échouer dans l'examen.	ou des inconnus qui connaissent le français. J'ai vraiment commencé d'appliquer ce travail et je me suis rendu compte que ma lecture a amélioré.
Inf. G4.12	Je rencontre des difficultés dans le vocabulaire et la conjugaison, l'expression écrite en français, les terminologies complexes dans sa construction et les expressions idiomatiques que je ne peux pas avoir accès direct à leur sens.	Je consacre mes efforts à étudier le maximum le français, que ce soit avec un livre faisant partie du cursus ou de la recherche ou en dehors de mon domaine d'étude. Et quand je rencontre des difficultés, je demande aux professeurs. Parfois je me limite à ma compréhension globale du texte.
Inf. G4.13	Parfois je ne comprends pas le sens que l'auteur veut transmettre ou le sens réel du texte. Parfois je peux comprendre l'idée mais je ne peux pas l'exprimer et la transmettre comme il faut. De même, je rencontre de difficultés pour comprendre les mots qui ne se trouvent pas dans le dictionnaire.	D'abord, j'essaye de me concentrer dans la lecture et de comprendre bien le contenu et le sens pour éviter de se tromper. Je répète la lecture et je cherche les informations importantes afin d'arriver au niveau exigé.
Inf. G4.14	Parfois j'ai des difficultés à comprendre certaines phrases et certains articles journalistiques et souvent je rencontre des difficultés pour comprendre les expressions françaises.	J'essaye de mémoriser beaucoup de mots et de lire beaucoup de textes différents ; j'essaye de faire sortir l'idée principale du texte. Mais souvent je rencontre une contrainte qui me bloque à continuer.
Inf. G4.15	J'ai beaucoup de difficultés : lors de la lecture silencieuse je ne rencontre aucune difficulté, mais si j'essaye de lire à haute voix, je me trouve en train de faire beaucoup d'erreurs. Soit en ajoutant une lettre ou des fautes de prononciation ou de se tromper dans la conjugaison du verbe. Donc ces problèmes m'empêchent de continuer à lire d'une manière fluide comme en arabe. De plus, lorsque je lis je rencontre des phrases que je ne comprends pas.	Je lis chaque jour. Quand je lis un texte français plusieurs fois, je peux le lire facilement. Je trouve des difficultés dans la lecture quand je ne comprends pas la signification des mots.

Annexe 3 : Document 1 + exercice de lecture : « *Cambrioleur occasionnel* ». Dans L'est
Républicain de jeudi 25 juillet 2002.

ANNEXE 3 : DOCUMENT 1 « CAMBRIOLEUR OCCASIONNEL »

L'est Républicain jeudi 25/07/2002.

TRIBUNAL

Cambrioleur occasionnel il avait agi avec son fils

L'enfant n'ayant que 14 ans, le père est poursuivi pour « soustraction aux obligations légales d'éducation ».

A 50 ans, Gaétan Grosjean est un habitué des tribunaux.

Lorsqu'il n'a plus d'argent, il effectue quelques cambriolages qui lui permettent de subvenir aux besoins de sa famille de cinq enfants. Encore qu'aujourd'hui tous aient été placés en foyers ou familles d'accueil.

Le 2 juin dernier, son fils aîné de 14 ans avait fugué du centre dans lequel il se

trouve. Et tout naturellement il avait trouvé refuge chez son père.

Comme le trou dans lequel il fallait passer pour commettre un cambriolage dans une entreprise de François était étroit, l'adolescent se chargeait du travail pendant que le père faisait le guet.

Mais au moment du retour, l'homme étant ivre et son sac à dos chargé d'outils particulièrement lourds, il tombait dans

un fossé, était incapable de se relever et se faisait cueillir par les gendarmes.

« Ce n'est pas un modèle éducatif pour ses enfants ! » commente le procureur, Mme Almendros, qui requiert quatre mois ferme à l'encontre de Gaétan Grosjean.

Pour la défense, Me Catherine Bresson, ce n'est pas le père mais le fils qui a eu l'idée du cambriolage.

Et l'abandon moral n'est pas constitué dans la mesure où, au moment des faits, le père n'avait plus la garde de son fils dont la responsabilité incombait au foyer dans lequel il avait été placé.

Le tribunal a vu les chose d'un autre oeil et donné raison au parquet, condamnant le prévenu à 4 mois d'emprisonnement ferme et allouant 1.000 € de dommages et intérêts à l'entreprise victime.

Annexe 3 : Document 1 + exercice de lecture : « *Cambrioleur occasionnel* ».
L'Est Républicain de jeudi 25 juillet 2002.

Exercice de lecture : Lisez le texte *Cambrioleur occasionnel* (D1) et répondez aux questions.

I. COMPRÉHENSION

Répondez aux questions suivantes :

1. Dans quelle catégorie classez-vous ce texte ?
2. De quoi parle ce texte ?
3. Pour quelle raison monsieur Gaétan Grosjean est poursuivi par la justice ?
4. « *Ce n'est pas un modèle éducatif pour ses enfants* »
 - a) Qui parle dans ce passage ?
 - b) Commentez ce passage.
5. Pourriez-vous donner un autre titre à ce texte ?
- 6.

II. EXPRESSION

1. Résumez ce texte.
2. Quelle est votre opinion sur le problème posé par ces faits ? Développez votre propre jugement sous forme d'un texte.

Annexe 4 : Document 2 + exercice de lecture : *Les mariages forcés augmentent*
L'Est Républicain de 28 mai 2002.

**ANNEXE 4 : DOCUMENT 2 « LES MARIAGES
FORCÉS AUGMENTENT »**

Les mariages forcés augmentent

Des parents qui avaient imposé un mariage arrangé à leur fille mineure sont poursuivis pour « complicité de viol ».

5 Les parents d'une collégienne de 16 ans d'origine malienne, qui aurait été violée par son « époux » au premier jour de leur mariage traditionnel arrangé, ont été mis en examen dans le courant du mois d'avril pour « complicité de viol ».

10 L'enquête judiciaire a été confiée à la juge d'instruction Martine Vezant, qui a récemment mis en examen l'homme pour « viol sur mineure de 15 ans ».

15 Les faits se sont déroulés en juillet 2001 lorsque les parents de l'adolescente, âgée de 15 ans à l'époque, organisèrent un mariage traditionnel, sans aucune valeur juridique, avec un homme de 32 ans qui leur a versé une « dot » de 610 euros. Le soir

20 même, après la cérémonie coutumière, l'« époux » aurait violé l'adolescente. Les relations sexuelles se sont poursuivies jusqu'à ce que la collégienne décide d'en parler à une assistante sociale et quitte le domicile familial pour un foyer de la région parisienne, où elle vit actuellement.

35 Pour Isabelle Gillette-Faye, directrice du GAMS (groupe des femmes pour l'abolition des mutilations sexuelles), cette mise en examen permettra de sensibiliser l'opinion sur l'augmentation du nombre de mariages forcés dans la communauté immi-

45 grée. Elle explique : « Les enfants nés en France après le regroupement familial, sont maintenant à l'âge auquel on les marie, selon la coutume du pays d'origine. Ces traditions sont fréquentes dans les communautés africaines, maghrébines, turques ou asiatiques ».

50 Les familles de culture étrangère sont souvent plus rigides en France que dans le pays d'origine, selon Mustapha Saadi, président des juristes berbères, qui a lancé une campagne contre les mariages forcés. Le mariage est en effet souvent la seule parcelle de pouvoir qui reste aux parents.

« Avancée extraordinaire »

55 Avec Elele, association turque qui agit au niveau national, les Nanas-beurs dans les Hauts-de-Seine, Voix d'Elles-Rebelles en Seine-Saint-Denis ou Voix de Femmes dans le Val d'Oise, le GAMS reçoit de plus en plus de jeunes filles. S'il n'est pas trop tard, l'association tente une médiation, en retirant parfois la fille de sa famille pendant quelques jours. Si c'est trop tard ou que la famille ne veut pas revenir sur sa décision, les associations font intervenir le juge pour enfants s'il s'agit d'une mineure, pour qu'il interdise la

60 L'immense majorité des filles acceptent le « mariage », en fait un simple contrat entre la famille et le « mari », parce qu'elles sont jeunes, ne savent pas à qui s'adresser, et que le refus signifie la rupture avec la famille. « En général, si elles

65 ont subi un viol, elles ont tellement honte qu'elles n'en parlent pas », dit Isabelle Gillette-Faye. Mineures, elles continuent à aller à l'école, habitant chez leurs parents, ne voyant le « monsieur » que le week-end. A la majorité, elles sont mariées civilement. « Elles nous arrivent souvent quand elles sont déjà mariées, qu'elles n'en peuvent plus d'être "violées", c'est leur propre

70 terme », dit Christine Jama, de l'association Voix de femmes. Car les mariages forcés sont souvent suivis de violences conjugales. « Le fait que les parents soient mis en examen est une avancée extraordinaire », affirme le GAMS. « Nous en sommes, pour les mariages forcés, au point où nous en étions il y a quinze ans pour la pédophilie avec un mur du silence et des haussements d'épaules », selon Catherine

75 Richet, assistante sociale dans le Val d'Oise, qui participait récemment à un colloque sur ce thème organisé par l'Education nationale.

Annexe 4 : Document 2 + exercice de lecture : *Les mariages forcés augmentent.*
L'Est Républicain de 28 mai 2002.

Exercice de lecture : Lisez le document *Les mariages forcés augmentent* et répondez aux questions.

I. COMPREHENSION

Répondez aux questions suivantes :

1. De quoi parle ce texte ?
2. Dans quelle catégorie classez-vous ce texte ?
3. Ce texte est composé de deux parties,
 - a) Résumez ces deux parties.
 - b) Quelles sont les relations entre ces deux parties ?
4. Dans ce texte, il y a plusieurs passages qui rapportent des propos (discours) attribués à d'autres que le journaliste lui-même,
 - a) Localisez-les.
 - b) Qui parle dans ces passages ?
 - c) Quelles sont les différentes opinions développées dans ces passages ?

II. EXPRESSION

1. Ce texte expose un fait qui concerne des jeunes filles d'origine étrangère vivant en France. Racontez rapidement ce fait.
2. Quel est votre opinion sur le problème posé par ces faits ? Développez votre propre jugement de façon rédigée.

ANNEXE 5 : LES DONNÉES DES EXERCICES

1) On le classifie comme un texte journalistique "faits divers" ou plutôt "informatif".

2) Ce texte parle d'un cambriolage d'entreprise et d'un modèle négatif d'une éducation ~~pour~~ de ses enfants.

3) M. Gaétan est poursuivi par la justice par ce qu'il n'avait pas bien éduqué son enfant qui a eu l'idée du cambriolage.

4) a) Ce qui parle c'est le procureur Mme Almenades

b) Ce n'est pas un bon père par ce qu'il n'a ~~pas~~ pas su éduquer et bien apprendre à son fils.

5) Fruit amer d'une éducation mauvaise.

1) - Il s'agit d'un enfant qui a commis un cambriolage d'entreprise avec l'assistance de son père qui faisait le guet.

Etant cueillis par les gendarmes, le père a eu 4 mois d'emprisonnement ferme à cause de son éducation négative et le fils n'a pas été sanctionné puisque il est encore mineur.

2) Il est convenu qu'on récolte ce qu'on sème. Donc il ne faut pas s'étonner quand on voit un enfant négatif et si on le voit, c'est parce que son exemple, les parents, est déjà mauvaise ~~l'enfant~~ l'enfant, au début de son âge, ne fait qu'imiter ses parents et quand il grandit, il porte les fruits que semaient ses parents ~~en lui~~ en lui.

- ① C'est une article journalistique
- ② Le texte parle ~~de~~ du Complotage et de la Éducation mauvaise
- ③ Il est poursuivi par la Justice parce qu'il n'a pas ~~avait~~ bien éduqué son fils.
- ④ « Ce n'est pas un modèle éducatif pour ses enfants »
- ⑤ Le Procureur qui a dit cette phrase
- Commentez-le ?
C'est à dire, il faut sur le père faire attention à l'éducation ~~des~~ ses enfants. Il faut sur le père de ne pas pratiquer les mauvaises choses avant ses enfants.
- ⑥ Le titre « l'éducation mauvaise »

EXPRESSION

~~C'est un article~~ ~~est~~ ~~écrit~~ ~~de~~
journalistique

C'est un article / est tiré de l. est
Le publicain raconte une histoire de
homme pauvre et son fils qui, ils
ont fait un cabriolage dans une
entreprise de François et la ~~situation~~
de la Justice de ça - situation

À mon point de vue il faut sur le
tribunal ~~appliquer~~ applique la Justice

Parce que ce fait est grave et
un phénomène mauvais

~~Je pense que~~ il faut sur les ~~gouvernement~~
appliquer les lois sur ce fait
il faut punir le père.

• Le cabriolage est un phénomène mauvais
dans les sociétés pauvres mais quelles
les causes? En réalité la pauvreté n'est pas
la cause principale mais la cause
principale est une éducation mauvaise
pour ça, Je pense que il faut sur
les pouvoirs punissent les personnes qui
font comme ça
Dans ce texte il faut sur le tribunal
punir le père et son fils.

⑤ Les pères criminels et les enfants victimes

1. C'est un texte ^{Journalistique} parce qu'il donne des informations d'un accident et d'un phénomène

2. Ce texte parle du phénomène de la mauvaise éducation. Quand le père apprend le fils le vol.

3. M. Gaëtan Grosjean est un mauvais père, à cause de lui son fils cambriole.

4-a) C'est la procureur.

b) L'éducation est un sujet très important, les pères qui ne peuvent pas éduquer ses enfants comme il faut, ils provoquent beaucoup de problèmes de la société, les enfants apprennent le vol puis l'applique pendant toute leur vie.

④ Résumez ce texte.

C'est un sujet journalistique qui parle ~~de~~ du phénomène de l'éducation mauvaise et d'un accident de cambriolage d'une entreprise par un fils à l'aide de son père qui a payé 4000€ de dommages à l'entreprise victime.

② Mon opinion.

Le cambriolage est un phénomène grave, mais quand il s'agit des enfants, il devient plus grave. L'enfant dès le commencement de la vie et quand les enfants sont laissés cambrioler, ils deviendront criminels et il y aura la marque de la sécurité dans la société. C'est pourquoi il faut traiter ce problème par la ~~la~~ diffusion de la conscience à l'aide du gouvernement, pour faire apprendre les pères les moyens corrects de l'éducation. Car ils sont les premiers responsables de ce phénomène.

1) Ce texte est classifié aux problèmes sociaux.

2) Il parle de la négligence de la famille, et en général de la pauvreté.

3) Le tuteur Gaétan est poursuivi parce qu'il fait des choses qui ne sont pas légales.

4) A - L'avocat qui parle dans ce passage.

B - Parce que c'est un ~~travail~~ travail négatif, les enfants ne profèteront pas de faire une chose de faire ça.

Expression

1) Il y avait une famille pauvre, le père est un habitué des tribunaux, la vie mauvaise impose de cette à faire cela. Le fils a eu l'idée du cambriolage, et le père la garde.

