

Pour une meilleure compréhension écrite
Le sujet, la structure ou les deux ?



Menno van Wiggen

Numéro d'étudiant : 4014952

Education et Communication : Langue et culture française

Sous la direction de : Dr. Frank Drijkoningen

Deuxième lectrice : Drs. Joke Rentrop-Weij Med.

Date de remise : le 14 février 2018

Nombre de mots : 11838

Sommaire

Résumé
Samenvatting

1. Introduction
2. L'intérêt d'offrir des textes intéressants aux élèves
 - 2.1. La définition du terme « intéressant »
 - 2.2. L'utilisation d'offrir des textes intéressants aux élèves
3. L'intérêt de connaître plusieurs stratégies de lecture
 - 3.1. La définition du terme « structure » d'un texte écrit
 - 3.2. L'importance de faire des exercices avec des textes français ayant des structures qui correspondent aux souhaits des élèves
 - 3.2.1. Les titres et les sous-titres
 - 3.2.2. Les connecteurs
 - 3.2.3. Les mots de référence
 - 3.2.4. La mise en page
 - 3.2.5. Les phrases courtes
4. Méthode
 - 4.1. Les participants
 - 4.2. Le questionnaire
 - 4.3. Le test
5. Résultats
 - 5.1. Le sujet le plus et le moins intéressant selon les élèves
 - 5.2. La structure la plus et la moins intéressante selon les élèves
 - 5.3. Les effets du sujet et de la structure dans la compréhension écrite
6. Discussion
7. Conclusion
8. Bibliographie
9. Annexes

Résumé

De nos jours, la compréhension écrite est toujours la compétence la plus importante d'une langue à l'école secondaire. L'examen central est composé seulement de plusieurs textes pour évaluer la compréhension écrite des élèves. J'ai examiné les préférences des élèves concernant le sujet et la structure d'un texte. L'objectif était de savoir si les préférences des élèves pouvaient mener à un plus haut niveau de la compréhension écrite. 29 élèves de 4 vwo de deux classes différentes ont participé à cette recherche. D'abord, les participants ont dû remplir un questionnaire dans lequel ils ont classé plusieurs sujets et stratégies par ordre de préférence. Les résultats ont montré que le sujet « *Le Tour de France* » et les marqueurs structurels « *les titres et les sous-titres* » sont considérés comme favoris, tandis que le sujet « *Louis XIV* » et les marqueurs structurels « *les mots de référence* » sont des propriétés d'un texte qui ne leur conviennent pas. Ensuite, les élèves ont dû passer un test, composé de quatre textes, dans lequel ils ont répondu aux questions du texte. J'ai manipulé les textes en suivant leurs intérêts. Le résultat était que les textes dans leur ensemble n'ont été ni bien faits ni compris par les élèves. Globalement, le texte sur Louis XIV avec un titre et des sous-titres a été un peu mieux compris que les autres. À partir de cela, j'ai conclu prudemment que les préférences des élèves ne menaient pas vraiment à un plus haut niveau de compréhension écrite chez les élèves de 4 vwo.

Samenvatting

Leesvaardigheid is nog steeds de belangrijkste vaardigheid van een taal op de middelbare school. Het centraal examen bestaat alleen uit verschillende leesteksten om te achterhalen wat de leesvaardigheid is van de leerlingen. In dit onderzoek is er gekeken naar wat de voorkeuren zijn van leerlingen betreft onderwerp en structuur van een tekst. Het doel van het onderzoek was om te achterhalen of de voorkeuren van leerlingen ook daadwerkelijk kunnen leiden tot een betere leesvaardigheid. Aan dit onderzoek hebben in totaal 29 leerlingen van 4 vwo meegedaan, verdeeld over twee verschillende klassen. Als eerste hebben zij een vragenlijst moeten invullen waarin zij verschillende onderwerpen en structuren moesten rangschikken naar voorkeur voor een tekst. Hieruit kwam dat het thema sport met als onderwerp Tour de France en titels met ondertitels als structuurmarkering als favorieten worden gezien voor een tekst. Verder kwam hieruit dat het thema geschiedenis met als onderwerp Lodewijk XIV en verwijzwoorden als structuurmarkering als het minst interessant worden gezien voor een tekst.

Vervolgens hebben de leerlingen een test, bestaande uit 4 verschillende teksten, moeten maken door antwoord te geven op vragen over de tekst. Deze teksten heb ik gemanipuleerd aan de hand van hun voorkeuren en niet voorkeuren. Hieruit kwam het resultaat dat leerlingen alle teksten niet goed gemaakt hadden. Op globaal niveau kwam eruit dat de tekst met Lodewijk XIV en titel en ondertitels iets beter gemaakt werd. Hieruit heb ik voorzichtig geconcludeerd dat de voorkeuren en niet voorkeuren eigenlijk geen grote invloed hebben op tekstbegrip bij leerlingen van 4 vwo.

1. Introduction

À l'époque actuelle, la compréhension écrite est la compétence la plus importante d'une langue moderne étrangère. L'examen central à l'école secondaire se compose toujours de plusieurs textes sur lesquels les élèves doivent répondre à plusieurs questions. Mes collègues me disent souvent qu'ils ont beaucoup de difficultés quand ils traitent des textes français pour améliorer la compréhension écrite des élèves. Elles disent que les élèves ne sont pas motivés pour lire plusieurs textes et de répondre aux questions. De plus, elles me disent que les élèves ne peuvent pas se concentrer longtemps. Mes collègues essaient souvent de nouveaux modèles de travail, de sorte que les élèves puissent bien travailler et améliorer leur compréhension écrite. Ce serait le cas pour les élèves de *havo* ainsi que de *vwo*.

Dans le syllabus de 2017 de *havo*¹, le gouvernement néerlandais a mentionné quelques buts pour les élèves à la fin de leur parcours scolaire. Les élèves doivent être capables de plusieurs choses. Premièrement, l'élève devrait pouvoir indiquer quelle information est pertinente dans un texte. Deuxièmement, l'élève devrait pouvoir indiquer l'idée principale d'un texte, ou d'une partie d'un texte. Troisièmement, l'élève devrait être capable d'indiquer la signification des éléments importants d'un texte. Quatrièmement, l'élève devrait pouvoir signaler les relations entre les parties d'un texte. Finalement, l'élève devrait pouvoir tirer des conclusions sur les intentions, les opinions et les sentiments de l'auteur. Donc, à l'école secondaire, mes collègues et moi devons former les élèves à tous ces besoins. Dans cette recherche, je voudrais savoir de quelle manière je pourrais motiver les élèves et comment je pourrais traiter des exercices de la compréhension écrite.

C'est à moi, en tant qu'enseignant de la langue française à une école de l'enseignement secondaire, de trouver la meilleure manière d'enseigner aux élèves, de sorte qu'ils soient préparés de manière optimale pour l'examen central. Je voudrais savoir quel rôle un sujet ou la structure joue sur la compréhension écrite. Il y a tellement de sujets et de structures possibles dans un texte, et, je voudrais connaître les préférences de mes élèves quant à ces deux propriétés dans un texte. Dans cette recherche, je veux faire un lien entre les intérêts de mes élèves concernant un sujet et une structure d'un texte et leur compréhension écrite. Je me demande si les préférences des élèves mèneront également à un plus haut niveau de la compréhension écrite.

¹ Le syllabus est sur le site qui s'appelle examenblad. Le site examenblad montre bien la matière de l'examen français pour les élèves de *havo* dans ce cas. Le syllabus est un document dans lequel on peut lire entre autres les lignes directrices pour l'examen central de français. Le lien vers le site web : <https://www.examenblad.nl/examen/frans-havo/2017/havo?topparent=vg41h1h4i9qd>.

La question principale de cette recherche est la suivante :

Est-ce que le sujet et la structure d'un texte sont importants pour une meilleure compréhension d'un texte français pour les élèves de 4^{ème} vwo ?

Avant de donner une réponse à cette question, je voudrais d'abord savoir les préférences des élèves pour un certain sujet et une certaine structure. De plus, il est aussi important de savoir l'importance de travailler avec les sujets préférés des élèves et pourquoi il faut connaître plusieurs stratégies de lecture. Je pose deux sous-questions, afin de donner une réponse à ma question principale. La première sous-question que je pose est :

Pourquoi serait-il utile d'offrir des textes intéressants aux élèves ?

Je donnerais une réponse à cette question dans la partie suivante de ma recherche. La deuxième sous-question que je traiterai dans la troisième partie de cette recherche est :

Pourquoi serait-il utile bien de maîtriser plusieurs stratégies de lecture ?

Cette deuxième sous-question est importante, car comme un enseignant il est important de savoir plusieurs stratégies de lecture. De cette manière, je suis d'avis qu'un enseignant peut mieux aider les élèves à comprendre un texte.

Après avoir donné des réponses à ces deux sous-questions ci-dessus, j'expliquerai de quelle manière je fais cette recherche. En outre, je donnerai les résultats de mon questionnaire et du test que j'ai donné aux élèves. De plus, je discuterai des résultats. Finalement, je terminerai par une conclusion dans laquelle je donnerai aussi des recommandations aux autres enseignants et d'éventuelles questions de recherches ultérieures.

Le but de cette recherche est de savoir s'il y a une relation entre les intérêts des élèves et la compréhension écrite d'un texte en français. S'il existait une telle relation, je pourrais mieux m'occuper de leurs intérêts et cela pourrait mener à plus de plaisir pendant la lecture d'un texte français pour les élèves.

2. L'intérêt d'offrir des textes intéressants aux élèves

Dans ce paragraphe, je commencerai par expliquer dans quel sens je définis le terme « intéressant ». Comme mentionné dans la partie précédente, je donnerais une réponse à la première sous-question : pourquoi serait-il utile d'offrir des textes intéressants aux élèves ? Avant de pouvoir donner une vraie réponse à cette question ci-dessus et à la question principale de cette recherche, il est nécessaire de savoir comment la notion « intéressant » se définit dans cette recherche. Puis, je traiterai de quelques théories qui expliqueront pourquoi il serait bien de traiter de textes intéressants auprès des élèves. Comme enseignant, il est important de savoir comment les élèves peuvent mieux apprendre la compréhension écrite. Je voudrais savoir quelle propriété joue un rôle important dans la compréhension écrite chez les élèves, afin que je puisse concevoir des textes dans leur intérêt. De plus, il serait pratique de pouvoir combiner l'enseignement de la compréhension écrite avec des textes comportant des sujets et des structures en tenant compte des intérêts des élèves.

2.1. La définition du terme « intéressant »

D'après Hidi (1990), l'intérêt est une variable qui affecte l'attention et la concentration. Elles sont deux choses différentes qu'un lecteur peut ajouter pour lire un texte. En outre, l'intérêt influe sur la mesure dans laquelle un lecteur est positif à propos de la lecture du texte. Hidi indique qu'il y a deux types d'intérêt : individuel et situationnel. L'intérêt individuel est l'affection qu'on peut avoir pour un certain sujet. Les sujets qui génèrent beaucoup d'intérêt personnel pour un élève particulier peuvent être complètement inintéressants pour les autres élèves. L'intérêt individuel se développe lentement, contrairement à l'intérêt situationnel. L'intérêt situationnel est influencé par des éléments de l'environnement, par une conversation ou par des éléments d'un texte. Les deux formes d'intérêt se produisent entre une personne et le sujet. La relation entre la personne et l'objet ou le sujet est dynamique, on parle de la théorie de la personne-objet (Hidi et Baird, 1986). Le développement de l'intérêt résulterait de l'interaction entre une personne et son environnement social et physique (Hidi, Renninger et Krapp, 2004). Donc, dans cette recherche, on définit le terme « intéressant » par les intérêts individuels et situationnels des élèves.

Dans la section suivante de cette recherche, je traiterai de plusieurs théories qui expliqueront pourquoi il serait bien d'utiliser des textes ayant des sujets intéressants auprès des élèves. Naturellement, les élèves ne choisissent pas les sujets des textes de l'examen central français, mais Verboord (2006) a montré que les élèves liront plus si les textes sont plus intéressants pour eux. Westhof (2014) a constaté que les élèves comprendront aussi de

plus en plus les textes qui n'affectent pas les intérêts des élèves. Ainsi, j'espère que les élèves comprendront aussi mieux les textes de l'examen central français qui ne sont pas dans l'intérêt des élèves.