2) À mon avis, la ~~société~~ société, et la famille qui sont responsables de diriger les enfants par les bons moyens pour éviter cela. Bien sûr, les problèmes qui paussent à faire les crimes, alors il faut travailler avec eux, et bien les éduquer.

I - Comprehension

1) Dans quelle catégorie classifiez-vous ce texte ?

Ce texte est un texte informatif parce qu'il donne des informations sur des problèmes de la vie.

2) De quoi parle ce texte ?

Il parle d'un cambrioleur qui a agi avec son fils.

3) Pour quelle raison monsieur Gaëtan Corsejean est poursuivi par la justice ?

Monsieur Gaëtan Corsejean est poursuivi par la justice pour sa soustraction aux obligations légales d'éducation.

4) "Ce n'est pas un modèle éducatif pour ses enfants"

a) Qui est-ce qui « parle » dans ce passage ?

b) Commentez-le.

a) C'est la parole de Mme Alencardos.

b) Dans nos jours, on observe que les générations besoin l'attention et le meilleur modèle, je pense que les parents jouent un rôle important dans la vie des enfants & leur pensée, leur morale et on voit qu'avec la progression de la technologie, on trouve beaucoup des moyens qui distraire l'enfant et quelque fois le détruire. Enfin, à mon avis, je pense que la présence d'un modèle éducatif est obligatoire et important pour les enfants.

II - Expression

1) Résumez ce texte ?

C'est un texte intitulé du journal de l'Est Républicain, daté le jeudi 25 juillet 2002. Ce texte parle d'un problème social d'une personne d'un homme M. Christian Carajean qui a commis un cambriolage avec son fils qui a 14 ans. M. Christian Carajean se fait cueillir par les gendarmes et il a été condamné à 4 mois d'emprisonnement ferme et allant le 1000€ de dommages.

2) Quel est votre opinion sur le problème posé par ce fait ? Développez votre propre jugement sous forme d'un texte ?

Je suis totalement contre le cambriolage parce qu'il fait du mal pour les gens et pour notre société. Je pense aussi que l'enfant doit toujours rester avec sa famille, et avoir l'attention assez pour être une personne efficace dans la société.

Il y a plusieurs moyens qui peuvent subvenir les besoins d'une famille sans commettre des cambriolages ou des crimes. Comme Mme. Almerdas a dit : « Ce n'est pas un modèle éducatif pour ses enfants », je trouve que les parents doivent être un modèle éducatif pour ses enfants, et on observe que si les parents ne donnent pas l'éducation assez pour leur enfants, ils peuvent grandir et effectuer des grands problèmes. L'abandon moral, bien sûr est constitué dans la mesure où, au moment des faits, parce que la personne sans moral, il ne connaît pas les biens et les mauvaises choses.

1) le texte est une ~~description~~ information et ~~social~~

2) le texte parle de un problème social
C'est-à-dire Est-ce que M. Gaëtan Grosjean
a raison. ~~de~~ effectuer quelques cambriolages
qui lui permettent de subvenir aux besoins
de sa famille de cinq enfants.

3) parce qu'il est la garde de son fils

a) ~~4~~ - C'est le procureur, Mme Almencros.

b) C'est-à-dire ~~qu~~ si le père n'est pas
un modèle. Comment il peut éduquer ses enfants.
~~et ils~~

5) « Qui est le coupable le père ou l'enfant »

4. Gaëtan Grosjean n'a plus d'argent
il effectue quelques cambriolages qui lui
permettent de subvenir aux besoins de sa famille
de cinq enfants. Son fils ~~avait~~ aîné de
Hans avait fugé du centre, il avait trouvé
refuge chez son père. Il était un fois
la police arrête sur lui. Il a entré le Tribunal

C'est un problème grave

2- Je crois que c'est problème grave
parce que si on permet pour la personne
et on lui donne le prétexte parce qu'il a besoin
on regardera tout les gens qui ont besoin
pour l'argent. Ils effectuent quelques

cambriolage. et la vie ~~de la société~~
sera désordre

I// ^{narratif}
1. C'est un texte descriptif, car il raconte une situation.

2. Il parle d'un cambriolage dans l'entreprise François effectué par un homme âgé.

3. M. Gaëtan Grosjean est poursuivi par la justice à cause d'une soustraction aux obligations légales d'éducation.

4. a) C'est le procureur, Mme Almendras.

b) Je trouve que ce phénomène est très répandu dans le tiers monde car ils n'ont pas le moyen et la capacité d'avoir les besoins nécessaires de la vie. Donc ils demandent à leurs fils de travailler ou bien se débrouiller pour avoir de l'argent. À mon avis, les gouvernements jouent un rôle dans ce problème car ils ne suivent pas les ~~les~~ situations de ces gens régulièrement pour éviter ce genre de problème.

II

1. Il s'agit d'un article tiré de l'Est républicain et daté le 25 juillet 2002. Il raconte la situation d'une famille pauvre dont le père a effectué plusieurs cambriolages et qui s'est terminé dans la prison car il a pris son fils au même fin.

2. Je suis contre ce fait. Un homme à son âge a fait sûrement un travail à sa jeunesse. Donc, il a l'expérience et doué à faire quelque chose. Un simple demande à l'association de chômage pour être en image à sa situation peut ~~le~~ l'aider à faire le mieux.

5) "Un cambriolage de l'entreprise François".

① C'est un texte descriptif. Parce qu'il décrit un crime et il discute les conséquences de la négligence des enfants.

② Il parle du crime ou du cambriolage dans l'entreprise de François.

③ M. Gaston Grosjean est poursuivi par la justice à cause de négliger son enfant qui est devenu un coupable et qu'il ne continue pas ses études.

④ a) le procureur qui s'appelle "Monsieur Alexandre".

b) Je crois qu'il discute un problème qui se trouve dans ces jours, les parents négligent leur enfant jusqu'à abandonner les études et deviennent des membres mauvais.

⑤ " ~~La~~ " La négligence et sa conséquence "

II ① Il y avait un homme qui était pauvre. Il était obligé d'effectuer quelques cambriolages pour subvenir aux besoins de sa famille. Mais, il a négligé ses enfants jusqu'à ce qu'il est allé au tribunal à cause de la déviation de son enfant. Il passait 4 mois ~~d'empire~~ dans la prison et allouant 1.000€ de dommages et intérêts à l'entreprise victime.

② La négligence des enfants, c'est un phénomène très mauvais qui menace l'avenir.
Les parents vont aux travaux et travaillent beaucoup jusqu'à ce qu'ils ne savent pas qu'est-ce que leurs enfants ont fait. Les enfants deviennent des membres mauvais.
On ne peut pas arrêter ce phénomène sauf si on travaille ensemble. On fait attention pour s'occuper les enfants.

I

1 - c'est un texte naratif parce qu'il raconte des actions dans notre vie.

2 - Il parle d'un cabritage et des crims.

3 - parce qu'il fait des crims et il a opprimé son fils.

4 - A. Je pens que c'est le narrateur.

B. Il n'est pas bon exemple pour leur enfants et la communauté, alors son fils va imiter son père et mais le père doit donner des conseil à leurs enfants.

5 - L'innocent obligé.

II - Un père et son fils ils ont fait un crime et les gendarmes les ~~étaient~~ obtiennent pour la justice.

2 - Je pens que c'est un grand problème qui touche les gens pauvres et le père ne doit pas faire ce fait et il faut travailler.

A. mon avie se père doit vivre dans le prison parce qu'il a ~~fait~~ laissé son fils dans la rue sans étudier et la pris avec lui dans un autre monde.

- 1- ^{parce que} c'est un texte social, il mentionne un problème courant dans la société. « c'est le cambrioleur »
- 2- Le texte parle de un ~~phénomène~~ grand phénomène qui il y a beaucoup de personnes le font entre la société et comment ils utilisent les enfants pour ces faits ~~faits~~ ^{malheureux}. Le text cite que le tribunal ne fait rien pour arrêter ce problème, ~~parce que~~ ^{parce qu'il n'y a pas de règles fortes et il ne trouve pas les causes ~~principales~~ ^{suffisantes}.}
- 3- la principal cause est qu'il utilise ses fils aux faits ~~des faits~~ malheureux comme le cambrioleur mais chaque fois Monsieur Sultan Ersoyan peut sortir du tribunal facilement.
- 4- ~~la~~ la personne qui a dit ce passage c'est M. Alouendros, le procureur.
B. A mon avis, cette phrase est vraie parce qu'il faut apprendre les enfants les choses bien.
- 5- « comment les enfants sont victimes chez ses parents »

Hyvrai

- 1- il y a un homme méchant. Et quand il avait besoin de l'argent il effectuait quelques cambriolages par son fils qui avait 10 ans et quand le tribunal le tiens, le père peut sortir facilement ~~de son passage~~ ^{parce que} l'enfant est victime ~~car~~ ^{rien fait} ~~car~~ ^{mal} et le tribunal ne peut ~~rien faire~~.
- 2- je pense que le père est coupable dans ce cas parce que ~~est~~ l'enfant fait ~~la~~ la chose plusieurs fois, c'est à dire que le père ne fait rien pour arrêter son fils. ~~Parce que~~ l'enfant n'est pas fait comme cette grande chose sans encourager de quelqu'un et le tribunal n'est pas justice quand exprime l'enfant coupable tout seul et il faut regarder les causes principales.

Parce que c'est un journal et normalement les journaux donnent des informations divers!

1. Compréhension

① Ce texte est un fait divers ou bien un article informatif tiré d'un journal qui s'appelle 'L'est Républicain', date 'Samedi 25/07/2002.'

② Ce texte relate un crime de cambriolage occasionnel. Le cambrioleur avait agi avec son fils de 14 ans!

③ M. Gaëtan Grosjean est poursuivi par la justice parce qu'il avait commis 2 crimes en même temps. Le 1^{er} crime était de cambrioler et le 2^{ème} était de priver son fils de 14 ans d'aller à l'école.

④ "Ce n'est pas un modèle éducatif pour ses enfants"

a) Mme Almondrea, le procureur, a dit la phrase ci-dessus mentionnée.

b) Les parents sont toujours une bonne exemple pour les enfants car parce qu'ils suivent tout ce que les parents font. Il faut être raisonnable devant les petits pour ne pas effectuer leurs comportements.

2. Expression.

① Il y avait un homme qui s'appelait Gaëtan Grosjean. Il avait 50 ans et il ^{était} un habitué des tribunaux. M. Gaëtan était un cambrioleur occasionnel. Le besoin d'argent pour sa famille, ^{lui} effectuait, de cambrioler ^{était} la solution pour lui à résoudre. Mais M. Gaëtan a fait de mal quand il avait agi priver son fils pendant son travail illégal. Le fils avait 14 ans seulement et il n'est pas allé à l'école. La justice a lui poursuivi pour la soustraction aux obligations légales de l'éducation. Le fils se chargeait du travail pendant que le père faisait de quest. Quand M. Gaëtan ^{avait} été de retour, il était ivre et son son à des chargé d'outils divers.

⑤ Le titre 'Le père n'est plus une bonne exemple à son fils de 14 ans'

2. Expression

① Il y avait un homme de 50 ans qui était habitué des tribunaux. Il s'appelait Gaëtan. Peut-être c'est le besoin d'argent qui lui fait un cambrioleur mais, malheureusement, il avait agi avec son fils pendant leur travail de cambrioler. La justice lui condamne d'arrêter ce fait et il lui accuse de la soustraction, de son fils, aux obligations légales d'éducation. Enfin, M. Gaëtan a été condamné par le tribunal d'être emprisonner 4 mois et allouer 1.000€ de dommages et intérêts.

② Selon moi, le fait de ce père n'est pas juste surtout avec son fils. Il a que 14 ans et il cambriole. Il faut arrêter tout ces gens qui sont les malfaiteurs dans la société. De plus, les parents doivent être très responsables devant leurs enfants. C'est dommage de voir un de ces parents est la raison d'abimer les petits. Il faut être prudent à leurs actions est paroles. Les enfants suivent leur parents aveuglément.

I. Compréhension.

1. Ce texte est un texte ^{journalistique} sociale et ~~journalistique~~ ^{société} pour qu'il rapporte des événements.
2. Ce texte parle sur un cambriolage dans une entreprise de France et il parle aussi sur les problèmes qui affectent les adolescents qui entraînent beaucoup de cambriolage.
3. Monsieur Gaëtan Grosjean est poursuivi par la justice parce qu'il profite les enfants de cambrioler pour gagner l'argent.

4.

- 1) Mme Almendros qui parle dans ce passage.

II. Expression.

1. Dans le journal "L'est", un cambriolage a été édité, ce cambriolage était une habitude de ~~Gaëtan~~ ^{Gaëtan} Grosjean, "le père" jusqu'au parquet ~~par~~ ^{par} son fils qui était le responsable de ce cambriolage.

2. Selon moi, je suis contre les enfants n'importe pas le moyen. Je crois qu'il faut punir. punir le père "les parents" en général une punition grande. Ici le père n'a pas un rôle clair dans sa famille et il ne peut pas diriger sa famille donc, il faut prendre les enfants en seul pour vivre à la bonne ~~par~~ ^{par} une claire éducation et il faut donner le père ~~une~~ ^{des} leçons psychologiques et aussi le fils.

5) ^{comp.} Pourriez-vous donner un autre titre à ce texte?

1- L'exploitation de l'enfance.

- ① C'est un texte descriptif, parce qu'il dépend de l'événement de décrire un crime ou un état ou problème social.
- ② Ce texte parle d'un père et son fils s'abonnent à effectuer un crime ensemble.
- ③ Il est poursuivi par la justice à cause de la négligence de son père fils.

A: ④ Mme Attendras le procureur qui a dit cette phrase
B: Cette phrase dite par le procureur pour
1. Indentification d'un modèle mauvais dans la société généralement.

EXPRESSION : ②

- ③ Ce texte essaie de traiter un problème ou un phénomène se diffuse dans la société en conséquence de la négligence des parents.
- ② Le texte donne éclaircissement le rôle du père et du fils pour fixer le coupable est qui et la victime est qui? et qui mérite la punition, le père ou le fils?

Resumer le texte. ①

Il y avait un homme âgé de 50 ans et son fils aîné de 18. Il s'abonnent à effectuer des cambriolages dans une entreprise. Ils étaient sont est allé au tribunal devant le juge pour condamner. La défense considère que le fils n'est pas coupable parce qu'il n'a eu une idée du cambriolage. Le tribunal a vu les choses d'un autre œil à travers la raison demandée au parquet.