2.2. Pourquoi serait-il utile d'offrir des textes intéressants aux élèves ?

La littérature n'est pas la même chose que la compréhension écrite. Cependant, je suis d'avis que la littérature peut bien aider à la compréhension écrite. Je suppose qu'un élève qui lit beaucoup de littérature, pourrait mieux comprendre un texte qu'il ne lit pas normalement en suivant ses intérêts. Donc, dans cette recherche, je traiterai également un peu la théorie de Verboord (2006) sur les effets de deux approches différentes de l'éducation littéraire. Ces deux approches différentes de Verboord (2006) sont : une dimension axée sur la culture et une dimension orientée vers l'apprenant. D'une part, une approche est plus orientée vers la culture lorsque l'objectif est davantage axé sur le transfert de connaissances et de normes littéraires ; il y a un rapport avec la critique littéraire et la science littéraire à travers les textes et les auteurs traités ; les outils de travail sont axés sur les auteurs et les textes et l'acquisition de la connaissance du canon littéraire est considérée comme très importante. D'autre part, une approche est davantage axée sur l'apprenant lorsque l'objectif est axé sur l'éducation personnelle de l'élève ; les textes et les outils de travail ont un lien avec le goût et l'expérience de l'élève ; les outils de travail sont axés sur des discussions collectives en classe et l'acquisition de la connaissance de canon est moins importante. Il est important de noter ces deux différences, car Verboord montre dans ses études que les élèves lisent plus quand les enseignants ont utilisé l'approche axée sur l'apprenant. Puis, Verboord note que cette approche n'entraînera pas une diminution de la capacité de lecture des élèves. Une explication possible est que les élèves seraient plus motivés et auraient plus de plaisir à lire. Donc, je considère cette recherche de Verboord comme une raison d'offrir des textes aux élèves qui correspondent à leurs expériences personnelles et à leurs propres intérêts. Mon but principal est surtout que les élèves lisent beaucoup, de sorte qu'ils comprennent mieux la structure d'un texte. Il serait peut-être plus facile de traiter des textes français, si les textes correspondaient aux expériences personnelles d'un élève. Pourtant, il faut noter que la recherche de Verboord est basée sur la littérature néerlandaise, donc il n'est pas possible de dire si sa théorie fonctionne aussi directement pour la lecture française. Le fait que les textes soient écrits en français pourrait jouer un plus grand rôle que l'expérience personnelle d'un élève pour sa motivation.

D'autres études sont conformes à la conclusion de Verboord (2006). Plusieurs études ont montré que les personnes qui ont beaucoup de plaisir à lire un texte, le lisent aussi plus facilement (Westhof, 2014). Si les élèves lisent des textes de lecture correspondant à leurs expériences personnelles, cela peut pousser les élèves à lire davantage. Ceci est d'une grande importance, parce que la lecture a une incidence directe sur les capacités de lecture : les personnes qui lisent beaucoup sont mieux capables de comprendre les textes. Comme Hidi (2000) a indiqué, cela conduirait aux stratégies cognitives qui peuvent être utilisées, telles que l'interprétation correcte du noyau d'une intrigue. Plus tard, les élèves liront également plus facilement les textes qui ne correspondent pas à leurs intérêts. Donc selon Westhof (2014), enfin, les élèves comprendront de plus en plus les textes, même ceux qui sont nécessaires à lire dans le cadre de leurs études par exemple. La motivation est donc d'une grande importance, car elle est indirectement liée à de meilleures compétences en lecture. Westhof (2014) mentionne aussi que le vocabulaire augmente et que cela peut mener à un bon fonctionnement à l'école.

Lee (2009) indique que les élèves comprendront mieux les détails d'un texte lorsqu'ils trouveront un texte intéressant. Hidi (2001) ajoute que les élèves peuvent mieux se concentrer et apprécier la lecture quand le sujet correspond à leur intérêt. Ainsi, je pourrais dire que ces recherches montrent que la pratique de la lecture de textes correspondant à l'expérience personnelle de l'élève peut apporter certains avantages en compétences de lecture. Sur la base de ces études, le sujet d'un texte peut avoir une influence positive sur l'évaluation textuelle.

Stoter et al. (2008) ont également fait une recherche pour savoir si le monde de l'expérience pouvait mener à une appréciation positive des textes. Ils ont étudié si la littérature pour adolescents pouvait améliorer la motivation dans l'enseignement des langues modernes étrangères. Je traiterai la recherche de Stoter et al. (2008) avec les mêmes raisons que celles de Verboord (2006). Même si je n'offre pas de textes littéraires aux élèves, car les textes sont plutôt informatifs dans cette recherche. Il faut savoir également que, dans ce cas, Stoter et al. (2008) ont concentré leurs recherches sur la langue anglaise. Donc, ces résultats ne sont pas tout de suite aussi valables pour le français comme la théorie de Verboord (2006). Néanmoins, la recherche de Stoter et al. (2008) a montré que les élèves de la troisième année trouvent la littérature pour adolescents plus attrayante que la littérature pour adultes. Stoter et al. (2008) sont d'avis que la raison se trouve dans le fait que la littérature pour adolescents correspond aux expériences des élèves. De plus, ils indiquent que la qualité littéraire pour adolescents n'est pas inférieure à celle de la littérature pour adultes. Donc, en tenant compte de cette recherche, je crois que la littérature pour adolescents pourrait être une bonne solution

pour les élèves de 4 *vwo*. En outre, la recherche a montré que les élèves préfèrent plutôt lire sur des personnages de leur âge que sur des personnages plus âgés ou plus jeunes. En d'autres termes, les adolescents aimeraient s'identifier aux personnages sur lesquels ils lisent. Mais, comme déjà indiqué, ces résultats sont basés sur une recherche sur la littérature anglaise. Ainsi, il n'est pas encore possible de dire si la littérature pour adolescents peut aussi aider à motiver les élèves à lire des textes en français.

La motivation repose sur des facteurs internes et personnels tels que les besoins, les intérêts et la curiosité. Il y a deux types de motivation : intrinsèque et extrinsèque. La motivation intrinsèque est la tendance naturelle à rechercher et à vaincre les défis tout en poursuivant des intérêts personnels. Quand nous sommes intrinsèquement motivés, nous n'avons pas besoin d'incitations ou de punitions, parce que l'activité elle-même est gratifiante. En revanche, quand nous faisons quelque chose pour obtenir une note, éviter la punition, faire plaisir à l'enseignant, ou pour une autre raison qui n'a pas grande chose à voir avec la tâche elle-même, nous éprouvons une motivation extrinsèque. Nous ne sommes pas vraiment intéressés par l'activité pour elle-même ; nous nous soucions seulement de ce que cela nous apportera (Woolfolk, 2005). Cette théorie tend à montrer que les élèves devront être intrinsèquement motivés. Quand nous nous occupons des intérêts des élèves, ceux-ci sont peut-être aussi plus motivés intrinsèquement, car les élèves de 4 *vwo* ont choisi le français comme épreuve du baccalauréat dans leur ensemble des matières du baccalauréat. Un texte qui correspondrait à l'intérêt des élèves, tant au niveau du sujet que de la structure, peut donc avoir un effet positif dans la compréhension écrite du texte. Un élève doit réaliser qu'il apprend pour lui-même, et qu'il ne fait pas des exercices à l'école pour un enseignant.

Il serait intéressant de voir si je prends en compte les intérêts de l'élève, si cela l'aidera à mieux comprendre le texte. Donc, il est bien de savoir s'il y a une relation entre les intérêts des élèves et la compréhension écrite d'un texte français. Si une telle relation existe, les enseignants devront utiliser davantage de textes de ce type, car les élèves comprendront mieux les détails d'un texte et les élèves seront plus motivés comme Lee (2009) et Hidi (2001) ont dit.

Ainsi, après avoir lu ces théories, ma première hypothèse est que les textes avec un sujet et une structure intéressants seraient mieux faits et compris que ceux qui ne les ont pas.

3. L'intérêt de connaître plusieurs stratégies de lecture

Dans ce chapitre, je vais m'occuper de plusieurs structures qui existent dans les différents textes. Tous les textes ont une certaine structure, mais il n'est pas nécessaire que les textes aient tous la même. Tout d'abord, au premier paragraphe, je vais définir le terme « structure » dans un texte. Il faut savoir comment j'interprète cette propriété d'un texte dans la recherche. Ensuite, au deuxième paragraphe, je parlerai de raisons pourquoi il serait bien de connaître plusieurs stratégies dans les textes. Je traiterai de plusieurs chercheurs qui mettent cette notion en valeur. Qu'est-ce que cela veut dire de savoir plusieurs structures dans les textes ?

3.1. La définition du terme « structure » d'un texte écrit ?

Plusieurs enquêteurs ont montré que les marqueurs de structure contribuent à une meilleure compréhension d'un texte. Les marqueurs de structure sont des marqueurs qui rendent explicite la structure du texte.

1. Jan n'a pas eu envie d'y aller, par conséquent, il est resté à la maison.

Dans le premier exemple ci-dessus, il est bien visible que le mot « par conséquent » relie les deux parties du texte. Si le mot « par conséquent » est omis, la phrase est implicite et fragmentée, comme dans le deuxième exemple ci-dessous.

2. Jan n'a pas eu envie d'y aller. Il est resté à la maison.

Dans ces deux exemples, il y a plusieurs types de cohérence dans les phrases. Il existe deux types de cohérence : la référence et la relationnelle. Une référence à un phénomène mentionné précédemment ou à quelque chose qui reste à venir s'appelle la cohérence de référence (Pander Maat, 2002). Dans les deux exemples, c'est le pronom personnel « il » qui réfère au sujet « Jan » dans la première phrase. La cohérence relationnelle implique des relations substantives entre les phrases ou les parties du texte (Noordman et Maes, 2000). Ces relations peuvent être explicitées par des marqueurs structurels. Donc, dans le premier exemple ci-dessus, il s'agit vraiment d'une cohérence relationnelle. La partie de la phrase « il est resté à la maison » est la conséquence de Jan qui n'a pas eu envie d'aller quelque part. La cohérence relationnelle est également présente dans le deuxième exemple, mais elle est encore explicitée dans le premier exemple par le mot « par conséquent ».

Puis, il existe deux types de marqueurs structurels : globaux et locaux. Ces deux types

facilitent la lecture du texte à des niveaux différents (macro, meso et micro). Les marqueurs structurels au niveau macro explicitent la structure du texte entier. Les marqueurs structurels au niveau meso établissent des relations entre les parties du texte. Les marqueurs structurels au niveau micro se concentrent sur le niveau de la phrase. Une compréhension locale n'est pas possible sans une compréhension globale. Les deux compétences sont nécessaires à la compréhension des textes (Van Silfhout et al., 2013). Dans cette recherche, je me suis intéressé aux niveaux macro et micro.

Les marqueurs de structure au niveau macro explicitent la structure du texte entier. Il s'agit de niveaux de texte globaux : la table des matières, le découpage du texte, le titre avec ses sous-titres et la mise en page. Les marqueurs de structure au niveau micro permettent aux lecteurs de mieux comprendre les relations entre les phrases du texte. Ce niveau est également appelé comme le niveau de texte local. Les connecteurs, les mots de référence et les phrases courtes sont de bons exemples comme des marqueurs locaux. Ce sont aussi ces trois marqueurs locaux dans lesquels je m'intéresse dans cette recherche. Dans cette recherche, les phrases courtes sont des phrases d'environ quinze mots. J'ai basé ce nombre de mots au format de niveaux de la commission Meijerink (Boogaard, 2010). Concernant ce format, je pense que les élèves de 4 *vwo* ont le niveau 2 ou 3. Cela veut dire que les élèves vont à la deuxième phase de l'enseignement secondaire ou poursuivent leurs études à l'enseignement professionnel secondaire. Le cadre européen commun de référence (CECR) n'indique pas la longueur de phrases pour les différents niveaux, et donc pour cette raison j'ai choisi pour le format de la commission Meijerink.

3.2. Pourquoi serait-il bien de faire des exercices avec des textes français ayant des structures préférées des élèves ?

Les marqueurs structurels peuvent déterminer dans quelle mesure les lecteurs peuvent établir des relations entre les parties du texte, et donc comment la présentation du texte est établie (Land, et al., 2008). Les lecteurs qui ne connaissent pas la structure du texte sont souvent désavantagés pour comprendre un texte en comparaison avec ceux qui ont de la connaissance. Les marqueurs structurels jouent un grand rôle dans la compréhension du texte. Plusieurs (Kintsch, 1998 ; Akhondi, Malayeri & Samad, 2011) ont laissé voir que la structure d'un texte peut permettre à un lecteur de bien comprendre un texte. Ils expliquent la structure dans un texte et expliquent aussi comment les phrases différentes sont liées (Sanders, 2001 ; Land, et al., 2008). Selon Meyer et Rice (1984), les marqueurs explicites de la structure du texte spécifient les relations logiques entre le message de l'auteur et ce que le lecteur lit.