- 1- Ce texte suit un jeu article journalistique parle d'un problème général se trouve dans quelque pays. ce problème est le ambriolage.
 - 2- Ce texte parle de la légales éducation et les fausse tradition qu'il faut les corriger ou il faut trouver des solutions.
 - 3- Gaëtan Grosjean est poursuivi par la justice parce qu'il est un habitué des tribunaux.
 - 4-a) Ce qui parle dans ce passage est Mme Almeudros.
 - 4-b) «ce n'est pas un modèle éducatif pour ses enfants» parce que à ce âge il faut que l'enfant est dans l'école pour étudier et c'est faux quand le fils pratique ce phénomène.
 - 5- Je peux donner un autre titre à ce texte :
Un fils est victime à cause de son père
- «Expressions»
- 1- C'est un article parle d'un problème grave. C'est le ambriolage le père qui encourage son fils pour pratiquer le crime. Le père est chomeur et il n'a pas d'argent donc il effectue des ambriolage qui lui permettent de subvenir aux besoins de sa famille. Un jour, son fils aine a fugué du centre puis il a trouvé un refuge chez son père. il fallait passer pour commettre un ambriolage dans une entreprise de François était étroit.
 - 2- A mon avis, C'est un faux fait entraîne de manque de la éducation et on a besoin des solutions à ce problème pour on la débarrasser. Pour la pième justice, il faut gratit arrête le père de ce fait.

1. Je pense que ce texte est ~~descriptif~~ descriptif parce que il ~~donne~~ donne de description sur le cambriolage qui s'est passé.
2. Ce texte parle d'un cambriolage qui s'est passé dans une entreprise de François.
3. Monsieur Gaïtan est poursuivi par la justice parce qu'il a fait des cambriolages et en plus, il n'a pas laissé son fils suivre ses études à l'école.
- 4.^a C'est Mme Almendras qui a dit : « Ce n'est pas un modèle éducatif pour ses enfants ».
6. Je suis pour cette phrase parce que la famille est toujours d'exemple pour les enfants, par exemple si le père est un homme important dans la vie, il y aura une grande chance que le fils soit aussi important.
5. Le titre est « Le mauvais ~~est~~ exemple pour l'enfant ».

II Expression :

1. ~~1.~~

C'est un article qui a été tiré d'un journal « L'est Républicain ». Ce texte parle d'un père qui faisait des cambriolages pour les besoins de sa famille.

Son fils aîné de 14 ans aideait son père à cambrioler une entreprise de François.

Le tribunal a décidé d'emprisonner le père pour 4 mois et allouant de 1.000€ de dommages et d'intérêts à l'entreprise victime, mais la défense du père a vu que c'est le fils qui a eu l'idée du cambriolage.

2- Aman plaint de voir sur ce texte qu'il ne faut pas utiliser le vol comme un ~~travail~~ domaine pour vivre. La personne doit trouver un bon ~~travail~~ travail pour qu'il puisse éduquer ses enfants.

1. De quoi parle ce texte ?

Il parle des mariages forcés et le "Complicité de viol".

2. Dans quelle catégorie classifiez-vous ce texte ?
texte sociale.

3. Ce texte se compose en deux parties :

a) Résumez ces deux parties :

1- Les parents qui auraient été violés par son époux, ont été décidés mettre en examen dans le courant et Martine vezzani a été étudié de mettre cet examen "viol sur mineure de 15 ans". Ils ont vu que cet examen permettra de connaître l'augmentation du nombre de mariages forcés. Ensuite, il explique comment vivaient les enfants en France après le regroupement familial. En effet, on sait que les parents étrangers sont plus dur en France que dans le pays d'origine. Mustapha Soudi a dit : "le mariage est en effet souvent la seule parcelle de pouvoir qui reste aux parents".

2- Etela, association turque qui agit au niveau national a reçu de plus en plus de jeunes filles et en retirant la fille de son famille quelques jours. Ils ont fait intervenir et dedans ils discutent un loi qui interdit la sortie du territoire français. On trouve des filles qui refusent le mariage et vice versa, les filles s'violent ont tellement honte qu'elles n'en parlent pas. Christine jama voit que les examens que les parents ont mis, a été un solution extraordinaire.

b) Quelles sont les relations entre ces deux parties ?

A mon avis, les deux parties parlent au même sujet. Car la première parle de la violence sur mineure de 15 ans. Et la solution que les parents ont mis pour éviter ces problèmes fréquents. Et la deuxième parle au même point mais juste les

- a) 66 - 98
- b) l'association et Isabelle.
- c) première, Les filles qu'elles s'enfuient de ses parents
deuxième, ses hontes de parler de ce que ce passe
entre-eux.

filles qui souffrent de ses parents à cause de la mariage.
Et l'association voit qu'il est un bon solution de
faire ou mettre cet examen.

- 4 = a) ligne 120
b) Christine Jama
c) le GAMS pour les mariages forcés, au point où
ils en étaient il y a quinze ans pour la pédophilie
avec un mur de silence, et des hausses d'épaulés.

II Expression :-

1. Ce texte expose un fait qui concerne des jeunes filles
d'origine étrangère vivant en France. Racontez
rapidement ce fait ?

En général, les filles refusent les mariages forcés.
Parcequ'elles trouvent qu'il est un fait durément pour les
filles. Et les filles qui sont marié d'un âge 15 ans,
affrontent violé par son époux. Ensuite, les filles
refugent à l'association pour les protéger. Les filles
qui ont 15, 16 ans ne s'en savent de la mariage,
Et les parents obligent forcément le fille à marier,
elle a échue dans sa vie et elle est honte qu'elle n'en
parle pas de ce qui se passe entre elle et son époux.
Car ce point arrive d'être spéciale entre eux.

2. Quel est votre opinion sur le problème posé par
ce fait? Développez votre propre jugement sous forme
d'un texte.

À mon avis, la vie ne demande pas la rigidité
des parents. Il y a deux choses que je trouve qu'ils
ne viennent pas par la violence. Premièrement :

l'enseignement. celui qui n'aime pas d'étudier, il sera toujours échec, personne ne peut lui donner le succès.

deuxièmement, le mariage

le mariage est un autre vie. la fille transmet dans un vie plus responsabilité. la fille qui ne préfère pas d'être dans une place, elle fait n'importe qu'elle veut pour laisser sa vie. elle résiste plus en plus pour ne pas continuer ce que sa famille a commencé.

A mon avis, l'âge moyen pour marier est le 21 ou bien 22 ans. Ce l'âge de la fille pour réfléchir de la émotion, d'être une mère, de porter une complète responsabilité, contenir son époux et arriver d'être une femme.

Pour conclure, je vous donne un petit conseil. laissez-vous les filles vivre son âge. facile venir facile partir.

4) a) - 10 - 24.

b) - Martine vezant.

c) - il parle des ~~des~~ faites qui se sont déroulées en juillet 2001 lorsque les parents de l'adolescente. L'homme de 32 ans qui leur a versé une dot de 610 euros.

a) - 59 - 65

b) - Mastapha Saadi.

c) - Il est contre les mariages forcés. A son avis le mariage est en effet souvent la seule parcelle de pouvoir qui reste aux parents.

a) - 36 - 50.

b) - Isabelle Gillette-Faye.

c) - elle croit que l'examen permettra de sensibiliser l'opinion sur l'augmentation du nombre de mariages forcés. Elle explique l'état des enfants après ses parents.

- 1) les mariages forcés des fille mineure
- 2) un article de journal. (texte argumenté).
- 3) résumez le deux parties

La première partie de texte parle de comment les parents organisent un mariage traditionnel forcé de leur fille mineure qui ont moins de 15 ans avec des hommes de 32 ans, qui leur donne un grand dot, et comment c'est que pour suivre comme des gens (complicités de voir) à la point de vue de la judiciaire française.

Aussi la première partie inclure l'opinion d'une femme responsable d'un organisation et comment elle tolère ce type de mariage.

La deuxième partie explique comment le GMS travaille contre ce type de mariage. et donne le programme de l'association. et donne aussi le programme des autre association.

4) a) « les enfants nés en France après le regroupement familial, sont maintenant à l'âge de au quel on les marie ... est »

Isabelle Ouillette - Jaze - directrice de GMS

2) « En général, si elles ont subi un viol, elle ont tellement honte qu'elle n'en parlent pas »

Isabelle Ouillette - Jaze - directrice de GMS

3) « Elles nous arrivent souvent quand elles sont déjà mariées, qu'elle n'en peuvent plus d'être violées »

Christine Jama O. vice des femmes. Ouf

4) « Le fait que les parents doit être en examen GMS, affirme.

5) « nous en sommes pour le mariage forcé au point où nous en étions il ya quinze ans pour la pédophilie -- »

Gatherine Richat.

Leur opinions :

1) Elle explique comment ce mariage dans le pays.

2) Elle est contre ce mariage parce qu'elle pense que les fille sont les victimes faible de ce phénomène.

20

son
d'origine w'il
pas français

1) Les faits se sont quand les parents de l'adolescente ↑
à l'âge de 15 ans organisent un mariage traditionnel
sans le valours juridique avec un homme plus âgé
leur donne un ^{grand} dot et après la cérémonie le marié
viole l'adolescente. Les relations ~~sexuelles~~ sexuelles devien
une chose difficile et l'adolescente souffre et décide de
parler à une assistante sociale et quitte le domicile familial
pour un foyer de la région parisienne, où elle vit actuel-
lement.

20

Selon moi je suis totalement contre ce phénomène
qui était malheureusement existé dans notre société mais
on ne peut pas parler et dire c'est faut car la tradition
ne permet pas de parler.

Je pense aussi que ce problème un des traditions
qui mette toujours les fille (femme) sur la miséricorde
des homme. pour cela il faut toujours déclancher
la guerre contre les traditions qui nous obligent de
faire quelque de choses qui sont à mon avis des
vices.

1. Ce texte a parlé pour « Des parents qui avaient imposé un mariage arrangé à leur fille mineure sont poursuivis pour « complicité de viol ».
2. Catégorie classifiez ce texte est « vérification de partage ».
3. A. Les parents d'une collégienne de 15 ans d'origine malienne, qui aurait été violée par son « époux » au premier jour de leur mariage traditionnel arrangé, ont été mis en examen dans le courant du mois d'avril pour « complicité de viol ». Et l'aire d'enquête judiciaire a été confiée à la juge d'instruction Martinevezant pour « viol sur mineure de 15 ans » sans aucune valeur juridique avec un homme de 29 ans qui leur a versé une « dot » de 510 euros. mais il ya une opinion comme Isabelle Gilette - Fayé, directrice du GAMS (groupe des Femmes pour l'abolition des mutilations sexuelles). Elle explique : les enfants nés en France après le regroupement familial, sont maintenant à l'âge auquel on les marie selon la coutume du pays d'origine.
2. Les associations font intervenir le juge pour exhorter si il s'agit d'une mineure pour qu'il internalise la sortie du territoire français. « mariage » en fait un simple contrat entre la famille et le marié parce qu'elles sont jeunes ne savent pas à qui s'adresser et que le refus signifie la rupture avec la famille. Et il ya beaucoup des écrivains qui écritent pour même sujet comme : Christine Jama, selon Katherine Richet ».
- B. Dans les deux parties n'ya pas relations.

A. 90 « En général, si elle ont subi un viol »
105 « Elles nous arrivent ... »
115 « le fait que les parents soient mis en examen ... »
115 - 120 « nous en sommes pour les mariages forcés ... »

B. Isabelle Gillette-Faye.
Christine Jama
affirme le GAMS.
selon Catherine Richet.

C. Isabelle Gillette-Faye trouve en général si elles ont subi un viol, elles ont tellement honte qu'elles n'en parlent plus dans elle était d'accord avec le sujet.

- Christine Jama trouve « Elles nous arrivent souvent quand elles sont déjà mariées, qu'elles n'en peuvent plus d'être violées » c'est leur propre tuteur il n'y pas d'accord avec le sujet

- affirme le GAMS. qu'il trouve « le fait que les parents soient mis en examen est une avancée extraordinaire » il d'accord avec la même sujet.

- Selon Catherine Richet. qu'il trouve « nous en sommes pour les mariages forcés, au point où nous en étions il y a quinze ans pour la pédophilie avec un mur du silence et des haussements d'épaules » il n'y pas d'accord avec même sujet.

1. En France, ont été mis en examen dans le courant du mois d'avril pour « complicité de viol » sans aucune valeur juridique, avec un homme de 38 ans qui leur a versé une « dot » de 610 euros le soir même après la cérémonie coutumière, l'époux a ensuite violé l'adolescente.

2. Je trouve qu'il le sujet pour « complicité de viol » est très important parce qu'il y a des lois importantes et les groupes parle pour le même sujet. comme groupe des femme pour l'abolition des mutilations sexuelles) qui dit pour les femmes seulement, et les Nakas bruns dans les Hauts de saïna, quielles voix d'Elles Rebelles en seine, Saint Denis ou voix de femmes dans le val d'Aoise, le GAPS, reçoit de plus en plus de jeune filles. Et beaucoup des écrivain qui ils écrivait pour le même sujet n'importe qui ou quasi ou ils d'accord avec le sujet ou non, le sujet ont été mis le une point dialogue. Et il faut faire le droit pour connaître qui annie pour le personne et le mariage comme Jordan, qui fait le droit, personne qui passe 20 ans, il peut mariage sans son famille

1. ce texte parle des mariages forcés et des opinions différents et comment ce type de mariages se augmente pour après guerre.

2. c'est un texte d'un journal « L'Est Républicain » écrit en 28 mai 2002.

En les deux parties du ce texte :

la première partie commence par le 5^e ligne jusqu'à le 65^e, c'est un traduction qui présente le sujet et comment il commence. Il y a aussi un opinion sur l'augmentation des nombre de mariages forcés. Il était par Isabelle Guillelle-Faye directrice du GAMS qui explique que c'est un traditions fréquent dans les communautés africaines... etc
la deuxième partie, parle des différentes opinions des association sur la même sujet ou avec la même but. Il y a aussi des passages qui expliquent ces différentes type d'opinions.

Les relations entre ces deux parties :

la première partie explique le sujet généralement et parle comment les mariages forcés se augmente et la deuxième nomme l'association et parle des opinions en expliquant les points les plus important selon le journaliste ou le chercheur qui écrit ce texte.

44 - 45 - Isabelle Gillette-Faye explique : « Les enfants en
nés France après le regroupement familial, sont maintenant
à l'âge auquel on les marie, selon la coutume du pays
d'origine. Ces traditions sont fréquentes dans les commu-
nautés africaines, ---- etc ».

95. Isabelle Gillette Faye aussi :

105. Christine.

115. Le GAIMS affirme que le fait que les parents soient
mis en examen est une avancée extraordinaire,

120. Catherine explique son opinion :

Les différentes opinions :

45. Isabelle est contre ce fait

Et d'autre part Christine Joma voit que les mariages
forcés sont souvent suivis de violences conjugales.

Selon l'assistante sociale est pour les mariages forcés
où point où nous en étions il y a quinze ans pour la
pédophilie avec un mur de silence et des haussent
d'épaulés »

Expression :-

1. le fait qui concerne les jeunes filles d'origine vivant en France c'est le mariage forcé en général mais il y a autre fait c'est le mutilations sexuelles qui se passe dans les communautés africaines, maghrébines, turques au asiatiques, le GAMS est un association qui est contre ce fait.

le fait le plus grave c'est le complicité de viol qui se comporte contre les fille mineure.

2. je suis tellement contre le mariage forcé, et je suis contre les parents qui pense qu'ils ont le droit d'épouser les filles de se marier parce qu'ils ont des idées traditionnel. Et ça c'est pas pour dire que la fille a toute la liberté de faire comme elle veut, non. Mais, malheureusement, aujourd'hui la plupart des fille qui souffrent de ce problème ils sont du village, elles n'ont pas la liberté de choisir n'importe quelle chose comme l'enseignement alors, les filles au village ne peuvent pas dire oui ou non, même si les parents ne donnent pas le choix à leur fille pour choisir. D'autre part, la fille n'a pas encore connaître c'est quoi le mariage. Pour les ville au yémen, il ya des gens que ne font pas jamais aussi c'est à tout le pays (yémen).

① Ce texte s'agit de violer les filles mariées qui sont sur mineure de 15 ans.

② ce texte est explicatif et affirmatif (de la pensée)

③ A) 1) le premier texte s'agit d'une fille a été mariée par force en revanche de 610 euros de dot. Elle a été violée par son époux. Puis, il présente des opinions sur ce sujet.

2) le deuxième a plusieurs idées; la première c'est que la fille accepte ce mariage par force, la deuxième c'est que les fille commencent ~~à aller~~ à aller demander l'aide des autres, par exemple les associations sociales.

B) Les relations sont: les deux textes parlent des filles violées, ~~in~~ de l'avance que se passe aujourd'hui chez elles, leurs famille; qui est ce qu'elles font, s'agissent, traitent.

④ a) Il y en a 3.

① commence par la ligne 36 « groupe des femmes pour l'abolition des mutilations sexuelles »,

② commence par la ligne 45 « les enfants nés en France à près le regroupement familial sont »,

③ commence par la ligne 55 « les familles de culture étrangère sont »,

④ commence par la ligne 105 « Elles nous arrivent souvent quand elles sont déjà mariées. »

suite:

- ④ b) Premier passage c'est Isabelle.
deuxième passage c'est Mustapha Saadi.
troisième passage c'est Christine Jama.

c) Ce sont de Isabelle qui dit « Les enfants nés en France après le ~~premier~~ regroupement familial sont maintenant à l'âge auquel on les marie, selon la coutume du ~~premier~~ pays d'origine. Mais Mustapha Saadi, dit que les famille de culture étrangère sont souvent plus rigides en France que dans le pays d'origine.

II EXPRESSION.

1- Tout d'abord, ce texte expose une histoire d'une jeune fille de ¹⁵ ans qui était obligée de se marier d'un homme de 32 ans en marchant verser à leur famille un somme d'argent, puis il l'a violé au soir le soir après la cérémonie coutumière. Cette fille est bien sur étrangère. Ces filles habituellement ~~se marient~~ sont obligées de se marier. ~~Elles sont~~ Il parle aussi d'aller chez les ~~associations~~ associations pour qu'ils trouvent des solutions,

⇐

2- D'après moi, ce problème vient de besoin de l'argent, une raison principale, puis viens l'héritage de pays d'origine qui permet qu'on peut se marier d'une fille ~~un~~ ayant 13 ans par ex. On ajoute, la peur de l'honte parfois qui mène à faire la fille marier. Tout cela se rassemble et forme ce problème qui touche presque tout les étrangers d'une origine orientale en France. Et se pense qu'on peut se marier d'une fille ayant 16 et plus parcequ'elle devient près à le faire ~~et~~ de tout côté. Bien sur que chaque pays a ~~ses~~ ses règles qu'on peut pas dépasser, mais ce fait fait par eux est normal pour moi, mais le viol qui ~~est~~ n'est pas normal ~~un~~ sujet qui exprime que cette personne violent est a un problème dans la tête ou bien traite la fille un animal qu'on peut acheter et le faire tout.

1. Il parle du mariage forcé.

2. Le journaliste utilise la narration et les opinions des gens.

3-a.1: Le mariage forcé que les parents arrangent un mariage pour leurs adolescents sans regarder à l'âge normal du mariage. Ou les parents donnent le dot et finissent la cérémonie du mariage. Comment est la relation entre les mariés.

a.2: Ce texte nous voit les problèmes du mariage forcé pour les filles qui ne savent pas à qui elles parlent.

3-b. Le deuxième texte complète le premier où il nous donne des opinions d'association.

4-a. les passages de 45 au 55 et 90 à 97. Pour Isabelle.

pour Mustapha Saadi de 55 - 58.

Christine de 105 - 107 - et 118 - 124.

4-b. 1^{er} passage qui parle: Isabelle Guillette Faye directrice du GAMS qui était contre le mariage forcé.

2. Mustapha Saadi il est aussi contre le mariage forcé aussi, Elele et Christine.

4-c.

Expression :

Les parents considèrent que le mariage est de
ses traditions, pour ça ils arrangent le mariage à leurs
enfants, mais ce mariage fait des problèmes entre
les mariés :

Je suis contre le mariage forcé parce que les deux
mariés ne préparent pas à la vie nouvelle. La vie exige
seulement préparer la cérémonie mais elle exige un discen-
ours d'elle. Comment sera-t-elle. Est-ce que les deux
peuvent continuer ce mariage ?

Je suis sûr qu'il faut punir les parents qui arrangent
le mariage à leurs gens, pour le finir.

la Compréhension.

1. Ce texte parle de l'augmentation des mariages forcés

2. Ce texte est un texte argumentatif

3. Ce texte se compose en deux parties:

a) résumez ces deux parties

La première partie du texte parle des parents qui obligent leurs filles mineures à se marier avec des personnes parfois plus âgées qu'elles. Aussi, ^{celle partie} du texte parle de mettre en examen ces parents qui ont participé à faire ce crime et comment la communauté refuse ce fait et réclame de la liberté des filles à leur choix. Dans cette partie, le journaliste nous informe que les familles de culture étrangère sont souvent plus sévères en France que dans le pays d'origine. Bref, le journaliste dans cette partie du texte a essayé de mettre la lumière sur le mariage forcé et son augmentation par les paroles des autres personnes.

La deuxième partie :
Celle partie parle de la situation des filles mariées avec leurs époux en décrivant que la fille a un de deux choix, l'un est plus difficile que l'autre, soit se marier ou bien c'est la rupture avec la famille. Aussi, ces filles mariées habitent chez leurs parents, ne voyant leurs époux que le week-end. Aussi, cette partie nous décrit la situation des parents et le fait que les parents soient

mis en examen est une avancée extraordinaire

b) les relations entre les deux parties :

la première partie expose la situation avant le mariage, la cérémonie de ce mariage, mais la deuxième nous informe de mauvaises conséquences de ce mariage et comment les filles sont obligées d'accepter ce mariage.

4) a) b) Isabelle Gillette - Taya - ligne 45 - 50

2 - Isabelle Gillette Taya → 95

3 - Christine Jama → 105 - 110

4 - le GAMS → 115

5 - Catherine Richet → 120 - 125

c) les différentes opinions :

1. Pour Isabelle Gillette, la mise en examen permettra de sensibiliser l'opinion sur l'augmentation du nombre de mariages forcés dans la communauté immigrée.

2. Pour Mustapha Saadi, les familles de culture étrangère sont souvent plus rigides en France que dans le pays d'origine.

→ Pour Isabelle → ligne 45 - 50, elle est contre ce mariage.

Christiane Jama → elle est contre ce mariage.

GAMS → Il est contre ce mariage.

Catherine Richet → elle est pour.

③
L'expression de l'opinion sur le mariage forcé
1. le fait qui concerne ces jeunes filles est de
mariage forcé. L'essentiel dans ce fait est de
d'obliger les filles à marier et se marier et
malheureusement ce sont les parents qui complètent
ce fait. Le nombre du mariage forcé augmente
de plus en plus même dans les pays développés et
c'est bien sûr, cette diffusion influence la
civilisation des pays. Ce mariage ne dure pas
souvent longtemps parce que les filles obligées se
sentent qu'elles sont violées par leurs époux
et le divorce sera une certaine conséquence
de ce type de mariage.
2. Le mariage forcé est une relation sociale entre
le mariage est une relation sociale entre l'homme
et sa femme. Cette relation est fondée sur
la bienveillance et le contentement pour pouvoir
changer des responsabilités familiales. Si un de ces
principes disparaît, la vie entre ces deux mariés
sera difficile.
Dans les lignes suivantes, nous allons essayer de mettre
en évidence le mariage forcé.
Le mariage forcé est d'obliger la fille à se
marier avec une personne qu'elle ne veut pas. Ce
phénomène augmente d'une année à l'autre mais
les parents ont inventé une prétexte de ce mariage.

cette prétexte est qu'ils essayent de garder l'honneur
de leurs filles. Et les filles misérables sont obligées
d'obéir et d'accepter ce type de mariage.

D'une part, j'approuve les parents et leur décision
si leurs filles ne sont pas dignes de la confiance
des parents. Parce que les parents de toute façon gardent
l'honneur et la considération de la famille. D'autre,
les parents doivent avoir confiance de leurs filles et
de leurs choix.

De toute façon, les conséquences du mariage
forcé sont très mauvaises et influencent négativement
la famille de la fille et celle d'époux.

Pour conclure, nous sommes à l'époque de
développement et chacun d'entre nous peut penser
et décider correctement et avec la sagesse. Mais
avant de prendre la décision, n'importe laquelle,
il faut penser profondément et la
sagement.

Au nom d'Allah.

* Répondez aux questions suivantes :

- De quoi parle ce texte ?
Ce texte parle du mariage forcé
- Dans quelle catégorie classifiez-vous ce texte ?
Je classifie ce texte dans le texte narratif
- Ce texte se compose en deux parties.

* Résumez ces deux parties.

En première partie de ce texte parle du mariage forcé. Le mariage forcé en France qui est contre la loi, parce que la loi interdit le mariage des filles mineures qui sont encore petites, par conséquent ce mariage les filles sont violées par leurs maris au premier jour de leur mariage qui sont souvent traditionnel ou pendant leurs vies de mariages.

Ce type de mariage se diffuse en France entre les familles musulmans des origines différents : africaines, maghrébines, turques ou asiatiques.

En deuxième partie de ce texte parle de l'avaricie extraordinaire. Les associations nationales et internationales qui jouent un rôle très important dans le cas de mariage forcé, par exemple les associations font intervenir le juge pour enfants s'il s'agit d'une mineure, pour qu'il interdise la sortie du territoire français.

Ce type de mariage est un contrat entre la famille et le mari et qu'on dit mariage traditionnel, l'un ne connaît pas l'autre, dans cette situation le viol est possible. Malgré tout cela il y a des gens pour ce mariage.

d'après Catherine Richet : assistante sociale organise ce thème par l'Éducation nationale.

* Quelles sont les relations entre ces deux parties ?

Les relations entre ces deux parties

La première partie commence à parler de ce mariage, ses conséquences et quelques exemples sur ce types de mariage et la deuxième partie parle du rôle des associations pour diminuer et les opinions et comment on peut résoudre ce problème.

sur les femmes et les enfants, et aident les femmes violées.
Malgré tous cela, il y a des gens pour ce type de mariage
et d'autre qui appelle. respecte les coutumes et les traditions qui
obligent les filles se marient à l'âge precoce.

- Quel est votre opinion sur le problème posé par ce fait ?
Développez votre propre jugement sous forme d'un texte.

Je suis totalement contre type de mariage, parce que dans ce cas
l'un ne connaît pas l'autre. Il n'y a pas de contact et à cause
du malentendu entre eux et manquer l'amour, le viol est possible.

Je préfère que le couple fait connaissance avant de mariage sous
le regard de des familles, respectant les traditions et la religion.

Ce type de mariage est interdit en notre religion, et bien sûr
aux autres religions.

à la fin, je souhaite que notre gouvernement l'interdise
dans notre pays particulièrement que Dieu donne à fille le droit
de choisir son mari. et que les parent sachent de ce droit et
bien sûr chaque fille aussi.

(que Dieu l'accepte, personne n'interdit)

* Dans ce texte, il y a plusieurs passages ...

a) localiser les, b) qui est-ce qui parle, dans ces passages ? c) quelles sont les différentes opinions développées dans ces passages ?

① 45-54 - Isabelle Gillette - Faye directrice de GAMS.

elle dit que les coutumes et les traditions jouent un rôle très important selon l'âge au quel la fille se marie dans son pays.

② 94-97 - Isabelle Gillette - Faye

si la femme a été violée, elle ne dit rien.

③ 105-110 - Christine Jama.

les femmes ne peuvent pas oublier quand elles ont été violées sans arrêt

④ 113-124 - Catherine Richet.

pour le mariage forcé.

⑤ 115-117, affirme le GAMS

son opinion est une avancée extraordinaire.

L'expression écrite :

- Ce texte expose un fait qui concerne des jeunes filles d'origine étrangère vivants en France. Racontez rapidement ce fait.

Ce texte parle du mariage forcé.

Le mariage forcé est un des types des mariages dans lequel les parents obligent leurs filles de se marier. Ce type de mariage est interdit en France parce que la famille marie sa fille quand elle est encore petite (mineure).

Le mariage forcé se diffuse entre les familles d'origine arabes musulmans, selon les coutumes et les traditions du pays d'origine.

Les conséquences ce type de mariage est le viol, parce qu'il y a beaucoup de filles qui ont été violées par leurs maris. Ce viol influence négativement sur sa vie même si elle va prendre le divorce.

Il y a des associations nationales et internationales en France qui essaient résoudre ce problème et ces influences.

- ①. Il parle du mariage forcé augmentent.
- ②. Je classe ce texte dans ~~une~~ catégorie ~~enquêter~~ de un texte argumentatif.
- ③. La première partie, elle parle des problèmes qui souffrent les jeunes filles pendant le mariage et après : la relation sexuelle avec et ils ne peuvent pas se stabiliser et il y a également des lois mais la interdise de tel mariage parce que ce mariage considère comme une complicité de viol.
- La deuxième partie
ce mariage arrange des parents de manière traditionnelle que la fille doit se marier à cet âge (15 ans, 16 ans).
- La deuxième partie : s'est passé quelques faits extraordinaires, ce sont le refus des filles en essayant d'aller aux associations spéciales pour faire une intervention entre la fille et les parents qui restent saisis à son décision.
- La fille se marie par parfait d'un jeune qui ne ^{le} connaît pas la famille et ils ne se rencontrent que au week-end.
- Il y a aussi quinze ans pour la pédophilie avec un mur du silence et des hausses d'épaule c'est à dire que la fille devient subir d'une situation psychologique.
- ④. Aides enfants nés en France après le regroupement familial, sont maintenant à l'âge au quel on les marie, selon la coutume du pays d'origine. Ces traditions sont fréquentes dans les communautés africaines, maghrébines, turques ou asiatiques.
- à 45 ligne, paragraphe 4. première partie

2 - En général, si elles ont subi un viol, elle ont tellement honte qu'elles n'en parlent pas.