Les lecteurs peuvent être aidés par des marqueurs structurels lorsqu'ils établissent des connexions entre différentes unités de texte. Les bons lecteurs recherchent ces structures pour créer une présentation de texte cohérente (Meyer, Brandt et Bluth, 1980 ; Broer, Aarnoutse, Kieviet et Van Leeuwe, 2002). C'est ce qu'on appelle aussi la « stratégie structurelle ». Les lecteurs utilisent la structure du texte pour comprendre et retenir les informations du texte. Les lecteurs appliquant la « stratégie structurelle » peuvent se faire une meilleure représentation du texte et s'en souviennent plus que les lecteurs qui n'appliquent pas cette stratégie. Les lecteurs qui connaissent plusieurs structures de texte, se souviendront et comprendront mieux un texte. Lorsque les phrases ou les parties du texte ne sont pas liées, un texte serait plus difficile à comprendre.

Dans la partie suivante de ma recherche, je m'occuperai de plusieurs stratégies globales et locales. J'expliquerai l'intérêt de savoir ces stratégies de lecture.

3.2.1. Les titres et les sous-titres

Les titres et les sous-titres peuvent bien aider les lecteurs à comprendre un texte. Les lecteurs peuvent déjà avoir une idée globale du sujet en lisant seulement le titre du texte. C'est une structure importante pour les lecteurs, car les lecteurs obtiennent des informations sur le contenu du texte (Land et al., 2008). Ainsi, les lecteurs peuvent rapidement avoir un aperçu du texte lorsqu'un texte contient des titres et des sous-titres (Sanders & Noordman, 2000). Les titres donnent une représentation explicite de l'organisation et du thème d'un texte, permettant aux lecteurs d'être immédiatement activés (Sanders, Schilperoord, Spooren, 2001). Un titre peut être considéré comme un point de repère dans le texte (Pander Maat, 2002). Quand il n'y a pas de titre, un lecteur doit souvent fournir un plus grand effort pour savoir quel sujet est écrit dans le texte. Ceci est également démontré par une étude de Bransford et Johnson (1973) dans le livre de Pander Maat (2002). Un groupe de personnes interrogées a eu plus de difficultés à comprendre et à se rappeler des textes sans titres que le groupe de personnes interrogées qui a reçu les mêmes textes mais avec des titres. Les titres peuvent introduire de nouvelles informations, ce qui permet de structurer les informations suivantes et les mémoriser à long terme. Le même effet s'applique pour les sous-titres. Un texte sans titres et sans sous-titres pourrait être accablant et le processus de traitement serait moins efficace.

3.2.2. Les connecteurs

Quant aux marqueurs structurels au niveau meso, d'après Van Silfhout et al. (2013), ils ont un impact positif sur le vocabulaire des élèves de l'enseignement secondaire. Lorsqu'un mot de liaison apparaît dans un texte, les élèves répondent mieux aux questions ouvertes qui doivent être liées dans un paragraphe. La recherche montre aussi que les élèves bénéficient de phrases intégrées, puisque la recherche sur les relations implique plus d'énergie cognitive. Les phrases intégrées pourraient conduire à de meilleures relations (Land, 2009). Selon Van Silfhout et al. (2013), les connecteurs montrent explicitement à un lecteur comment la partie d'un texte est connectée à une autre partie du texte. Cela mènerait à une meilleure compréhension du texte. De plus, les élèves du *vwo* et du *vmbo* bénéficient de textes montrant explicitement les relations entre les phrases. Les connecteurs mènent les lecteurs à l'interprétation correcte du texte. De plus, les élèves n'ont pas à établir eux-mêmes la connexion entre les phrases, ce qui permet d'économiser l'énergie cognitive (Sanders, 2001 ; Land et al., 2008 ; Van Silfhout et al., 2013). S'il n'y a pas de mots de connexion dans la phrase, cela peut avoir deux conséquences : le temps de traitement du lecteur augmente et/ou la connexion n'est pas établie ou égarée. Cependant, la recherche de Millis et al. (1993) ont montré que la présence de connecteurs a un effet négatif sur le rappel (reproduction d'informations dans le texte) de personnes interrogées. La recherche de Van Silfhout et al. (2013) a montré que les élèves recherchent la connexion textuelle, tout en lisant un texte, de sorte que la compréhension du texte se perd. Van Dooren, Van den Bergh et Evers-Vermeul (2012) prétendent que les lecteurs faibles ont besoin de marqueurs structurels.

3.2.3. Les mots de référence

Les mots de référence ont aussi leurs fonctions dans un texte. Les auteurs les utilisent, car ils ne veulent pas toujours répéter les mêmes mots. Cependant, un lecteur peut se demander si l'auteur utilise des mots différents du fait qu'il s'agit de choses différentes. Il pourrait aussi s'agir du fait que l'auteur utilise des mots différents, afin de ne pas toujours répéter les mêmes mots dans son texte. Une nouvelle inférence supplémentaire peut ralentir le traitement dans la mémoire à court terme, et peut même conduire à des malentendus (Land et al., 2002). Les recherches de McNamara et al. (1996) et McNamara et Kintsch (1996) ont indiqué qu'un texte cohérent peut conduire à une compréhension textuelle plus faible. La connaissance de base du lecteur joue un rôle majeur. Un lecteur avec beaucoup de connaissance de base, sera mieux capable d'utiliser des stratégies de lecture. Ces recherches ont montré que les lecteurs ayant beaucoup de connaissances de base comprennent et se souviennent mieux un texte avec

une cohérence faible. Ces lecteurs forment un meilleur modèle de situation dans un tel texte qu'avec un texte très cohérent, parce que les lecteurs doivent faire l'effort d'intégrer le texte à leurs connaissances. Et l'inverse est vrai aussi, donc les lecteurs ayant moins de connaissances de base comprennent mieux un texte très cohérent.

3.2.4. La mise en page

Sweller (1988) a prétendu dans sa théorie de la charge cognitive que les connecteurs peuvent rendre les phrases plus longues. Cette théorie mentionne que la charge de mémoire s'élève quand le cerveau doit traiter beaucoup d'information en une seule fois. La mémoire à court terme, stocke des informations dans le cerveau, mais elle a une capacité limitée. Le traitement de longues phrases pour la mémoire à court terme peut entraîner une compréhension incomplète de l'information présentée. Si je suis d'accord avec cette théorie, les phrases courtes seraient une tâche moins stressante pour la mémoire à court terme que les longues phrases. Un texte fragmenté conduirait alors à une meilleure compréhension du texte. Cependant, plusieurs études concluent le contraire (Land, 2009 ; Land, Sanders, Lentz et Van den Bergh, 2002). Land (2009) a conclu que les marqueurs structurels ont eu un effet positif sur la mesure dans laquelle les élèves du *vmbo* ont compris et apprécié leurs textes dans leurs manuels. De plus, Land (2009) a montré que les élèves comprennent mieux les textes quand ils ne sont pas fragmentés. Donc, cela veut dire que les élèves n'aiment pas lire des textes fragmentés. Ainsi, les phrases d'un texte ne doivent pas toujours commencer à une nouvelle ligne blanche. Néanmoins, il faut prendre en compte que la recherche de Land (2009) est basée sur les élèves du *vmbo*. Ainsi, il ne faut pas dire tout de suite que les résultats de la recherche de Land (2009) est également applicable pour les élèves de 4 *vwo*.

3.2.5. Les phrases courtes

Van Silfhout (2014) a montré que les phrases courtes ne font pas une grande différence dans la complexité du texte. Dans certains cas, il est plus difficile de comprendre un texte avec des phrases courtes, car il y a moins de marqueurs structurels. Selon ses recherches, les longues phrases avec des marqueurs de cohérence sont mieux comprises que les phrases courtes sans marqueurs de cohérence. Les personnes interrogées dans son étude étaient des élèves de l'enseignement secondaire. Ils n'avaient aucun problème avec la compréhension du texte comportant des phrases plus longues avec des marqueurs de cohérence. Le raccourcissement des phrases est basé sur la conviction que les phrases courtes nécessitent peu d'énergie pour les processus cognitifs dans la mémoire à court terme (Van Silfhout, 2014). Cependant,

d'après la recherche de Van Silfhout (2014), il semble que la manière dont les phrases sont raccourcies peut justifier l'exhaustivité de ces phrases. L'idée est que les longues phrases avec des marqueurs de cohérence demandent plus d'effort de la part de la mémoire de travail. C'est pour cette raison que les longues phrases seraient plus complexes (Graesser, et al., 2004). Le raccourcissement des phrases oblige les lecteurs à effectuer eux-mêmes les inférences nécessaires à la cohésion du texte (Graesser et McNamara, 2011). Aussi dans ce cas, les lecteurs avec peu de connaissance de base auront beaucoup de difficultés à bien comprendre un texte sans une cohérence entre les phrases (McNamara, et al., 1996). Donc, les phrases courtes dans les textes pourraient même avoir un effet négatif sur la compréhension du texte. Il n'y a pas de preuves que les phrases courtes augmentent la compréhension du texte.

Après avoir analysé les théories sur l'importance de connaître certaines structures dans un texte, ma deuxième hypothèse est que les titres et les sous-titres, les connecteurs, les phrases courtes et un texte cohérent ont des effets positifs sur la compréhension écrite d'un texte. Les mots de référence peuvent encore mener à des malentendus dans un texte qui n'aide pas à la compréhension du texte.

Dans la partie suivante, je traiterai de la méthode que j'ai adoptée pour mener cette recherche. J'expliquerai de quelles manières j'ai essayé de trouver une réponse à ma question principale.

4. La méthode

Afin de pouvoir donner une réponse à la question principale et aux deux sous-questions de la recherche, je devrai faire deux choses différentes. Tout d'abord, j'expliquerai qui ont été les participants de cette recherche, d'où ils viennent et leur relation avec la langue française. Ensuite, je mentionnerai comment j'ai découvert les intérêts de mes participants dans un questionnaire. De plus, je traiterai aussi comment j'ai fabriqué un test, dans lequel tous les participants ont lu deux de quatre textes et ont répondu aux plusieurs questions.

4.1. Les participants

Les participants dans cette recherche sont les élèves de 4 *vwo* de l'école Leidsche Rijn College. Cette école se trouve à Utrecht et donne l'enseignement aux différents niveaux : *havo*, *vwo* et *gymnasium*. Les élèves interrogés ont choisi pour le français. Au début de la quatrième année scolaire, la méthode *Grandes Lignes* montre que les élèves devront avoir le niveau B1 concernant la compréhension écrite selon le CECR². Après la quatrième classe (3*vwo*) ils ont dû choisir entre l'allemand ou le français comme une langue moderne étrangère à côté de l'anglais parmi leurs matières. Pour cette recherche, cela pourrait être d'une certaine importance, car les élèves sont peut-être plus motivés pour apprendre le français. Il y a environ 1500 élèves à cette école, et on s'attend à une augmentation du nombre d'élèves dans cette école dans les années à venir.

J'ai interrogé tous les élèves de 4 *vwo* qui ont été présents aux deux moments de la recherche. 29 élèves de deux classes différentes ont répondu à un questionnaire, et 27 élèves ont fait un test. Ainsi, la participation était de cent pour cent au moment de la recherche. Malheureusement, deux élèves étaient absents quand j'ai voulu leur donner un test. Aucun de ces élèves est français et aucuns de leurs parents ne sont français. Les élèves ont l'âge de quinze à seize ans, mais on ne s'intéresse pas à l'âge des élèves dans cette recherche. Il n'y avait aucun redoublant dans ces deux classes. Seulement un des élèves est issu de 3 *havo*, donc il se pourrait que son niveau soit différent par rapport aux autres. Les deux classes ont quasiment le même niveau de compréhension écrite dans la langue française, après avoir analysé les notes pour ce type de test. Dans les deux classes, il y a des élèves avec de bonnes et de mauvaises notes pour cette compétence, mais la moyenne des deux classes est presque la même. Donc, dans cette recherche, je suppose que les classes ont à peu près le même

² Cadre européen commun de référence pour les langues.

dans la compréhension écrite des textes français.

4.2. Le questionnaire

Avant de donner le questionnaire aux élèves, je leur ai expliqué le but de la recherche, de sorte que les élèves comprennent pourquoi ils font partie de cette recherche. Je le leur ai expliqué à l'avance, car de cette manière, il est possible que les élèves soient encore plus motivés à remplir le questionnaire sérieusement.