3 - Elles nous arrivent souvent quand elles sont déjà mariées, qu'elles n'en peuvent plus d'être violées. ^{408 ligne}

4 - Le fait que les parents soient mis en examen, est une avancé extraordinaire (418 lignes)

5 - Nous en sommes, pour les mariages forcés, au point où nous en étions il ya quinze ans pour la pédophilie avec un mur du silence et des hausséments d'épaules. (au ligne 120)

B: Isabelle Gillette - Faye directrice du GAMS

2. Isabelle Gillette - Faye -

3. Christine JAMA de l'association deix de femmes.

4. GAMS.

5. Catherine Richet, assistante sociale dans le val d'oise.

c: chez Isabelle Il ya ~~des~~ tradition qui diffèrent d'un pays à un autre et affirme que même si la femme est subit d'une complicité de viol, Elle ne peut pas en dire.

selon ^{GAMS} Christine, les parent ont peur de mettre en Examen.

chez Christine, Il ya des ~~je~~ ^{elle} convaincre à la réalité

selon Catherine, Elle y ^{est} pour ce mariage parce qu'il ya ~~deux~~ quinze ans, ils étaient pour la pédophilie...

- Expression :

1. Ce texte parle de ~~des~~ filles d'une origine étrangère, ~~comme~~ elles sont dans deux conditions compliquées la première c'est la ~~condition~~ tradition de deux pays, la deuxième, c'est la loi du pays dans le que elles vivent.

Il y a une opposition entre les deux pays.

Le texte discute un grand problème qui en subit beaucoup de fille et il pose en exemple, la complicité de ~~viol~~ viol.

2. - Selon moi, c'est un réel problème dans notre société aussi, les filles souffrent beaucoup de troubles après : problèmes psychologiques et familiales à travers ce travail, je vais parler de ces problèmes les problèmes psychologiques, les filles ~~de~~ ^{de} corps des filles mineurs n'acceptent pas ces changements et subit quelquefois des maladies ~~comme~~ ^{comme dit, comme} ~~les~~ ~~les~~ problèmes Elle devient comme un mur de silence.

les problèmes familiales, la fille mineur ne peut pas comprendre des devoirs et ses droits et ^{elle} devient comme les esclaves.

Pour conclure, j'espère que ~~les~~ notre pays pose des lois interdire ce mariage

Es-ce que un des raison est l'ignorance?

① Isabelle est contre ce mariage parce que quelque gens peut se marier avec une femme française car IL parvient à l'âge permet.
et Elle ajoute : même si ces filles sont subit de ce phénomène, Elles ne peuvent pas en dire.

② Christine dit que quelque filles acceptent la réalité.

③ G.M. est pour ce mariage parce qu'il y a un pédophile avec un mur de silence et des haussements d'épaules.

1-

Ce texte parle des mariages forcés qui augmentent jour après jour dans les sociétés africaines, maghrébines, turques et asiatiques.

2- Un extrait d'un journal qui expose un phénomène social.

3- a- Les mariages forcés

Le mariage forcé est un des plus graves problèmes dans les sociétés du monde tier souffrent, et dans les lignes suivantes nous allons essayer de mettre en considération ce problème.

Un mariage forcé s'est passé en juillet 2012, en bref, les parents ont organisé un mariage traditionnel pour leur fille, âgée 15 ans, avec un homme de 32 ans qui leur versé une dot de 610 euros. après la cérémonie l'époux a violé l'adolescente et les relations sexuelles se sont poursuivies jusqu'à ce que la collégienne décide d'en parler à une assistante sociale et quitte le domicile familial pour partir en France où elle vit actuellement. Ce fait a provoqué beaucoup de bruits au milieu des organisations humaines qui refusent ce genre de mariage mais elles le considèrent ~~une~~ crime qui mérite la punition.

¶

En fin, on peut dire que le mariage forcé est un phénomène grave dans la société que l'on doit lutter.

b- Il y a une relation entre les deux parties, on peut dire que la deuxième partie est considérée comme le résultat qui a provenu de la première partie

4- a- 3) 35 - ligne 2.e Isabelle Gillette

(55, 4) Mustapha Saadi, les familles de culture étrangère sont souvent plus rigides en France que dans le pays d'origine.

(65, 2) Eléle

(120, 1) Catherine Richet : nous en sommes, pour les mariages forcés, au point où nous en étions il y a quinze ans pour la pédophilie avec un mur du silence et des haussements d'épaules.

(105-1) Christine Jama : Elles nous arrivent souvent quand elles sont déjà mariées, qu'elles n'en peuvent plus d'être violées, c'est leur propre terme.

(45-1) Isabelle Gillette-Faye : Les enfants nés en France après le regroupement familial, sont maintenant ... →

Expression :

Le texte parle du mariage forcé et les résultats de ce genre de mariage et aborde les opinions des autres personnes.

On peut dire que le phénomène du mariage forcé a provoqué beaucoup de bruits chez les européens et quelques autres pays, mais c'est surtout le mariage avec des adolescentes a provoqué beaucoup de bruits et de discussion à tel point que les français le considèrent un crime qui mérite la punition.

2- Le mariage forcé est un phénomène social existe toujours ~~aujourd'hui~~ dans le monde tier. Nous allons en parler dans les lignes suivantes.

D'abord, on peut dire que ce phénomène provient de l'ignorance et des coutumes. Et c'est un mauvais phénomène parce que les filles se trouvent dans l'obligation de se marier avec des hommes qu'elle n'aiment pas.

Moi personnellement, je suis contre ce genre de mariage parce que les parents ne donnent pas la chance à leur fille pour choisir ~~leur~~ son autre moitié. Et je crois que ce genre de mariage entraîne la dévorce précoc.

Enfin, je voudrais dire à tous les parents dans le monde : n'obligez pas vos filles de se marier avec des hommes qu'elles n'aiment pas.

① : Il parle des mariages forcés, quand des parents qui avaient imposé un mariage arrangé à leurs fille mineure

* * *

② : c'est un texte explicatif et argumentatif.

* * *

a) ③ : la première partie parle des mariages traditionnels sans aucune valeur juridique ^{organisant}

et il parle aussi de la situation familiale en France comme il y a des familles étrangères qui sont plus rigides que dans leurs pays.

la deuxième partie parle de ce phénomène généralement ~~par la France~~, il parle de la haine des filles aussi vers le mariage

* * *

b) : je pense que les deux textes parlent de la même phénomène sauf que la première partie explique les circonstances de ce mariage et la deuxième expose les opinions des gens vers ce sujet

(4) : 35 - 45
120 - 125
105 - 110

(b) : Isabelle Grillette-Peys, Christine Jama, Catherine Richet

lignes 45 ... Isabelle est contre le mariage ~~selon~~ car elle dit que les enfants nés en France après le regroupement ...

Catherine 120 - 125 elle est pour ce mariage car elle dit nous sommes pour le mariage forcé au point où nous en sommes ...

le GAMS est contre le mariage car ses jeunes filles ne savent pas à qui s'adresser et le mariage est suivi de la violence

✓ * *

l'expression :

Des jeunes filles d'origine étrangères qui vivent en France souvent sont obligées de se marier d'un homme grand pour éviter plusieurs problèmes mais il arrive le contraire

② Depuis toujours ce phénomène existe, ce n'est une idée nouvelle dans les lignes suivantes nous allons essayer de définir le mariage forcé et ses conséquences.

Primerent je pense que le mariage forcé est comme le mariage précé car les deux types ont joué par des parents qui obligent ses filles de se marier selon leurs volonté.

Pour moi, je pense que ce fait forme un grand problème, ça est à l'ignorance de l'objectif du mariage de cette relation sacrée, et je pense que cette relation à lésion de plus conscience de la société, et je souhait que chacun fait quelque chose pour ~~pas~~ prévenir le phénomène.

1- Le texte parle de viol des filles qui n'ont pas 25 ans

2- ce texte est informatif et explicatif

la première partie parle de la fille a été violée par son époux, ensuite le journaliste présente plusieurs opinions sur ce sujet et les causes principales qui assistent sur l'augmentation du nombre de mariages forcés dans la communauté.

la deuxième partie : la majorité des filles acceptent le mariage parce qu'elles ne savent pas à qui s'adresser et que le tabou signifie la rupture avec la famille. Le G4ms reçoit de plus en plus de jeunes filles ~~par~~ et aussi, quelques filles parlent des opinions autour des mariages forcés. par exemple : car les mariages forcés sont souvent suivis de violences conjugales

b) la mise en examen permet de sensibiliser l'opinion sur l'augmentation du nombre de mariages forcés dans la communauté, mais le président des juristes berbère est contre les mariages forcés parce qu'il considère le mariage comme la parcelle de pouvoir qui reste aux parents.

4- les passages

le 1^{er} passage commence à la ligne « 36 » et finit à la ligne « 46 »

le 2^{ème} passage « 52 » « 65 »

le 3^{ème} passage « 110 » « 118 »

le 1^{er} passage - Isabelle Caillette - Faye

le 2^{ème} passage - Mustapha Saadi

le 3^{ème} passage - Christine Janna

~~trans~~
Les enfants qui nés en France après le regroupement familiale, sont
l'âge auquel on les marie, selon la coutume du pays d'origine.

.. le Résumez.

La première partie parle des filles qui ont été violées par leurs maris
à l'âge de 15-16 ans, pour cela l'enquête judiciaire a fait un châtiment
et mit en examen l'homme pour « viol sur mineure de 15 ans ».

Le mariage forcé augmente dans la communauté immigrée et africaine
et asiatique

La 2^{ème} partie parle des associations qui fait à trouver des solutions
pour ce problème et diminuer ce phénomène.

Dans ce texte j'ai plusieurs passage ce à la ligne 44 - commence
à la ligne 91 et fini jusqu'à la ligne 97. « dit Isabelle Bellette
C'est une directrice du (GAMS)

Le deuxième discours commence à la ligne 102 et fini 103 et
à la ligne 105 et fini jusqu'à la ligne 110. Dit Christine Jane
C'est une femme travaille dans l'association voir de femmes

3^{ème} discours commence à la ligne 111 et fini de la ligne 117)

affirme le GAMS. et à la ligne 118 - fini de la 124.

selon Catherine assistante sociale dans le val d'oise.

« l'Expression »

on parle de

Le texte présente une crime sociale et humaine concerne
des filles qui ne sont pas françaises. Ce fait est le viol "

Le premier fait se passe à la fille de 15 ans. Cette dernière
a été violée par son mari au premier jour de mariage et le deuxième

fait se passe en juillet 2001, quand les parents a organisé
un mariage pour leur fille de 15 ans avec un homme de
32 ans qui lui aussi viole l'adolescente, qui oblige la
fille de parler à une assistante social, pour cela

l'enquête judiciaire a mis un examen l'homme pour « viol sur mineure
de 15 ans ».

Je pense que le viol est un crime humain menace

la vie de fille pour cela il faut mettre un règle empêche

Ce fait et mettre un grand châtiment pour l'homme
qui fait cela & ça.

1. Il parle du mariage forcé qui est imposé aux filles mineures par les parents.
 2. Il est un texte social.
 3. Beaucoup de parents vécus en France imposent à leur fille de marier avec un homme plus âgé qu'elle au prix de grande dot. L'homme essaie de violer cette mineure après la cérémonie du mariage. D'autre part les associations tentent d'interdire ce mariage avec beaucoup d'effort mais ça ne se réalise pas souvent parce que la fille n'a recours à ces associations qu'après le mariage.
 13. Il ya des relations causales.
 4. De la ligne 45 à 54. De la ligne 55 à 58. De la ligne 90 jusqu'à 97. De 108 à 110. De 114 à 117. De 118 à 124.
 - b. Isabelle Caillette Faye parle dans le premier et le 3^e. Mustafa Saadi parle dans le deuxième. Christine Jama parle dans le 4^e et Catherine Richet dans le 6^e. Le CnAMS dans le 5^e.
 - c. Ils expérimentent une situation en grande diffusion entre les gens de différentes nationalités et que les associations de femmes cherchent à l'interdire mais sans résultat positif parce que le mariage est aux mains de parents.
-
1. Les parents marie leur mineure fille avec un homme plus âgé qu'elle à contre de grande dot selon les coutumes traditionnelles de leur pays. L'époux à son côté essaie à la violer au premier jour du mariage.
 2. Je crois que c'est un phénomène dangereux soit à l'étranger ou au pays d'origine. Il faut donc faire une loi forte pour l'âge de mariage.

- Ce texte parle des parents qui imposent à leur fille mineure un mariage forcé et le mariage considéré un complicité de viol.
- Ce texte est un catégorie sociale.
- * Résumez ces deux parties :
- 1^{ère} partie commence à la ligne 2 jusqu'à la ligne 65.
Elle montre que les parents imposent à leur fille de 15 ans un mariage forcé donc, elles auraient été violées par leur "époux".
C'est le mariage précocité.
- 2^{ème} partie commence à la ligne 66 et finit à la ligne 129.
Avancée extraordinaire.
- On trouve dans la 2^{ème} partie que le chef de l'association "Isabelle" fait des solutions/solutions entre la famille et leurs problèmes comme le mariage forcé.
- Je crois que la relation est sociologique mais dans la 1^{ère} partie, on trouve les problèmes et dans l'autre, elle offre les solutions.
- On a plusieurs passages qui rapportent des discours attribués à d'autres.
Le premier passage est de Isabelle Gillette qui explique « les enfants nés en France sont maintenant à l'âge auquel on les marie, selon la coutume du pays d'origine -- asiatique. Aussi, elle dit « En générale, si elles ont subi un viol ... parlent pas »
L'autre qui parle est Christine Jama qui dit « Elles nous arrivent ... leur propre temps »
On a aussi Catherine Richet qui est une assistante sociale dans le Val d'Aoste.
- Il ya 3 différentes opinions développées dans ces passages :-
1- Selon Isabelle Gillette - Faye, directrice du GAMS, ~~est~~ aussi Catherine et Christine.

Je suis contre le mariage forcé et le mariage précocose. Selon moi, c'est la plus
grand faute si les parent le font contre leur fille de 15 ans.
Les fillette ne peuvent pas être une ^{grande} femme et elles ont les enfants parce qu'elle ~~est~~ ^{reste} une
petite fille. Sa capacité est très faible et elles ne sont jamais ~~subir~~ capable à subir
les problèmes de la vie.

- 1) Ce texte parle de viol sur mineure de 15 ans.
 - 2) ce texte est un texte social
 - 3) la première partie parle de la coutume du pays d'origine en France
a) pour le mariage forcé.
la deuxième partie s'agit de quelques associations qui sont contrebalancées sur les jeunes filles.
b. les deux parties parlent de la même chose et ils s'intéressent à une jeune fille et il ya une relation coordonnée.
 - 4) a- " les enfants nés en France après le regroupement familial, sont maintenant à l'âge auquel on les marie, selon la coutume du pays d'origine, c'est traditions sont fréquentes africaines, maghrébines, turques ou asiatiques "
c'est Isabelle Guillelle-Joye qui dit ça aussi, elle dit: En général, si elles ont subi un viol, elles ont tellement honte qu'elles n'en parlent pas "
l'autre passage dit: Elles nous arrivent souvent quand elles sont déjà mariées, qu'elles n'en peuvent plus d'être violées. c'est leur propre femme "
celui qui dit est Christine Jama.
l'autre passage " nous en sommes pour les mariages forcés, au point où nous en étions il ya quinze ans pour la pédophilie avec un mur de silence et des haussesments d'épaulés " c'est Catherine Richet " dit.
et Mustapha Saadi, qui lance le passage de 61 à 65.
 - 5- Isabelle voit que la femme a subi un viol et elle voit le mariage ne change pas la vie de fille.
mais Mustapha Saadi est contre les mariages forcés.
- II 1- le fait qui concerne des jeunes filles d'origine étrangère vivant en France est le mariage à 15 ans d'un homme de 32 ans.
- 2- À mon avis, le mariage n'est pas problème mais l'âge de la fille et l'homme qui est nécessaire pour bien vivre et bien comprendre que est la relation du mariage.