Pour le questionnaire³ dans lequel les élèves doivent classer leurs intérêts pour plusieurs sujets et stratégies en ordre de préférence, je leur ai dit que toutes les réponses étaient bonnes, parce qu'il s'agissait de leurs propres intérêts. C'est aussi la raison pour laquelle je leur ai dit de ne pas remplir le questionnaire à deux, parce que je voulais voir les intérêts de tous les sujets interrogés individuellement, avant de les combiner pour voir les intérêts du groupe. Je n'ai pas donné de limite de temps pour remplir le questionnaire, parce que certains auraient probablement dû réfléchir davantage pour classer les sujets différents et les structures différentes selon leurs intérêts. Avant que les élèves aient commencé à remplir le questionnaire, j'ai passé en revue le questionnaire. Il est important pour moi de savoir si les élèves comprennent parfaitement les structures différentes, de sorte qu'ils puissent remplir le questionnaire vraiment selon leurs intérêts. Après un quart d'heure, tous les élèves l'avaient rempli. J'ai donné le questionnaire aux deux classes un jour après l'autre, parce qu'il n'était pas possible de le faire le même jour.

Les participants ont dû ranger les sujets et les structures suivant l'ordre de leurs intérêts. Ils ont dû mettre le sujet préféré en première place, et le sujet ayant moins leur préférence en dernière place. Les élèves ont dû aussi faire la même chose pour les structures différentes. Pour vérifier leurs résultats, j'ai calculé les données des élèves en prenant la place du sujet ou de la structure comme points de référence pour cette propriété du texte. Autrement dit, si un élève a placé le sport dans la première position, j'ai noté cela comme un point. Donc, le sujet et la structure avec les moins de points sont les plus favoris. Le sujet et la structure avec les plus de points sont les moins favoris.

Les élèves ont dû également motiver leurs réponses. Pour moi, comme enquêteur, il m'aurait été sans doute possible de clarifier les résultats de certaines personnes avec leur compréhension écrite en analysant leurs motivations. De cette manière, il pourrait être plus facile de faire un lien entre les théories et les résultats de ma recherche. Ensuite, c'est aussi

³ Voir annexe 1.

une manière pour moi de motiver les élèves afin qu'ils réfléchissent bien à leurs choix. Je ne pense pas qu'ils aient rangé les sujets et les structures sans bien avoir réfléchi au préalable.

Les structures données aux élèves sont basées sur les théories expliquées dans la section précédente de cette recherche. D'abord, j'ai lu plusieurs articles scientifiques pour savoir quelles structures étaient possibles dans un texte. J'ai vu qu'il y avait des structures globales et d'autres locales dans un texte, et j'ai choisi pour les structures sur lesquelles je voulais connaître les intérêts des élèves : les titres et les sous-titres, les mots de références, les connecteurs, la mise en page et les phrases courtes.

Les sujets que j'ai donnés aux élèves sont basés sur le syllabus 2017 des langues modernes étrangères du niveau *havo*⁴. En fait, c'est le même syllabus auquel je réfère dans l'introduction de cette recherche. Selon la méthode *Grandes Lignes* (autres éditions)⁵ que j'utilise à l'école, les élèves de 4 *vwo* devraient avoir le même niveau, le B1 selon le CECR⁶, que les examens centraux de 5 *havo*. Dans le syllabus 2017 des langues modernes étrangères, il est bien décrit quels thèmes pour les textes sont possibles dans les textes de l'examen central. J'ai choisi justement quelques-uns de ces thèmes, en veillant à ce qu'ils se différencient bien. Pour tous les thèmes que j'ai choisis, j'ai aussi tout de suite ajouté quelques sujets plus précis pour les participants. Si j'avais donné seulement les thèmes différents, il aurait été encore trop difficile pour moi de connaître exactement les préférences des élèves et pour les élèves de classer les sujets par ordre de leurs intérêts. Pour être sûr que les élèves sachent bien quel sujet du texte ils choisiront, j'ai noté entre parenthèses le sujet du thème. Sinon, je ne suis pas sûr de savoir précisément leurs sujets préférés et non-préférés. Donc, j'avais déjà choisi des textes du site *Examenblad*⁷ avec des sujets de l'examen central des années passées de 5 *havo*, avant de donner le questionnaire aux élèves. Il est notamment important de prendre des textes qui soient quasi-identiques dans leurs niveaux et leur contenu. De cette manière, je veux éviter que le niveau du texte influe trop la compréhension du texte.

⁴ Le lien vers le site web : <https://www.examenblad.nl/examen/frans-havo/2017/havo?topparent=vg41h1h4i9qd>.

⁵ Le lien vers le site web : <https://www.noordhoffuitgevers.nl/voortgezet-onderwijs/digitaal-lesmateriaal>.

⁶ Le lien vers le site web : <http://www.erk.nl/docent/streefniveaus/havo/>.

⁷ Le lien vers le site web : <https://www.examenblad.nl/examen/frans-havo/2017/havo?topparent=vg41h1h4i9qd>.

4.3. Le test

Concernant le test⁸ dans lequel les élèves doivent lire quatre textes, et dans lequel j'ai tenu compte de leurs choix, j'ai eu besoin des résultats du questionnaire. Donc, entre le questionnaire et le test, il s'est écoulé quelques semaines. J'ai eu besoin du temps d'étudier des données et de manipuler quelques textes dans les préférences et non-préférences des élèves. Les élèves ont également fait le test un jour après l'autre pour la même raison que le questionnaire.

Pour savoir si le sujet et la structure sont importants pour la compréhension écrite, les élèves ont reçu quatre textes. J'ai sélectionné deux textes différents, du site *Examenblad* de l'année 2017 dans la deuxième session de 5 *havo*, et ensuite pour chacun de ces textes j'ai créé deux versions manipulées. Donc, en total, j'avais quatre textes. Premièrement, les élèves ont reçu un texte avec le sujet qui les intéresse et leur structure préférée. Deuxièmement, un texte avec un sujet qui ne les intéresse pas, mais avec la structure qui leur convient. Troisièmement, un texte ayant un sujet intéressant, mais avec une structure qui ne leur convient pas. Quatrièmement, un texte qui n'a ni un sujet, ni une structure qui leur convient. De cette manière, je pouvais voir quelle propriété d'un texte était la plus importante, ou les deux éventuellement, pour une meilleure compréhension du texte. Dans le tableau ci-dessous, je montre comment j'ai manipulé les textes.

	Quel sujet ?	Quelle structure ?
Texte 1	Sujet préféré	Structure préférée
Texte 2	Sujet non-préfééré	Structure préférée
Texte 3	Sujet préféré	Structure non-préférée
Texte 4	Sujet non-préfééré	Structure non-préférée

Tableau 1 : les manipulations de quatre textes.

Ainsi, pour le test, j'ai manipulé les textes, en analysant les intérêts des élèves. J'ai additionné les points de tous les sujets différents et toutes les structures différentes pour savoir les préférences de mes sujets interrogés. Ensuite, j'ai pris la moyenne des sujets et des structures. Après j'ai fabriqué quatre textes différents en tenant compte des (non-) préférences de mes participants.

Les élèves ont dû aussi répondre aux questions de ces textes, afin que je puisse bien

⁸ Voir annexe 2.

voir quel type de texte est le mieux fait par les élèves. Il est notamment intéressant de savoir si les intérêts des élèves aident à la compréhension écrite. Est-ce que le sujet et la structure peuvent aussi vraiment influencer la compréhension d'un texte ? De cette manière, je pourrais facilement voir si les préférences des élèves permettront également d'atteindre un plus haut niveau dans la compréhension du texte. Je proposerai les mêmes types de questions, afin que les questions ne soient pas responsables pour une différence possible dans la compréhension du texte. En outre, j'ai aussi demandé aux élèves de répondre à la question s'ils ont trouvé le texte facile ou difficile à lire. Ils ont dû expliquer leur choix, car je pourrais peut-être trouver un lien entre leurs motivations et leurs réponses aux questions du texte. Ensuite, il me semble intéressant de savoir s'ils disent quelque chose sur la structure ou le sujet du texte et s'il y a un lien avec les résultats du questionnaire.

Pour faire un test dans lequel on s'intéresse également à la compréhension écrite, les textes devront avoir le même degré de difficulté. Dans la méthode *Grandes Lignes* que j'utilise à l'école avec les élèves de 4 *vwo*, les textes devraient avoir le niveau B1 selon le CECR. Comme je l'ai déjà remarqué, c'est aussi le niveau que les élèves de 5 *havo* devraient avoir à la fin de leur scolarité en français concernant la compréhension écrite. Pour cette raison, j'ai choisi des textes de l'examen central de 5 *havo*. De cette manière, j'ai voulu garantir que les textes ne soient pas trop difficiles ou faciles à comprendre pour les élèves.

Comme dans un vrai examen central, les élèves ont pu utiliser un dictionnaire en lisant le texte et quand ils ont répondu aux questions. Ils ont eu un dictionnaire à leur disposition, car ce n'est pas grave pour ma recherche si les élèves cherchent des mots inconnus. Les élèves doivent avoir un large vocabulaire, car les structures dans un texte sont justement un instrument pour bien comprendre un texte d'après moi. Je ne leur ai pas donné une limite de temps, mais tous les élèves ont fini le test environ en même temps. Comme dans le questionnaire, il était interdit de faire le test ensemble, car je voulais pouvoir évaluer la compréhension d'un texte de tous les élèves individuellement. De plus, j'ai refusé aux élèves d'écouter de la musique en faisant le test, car je ne voulais pas que d'autres circonstances puissent influencer la compréhension d'un texte.

5. Résultats

Dans cette section de la recherche, je montrerai les résultats du questionnaire et du test. Je montrerai les préférences des élèves concernant leur choix entre les deux propriétés d'un texte, le sujet et la structure. De plus, je montrerai quel texte est le mieux compris par les élèves en analysant les réponses des textes de mes participants.

5.1. Le sujet le plus et le moins intéressant selon les élèves

Comme je l'ai déjà expliqué dans la section précédente, j'ai additionné les résultats de mes élèves interrogés. Donc, j'ai calculé les données des élèves en prenant la place du sujet et de la structure comme points de référence pour cette propriété du texte. Autrement dit, si un élève a placé le sport dans la première position, j'ai noté cela comme un point. Donc, le sujet et la structure avec les moins de points sont les plus favoris. Le sujet et la structure avec les plus de points sont les moins favoris, car les participants ont dû mettre leur sujet et structure préférés dans la première place. Ce qui se résume au fait que le thème « le sport » avec le sujet « le Tour de France » a été choisi comme le sujet préféré, tandis que le thème « l'histoire » avec le sujet « Louis XIV » a été classé comme le sujet le moins intéressant.

Thème (sujet)	Les points
Le sport (Le Tour de France)	67
Voyager (L'Argentine et l'Israël)	75
La communication (Le portable)	83
Le soin du corps (Coco Chanel)	94
L'histoire (Louis XIV)	116

Tableau 2 : Le sujet le plus et le moins intéressant.

Le tableau ci-dessus montre les préférences de mes participants dans cette recherche. Dans le tableau, il est bien visible que « l'histoire » est de loin le sujet le moins préféré des élèves, tandis que la différence entre les thèmes « le sport » et « voyager » n'est pas si grande. Cependant, il y a une différence, et donc je considère « le sport » et « Le Tour de France » comme étant le thème et le sujet préférés des élèves.

Les motivations des élèves interrogés qui ont aussi le sport comme le sujet le plus apprécié et l'histoire comme le moins appréciée sont aussi un peu similaires. Maintenant, je vais noter certaines motivations des élèves qui ont placé « le sport » en première place :

« j'aime le sport, donc je voudrais aussi lire des textes sur ce sujet », « j'adore le sport », « j'aime ça », « j'aime la plupart des sports », « facile à comprendre », « facile à lire et le plus agréable à lire », « je regarde aussi parfois le Tour de France », « je pratique aussi le cyclisme et je regarde aussi le Tour de France » et « je fais du foot, j'aime faire du sport ». Parmi ces motivations, il est bien visible que les expériences personnelles des élèves ont joué un grand rôle dans leurs intérêts pour le sport. J'ai noté seulement les motivations des élèves qui ont mis le sport à la première place, pour savoir vraiment pourquoi le sujet est choisi comme le sujet préféré.

Je vais mentionner aussi quelques motivations des élèves qui ont classé le thème « l'histoire » en dernière place parce que « Louis XIV » est choisi comme le sujet le moins intéressant : « Je n'aime pas ça, toutes ces différentes dates sont difficiles », « (très) ennuyeux », Je n'ai rien avec l'histoire et ça me semble ennuyeux et difficile », « sujet difficile », « dès qu'on me parle d'histoire, je m'endors », « ce sujet ne m'intéresse pas », « j'ai pas de cours d'histoire parmi mes épreuves du baccalauréat », « il y a souvent des concepts historiques et cela le rend moins intéressant ». Dans toutes ces motivations, il semble qu'ils trouvent que l'histoire est difficile (à comprendre) et ils sont d'avis que l'histoire est ennuyeuse.

5.2. La structure la plus et la moins intéressante selon les élèves

Avant de donner une réponse à la question de savoir quelle structure est la plus et la moins intéressante selon les élèves, j'ai de nouveau additionné les résultats de mes participants selon le même système que celui avec les sujets.

Structure	Les points
Les titres et les sous-titres	56
Les phrases courtes	65
La mise en page	73
Les connecteurs	109
Les mots de référence	130

Tableau 3 : La structure la plus et la moins intéressante.

Dans le troisième tableau ci-dessus, je constate que les élèves interrogés trouvent les titres et les sous-titres les plus intéressants dans un texte, alors que les mots de référence sont considérés comme les moins intéressants. Dans ce tableau, il est aussi bien visible quelle

structure ne leur convient pas. La différence entre les deux premières structures est presque aussi petite que les deux premiers sujets favoris.

Les motivations des élèves dans lesquelles ils expliquent pourquoi ils ont indiqué une structure à une certaine place sont aussi un peu similaires. Comme je l'ai déjà fait avec la partie des sujets possibles, je montrerai seulement quelques-unes des motivations des élèves qui ont placé les titres et les sous-titres en première place: « Les titres et les sous-titres attirent votre attention, et ils aident de mieux comprendre le contenu du texte », « Vous savez tout de suite le contenu du texte », « si le texte a un titre intéressant, je commence tout de suite à lire le texte », « Ils donnent une vue globale du contenu du texte », « Les titres aident à se faire une idée sur le texte ». Brièvement, cela semble indiquer que les titres et les sous-titres aident à se faire tout de suite une idée sur le contenu du texte.

De plus, je vais donner aussi quelques-unes des motivations des sujets interrogés qui ont mis les mots de référence en dernière place : « Ils ne sont pas pertinents », « c'est facile », « les mots de référence ne sont pas toujours clairs, et donc je les confonds parfois », « difficile et ils ne sont pas intéressants », « dans leur référence, ils ne sont pas toujours clairs (sûrement, quand tu ne comprends pas le texte) », « ils aident à comprendre le texte ». Je ne les ai pas notés plusieurs fois, mais je conclus qu'ils sont surtout d'avis que les mots de référence n'aident pas à mieux comprendre le texte. Les élèves pensent qu'ils les confondent notamment.

5.3. Les effets du sujet et de la structure dans la compréhension écrite

Avant de donner le test aux élèves, j'ai manipulé les textes en tenant compte des préférences de mes élèves interrogés. Comme prévu, le Tour de France est classé comme étant le sujet le plus intéressant, tandis que Louis XIV est classée comme étant le sujet le moins intéressant. Concernant les structures, les élèves trouvent les titres et les sous-titres les plus intéressants et les mots de référence les moins intéressants. Dans le tableau ci-dessous je montre les caractères de mes quatre textes manipulés. Dans le quatrième tableau, j'indique clairement comment j'ai manipulé les quatre textes.

	Thème (Sujet)	Structure
Texte 1	Le sport (le Tour de France)	Les titres et les sous-titres
Texte 2	Le sport (le Tour de France)	Les mots de référence
Texte 3	L'histoire (Louis XIV)	Les titres et les sous-titres
Texte 4	L'histoire (Louis XIV)	Les mots de référence

Tableau 4 : Les quatre textes différents en tenant compte des intérêts de mes sujets interrogés.

J'ai donné les textes 1 et 4 à une des deux classes (avec 12 élèves), tandis que l'autre classe a reçu les textes 2 et 3 (avec 15 élèves). Il n'était pas possible de donner tous les quatre textes à tous les élèves. Je ne disposais pas d'assez de temps pour donner tous les textes à tous les élèves. En outre, dans un tel cas, j'avais besoin d'utiliser plusieurs textes et cela aurait pu conduire à une différence de niveau dans les textes.

Comme je l'ai expliqué dans la méthode, j'ai corrigé les réponses des élèves et cela m'a donné plusieurs résultats. La moyenne dans le cinquième tableau ci-dessous, correspond à la moyenne des bonnes réponses de tous les élèves à un texte qui est composé de cinq questions. J'ai posé cinq questions dans chacun des quatre textes, donc c'est un point pour chaque bonne réponse. Ainsi, le minimum score est 0 sur 5,0, tandis que le maximum score est 5,0 sur 5,0 pour chaque texte. Par exemple, la moyenne de bonnes réponses du texte 1 est environ 2,1 sur 5,0⁹. Dans le cinquième tableau, les moyennes de bonnes réponses des autres textes sont aussi visibles. De plus, il est possible de voir combien d'élèves ont répondu aux questions du texte.

	La moyenne	Nombre d'élèves
Texte 1	≈ 2,1 sur 5,0	15
Texte 2	≈ 1,1 sur 5,0	15
Texte 3	≈ 1,7 sur 5,0	12
Texte 4	= 2,0 sur 5,0	12

Tableau 5 : Les moyennes de bonnes réponses pour chaque texte.

⁹ Voir tableau 5.

Les caractéristiques de ces quatre textes sont ceux du quatrième tableau. Ces résultats montrent pour moi que les élèves n'ont pas bien compris les textes, car la meilleure moyenne d'un texte est environ 2,1. Je trouve que cette moyenne n'est pas suffisante, alors que la meilleure moyenne possible est 5,0 pour chaque texte. Les quatre textes ont été mal compris d'après moi. Au premier abord, il semble aussi que le sujet et la structure ne sont pas importants pour une meilleure compréhension du texte. Les moyennes du premier texte et du quatrième texte sont quasiment les mêmes, alors que le sujet et la structure de ces deux textes sont différents. Le premier texte avait les préférences des élèves, contrairement au quatrième texte. La moyenne de ces deux textes est à peu près la même, et donc ce résultat me frappe. Ainsi, le quatrième et le cinquième tableau laissent voir que le texte, le premier texte, avec le sujet et la structure préférés des élèves est le mieux fait, tandis que le texte, le quatrième texte, avec le sujet et la structure les moins appréciés ont presque la même moyenne. Le cinquième tableau montre également que la structure préférée, les titres et les sous-titres, des élèves ne semblent pas aboutir à une meilleure de compréhension, car le texte de Louis XIV avec les mots de référence, le quatrième texte, est mieux fait que celui avec des titres et des sous-titres, le troisième texte.

Il est aussi possible d'analyser les effets des sujets et des structures dans la compréhension écrite d'un texte chez les élèves. Les effets des sujets et des structures dans la compréhension écrite sont dans le sixième tableau ci-dessous. Tout d'abord, je vais analyser le rôle d'un sujet dans la compréhension d'un texte et après celui de la structure. Puis, je vais comparer les résultats de ces quatre textes dans leur compréhension écrite en tenant compte des préférences des élèves.

	Le sujet préféré (Le Tour de France)	Le sujet non-préféré (Louis XIV)	La structure préférée (Les titres et les sous-titres)	La structure non-préférée (Les mots de référence)
La moyenne additionnée de texte 1 et 2	≈ 3,2	X	X	X
La moyenne additionnée de texte 3 et 4	X	≈ 3,7	X	X
La moyenne additionnée de texte 1 et 3	X	X	≈ 3,8	X
La moyenne additionnée de texte 2 et 4	X	X	X	≈ 3,1

Tableau 6 : Les effets des sujets et des structures dans la compréhension écrite. Les nombres signifient les moyennes de deux textes sur une échelle de dix points.

En additionnant les moyennes des deux premiers textes avec le sujet préféré, Le Tour de France (≈3,2), je constate que la moyenne du texte avec le sujet le moins apprécié, Louis XIV (≈3,7), est plus élevée que celui ayant le sujet préféré. Ainsi, ce résultat semble montrer que la préférence des élèves pour un sujet n'aide pas à mieux comprendre un texte. Naturellement, il reste possible que le niveau du texte concernant Le Tour de France soit plus élevé que celui de Louis XIV. Pourtant, ce résultat me frappe, supposé que le niveau de ces deux textes soit le même.

De plus, si je fais la même chose pour la structure, je constate que la moyenne de la structure préférée (≈3,8), les titres et les sous-titres, est plus élevée que celui de la structure la moins appréciée (≈3,1), les mots de référence. Ainsi, il se trouve y avoir un certain effet entre la structure préférée et la compréhension écrite. Dans cette recherche, il semble que la structure préférée des élèves ait conduit à une meilleure compréhension du texte par rapport au sujet préféré des élèves dans cette recherche.

En outre, il est intéressant de savoir si les élèves comprennent mieux un texte avec leur sujet préféré qu'avec leur structure préférée ou l'inverse. Dans cette recherche, les élèves ont

mieux répondu aux questions du texte avec la structure préférée ($\approx 3,8$) que celui avec le sujet préféré ($\approx 3,2$). Donc, il me semble intéressant de savoir maintenant si on peut dire que la structure préférée aide plus à une meilleure compréhension du texte que le sujet préféré. Néanmoins, ce résultat suggère que les titres et les sous-titres joueront un plus grand rôle que Le Tour de France comme sujet préféré dans la compréhension écrite.

Finalement, je veux comparer les résultats du sujet non-préférée avec ceux de la structure non-préférée. Les résultats de cette recherche laissent voir que les textes avec le sujet non-préférée ($\approx 3,7$) est mieux compris que ceux avec la structure non-préférée ($\approx 3,1$). Ainsi, dans ce cas, il semble que le sujet non-préférée, Louis XIV, aide encore plus à comprendre le texte que la structure non-préférée, les mots de référence.

Au premier abord, ces résultats n'ont pas vraiment une logique pour moi. Cependant, il semble que l'effet d'un sujet préféré est moins grand que celui d'une structure préférée pour une meilleure compréhension d'un texte. Ensuite, les résultats suggèrent que la structure a plus d'influence dans la compréhension écrite que le sujet du texte. Les textes avec les structures préférées sont mieux faits que ceux avec les sujets préférés, et les textes avec les structures non-préférées ne sont pas mieux compris que ceux avec les sujets non-préférés. Cependant, en général, j'ose dire que tous les textes sont mal compris après avoir vu les résultats.

À côté des questions sur la compréhension écrite de ces textes, les élèves ont dû aussi donner une réponse à la question s'ils trouvaient les textes difficiles ou faciles à lire. Ils ont dû le faire pour chaque texte qu'ils ont lu. J'ai été un peu surpris, quand j'ai analysé les réponses à cette question. Un élève a dit qu'il trouvait le texte, le troisième texte selon le quatrième tableau (Louis XIV avec des titres et des sous-titres), facile à lire, car le sujet du texte l'intéressait. Cependant, il n'avait pas donné de bonnes réponses aux questions du texte. Ainsi, je trouve le résultat de cet élève assez étonnant, car je me demande tout de suite s'il a rempli le test avec rigueur. Normalement, cet élève a de bons résultats pour la compréhension écrite, donc sa manière de remplir le test pourrait avoir influencé les résultats de cette recherche. De plus, une autre réponse remarquable à cette question au troisième texte selon le quatrième tableau, est celle d'un élève qui dit qu'il trouve le texte facile à lire à cause de son opinion qu'il avait déjà de la connaissance du sujet. Il a également répondu à toutes les questions d'une façon incorrecte. Dans d'autres réponses, beaucoup d'élèves ont dit qu'ils trouvaient les mots difficiles à comprendre dans les deux textes.

Dans la section suivante de cette recherche, je vais encore discuter des résultats. Il m'intéresse de savoir s'il y a une relation entre les résultats de ma recherche et la théorie. Je voudrais savoir si je peux confirmer mes résultats avec la théorie. De plus, la théorie peut rendre mes résultats plus clairs peut-être.

6. Discussion

Après avoir analysé les résultats, je suis surtout surpris par les résultats de mon test dans lequel les élèves ont répondu aux questions des textes ayant ou pas leur préférence. Les résultats ont montré que les titres et les sous-titres et les mots de référence ne semblent pas avoir une bonne influence quant à la compréhension écrite. Je suis d'avis que tous les textes ont mal été compris, au vu de l'analyse des moyennes des bonnes réponses de tous les textes. Il se pourrait que les mots dans les textes soient trop difficiles à comprendre, bien que les élèves doivent avoir ce niveau si on se réfère à la méthode *Grandes Lignes*. De plus, les élèves avaient à leur disposition un dictionnaire dans lequel ils ont eu la possibilité de chercher les mots difficiles. Ensuite, je ne leur ai pas donné une limite de temps, donc je ne suis pas d'avis qu'ils aient été stressés par des facteurs externes. Pourtant, il se peut que les textes aient été trop difficiles à comprendre pour les élèves.