Informateur N° : G4.7

1/

1- Ce texte parle du mariage forcé
° qui est augmenté dans les familles d'origine africaine, arabes ou asiatique en France. Et le considère comme un viol.

2- Sociale.

3-A- ce texte se compose en deux parties
1° la première commence à « les parents jusqu'à actuellement ».
Elle parle de la nouvelle d'une collégienne de 16 ans d'origine malienne qui est violée par son époux au premier jour de leur mariage traditionnel.

La deuxième partie commence à « Pour Isabelle nationale ».
Elle nous montre les opinions des gens qui sont des responsables des associations spécialisées.

3-B-

La première partie montre un des cas sur les quelle les gens donnent leurs opinions dans la deuxième partie.

4-a-b-

1- Isabelle Gillette - Faye - directrice de GAMS.
« Les enfants nés en France asiatique ».
« En général pas »
« le fait extraordinaire »

2- Christine Jama, de l'association Voix de Femmes.
« Elle nous arrive propre femme »

3- Catherine Richet, assistant sociale dans le val d'Oise « Nous en sommes
haussements d'épouses »

4-C

1. Des explications des traditions.
2. Des opinions qui sont contre et des opinions qui sont avec le mariage forcé

II /

1. Le fait, c'est le mariage forcé arrangé pour les parents d'es jeunes filles à l'âge de minorité. Et ce mariage considère comme un viol.

2.

À mon avis, je trouve que le mariage forcé est un grand problème qui endommage les filles, et spécialement les minorités parce que à cet âge les filles ne comprennent bien le sens du mariage, ne comprennent vraiment la relations sexuelles, alors, on doit le considérer comme un viol. Et on doit l'interdit.

Envers le mariage forcé pour tous les filles des différents âge, c'est une quelque chose faux parce que le mariage doit réaliser par une persuasion complète chez l'épouse et l'époux.

Répondez aux questions suivantes :

1. De quoi parle ce texte ? Il parle de mariage forcé.
2. Dans quelle catégorie classifiez-vous ce texte ? explicatif social.
3. Ce texte se compose de deux parties.

3- a- les parents imposent à leurs filles de se marier ce qui provoque beaucoup de problèmes. et ces couples ne vivent pas de une vie tranquille.

Beaucoup d'associations essaient à trouver des solutions pour cette problème mais elle trouve des difficultés comme par ex la ~~situation~~ honte des ~~filles~~ filles

b- la 1^{er} partie pose la problème et la 2^{eme} explique l'effort payé par les associations pour éviter ou diminuer cette problème.

11- le 1^{er} discours : ligne 45 → 54
C'est Guillette Paye directrice d'as (On AMB) qui parle
Elle dit que ce sont les étrangers d'origine turque, maghrébines, africaines ou asiatique qui font le mariage forcé pour ~~ce~~ leurs fille qui sont très petites pour marié.

2^{eme} discours - de ligne 94 → 98
L'émetteur est Isabelle Guillette-Paye.
Elle dit que les filles violées ont honte à raconter leur expérience.

3^{eme} discours - de ligne 105
L'émetteur est Christine Jamar de l'association voix des femme.

Elle dit que les femmes violées ne veulent pas continuer leur mariage.

Le 4^{ème} discours s-de ligne n° 118 → 124.

L'émetteur est Catherine Richet.

Elle dit que le problème qu'ils envisagent est que personne ne veut parler de ce sujet.

II L'expression 8-

1- les étrangers

Les étrangers d'origine asiatique, africaine ou maghrébines imposent à leurs filles de se marier très jeunes selon la tradition dans leurs pays mais le problème est qu'en France on considère le mariage précoce comme un viol et on juge les parents.

2- À mon avis le problème n'est pas le mariage précoce mais le problème est quand on impose ce mariage sans la volonté de la fille.

- ① ce texte parle de la marioge pour éviter le viol
- ② c'est un texte explicatif, informatif
- ③ la premiere partie commence au debut de tex jusqu'à «...reste aux parents»
la deuxieme partie commence de « fille avec flebe » jusqu'à la fin du texte

a) * la premiere partie

Une collégienne aurait été violée par son époux, au premier jour de leur mariage traditionnel arrangé. L'enquête judiciaire est pour le juge de Martine Verzut qui a mis en examen l'homme pour « viol sur mineure de 15 ans ».

Après un mariage traditionnelle pour une adolescente est à l'âge de 15 ans et après le mariage l'adolescente part avec assistance. D'autre part CoAMS mis en examen l'opinion sur l'augmentation de nombre de mariage forcés dans la communauté immigrée en fin le mariage est la seule parcelle de pouvoir qui rest aux parents.

* La deuxieme partie

Le CoAMS reçoit de plus en plus de jeunes filles l'association essaie d'interdire la sortie du territoire français pour que les parent rejettent leur décision à propos de la mariage forcé.

Beaucoup de fille acceptent le mariage car elles sont jeunes, ne savent pas à qui s'adresser.

Le mariage forcé sont souvent suivis de violences conjugales selon le CoAMS le fait que les parents soient mis en examen est avancée extraordinaire.

D) la relation entre ces deux parties :
C'est tout d'abord une relation sociale. Quant à première
il ce texte parle de la Mariage forcé et traditionnelle
et complicité de viol »
Mais d'autre parle de cette mariage Mais aussi la role
de GAMS et les association.

4) les passages

- a) ① « les enfant né - - - - - ou asiatique »
② « En general - - - - - parlerait pas »
③ « Elle nous arrivent - - - - - terme »
④ « le fait que - - - - - extraordinaire »
⑤ « nous en sommes - - - - - d'après »

b- ① Isabelle Cuivette - faye

- ② Isabelle
③ Christine Jama
④ le GAMS
⑤ Catherine Richet

c) les différentes opinions

le mariage est souvent traditionnel. Les fille ne peuvent
pas parler devant le desiré des parents.

la fille est marié pour éviter le viol. Les parent seient
mis en examen avec avance' extraordinaire. enfin nous en
sommes pour le mariage forcé au point ou nous en ébrien
il y a 16 ans.

II expression

① les enfant nés ~~est~~ en france après selon la coutume
du pays d'origine. ca serait dans la communauté africaines
maghrébines, turques ou asiatique.

les familles étrangères sont rigides en France que dans le pays d'origine et le mariage est en effet souvent la seule parcelle de pouvoir qui reste aux parents.

- ② Tout d'abord Je trouve que le mariage est bien pour les filles à condition que les filles s'accordent ~~pe~~ pour éviter le viol les parents doivent être pour le désir de son filles. et le mariage dans le pays étranger selon la tradition du pays d'origine est bien si le mariage accorde avec le désir des filles et le mariage est également la seule parcelle de pouvoir rester aux parents.

- ① Ce texte parle de la violence des mariage « mariage forcé ».
- ② C'est un texte social.
- ③ 1 Ses mariages forcés qui commencent de ses parents ^{jusqu'à} « ses parents ».
2 Avancée extraordinaire qui commencent de « Avec E.B.L. jusqu'à « nationale ».
a) Sa première partie parle de parents qui obligent un mariage violé à leur fille ~~mineur~~.
b) Sa deuxième partie parle des associations qui essaient de trouver une solution pour les parents qui obligent un mariage à leur fille mineur.
- ④ a) Ses relations entre ces deux parties
- ⑤ 1 Sa première passage commence de ses enfants jusqu'à « asiatiques ».
2 Sa deuxième passage commence de « En général jusqu'à « parlent pas... ».
3 Sa troisième passage commence de « Elles nous jusqu'à « ~~terme~~ ». ^{terme}
4 Sa quatrième passage commence de « Le fait jusqu'à « extrême ».
5 Sa cinquième passage commence de « nous en jusqu'à « d'après ».
- b) 1 Isabelle
2 Isabelle Chillette-Faye.
3 Christine Janna.
4 Association de « C.A.M.S ».
5 Catherine Richet.
- ⑥ 1 Ses enfants nés en France sont à l'âge auquel on les marie.
Ce fait est une tradition trouvé dans les communautés africaines, maghrébines, turques ou asiatiques.
2 ce sont les filles qui ont subi les problèmes après le mariage.
3 ~~Ses associations~~ savent pas le mariage forcé. Les filles ne parlent pas des associations quand elles sont âgées mariées.
4 Le fait de mariage forcé est une avancée extraordinaire et violent.
5 ~~avec~~ ses associations ~~est~~ sont devant ce fait un problème un mur de silence « Elles n'avaient pas à trouver une solution ».
- * Sur l'expression :
- 1) Ce texte expose un problème qui est le mariage forcé. Ce dernier envisage les filles qui vivent dans un pays étranger.
peut-être leur parents recourent à ce fait pour la nationalité.
- 2) À mon avis pour ce fait est ^{pas} bien et en même temps il y a une chose positive.
plus bien parce que ce sont les parents qui obligent ^{le mariage} à leur filles. Ils font le mariage comme obligation.

et explique. on peut dire aussi qu'il est un peu argumentatif car
il nous montre les causes comme on a trouvé aux lignes 30-35, 40-45.

1. Le texte parle d'un problème social qui se pose ou bien qui existe en France c'est l'augmentation du mariage forcé.

2. C'est un texte explicatif, parce qu'il représente un problème.

a. 3. la première partie représente comment les parents marient leurs filles mineures même une grande date. D'autre part, la partie nous montre le problème du viol des filles par leurs époux après la cérémonie coutumière du mariage.

b. la relation entre les deux textes c'est l'opposition. parce que la 1^{ère} partie montre qu'il ya des parents donnent la liberté aux ses filles, la fille peut faire comme elle veut, elle se marie à la personne qu'elle veut... etc. par contraire à la 2^{ème} partie, la fille est sous la domination de leurs parents, elle se marie en perdant l'opinion de leurs parents. ainsi que le

4. Isabelle Gillette Faye Faye directrice du GRAAS.
Dans le quatrième paragraphe.

Son opinions : elle dit que le mariage forcé se trouve beaucoup dans la communauté immigrée.

cependant, ils ne laissent pas la coutume du mariage de leur pays d'origine et donne quelques noms des pays. par la suite à la 5^{ème} paragraphe, Mostapha Saadi, président des justistes berbères, il l'a fait contre le mariage forcé parce qu'il pense qu'il est le seul moyen qui relie les enfants aux ses parents.

Christine Gama : le mariage forcé suit la violence.
Éthelienne Richet : c'est tous parents et...
rien : elles ne peuvent plus être violées.

II / Mon opinion, je pense que le mariage forcé est une grande catastrophe ~~de~~. Il détruit les sociétés et qu'il ~~accuse~~ la violence, la faiblesse l'humanité dans les gens.

Il détruit beaucoup de familles qui sont rassemblées.
Bien sûr je suis tout à fait contre ce mariage.

I / le fait que la première fille s'est mariée mais ~~elle~~ ^{elle} a été violée par son époux au premier jour de leur mariage traditionnel arrangé.

~~Et~~ ~~l'autre~~ d'autre, une adolescente, âgée de 15 ans à l'époque organisait un mariage traditionnel, sans aucune valeur juridique avec un homme de 32 ans qui ~~lui~~ ^{lui} a versé une dot de 600000. Le soir dans la même nuit ~~et~~ ~~le~~ l'époux a violé l'adolescente.

- 1 - Ce texte parle d'un fait de mariage forcé à cause de la complicité de viol des filles mineures.
 - 2 - c'est un texte social
 - 3 - ce texte se compose en deux parties
- A
- 1 - la première : une fille mineure de 15 ans est violée par son époux qui a 32 ans. Mais la fille refuse cette situation et elle parle à une assistante sociale et quitte le domicile familial.
 - 2 - la deuxième : le C.A.M.S reçoit les jeunes filles et fait une médiation, en retirant parfois la fille de sa famille pendant quelques jours. La majorité des filles acceptent le mariage parce qu'elles sont mineures ne savent rien et d'autre part généralement, elles ont subi un viol car elles ont tellement honte qu'elles n'en parlent pas.
- B
- 1 - la relation est une explication
 - 2 - le premier passage commence à la ligne 36 « pour Isabelle C. » et fini à la ligne 45 « qui reste aux parents »

le 1^{er} commencé à l'heure "85" et fini à "97"
le 2^e " " " "98" " " "110"
le 3^e " " " "114" " " "118"
le 4^e " " " "118" " " "124"

qui parle dans le premier passage c'est Isabelle Gilleto foye
directrice du G.A.M.S
le 2^e passage c'est Isabelle Gilleto foye
le 3^e " c'est Christian Janari
le 4^e " c'est le G.A.M.S
le 5^e " c'est Christian Richet

II Expression mineurs de 15 ans

1- c'est une fille malienne qui est obligée de se marier d'un homme de 32 ans en revanche de 16 ans dans le mariage avec le père de la fille comme "adot" et après la cérémonie, l'époux pratique l'amour avec sa femme, considéré comme un viol sur mineurs de 15 ans et en dernier la fille refuse cette tradition et d'injustice et va chez le G.A.M.S pour être à l'abri de sa famille.

2- Je crois que ce phénomène sera un problème, si la fille n'a pas une bonne santé ou elle est fatiguée. Mais si la fille est à la bonne état, elle est favorable de se marier. Mais que de fille de 15 ans a subi de la complicité du faire l'amour je ne sais pas c'est mon avis, et moi je ne suis pas un spécialiste sociologie.

Répondez aux questions suivantes :

1. De quoi parle ce texte ?
ce texte parle des mariages forcés des filles mineures.

2. Dans quelle catégorie classifiez-vous ce texte ?
la catégorie du texte est un sociale « explicatif »

3. Ce texte se compose en deux parties ?
Ce texte se compose en deux parties, la première partie commence par « les parents d'une collégienne... » et il finit à la ligne 65 qui reste aux parents ». La deuxième partie commence par « Avancée extraordinaire avec... » et il se termine à la fin du texte.

a. Résumez ces deux parties ?
la première partie s'agit des parents qui imposent les mariages sur leurs filles sans prendre leurs opinions. Mais, ce fait cause beaucoup de problèmes dans la société, généralement et les problèmes sur filles particulières.

deuxième partie parle de l'association avancée extraordinaire. Il y avait beaucoup d'associations qui cherchent les solutions pour les filles, cette association défend les droits des femmes, elle refuse les mariages forcés et les violences conjugales.