Comme je l'ai déjà montré dans les résultats, le texte de Louis XIV est le mieux fait, et donc mieux compris, alors que le texte du Tour de France l'est globalement. Ce résultat me donne l'impression que le sujet du texte ne joue pas un rôle important dans la compréhension du texte. Tout semble indiquer que le sujet n'est pas aussi important que la structure pour une meilleure compréhension du texte, car l'inverse est le cas pour la structure. Donc, je ne pourrais pas dire que les élèves comprennent mieux un texte lorsqu'ils trouvent un texte intéressant. Ainsi, la théorie de Lee (2009) ne semble pas être applicable pour ma recherche. Donc, il apparaît que l'intérêt des élèves pour un certain sujet n'aide pas à mieux comprendre le texte. À première vue, ce résultat laisse montrer que les enseignants ne devront pas toujours prendre en compte les intérêts de leurs élèves. De plus, la théorie de Hidi (2001) n'est pas non plus vraiment valable pour ma recherche. Elle a dit que les élèves peuvent mieux se concentrer et apprécier la lecture quand le sujet correspond à leur intérêt, mais cela n'a pas mené à de meilleures réponses aux questions. Sans doute que les élèves ont eu plus d'enthousiasme à lire un texte comme le Tour de France, mais on dirait qu'une meilleure concentration n'est pas toujours un préalable pour une meilleure compréhension écrite.

Néanmoins, je ne peux pas dire, à première vue, que les titres et les sous-titres ont aidé à mieux comprendre le texte de Louis XIV. Les élèves qui ont eu le texte de Louis XIV sans les titres et les sous-titres ont mieux compris le texte que ceux qui ont lu le texte avec les titres et les sous-titres de Louis XIV. Donc, il se pourrait être que les lecteurs obtiennent des informations sur le contenu du texte par les titres et les sous-titres comme Land et al. (2008) l'ont montré dans leurs études. Pourtant, cela n'a pas mené à une meilleure compréhension du texte, après avoir analysé les réponses aux questions des élèves. De plus, les titres et les sous-

titres pourraient rester un point de repère dans le texte (Pander Maat, 2002), mais malgré tout cela n'a pas conduit à mieux comprendre le sujet du texte dans son ensemble, comme dans le texte de Louis XIV. Donc, les conclusions de l'étude de Bransford et Johnson (1973) dans le livre de Pander Maat (2002) ne semblent pas du tout s'appliquer à cette recherche, malgré le constat que le texte du Tour de France, qui a un titre et des sous-titres, a été mieux fait par les élèves comparés à celui qui n'en a pas. Ainsi, dans cette recherche, il reste difficile de savoir exactement quel rôle ont joué les titres et les sous-titres dans la compréhension du texte.

De plus, il semble que la motivation intrinsèque des élèves, par rapport au sujet d'un texte, n'a pas non plus mené à une meilleure compréhension du texte. Cependant, concernant la structure, à première vue, il semble y avoir un certain effet. Les textes avec la structure préférée sont mieux faits, donc la motivation intrinsèque pourrait être responsable dans ce cas-là. Ainsi, je ne peux pas dire que la théorie de Ryan et Deci, comme Woolkfolk (2005) l'a mentionnée dans son livre, est toujours applicable dans ma recherche. En outre, il ne faut pas oublier que les textes sont mal faits et donc aussi mal compris probablement par mes élèves. Ainsi, s'il y a un effet, celui-ci reste trop faible.

Van Silfhout et al. (2013) ont prétendu que les marqueurs structurels pourraient avoir un impact positif sur le vocabulaire des élèves de l'enseignement secondaire. Sanders (2001), Land et al. (2008) et Van Silfhout et al. (2013) disent que des mots de références permettent d'économiser l'énergie cognitive, car les élèves ne doivent plus, par eux-mêmes, établir la connexion entre les phrases. Le risque que le temps de traitement du lecteur augmente et celui que la connexion ne soit pas établie pourraient être avérés dans cette recherche. Le texte de Louis XIV avec des mots de références est mieux fait que celui qui n'en a pas. Mais le contraire est aussi valable dans le cas du texte du Tour de France. Ainsi, il reste difficile de savoir si les théories de Sanders (2001), Land et al. (2008) et Van Silfhout et al. (2013) sont applicables dans cette recherche. Les avis de Van Dooren, Evers-Vermeulen et Van den Bergh (2012) selon lesquels les lecteurs ont besoin de marqueurs structurels dans un texte ne s'appliquent pas nécessairement dans ma recherche, du fait que les textes ont été abordés par les élèves de différentes façons. Les mots de références qui peuvent ralentir le traitement dans le mémoire à court terme, ou qui peuvent conduire à des malentendus, sont peut-être en cause dans cette recherche (Land, et al., 2002).

7. Conclusion

Tout d'abord, j'aimerais remarquer dans la conclusion que les textes ont été mal compris par les élèves. La meilleure moyenne de 2,1 pour les bonnes réponses aux questions d'un texte est insuffisante si le maximum de points possibles était 5,0. De plus, je pourrais dire, non sans une certaine prudence, que les textes qui correspondent davantage aux expériences personnelles des élèves et aux intérêts des élèves n'ont pas vraiment eu un effet positif sur la compréhension écrite de textes français pour les élèves de 4^{ème} *voie*. Donc, je pourrais dire que ma première hypothèse était fautive. Les préférences des élèves n'ont pas mené à un plus haut niveau de la compréhension écrite. Il semble bien que la théorie de Lee (2009) selon laquelle les élèves comprennent mieux les détails d'un texte dans un tel cas, n'est pas applicable dans cette recherche. La moyenne des bonnes notes du texte en ce qui concerne Louis XIV a été meilleure que celle du Tour de France, tandis que les élèves ont préféré le Tour de France comme sujet de texte. En outre, je me demande si les élèves ne sont pas mieux concentrés sur le texte du Tour de France, car il était de loin le moins compris par les élèves après analyse des réponses des élèves. La théorie de Hidi (2001) qui indique que les élèves peuvent mieux se concentrer sur les textes qui les intéressent, ne semble pas être valable dans cette recherche. Ce résultat montre aussi que la motivation intrinsèque ne mène pas toujours aux meilleurs résultats (Woolfolk, 2005).

Il y a plusieurs enquêteurs (Kintsch, 1998 ; Akhondi, Malayeri & Samad, 2011 ; Land et al., 2008 ; Sanders, 2001) qui prétendent que les marqueurs structurels jouent un grand rôle dans la compréhension du texte. Selon eux, la structure dans un texte permet à un lecteur de mieux comprendre le texte. Dans les résultats, j'ai montré que les textes ayant la structure préférée, les titres et les sous-titres, sont mieux faits que ceux comportant les mots de référence. Ainsi, je pourrais confirmer avec une certaine prudence ma deuxième hypothèse. La structure préférée, les titres et les sous-titres, ont plus aidé les élèves à comprendre le texte que la structure non-préférée, les mots de références. Il se pourrait que les lecteurs aient obtenu tout de suite les informations sur le contenu grâce aux (sous)titres, puisqu'ils connaissaient tout de suite le sujet du texte comme Land et al. (2008) et Pander Maat (2002) l'ont dit. Les titres aident à introduire de nouvelles informations et à structurer les informations à long terme. Ce sont des explications possibles qui pourraient expliquer pourquoi les textes ayant des titres et des sous-titres sont mieux faits que ceux avec les mots de référence. Il se pourrait que les mots de référence aient ralenti le traitement dans la mémoire à court terme ou conduit à des malentendus comme Land et al. (2002) l'ont prétendu. Comme McNamara et al. (1996) et McNamara et Kintsch (1996) ont indiqué les

mots de référence peuvent conduire à une compréhension textuelle plus faible, car l'utilisation de plusieurs mots pour un seul sujet pourrait être complexe pour le lecteur. McNamara et al. (1996) et McNamara et Kintsch sont d'avis que la connaissance de base est vraiment importante pour bien comprendre un texte, car les lecteurs peuvent mieux former un modèle de situation d'un texte avec une cohérence faible. Est-ce qu'on peut déduire que mes participants ont une bonne base de connaissance ?

Il semble donc que les mots de référence ont fait partie de l'incompréhension du texte. Je pourrais dire que la non-préférence pour les mots de référence, contrairement à la préférence des élèves pour les titres et les sous-titres, devrait être suivie par plusieurs enseignants. Pourtant, il faut bien savoir qu'en général les textes ne sont pas bien compris. Pour donner une réponse à la question principale de cette recherche, il semble que la structure préférée soit plus importante que le sujet préféré pour une meilleure compréhension écrite d'un texte français pour les élèves de 4^{ème} *vwo*. Si j'ajoute à cela les moyennes des textes avec les mêmes structures, alors les textes avec la structure préférée sont les mieux faits par élèves. Néanmoins, il reste difficile de dire si les résultats sont significatifs, car je n'ai pas utilisé le programme statistique *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*.

Pour les recherches futures, je recommande aussi d'utiliser ce programme pour analyser les résultats. Dans cette recherche, les résultats ont été assez difficiles à interpréter, car à première vue il n'y avait pas de logique dans les résultats. Il est possible qu'il y ait des relations entre plusieurs variables qui sont impossibles à trouver sans SPSS. Maintenant, il est impossible de dire si ces résultats sont significatifs. Une autre recommandation consisterait à utiliser plusieurs textes en fonction des préférences et des sujets non-favoris des élèves pour la recherche. En outre, il est préférable de le faire avec plusieurs élèves. De cette façon, il est facile d'obtenir plus de données et il serait plus facile de dire quelque chose sur les résultats. Ensuite, bien que j'aie essayé de prendre en compte le niveau des textes, j'ai vu dans les motivations que certains élèves ont trouvé les textes difficiles à lire et à comprendre. Je pense qu'il serait bien de donner un texte un peu plus facile aux élèves concernant la difficulté du vocabulaire, mais de rendre les questions plus difficiles. De cette façon, la difficulté du texte ne joue pas un rôle dans la compréhension du texte. La difficulté du texte pourrait avoir trop influencé la compréhension du texte, de sorte que je ne sache plus si les titres et les sous-titres ou la structure sont responsables de l'incompréhension du texte. Le sujet et la structure jouent peut-être un plus grand rôle dans la compréhension du texte. L'absence de SPSS, le fait de ne pas avoir une grande base de données et de disposer de textes probablement trop difficiles sont les principaux points faibles de ma recherche.

Pour d'autres recherches futures, je m'intéresserai aux autres marqueurs structurels : la mise en page, les phrases courtes et les connecteurs. Dans l'éventualité d'une recherche future, la question centrale pourrait être la suivante : quelle est l'influence de la mise en page et des connecteurs pour la compréhension écrite d'un texte français pour les élèves de l'enseignement supérieur. Comme on a vu la mise en page et les connecteurs peuvent aider à mieux comprendre un texte, mais reste à savoir lequel de ces deux est le plus important. Si je savais, ainsi que les autres enseignants français, lequel de ces deux propriétés du texte aidait vraiment le mieux à comprendre le texte, nous pourrions mieux faire attention à ce marqueur structurel pendant le cours.

Bibliographie

Akhondi, M., Malayeri, F. A., & Samad, A. A. (2011). How to teach expository text structure to facilitate reading comprehension. *The reading teacher*, 64(5), p. 368-372.

Boogaard, M., (2010), *Taalvaardigheid van A1 tot en met 4F : vergelijking van de beschrijvingen van taalvaardigheidsniveaus zoals gegeven in het Europees Referentiekader, door de Commissie Meijerink en in de notitie Talige Startcompetenties Hoger Onderwijs*, Associate lector Ontwikkelingsgericht Onderwijs, INHolland.

Broer, N. A., Aarnoutse, C. A. J., Kieviet, F. K., & Van Leeuwe, J. F. J. (2002). The effect of instructing the structural aspect of texts. *Educational Studies*, 28(3), p. 213-238.

Frans havo in 2017. Examenblad 2017 havo. Consultation : le 3 novembre 2017, de <https://www.examenblad.nl/examen/frans-havo/2017/havo?topparent=vg41h1h4i9qd>.

Graesser, A. C. & McNamara, D. S. (2011). Computational analyses of multilevel discourse comprehension. *Topics in Cognitive Science*, 3(2), p. 371-398.

Graesser, A. C., McNamara, D. S., Louwse, M.M. & Cai, Z. (2004). CohMetrix: Analysis of text on cohesion and language. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 36(2), p. 193-202.

Hidi, S. (1990). Interest and its Contribution as a Mental Resource for Learning. *Review of Education Research*, 60(4), p. 549-571.

Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. San Diego, CA, US: Academic Press. p. 309-339.

Hidi, S. (2001). Interest, reading, and learning: Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*, 13(3), p. 191-209.

Hidi, S. & Baird, W. (1986). Interestingness - a neglected variable in discourse processing. *Cognitive Science*, 10(2), p. 179-194.

Hidi, S., Renninger, K.A., & Krapp, A. (2004). Interest, a motivational variable that combines affective and cognitive functioning. In D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. p. 89-115.

Inloggen digitaal lesmateriaal. Noordhoff Uitgevers. Consultation : le 3 novembre 2017, de <https://www.noordhoffuitgevers.nl/voortgezet-onderwijs/digitaal-lesmateriaal>.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Land, J. F. H. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten?*. Eburon Uitgeverij BV.

Land, J. F. H., Sanders, T. J. M., & Van den Bergh, H. (2008). Effectieve tekststructuur voor het vmbo. Een corpus-analytisch en experimenteel onderzoek naar tekstbegrip en tekstwaardering van vmbo-leerlingen voor studieteksten. *Pedagogische Studiën*, 85(2), p. 76-94.

Land, J. F. H., Sanders, T. J. M., Lentz, L. C., & Van den Bergh, H. (2002). Coherentie en identificatie in studieboeken. Een empirisch onderzoek naar tekstbegrip en tekstwaardering op het vmbo. *Tijdschrift voor taalbeheersing*, 24(4), p. 281-302.

Lee, S. K. (2009). Topic congruence and topic interest: How do they affect second language reading comprehension?. *Reading in a Foreign Language*, 21(2), p. 159-178.

McNamara, D. S. & Kintsch, W. (1996). Learning from text: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, 22(3), p. 247-288.

McNamara, D. S., Kintsch, E., Songer, N. B., & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge and levels of understanding in learning from text. *Cognition and instruction*, 14(1), p. 1-43.

Meyer, B. J. F., Brandt, D. M., & Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading research quarterly*, 16(1), p. 72-103.

Meyer, B. J. F., & Rice, G. E. (1984). The structure of text. In Barr, R., Kamil, M.L., Mosenthal, P., & Pearson, P.D. (Eds.), *Handbook of Reading Research 1*. Longman, New York.

Millis, K. K., Graesser, A. C., & Haberlandt, K. (1993). The impact of connectives on the memory for expository texts. *Applied Cognitive Psychology*, 7(4), p. 317-339.

Niveaus havo/vwo. Europees Referetiekader Talen. Consultation : le 3 novembre 2017, de <http://www.erk.nl/docent/streefniveaus/havo>.

Noordman, L. G. M & Maes, A. 2000 *Taalbeheersing als Communicatiewetenschap*. Braet, A. (ed.). Bussum: Coutinho, p. 29-60.

Pander Maat, H. L. W. (2002). *Tekstanalyse: een pragmatische benadering*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Sanders, T., Schilperoord, J., & Spooren, W. (Eds.). (2001). *Text representation: Linguistic and psycholinguistic aspects* (Vol. 8). John Benjamins Publishing.

Sanders, T. J. M. (2001). Structuursignalen in informerende teksten. Over leesonderzoek en tekstadviezen. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 23(1), p. 1-22.

Sanders, T. J. M., & Noordman, L. (2000). The role of coherence relations and their linguistic markers in text processing. *Discourse Processes*, 29(1), p. 37-60.

Stoter, M., Kamphuis, A., & Kamphuis, L. (2008). Puberaal (lees) gedrag bij vreemde talen. *Levende Talen Magazine*, 95(8), p. 17-21.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), p. 257-285.

Van Dooren, W., Van den Bergh, H., & Evers-Vermeul, J. (2012). Leesbare teksten? Over de invloed van structuurmarkeringen op het tekstbegrip en de tekstwaardering van zwakke en sterke lezers. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(4), p. 31-38.

Van Silfhout, G., Evers-Vermeul, J. & Sanders, T. J. M. (ms. (2013)). Omdat leerlingen moeite hebben met die teksten. Daarom! Tekstbegrip verbeteren in het voortgezet onderwijs. Te verschijnen in: Schram, D. (ed.). *De aarzelende lezer over de streep*.

Stichting Lezen.

Van Silfhout, G. (2014). *Fun to read or easy to understand? Establishing effective text features for educational texts on the basis of processing and comprehension research.*

Utrecht: LOT.

Verboord, M. (2006) Leesplezier als sleutel tot succesvol literatuuronderwijs? In: Koen Hilberdink & Suzanne Wagenaar: Leescultuur onder vuur. Amsterdam: Koninklijke Akademie van Wetenschappen. p. 35-51.

Westhof, E. (2014). *De relatie tussen leesvaardigheid, leesgedrag, leesmotivatie en leesmateriaal bij nieuwkomers* (Master's thesis).

Woolfolk, A. (2005). *Psychology in education* (9 ed.). Harlow, UK: Pearson.

Annexes

Interessante onderwerpen volgens de leerlingen

Welk onderwerp kies jij voor een tekst als je zou mogen kiezen? Jij plaatst zometeen de onderwerpen in de volgorde van jouw interesses. Je plaatst het onderwerp dat jij het meest interessant vindt op plaats 1, en je plaatst het onderwerp wat je het minst interessant vindt op plaats 5. Je kan kiezen uit de volgende thema's met een daarbij bijbehorend onderwerp: sport (Le Tour de France), geschiedenis (Lodewijk XIV), lichaamsverzorging (Coco Chanel), communicatie (mobiele telefoons) en reizen (Argentinië en Israël).

Daarnaast vraag ik je om je keuze te motiveren. Leg uit waarom jij een bepaald thema/onderwerp op een plek zet. Op deze manier kan er rekening gehouden worden met de interesses van jullie wanneer er Franse teksten gelezen moeten worden tijdens de les.

Plaats de volgende onderwerpen in de volgorde van jouw interesse:

- sport (Le Tour de France)
- geschiedenis (Lodewijk XIV)
- lichaamsverzorging (Coco Chanel)
- communicatie (mobiele telefoons)
- reizen (Argentinië en Israël).

Plaats	Thema/Onderwerp	Motivatie
1	_____	_____ _____ _____
2	_____	_____ _____ _____
3	_____	_____ _____ _____
4	_____	_____ _____ _____
5	_____	_____ _____ _____

Interessante structuurkenmerken volgens de leerlingen

Welk structuurkenmerk kies jij voor een tekst als je zou mogen kiezen? Jij plaatst zometeen de structuurkenmerken in de volgorde van jouw interesse. Je plaatst het structuurkenmerk dat jij het meest interessant vindt op plaats 1, en je plaatst het structuurkenmerk dat je het minst interessant vindt op plaats 5. Je kan kiezen uit de volgende structuurkenmerken: de lay-out, de titel en ondertitels, korte zinnen, signaalwoorden en verwijswwoorden.

Daarnaast vraag ik je om je keuze te motiveren. Leg uit waarom jij een bepaald structuurkenmerk op een plek zet. Op deze manier kan er rekening gehouden worden met de interesses van jullie wanneer er Franse teksten gelezen moeten worden tijdens de les.

Plaats de volgende structuurkenmerken in de volgorde van jouw interesse:

- de lay-out (geïntegreerd of gefragmenteerd)
- de titel en ondertitels
- korte zinnen (van ongeveer 15 woorden per zin)
- signaalwoorden (bijvoorbeeld: ten eerste, want, maar)
- verwijswwoorden (bijvoorbeeld: dat, die, hij)

Plaats	Structuurkenmerk	Motivatie
1	_____	_____ _____ _____
2	_____	_____ _____ _____
3	_____	_____ _____ _____
4	_____	_____ _____ _____
5	_____	_____ _____ _____

Annexe 1 : Le questionnaire.

Le Tour de France, une histoire d'amour et d'aventure

Créé avant les Jeux olympiques d'hiver et la Coupe du monde de football, le Tour de France est le plus vieux des grands événements sportifs. Le 10 juillet 2013, le Tour de la France a fêté sa 110e édition. La fête, pour le plus grand bonheur de fans du Tour de France ! Pourtant, depuis la première édition du Tour de France, en 1903, le Tour de France a dû surmonter bien des obstacles. Il y a d'abord eu les deux Guerres mondiales qui ont interrompu le Tour de France, puis les nombreux scandales liés au dopage qui, malheureusement, sont toujours d'actualité.

Le succès du Tour de France

Mais le plus grand des obstacles demeure le Tour lui-même, ou plutôt l'organisation du Tour. Chaque édition est un tour de force énorme. Et le tour de force a donc été gagné 100 fois... pour le plus grand plaisir des amoureux du Tour. Et il y en a ! Tous les ans, près de 15 millions de spectateurs qui se retrouvent au bord des routes pour applaudir les coureurs. Bref, 110 ans après le lancement du Tour de France, il semble que les Français adorent toujours le Tour.

Le Tour de France comme un marathon

Aujourd'hui, l'épreuve n'a plus rien de commun avec ce que l'épreuve était à l'époque des pionniers. Plus qu'une course, il s'agissait à l'époque d'une aventure tant le parcours paraissait absurde. La première étape entre Paris et Lyon était un marathon, avec des routes souvent en mauvais état et des vélos pesant au moins 20 kilos et sans changement de vitesse. On roulait de jour comme de nuit, sans entraîneur. On se reposait tant bien que mal à l'arrivée, et on repartait quatre jours plus tard pour rejoindre Marseille, à 315 km de là...

Une performance superbe

De telles conditions conduisaient à des exploits hors normes. Comme l'exploit d'Honoré Barthélémy. En 1920, Honoré Barthélémy réalise une performance extraordinaire. Pendant la huitième étape, entre Perpignan et Aix-en-Provence, Barthélémy fait une grave chute mais Barthélémy remonte immédiatement sur le vélo. Barthélémy parcourt le reste de l'étape le visage couvert de sang et la tête baissée. A l'arrivée de la course, le diagnostic est sévère : entorse du poignet, épaule cassée et œil crevé... Malgré le diagnostic Barthélémy 65 couvrira les 2500 kilomètres restants pour rejoindre Paris. Barthélémy finira huitième mais sera porté en triomphe par le public parisien.

Un changement de règles

Dans les décennies qui suivent, les règles du Tour vont heureusement s'assouplir. Les étapes seront plus nombreuses et plus courtes, et les coureurs dormiront à l'hôtel. Des médecins et des techniciens commencent à encadrer les cyclistes. Bref, le Tour devient plus humain.

d'après Ecoute, juillet 2013

Ce texte vient du site Examenblad. C'est un texte

Question 1: Qu'est-ce qui est vrai d'après le premier alinéa ?

- A. Au cours de son histoire, le Tour de France a dû vaincre beaucoup de difficultés.
- B. En France, le Tour de France est plus populaire que la Coupe du monde de football.
- C. Le nombre de fans du Tour de France a augmenté malgré les scandales liés au dopage.
- D. Le premier Tour de France a eu lieu juste après les premiers Jeux olympiques d'hiver.

Question 2 : Que peut-on conclure du 2ème alinéa ?

- A. Le Tour de France n'est plus si populaire qu'avant.
- B. L'organisation du Tour de France a trop d'obstacles chaque année.
- C. Les spectateurs sont toujours présents.
- D. Le Tour de France est toujours populaire de nos jours.

Question 3 : A quoi sert le 3ème alinéa ?

- A. À donner une image du Tour de France d'il y a une centaine d'années.
- B. À expliquer comment le Tour de France est organisé à l'heure actuelle entre Paris et Marseille.
- C. À illustrer les transformations que la première étape du Tour de France a subies au cours du temps.
- D. À montrer à quel point les pionniers du Tour de France ressemblent aux coureurs actuels.

Question 4 : Que peut-on conclure du 4ème alinéa ? Honoré Barthélémy

- A. a dû quitter le Tour de France pendant la huitième étape, après une chute grave.
- B. est devenu vainqueur du Tour de France, malgré sa chute et ses blessures.
- C. était considéré comme un héros, malgré le fait qu'il n'a pas gagné le Tour de France.

Question 5 : « Les étapes ... les cyclistes. » (lignes 33-35)

Comment est-ce que ce passage se rapporte à la phrase qui précède ?

- A. Il en donne la cause.
- B. Il l'affaiblit.
- C. Il l'illustre.
- D. Il s'y oppose.