4. le discours est à la ligne 45 « les enfant nés en France... » jusqu'à la ligne 54. Dans ce passage, la directrice du Gams qui parle.

le deuxième discours est à la ligne 94 « En général, si elles ont... » jusqu'à 97 « dit ce passage Isabelle Gillelte - faye.

le discours est à la ligne 105 « Elles nous arrivent... » jusqu'à la ligne 110. dit Christine Jamus de l'association voix de femme. le discours est à la ligne 104 et finit que les parents soient... jus qu'à la ligne 108 qui affirme le Gams. et à la ligne 109 « nous en sommes pour le mariage jusqu'à la ligne 124. selon Catherine Richet, assistante sociale dans le val d'oise.

Expression :

1- ce texte expose un fait qui concerne des jeunes filles d'origine étrangère vivant en France. Racontez rapidement ce fait.

• ~~Dans~~ ce texte parle des jeunes filles d'origine étrangère qui vivent en France et l'augmentation du nombre de mariages forcés dans la communauté immigrée. Les enfants nés en France après le regroupement familial qui sont maintenant à l'âge auquel on les marie, mais la coutume du pays d'origine et ces traditions sont fréquentes dans la communautés africaines, maghrébines, turques ou asiatiques.

on trouve
• Les familles de culture étrangère qui sont souvent plus rigides en France que dans le pays d'origine.

2- Quelle est votre opinion sur le problème posé par ces faits ? Développez votre propre jugement sous forme d'un texte ?

Je suis contre le mariage forcé et « la complicité de vie ». mon opinion sur le problème de mariage forcé est un phénomène mauvaise. Quand les parents imposent le mariage ^{forcé} sur leurs filles, ses filles sont petites, elles ne comprennent pas la vie et elles ne peuvent pas porter la responsabilité de leur vie. D'abord, Il faut laisser les filles terminer leur études et comprendre bien le sens de mariage pour former une famille tranquille.

4-c. Quelles sont les différentes opinions développées dans ces passages ?
Les différentes opinions dans ce texte sont, certains considèrent comme « complicité de vie » et d'autres disent le mariage forcé sont suivis de violences conjugales. La majorité refuse ce fait mais, il y a des filles qui acceptent le mariage « en fait » simple contrat entre la famille et le mari parce qu'elles sont jeunes, ne savent pas à qui s'adresser et que le refus signifie la rupture avec la famille.

1. le traité parle d'un mariage obligé chez les filles par ses parents

2. C'est un texte argumentatif qui pose de problème sociale

3. a. la 1^{er} partie parle d'une augmentation des mariages forcés surtout chez la communauté étrangère qui ont servi leur culture du pays. si, les parents ont le pouvoir sur leur fille.

2^{em} partie parle d'une augmentation de recevoir beaucoup de filles chez le GAMS qui joue un rôle d'intervention entre les filles et leur parents

b. les relations entre les 2 parts :- les associations qui sont mises entre les filles et leur parents et il faut que les parents respectent le droit français

4. le 1^{er} passage commence à la ligne 45 jusqu'à la ligne 54. le 2^{em} commence à la ligne 94 jusqu'à 98. le 3^{em} commence à la ligne 105 jusqu'à 110.

b.

c. ici les opinions que les filles acceptent le mariage

II: le fait est un contrat entre la famille et le mari parce que ~~elles~~ les filles ne savent pas à qui s'adresser et que le refus signifie la rupture avec la famille. C'est pour les filles qui respect le mariage

2. de mon avis, j'ai refus ce mariage parce que la fille trouve beaucoup de problèmes sociale d'abord, entre sa famille et deuxième entre sa marié qui aivent plus âgé

ici, la fille dans cette cas il besoin d'aide ^{par l'association} ~~de~~ parce que la fille
a de culture contre sa famille qui a en outre. mais la fille
qui respect ce mariage, Il faut que l'association de faire contact entre
le famille et le marié.

1- le texte s'agit de la mariage précoce.
2- sociale. explicatif.
3- d'une part,
D'abord la fille qui n'est pas d'accord pour se marier « elle refuse le mariage » passe un examen dans le courant du mois d'avril pour « compatibilité de vital » sous l'observation de Martine veillant. ensuite l'injustice qui a causé par les parents qui acceptent le mariage d'une fille qui a 15 ans avec un homme qui a 32 ans pour une seule raison. seulement l'argent, « Quel justice » Donc, le résultat c'est le quittement de la fille la maison de son mari à l'avis de Isabelle Crillette. elle dit que les traditions africaines, maghrébines, turque ou asiatique qui entraînent cette phénomène, ce n'est pas les français qui sont d'origines française. selon Mustapha Saadi qui dit « le mariage est en effet souvent la seule parcelle de pouvoir qui reste aux parents. »
D'autre par la solution qui l'a pris, Isabelle Crillette, en associant toutes les filles pour faciliter leur problème, elle leur interdit de la sortie du territoire français, l'accepte de toute la famille et le mari fait un contrat entre eux parce qu'elles sont jeunes, continuent d'aller à l'école et habitent chez leur parents ne voyant le monsieur que le week-end. à la majorité, elles sont mariées civilement, beaucoup d'avis sur le mariage forcé il y a ceux qui sont avec et ceux qui sont contre.

3-B la relation entre les deux parties la première pose la problème des mariage forcé et la deuxième donne la solution pour ce problème.

4- les passages :-

Isabelle Gillette :-

« En général, si elles ont subi un viol, elles ont tellement honte qu'elles n'en parlent pas »

Christine Jama :-

« Elles nous arrivent souvent quand, elle sont déjà mariées, qu'elles n'en peuvent plus d'être violées c'est leur propre terme »

Nous → jusqu'ici d'épaulées et catholiques.

II

1- Selon Isabelle Gillette qui dit « les traditions africaines, maghrébines, Turque ou asiatique qui entraînent les enfants nés en France après le regroupement à l'âge auquel on les marie selon la coutume du pays d'origine, ces traditions sont fréquentes dans les communautés africaines maghrébines, Turque ou asiatique. et selon Mustapha qui dit « les familles de culture étrangère sont souvent plus rigides en France que dans le pays d'origine ».

2- A mon avis, les parents doivent être plus justes pour prendre une décision sur l'avenir de leurs filles, si les filles seront plus grandes et elle peuvent prendre une décision, dans ce cas, les parents acceptent mais si elles refusent les parents ne doivent pas intervenir dans leur vie. le racisme entre les français et les étrangères il doit s'effacer les limites entre les deux. il n'y avait au cun différent entre " "

Chaque fille a un avis mais toujours les parents interviennent dans ^{leur} affaire propres.

**ANNEXE 6 : Données sur le nombre des journaux
et des magazines au Yémen**

Annexe 6 : Données sur le nombre des journaux et des magazines au Yémen

أهم مؤشرات الثقافة والإعلام للفترة 2002 - 2003 م

MAIN CULTURE & INFORMATION INDICATORS For 2002 - 2003

Indicator	2003	2002	المؤشر
Al-Thawrah Newspaper (Quantity issued daily(000))	35	35	صحيفة الثورة (الكمية الصادرة يوميا بالآلاف)
14th October Newspaper (Quantity issued daily(000))	5	10	صحيفة 14 أكتوبر (الكمية الصادرة يوميا بالآلاف)
Al-Ryadah (sport) Newspaper (Quantity issued weekly(000))	13	13	صحيفة الرياضة (الكمية الصادرة اسبوعيا بالآلاف)
Total TV Transmission service hours (Annually):			إجمالي ساعات البث التلفزيوني (سنوي) :
(Sttalite Channel)	8760.00	6837.46	(القناة الفضائية)
(Channel Two)	3288.00	3288.0	(القناة الثانية)
Total Broadcasting Service Hours (Annually):			إجمالي ساعات البث الإذاعي (سنوي):
(Sana'a Radio)	9337.31	7752.09	(إذاعة صنعاء)
(Aden Radio)	5638.06	5627.16	(إذاعة عدن)
(Taiz Radio)	2287.05	2192.21	(إذاعة تعز)
(AL-Moukha Radio)	2099.16	2049.06	(إذاعة المكلا)
(AL-Hodledah Radio)	3675.33	1828.25	(إذاعة الحديدة)

Annexe 6 : Données sur le nombre des journaux et des magazines au Yémen

أسماء وأعداد الصحف والنشرات والمجلات الرسمية وشبه الرسمية
الصادرة لعام 2003 م (الكمية بالآلاف)

TITLE AND NUMBER OF OFFICAL AND SEMI-OFFICIAL NEWSPAPERS AND MAGAZINES
ISSUED FOR 2003 (QUANTITY IN 000)

Table No. (1)

جدول رقم : (1)

Name Of Newspaper or Magazine	الكمية الصادرة (بالآلاف)					اسم الصحيفة / المجلة
	سنوي Annually	فصلي Quarterly	شهري Monthly	اسبوعي Weekly	يومي Daily	
Al-Thawrah	-	-	-	-	25	صحيفة الثورة
Al-Jamhuriyah	-	-	-	-	5708	صحيفة الجمهوريه
14th October	-	-	-	-	4513	صحيفة 14 أكتوبر
Al-Wahdah	-	-	-	7	-	صحيفة الوحدة
Ar-Ryadah (Sport)	-	-	-	13	-	صحيفة الرياضه
Al-Hares	-	-	-	5	-	صحيفة الحارس
26th September	-	-	-	25	-	صحيفة 26 سبتمبر
Al-Thaqafyah	-	-	-	10	-	صحيفة الثقافة
Al-Adwa	-	-	-	-	-	صحيفة الاضواء
Al-kdaeeah	-	-	-	-	-	صحيفة القضائية
Magalat Main	-	3	5	-	-	مجلة معين
Magalat Motabat lalamiah	-	-	3	-	-	مجلة متابعات اعلاميه
Magalat Al-Hurras	-	-	-	-	-	مجلة الحراس
Al-Thaqafah	-	-	-	-	-	صحيفة الثقافة
Magalat Al-Gaish	-	-	15	-	-	مجلة الجيش اليمني
Magalat Adhwa Al-yemen	-	-	25	-	-	مجلة اضواء اليمن
Magalat Al-Tegarah	-	-	5	-	-	مجلة التجاره
Magalat Kulit AL-Qyadah - wa Alarcan	5	-	-	-	-	مجلة كلية القيادة والاركان
AL-Moqatil	3	-	-	-	-	مجلة المقاتل
AL-wa'ai AL-dharibi	-	5	-	-	-	مجلة الوعي الضريبي
AL-wa'ai AL-raqabi	-	5	-	-	-	مجلة الوعي الرقابي
AL-Tyran wa AL-difa'a	-	-	-	-	-	مجلة الطيران والدفاع
AL-watan	-	7	-	-	-	مجلة الوطن
Shebam	-	-	-	7	-	صحيفة شبام
Al-Wae Al-Democracy	-	3	-	-	-	مجلة الوعي الديمقراطي
AL-shora	-	-	3	-	-	صحيفة الشورى

Source : Ministry of Information

المصدر : وزارة الإعلام

(-) Not applicable.

(-) لا ينطبق .

Annexe 6 : Données sur le nombre des journaux et des magazines au Yémen

أسماء وأعداد الصحف والمجلات الأهلية
الصادرة لعام 2003 م (الكمية بالآلاف)
TITLE AND NUMBER OF NATIONAL NEWSPAPERS AND MAGAZINES
ISSUED FOR 2003 (QUANTITY IN 000)

Table No: (2)

جدول رقم : (2)

Name Of Newspaper, Magazine or Bulletin.	الكمية الصادرة (بالآلاف) Quantity Issued (000)					اسم الصحيفة / المجلة
	سنوي Annually	فصلي Quarterly	شهري Monthly	اسبوعي Weekly	يومي Daily	
Al-Sahwa	-	-	-	10	-	صحيفة الصحوة
Al-Rai Al-Ame	-	-	-	10	-	صحيفة الرأي العام
Al-Masar	-	2.5	-	-	-	صحيفة المسار
Al-Ayam	-	-	-	-	35	صحيفة الايام
Al-balagh	-	-	-	7	-	صحيفة البلاغ
Al-yemen Al-Ssaeed	-	-	2.5	-	-	صحيفة اليمن السعيد
Al-Ssomod	-	2.5	-	-	-	صحيفة الصومود
Al-Horyah	-	-	-	3	-	صحيفة الحرية
Al-Mar'ah (Woman)	-	-	7	-	-	صحيفة المرأة
Sout Al-Iman	-	2	-	-	-	صحيفة صوت الايمان
Yemen Times	-	-	-	12	-	صحيفة يمن تايمز
Ash-Shrouq	-	2.5	-	-	-	صحيفة الشروق
Al-Naked Al-Arabi	-	-	2.5	-	-	صحيفة الناقد العربي
Sana'a	-	-	2.5	-	-	صحيفة صنعاء
Attareeq	-	-	-	5	-	صحيفة الطريق
Ash-Shomoa	-	-	-	7	-	صحيفة الشموع
Al-haq	-	-	-	5	-	صحيفة الحق
Al-Jaseerah	-	-	-	-	-	صحيفة الجزيرة
Al-Osboa'a	-	-	-	-	-	صحيفة الاسبوع
Al-Haqeeqah	-	-	-	-	-	صحيفة الحقيقة
Bazar	-	-	4	-	-	صحيفة بازار
Yemen Observer	-	-	-	5	-	صحيفة يمن أوبزرفر
Adam wa Hawa	-	-	3	-	-	صحيفة آدم وحواء

Annexe 6 : Données sur le nombre des journaux et des magazines au Yémen

أسماء وأعداد الصحف والمجلات الاهلية
الصادره لعام 2003 م (الكمية بالآلف)
TITLE AND NUMBER OF NATIONAL NEWSPAPERS AND MAGAZINES
ISSUED FOR 2003 (QUANTITY IN 000)

Table No:(2) cunt

جدول رقم : (2) تابع

Name of Newspaper / magazine	الكمية الصادرة (بالآلف)					اسم الصحيفة /المجلة
	فصلي Quarterly	شهري Monthly	نصف شهري Bi-Monthly	اسبوعي Weekly	يومي Daily	
AL-Nahar	-	-	-	4	-	صحيفة النهار
Akhbar Al-Yawom	-	-	-	-	10	صحيفة اخبار اليوم
AL-Nas	-	-	10	-	-	صحيفة الناس
AL-Sehah and Al-Nas	5	-	-	-	-	صحيفة الصحة والناس
AL-Nahar	-	-	-	4	-	صحيفة النهار
Al-Roshd	-	-	-	3	-	صحيفة الرشد
Al-Raseed	-	3	-	-	-	صحيفة الراسد
Al-adhwa	-	3	-	-	-	صحيفة الأضواء
Al-Sharq	-	3	-	-	-	صحيفة الشرق
AL-Rakeeb	-	3	-	-	-	صحيفة الرقيب
Ectsaad Al-Soq	-	5	-	-	-	مجلة إقتصاد وأسواق
Adhwa Al-Shemo	-	-	-	5	-	مجلة أضواء الشموع
Camputer Mag.	3	-	-	5	-	مجلة الكمبيوتر الشخصي
Al-wasat	-	10	-	-	-	صحيفة الوسط
Al-Ayam-Al Riadhy	-	-	-	-	10 - 7	صحيفة الأيام الرياضي

Source: Ministry of Information

المصدر : وزارة الاعلام

(-) Not applicabile.

(-) لا ينطبق .

Annexe 6 : Données sur le nombre des journaux et des magazines au Yémen

اسماء وأعداد الصحف والمجلات والنشرات الصادرة عن الأحزاب والمنظمات الجماهيرية
لعام 2003 م (الكمية بالآلاف)

TITLE AND NUMBER OF NEWSPAPERS , MAGAZINES AND BULLETINS ' ISSUED BY POLITICAL
PARTIES AND POPULAR ORGANISATIONS FOR 2003 (QUANTITY IN 000)

Table no.: (3)

جدول رقم : (3)

Name of Newspaper / magazine	الكمية الصادرة (بالآلاف)					اسم الصحيفة /المجلة
	نصف سنوي	فصلي	شهري	نصف شهري	اسبوعي	
	Quarterly	Monthly	Monthly	Bi-Monthly	Weekly	
AL-Mithaq	-	-	-	-	10	صحيفة الميثاق
22 May	-	-	-	-	10	صحيفة 22 مايو
17 the July	-	-	-	-	5	صحيفة 17 يوليو
AL-Maseeah	-	-	-	-	3	صحيفة المسيلة
Ashura	-	-	-	-	10	صحيفة الشورى
Al-wahdawi	-	-	-	-	10	صحيفة الواحدوي
AL-Arobah	-	-	-	5	-	صحيفة العروبة
AL-Aomah	-	-	-	-	10	صحيفة الامة
AL-Thawri	-	-	-	-	10	صحيفة الثوري
AL-Rai	-	-	-	-	10	صحيفة الراي
Al-tTagamoa'a	-	-	-	-	10	صحيفة التجمع
Al-Jamahear	-	-	-	-	4	صحيفة الجماهير
AL-Ihya AL-Arabi	-	-	-	-	4	صحيفة الاحياء العربي
ALMogtama'a	-	-	-	3	-	صحيفة المجتمع
Sout AL-Shwra	-	-	-	-	10	صحيفة صوت الشوري
Sout AL-Moradhah	3	-	-	-	-	صحيفة صوت المعارضة
Athawabit	5	-	-	-	-	مجلة الثوابت
AL-Nwr	-	-	3	-	-	صحيفة النور
Shoa'a AL-Amel	3	-	-	-	-	نشرة شعاع الامل
Al-ama	-	-	-	3	-	صحيفة العامة
Al-balan	-	-	-	3	-	صحيفة البيان
Saot Al- khodr	-	-	-	3	-	صحيفة صوت الخضر

Source: Ministry of Information

المصدر : وزارة الاعلام

(-) Not applicable.

(-) لا ينطبق .

Annexe 6 : Données sur le nombre des journaux et des magazines au Yémen

أسماء وأعداد الصحف والمجلات الخاصة بالهيئات والنقابات والجمعيات والمراكز
الصادرة لعام 2003 م (الكمية بالآلاف)

TITLE AND NUMBER OF NEWSPAPERS AND MAGAZINES ISSUED BY CORPORATIONS,
SYNDICATEES, SOCIETIES AND CENTERS FOR 2003 (QUANTITY IN 000)

Table No.:(4)

جدول رقم : (4)

Name Of Newspaper	الكمية الصادرة (بالآلاف)				اسم الصحيفة
	نصف سنوي Half Yearly	فصلي Quarterly	شهري Monthly	نصف شهري Bi-Monthly	
Sout - Jamiat Sana'a	-	-	-	2	صحيفة صوت جامعة صنعاء
Sout - Jamiat Taiz	-	-	2	-	صحيفة صوت جامعة تعز
Sada AL- Jamiah	-	-	2	-	صحيفة صدى الجامعة
AL-Yamaniah	-	-	2.5	-	صحيفة اليمانية
AL-Mostahlik	-	-	2	-	صحيفة المستهلك
Sout - Sana'a	-	-	2	-	صحيفة صوت صنعاء
AL-Hayat AL-Jameyah	-	-	1.5	-	صحيفة الحياة الجامعية
Qadaya Igtimayah	-	2	-	-	مجلة قضايا اجتماعية
DERASAT Ymaniah	-	3	-	-	مجلة دراسات يمنية
AL-Ma'arifah AL-Tebyah	-	-	2	-	مجلة المعرفة الطبية
AL-Mjalah Anfsyah	-	-	-	-	المجلة النفسية
AL-Tahkeem	-	-	3	-	مجلة التحكيم
AL-HIKMAH AL-Ymaniah	-	3	-	-	مجلة الحكمة اليمانية
Al- Sena'a	-	2	-	-	صحيفة الصناعة
Anwar Al- Talaky	-	1	-	-	صحيفة نوار التلاقي

Source: Ministry of Information
(-) Not applicable.

المصدر : وزارة الاعلام
(-) لا ينطبق .

Annexe 6 : Données sur le nombre des journaux et des magazines au Yémen

ANNEXE 7 : Données sur la population au Yémen

أهم المؤشرات الديمغرافية والخصائص السكانية

SELECTED STATISTICAL & DEMOGRAPHIC INDICATORS

Page (1/3)

(1/3) صفحة

KIND OF INDICATOR	اجمالي TOTAL	ريف RURAL	حضر URBAN	نوع المؤشر
Population Demographic Indicators for (2003) المؤشرات الديمغرافية والسكانية لعام 2003م				
Total Population (000) (Population Projection)	20,357			إجمالي السكان (000) (توقعات سكانية)
Male Population	10,210			السكان ذكور
Female Population	10,147			السكان إناث
Percentage of Male Population	50.15			نسبة السكان ذكور
Percentage of Femal Population	49.85			نسبة السكان إناث
Percentage Population	100	73.50	26.50	نسبة السكان
Household Average Size	7.0	7.0	7.0	متوسط حجم الأسرة (المسح اليمني لصحة الأسرة)
Sex Ratio For Total Population	100.6			نسبة النوع لاجمالي السكان (المسح اليمني لصحة الأسرة)
نسبة السكان حسب فئات العمر العريضة				
00-14	46.8	46.8	46.9	14-00
15-64	50.4	50.3	50.5	64-15
65+	2.8	2.9	2.5	65+
Sex Ratio At Age Less Than One Year (TOTAL)	103			نسبة فنوع عند العمر الال من سنة (إجمالي)(صحة الأسرة)
Annual Population Growth Rate	3.5%			معدل النمو السكاني السنوي
MEDIAN AGE FOR POPULATION (Estimates 2003) العمر الوسيط للسكان (تقديرات عام 2003)				
Males	16.9			ذكور
Females	15.1			إناث
Both Sexes	15.5			كلا الجنسين
AVERAGE AGE FOR POPULATION (Estimates 2003) متوسط العمر للسكان (تقديرات عام 2003)				
Males	20.6			ذكور
Females	21.5			إناث
Both Sexes	21.0			كلا الجنسين
The Average Age at the First Marriage متوسط العمر عند الزواج الأول (المسح اليمني لصحة الأسرة 2003)				
Males	25.5	25.0	26.9	ذكور
Females	22.3	21.9	23.5	إناث

أهم المؤشرات الديمغرافية والخصائص السكانية

SELECTED STATISTICAL & DEMOGRAPHIC INDICATORS

Page (2/3)

صفحة (2/3)

KIND OF INDICATORS	اجمالي TOTAL	ريف RURAL	حضر URBAN	نوع المؤشر
Demographic indicators مؤشرات ديمغرافية من واقع المسح اليمني لصحة الأسرة 2003				
Average number of persons per room	2.4	2.5	2.2	متوسط عدد الأفراد لكل غرفة
Average Number of Persons per Sleeping Room	3.4	3.5	3.1	متوسط عدد الأفراد في غرفة النوم
Percentage of Households Headed by Woman	7.2	6.8	8.4	نسبة الأسر التي ترأسها نساء
DEPENDENCY RATIO (D.R.) () نسبة الإعالة (مسح القوى العاملة 1999م)				
D. R. of Population Age (0 - 14)	101.2	108.9	82.5	نسبة الإعالة للصغار (0 - 14) .
D. R. of Population Age (65+)	7.2	7.9	5.3	نسبة الإعالة للكبار (65 سنة فأكثر) .
Age D. R. for Population	108.4	116.9	87.8	نسبة الإعالة العمرية
Total Dependency Ratio	208.4	216.9	187.8	نسبة الإعالة الكلية
Actual Dependency Ratio	316.8	308.4	342.5	نسبة الإعالة الحقيقية
Economically Dependency Ratio	416.8	408.4	442.5	نسبة الإعالة الاقتصادية
Notes : ملاحظة :				
- .D.R. for every 100 person of population at age (15-64) year نسبة الإعالة لكل 100 شخص من السكان في الاعمار (15-64) سنة				
• Actual D.R. for every 100 person of the econoically active نسبة الإعالة الحقيقية لكل 100 شخص من النشطين اقتصاديا				
- Econoically D.R. for every 100 person of the econoically active including the Depender. نسبة الإعالة الاقتصادية لكل 100 شخص من النشطين اقتصاديا بما فيهم المعيل				
FERTILITY AND MORTALITY INDICATORS مؤشرات الخصوبة والوفيات من واقع المسح اليمني لصحة الأسرة 2003				
Total Fertility Rate	6.2	6.7	4.5	معدل الخصوبة الكلية خلال الـ 5 سنوات السابقة للمسح
Life Expectancy at Birth توقع الحياة عند الميلاد بالسنوات الكاملة				
Males	62.0			ذكور
Females	63.8			إناث
Both Sexes	62.9			كلا الجنسين
Under (5 years) Mortality Rate معدلات وفيات الأطفال الأقل من سنة (المسح اليمني لصحة الأسرة 2003)				
Before Correction	74.8			قبل التصويب
After Correction	82.4			بعد التصويب
(1-4 years) Mortality Rate معدلات وفيات الأطفال (1-4 سنوات) (المسح اليمني لصحة الأسرة 2003)				
Before Correction	29.3			قبل التصويب
After Correction	32.5			بعد التصويب

أهم المؤشرات الديمغرافية والخصائص السكانية

SELECTED STATISTICAL & DEMOGRAPHIC INDICATORS

Page (3/3)

صفحة (3/3)

KIND OF INDICATORS	اجمالي	ريف	حضر	نوع المؤشر
	TOTAL	RURAL	URBAN	
نسبة السيدات المتزوجات اللاتي يستخدمن حالياً وسائل تنظيم الأسرة: (المسح اليمني لصحة الأسرة 2003)				
Any Method of Family Planning	23.1	17.7	40.9	أي وسيلة من وسائل التنظيم
Any Modern Method of Family Planning	13.4	9.2	27.0	أي وسيلة حديثة من وسائل التنظيم
Pill	6.3	4.5	12.2	حبوب منع الحمل
IUD	3.4	1.7	8.8	اللولب
Injectables	1.3	1.4	1.2	الحقن
Other Methods	2.3	1.7	4.9	وسائل أخرى حديثة
1 - الوسائل الحديثة لتنظيم الأسرة تتضمن : الحبوب، اللولب، الحقن، الدهون/رغوة، العازل الواقي للرجال، تعقيم الإناث، تعقيم الذكور، كيمسولة تحت الجلد.				
1 - Modern methods of family planning include of the pill, IUD, injectables, diaphragm, foam/jelly, condom, implants & female & male sterilization.				
نسبة الأمية بين السكان 10 سنوات فأكثر (المسح اليمني لصحة الأسرة 2003)				
Ratio of Illiteracy over 10 years (YSFH)				
Males	27.3	31.1	15.2	ذكور
Females	67.1	75.7	40.5	إناث
Both Sexes	47.0	53.2	27.7	كلا الجنسين
نسب المعطلين 15 سنة فأكثر في حالة بطالة سافرة (مسح القوى العاملة 1999م)				
Ratio of Unemployed 15 years & over (LFS1999)				
Males	12.5	12.1	13.6	ذكور
Females	8.2	4.4	29.5	إناث
Both Sexes	11.5	10.0	15.8	كلا الجنسين
نسب الأطفال 6-14 سنة العاملين (مسح القوى العاملة 1999م)				
Ratio of employed children 6-14 years (LFS1999)				
Males	5.3	2.1	8.6	ذكور
Females	94.7	97.9	91.4	إناث
Both Sexes	100.0	100.0	100.0	كلا الجنسين

Résumé de thèse

La notion de littératie a émergé ces dernières années en didactique du FLM et, de façon moins sensible, en didactique du FLE. La littératie peut se définir comme l'ensemble des manifestations de la culture écrite dans une société (Suchon, 2001) ce qui conduit à aborder autrement les compétences en communication écrite. Cette recherche porte sur les problèmes rencontrés par des enseignants yéménites de la Faculté des lettres de Sanaa pour entrer dans une autre littératie (français en l'occurrence). Nous faisons une double hypothèse. D'une part leurs littératies sociale, familiale, scolaire influenceraient leurs représentations du texte et des pratiques liées à l'écrit. D'autre part ces littératies pourraient être mises en relation avec leur rapport à l'écrit tel qu'il se dégage de leur posture adoptée lors de la lecture/compréhension/interprétation d'un texte : interprétant, discutant, récitant (A. Jorro, 1999). Du point de vue méthodologique, nous avons opté pour une recherche de type qualitatif-quantitatif. Nous avons proposé à nos informateurs un questionnaire et une expérience de lecture/compréhension/interprétation de texte comme outils d'investigation. Sur le plan didactique, nous pensons qu'une pratique pédagogique basée sur la littératie permettrait aux enseignants de mieux cerner les différents aspects de la culture écrite de leurs élèves et, partant, de leur proposer des activités susceptibles d'améliorer leurs compétences écrites.

Mots clés : littératie, texte, typologie de textes, types/genres textuels, fait divers, représentations, rapport à l'écrit, lecture, compréhension, interprétation, apprenant yéménite, langue arabe, diglossie.

Summary of thesis

These last years, the notion of littératie appeared in didactics of French as a mother tongue and, in a less sensitive way, in didactics of French as foreign language. The littératie can be defined as all manifestation of written culture in a given society (Suchon, on 2001). This leads to approach otherwise the skills in written communication. This research concerns the problems met by Yemenite teachers of the faculty of Arts of Sanaa to enter into another littératie (French in this particular case). We make a double hypothesis. On one hand, their social, family, school littératies would influence their representations of the text and the practices related to writing. On the other hand, these littératies could be put in relation with their link to writing as this one can be seen in their postures adopted during the reading / understanding / interpretation of a text: interpreter, discuss, recite (In. Jorro, on 1999). From the methodological point of view, we opted for a research of qualitative-quantitative type. As tools of investigation, we proposed to our public of learners a questionnaire and an experience of reading / understanding / interpretation of text. On the didactic level, we think that an educational practice based on the littératie would allow the teachers to better encircle the various aspects of the written culture of their pupils and, then, they can propose them activities susceptible to improve their written skills.

Keywords: littératie, text, typology of texts, textual types / kinds, news items, representations, report(relationship) to the paper, the reading, the understanding, the interpretation(performance), the Yemenite learner, the Arabic language(tongue), the diglossia.