(1) Créé avant les Jeux olympiques d'hiver et la Coupe du monde de football, le Tour de France est le plus vieux des grands événements sportifs. Le 10 juillet 2013, il a fêté sa 110^e édition. Et ce, pour le plus grand bonheur de ses fans ! Pourtant, depuis sa première édition, en 1903, il a dû surmonter bien des obstacles. Il y a d'abord eu les deux Guerres mondiales qui l'ont interrompu, puis les nombreux scandales liés au dopage qui, malheureusement, sont toujours d'actualité.

(2) Mais le plus grand des obstacles demeure le Tour lui-même, ou plutôt son organisation. Chaque édition est un tour de force énorme. Et ce tour de force a donc été gagné 100 fois... pour le plus grand plaisir des amoureux du Tour. Et il y en a ! Tous les ans, ce sont près de 15 millions de spectateurs qui se retrouvent au bord des routes pour applaudir les coureurs. Bref, 110 ans après son lancement, il semble que les Français adorent toujours le Tour.

(3) Aujourd'hui, l'épreuve n'a plus rien de commun avec ce qu'elle était à l'époque des pionniers. Plus qu'une course, il s'agissait à l'époque d'une aventure tant le parcours paraissait absurde. La première étape entre Paris et Lyon était un marathon, avec des routes souvent en mauvais état et des vélos pesant au moins 20 kilos et sans changement de vitesse. On roulait de jour comme de nuit, sans entraîneur. On se reposait tant bien que mal à l'arrivée, et on repartait quatre jours plus tard pour rejoindre Marseille, à 315 km de là...

(4) De telles conditions conduisaient à des exploits hors normes. Comme celui d'Honoré Barthélémy. En 1920, il réalise une performance extraordinaire. Pendant la huitième étape, entre Perpignan et Aix-en-Provence, Barthélémy fait une grave chute mais il remonte immédiatement sur son vélo. Il parcourt le reste de l'étape le visage couvert de sang et la tête baissée. A l'arrivée de la course, le diagnostic est sévère : entorse du poignet, épaule cassée et œil crevé... C'est dans cet état qu'il 65 couvrira les 2500 kilomètres restants pour rejoindre Paris. Il finira huitième mais sera porté en triomphe par le public parisien.

(5) Dans les décennies qui suivent, les règles du Tour vont heureusement s'assouplir. Les étapes seront plus nombreuses et plus courtes, et les coureurs dormiront à l'hôtel. Des médecins et des techniciens commencent à encadrer les cyclistes. Bref, le Tour devient plus humain.

d'après Ecoute, juillet 2013

Question 1: Qu'est-ce qui est vrai d'après le premier alinéa ?

- A. Au cours de son histoire, le Tour de France a dû vaincre beaucoup de difficultés.
- B. En France, le Tour de France est plus populaire que la Coupe du monde de football.
- C. Le nombre de fans du Tour de France a augmenté malgré les scandales liés au dopage.
- D. Le premier Tour de France a eu lieu juste après les premiers Jeux olympiques d'hiver.

Question 2 : Que peut-on conclure du 2ème alinéa ?

- A. Le Tour de France n'est plus si populaire qu'avant.
- B. L'organisation du Tour de France a trop d'obstacles chaque année.
- C. Les spectateurs sont toujours présents.
- D. Le Tour de France est toujours populaire de nos jours.

Question 3 : A quoi sert le 3ème alinéa ?

- A. À donner une image du Tour de France d'il y a une centaine d'années.
- B. À expliquer comment le Tour de France est organisé à l'heure actuelle entre Paris et Marseille.
- C. À illustrer les transformations que la première étape du Tour de France a subies au cours du temps.
- D. À montrer à quel point les pionniers du Tour de France ressemblent aux coureurs actuels.

Question 4 : Que peut-on conclure du 4ème alinéa ? Honoré Barthélémy

- A. a dû quitter le Tour de France pendant la huitième étape, après une chute grave.
- B. est devenu vainqueur du Tour de France, malgré sa chute et ses blessures.
- C. était considéré comme un héros, malgré le fait qu'il n'a pas gagné le Tour de France.

Question 5 : « Les étapes ... les cyclistes. » (lignes 27-29)

Comment est-ce que ce passage se rapporte à la phrase qui précède ?

- A. Il en donne la cause.
- B. Il l'affaiblit.
- C. Il l'illustre.
- D. Il s'y oppose.

La vie au château de Versailles

À partir de 1661, Louis XIV décide de régner seul, sans ministre principal. Louis XIV est donc un roi absolu. Pour éviter que les nobles complotent, Louis XIV garde toute la Cour, c'est-à-dire toutes personnes qui vivent dans son entourage. La Cour comprend les membres de la famille royale, les courtisans et le personnel chargé pour servir. En tout, ce sont des milliers de personnes qui se rencontrent à Versailles chaque jour.

La vie d'un courtisan.

Les courtisans à Versailles sont généralement issus de la noblesse, mais les courtisans peuvent aussi être devenus courtisans grâce à une distinction accordée par le roi. Les courtisans ont le devoir d'être toujours disponibles pour le roi. En contrepartie, les courtisans ont des privilèges, par exemple le privilège d'être invités aux fêtes organisées par le roi.

Le logement de la Cour

La famille royale est logée dans de grands appartements de prestige. Mais les milliers de nobles qui ont quitté les terres et les châteaux pour vivre à Paris doivent souvent se contenter de deux pièces sans cuisine, parfois sans lumière et souvent froides. Et le risque d'incendie est grand, en raison des nombreuses bougies utilisées dans les pièces.

Le rôle des domestiques

Les plus nombreux à Versailles sont les domestiques. Les domestiques doivent assister les nobles qui vivent à la Cour. Servir la famille royale est un honneur et un privilège, mais les courtisans ont aussi besoin d'une armée de domestiques : Versailles accueille donc les laquais du roi, les laquais des princes et des ministres, les valets de chambre, les serviteurs pour la chasse, les cuisiniers, les employés des écuries, les jardiniers, les fontainiers... Tous logés aux frais du roi.

L'organisation dans le palais de Louis XIV

Imagine l'organisation qu'il fallait pour nourrir tout le monde ! Les courtisans et les domestiques ont un repas offert par Louis XIV mais tout le monde n'a pas accès aux tables dressées dans le palais : une partie de la Cour reçoit une somme d'argent et déjeune dans les environs. Tous les repas sont préparés directement dans le château. De cette manière, l'empoisonnement de Louis XIV ou d'un des membres de sa famille est évitable. La nourriture non utilisée est vendue dans des baraques aux portes du château.

d'après Histoire Junior, juillet-août 2012

Question 1 : À quoi sert le premier alinéa ?

- A. À montrer pourquoi des milliers de courtisans aiment plaire à Louis XIV.
- B. À montrer pourquoi la majorité des nobles veulent comploter contre Louis XIV.
- C. À montrer pourquoi Louis XIV s'entoure quotidiennement d'un grand nombre de personnes.
- D. À montrer pourquoi Louis XIV est un roi absolu.

Question 2 : Que peut-on conclure du 2ème alinéa ?

- A. Les courtisans sont comme des esclaves pour Louis XIV.
- B. Les courtisans peuvent choisir quand ils veulent travailler pour Louis XIV.
- C. Les courtisans ont beaucoup de privilèges.
- D. Les courtisans sont toujours en service de Louis XIV, mais ils ont aussi des privilèges.

Question 3 : Geef van elke bewering aan of deze wel of niet overeenkomt met de tweede en de derde alinea.

- A. Lodewijk XIV laat alleen personen van adel toe tot zijn hofhouding.
- B. In ruil voor hun diensten kunnen hovelingen feestjes van de koning bijwonen.
- C. In Versailles leven veel edelen in gebrekkige omstandigheden, terwijl de koninklijke familie er luxe woonruimte heeft.

Noteer 'wel' of 'niet' achter elk nummer.

Question 4 : Qu'est-ce qu'on peut déduire du 4ème alinéa ?

- A. La crise du logement à Versailles est due au grand nombre de domestiques.
- B. Les domestiques qui servent la famille royale sont plus nombreux que ceux qui servent les courtisans.
- C. Pour les domestiques, servir la famille royale est un plus grand privilège que servir les courtisans.
- D. Pour servir le roi, sa famille et les courtisans, il faut un grand nombre de domestiques.

Question 5 : Que peut-on conclure du dernier alinéa ?

- A. Toute la Cour de Louis peut manger dans le palais.
- B. Louis XIV n'a pas peur de l'empoisonnement alimentaire.
- C. Certaines de la Cour ont un repas offert par Louis XIV.
- D. La Cour achète parfois des repas de l'extérieur.

(1) A partir de 1661, Louis XIV décide qu'il régnera seul, sans ministre principal. Il est donc un roi absolu. Pour éviter que les nobles complotent contre lui, il garde auprès de lui toute la Cour, c'est-à-dire l'ensemble des personnes qui vivent dans son entourage. Elle comprend les membres de la famille royale, les courtisans et le personnel chargé de les servir. En tout, ce sont des milliers de personnes qui se rencontrent à Versailles chaque jour.

(2) Les courtisans à Versailles sont généralement issus de la noblesse, mais ils peuvent aussi être devenus courtisans grâce à une distinction accordée par le roi. Ils ont le devoir d'être toujours disponibles pour le roi. En contrepartie, ils ont des privilèges, par exemple celui d'être invités aux fêtes organisées par le roi.

(3) La famille royale est logée dans de grands appartements de prestige. Mais les milliers de nobles qui ont quitté leurs terres et leurs châteaux pour vivre à Paris doivent souvent se contenter de deux pièces sans cuisine, parfois sans lumière et souvent froides. Et le risque d'incendie est grand, en raison des nombreuses bougies utilisées dans les pièces.

(4) Les plus nombreux à Versailles, ce sont les domestiques. Ils doivent assister tous les nobles qui vivent à la Cour. Servir la famille royale est un honneur et un privilège, mais les courtisans ont eux aussi besoin d'une armée de domestiques : Versailles accueille donc les laquais du roi, ceux des princes et des ministres, les valets de chambre, les serviteurs pour la chasse, les cuisiniers, les employés des écuries, les jardiniers, les fontainiers... Tous logés aux frais du roi.

(5) Imagine l'organisation qu'il fallait pour nourrir tout ce monde ! Les courtisans et les domestiques ont leur repas offert par le roi mais tous n'ont pas accès aux tables dressées dans le palais : certains reçoivent une somme d'argent et déjeunent dans les environs. Tous les repas sont préparés directement dans le château. De cette façon, on veut éviter l'empoisonnement du roi ou d'un des membres de sa famille. La nourriture non utilisée est vendue dans des baraques aux portes du château.

d'après Histoire Junior, juillet-août 2012

Question 1 : À quoi sert le premier alinéa ?

- A. À montrer pourquoi des milliers de courtisans aiment plaire à Louis XIV.
- B. À montrer pourquoi la majorité des nobles veulent comploter contre Louis XIV.
- C. À montrer pourquoi Louis XIV s'entoure quotidiennement d'un grand nombre de personnes.
- D. À montrer pourquoi Louis XIV est un roi absolu.

Question 2 : Que peut-on conclure du 2ème alinéa ?

- A. Les courtisans sont comme des esclaves pour Louis XIV.
- B. Les courtisans peuvent choisir quand ils veulent travailler pour Louis XIV.
- C. Les courtisans ont beaucoup de privilèges.
- D. Les courtisans sont toujours en service de Louis XIV, mais ils ont aussi des privilèges.

Question 3 : Geef van elke bewering aan of deze wel of niet overeenkomt met de tweede en de derde alinea.

- A. Lodewijk XIV laat alleen personen van adel toe tot zijn hofhouding.
- B. In ruil voor hun diensten kunnen hovelingen feestjes van de koning bijwonen.
- C. In Versailles leven veel edelen in gebrekkige omstandigheden, terwijl de koninklijke familie er luxe woonruimte heeft.

Noteer 'wel' of 'niet' achter elk nummer.

Question 4 : Qu'est-ce qu'on peut déduire du 4ème alinéa ?

- A. La crise du logement à Versailles est due au grand nombre de domestiques.
- B. Les domestiques qui servent la famille royale sont plus nombreux que ceux qui servent les courtisans.
- C. Pour les domestiques, servir la famille royale est un plus grand privilège que servir les courtisans.
- D. Pour servir le roi, sa famille et les courtisans, il faut un grand nombre de domestiques.

Question 5 : Que peut-on conclure du dernier alinéa ?

- A. Toute la Cour de Louis peut manger dans le palais.
- B. Louis XIV n'a pas peur de l'empoisonnement alimentaire.
- C. Certaines de la Cour ont un repas offert par Louis XIV.
- D. La Cour achète parfois des repas de l'extérieur.

Annexe 2 : Les textes viennent du site Examenblad. Les textes viennent de la même année 2017 dans la deuxième session de 5 havo. C'est le test.