

PISA: les compétences des élèves en littératie

Anne Soussi & Martine Wirthner

Résumé

La compréhension de la lecture fait partie des domaines évalués par l'enquête PISA. La Suisse est l'un des 32 pays concernés par cette enquête, commencée en 2000. Les résultats obtenus par un échantillon d'élèves de 9^{ème} année scolaire de Suisse romande montrent qu'il reste un pourcentage relativement important d'élèves qui ont un faible niveau de compréhension de lecture. De nombreuses variables entrent en compte dans les raisons de ces difficultés. L'examen des items permet de mieux appréhender la nature des problèmes rencontrés par ces élèves. Si l'enquête PISA donne un état de situation des compétences des élèves de 9^{ème} année en lecture, il convient ensuite de se demander comment faire pour que tous les élèves qui sortent de l'école obligatoire aient les capacités écrites nécessaires à la poursuite de leur vie professionnelle et sociale sans être handicapés par les problèmes qu'ils n'ont pas réussi à surmonter durant leur scolarité. Les réponses sont multiples et à trouver par tous les partenaires de l'école.

L'enquête PISA vise à évaluer régulièrement les compétences des élèves de 15 ans dans trois domaines, la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique. En 2000, 32 pays dont la Suisse ont participé à cette enquête, axée principalement sur la compréhension de l'écrit ou littératie. Globalement, les résultats des jeunes Suisses se situent dans la moyenne internationale pour la compréhension de l'écrit et les sciences, et au-dessus de la moyenne pour les mathématiques (OCDE 2001, OFS-CDIP, 2002). Par ailleurs, pour savoir quelles sont les compétences des élèves au sortir de l'école

obligatoire, la Suisse a constitué un échantillon supplémentaire d'élèves de 9^{ème} année. Ainsi, en Suisse romande, on a fait passer les tests à 4'800 élèves provenant de 45 classes de 9^{ème} année scolaire, tirées au hasard dans 6 cantons.

Dans cet article, nous nous centrerons plus particulièrement sur les résultats des élèves ayant présenté le plus de difficultés dans la partie compréhension de lecture de l'enquête. Nous essayerons de décrire les principales caractéristiques de cette population d'élèves et, à travers quelques exemples, la nature des difficultés qu'elle a rencontrées. Des résultats d'analyses des plans d'études cantonaux et d'interviews d'enseignants-experts de l'école secondaire I viendront à l'appui de notre propos.

Présentation du matériel utilisé dans PISA

Dans le cadre de l'enquête PISA, la définition de la littératie ou de la compréhension de l'écrit est la suivante: «*la capacité de comprendre, d'utiliser et d'analyser des textes écrits afin de pouvoir réaliser ses objectifs, développer ses connaissances et son potentiel, et de jouer un rôle actif dans la société*» (OCDE, 2000, p.20).

Pour évaluer leurs compétences, il a été proposé aux élèves un éventail de situations de lecture le plus large possible, comprenant de nombreuses variables (types de textes, contextes¹, processus de lecture, formes de questions). Le matériel de lecture est composé – pour les deux tiers – de textes continus (narratifs, descriptifs, explicatifs, injonctifs et argumentatifs) et – pour un tiers – de textes non continus (graphiques, tableaux, formulaires, cartes géographiques, etc.).

Trois types de processus ou d'objectifs de lecture ont été définis par les concepteurs de l'enquête: *retrouver l'information, développer une interprétation et réfléchir sur le texte*. *Retrouver une information* consiste en la capacité à retrouver ou à repérer un ou plusieurs éléments d'information dans le texte. Bien que cet objectif apparaisse très tôt dans le cursus scolaire, il peut donner lieu à des tâches ou à des opérations plus ou moins complexes de la part du lecteur

¹ Le contexte fait référence aux usages auxquels l'auteur destine son texte. PISA en définit 4 : l'usage privé, public, scolaire ou professionnel.

selon le degré d'implicite que requièrent le repérage et la localisation de l'information demandée. *Développer une interprétation* exige du lecteur une compréhension globale voire une métacompréhension du texte. Là encore, les tâches peuvent être de difficultés variables: identifier le thème principal, mais aussi comprendre des relations internes du texte, telles que cause et effet, problème et solution, (etc.). Enfin, *réfléchir sur le texte* vise à relier celui-ci à ses propres connaissances, expériences ou idées. Les tâches peuvent consister en de simples connexions entre texte et connaissances extratextuelles ou conduire à faire des hypothèses sur les intentions du texte, de l'auteur, ou encore des évaluations critiques (etc.).

L'instrument proposé comporte 140 questions de plusieurs formes: des questions à choix multiples (simples, à un seul choix, ou complexes, à plusieurs choix possibles: 45%), des questions fermées qui nécessitent des réponses courtes (14%), des questions fermées à réponse construite et des questions ouvertes exigeant une réponse plus ou moins élaborée (31%). Ces différents types de questions se distribuent différemment selon le type d'objectif visé.

Que signifie «être faible en lecture» dans l'enquête PISA?

Un grand nombre de variables peuvent être évoquées lorsqu'on tente d'expliquer les résultats obtenus, en particulier touchant à l'identité des élèves (genre, âge, langue parlée à la maison, niveau socio-économique du milieu familial) ou à la structure de l'école (systèmes à filières, à niveaux ou intégré du secondaire, dotation-horaire de l'enseignement du français, ...). Nous tenterons néanmoins d'en circonscrire quelques-unes pour mieux saisir qui sont les élèves ayant obtenu les résultats les plus faibles.

Pour chacun des objectifs de PISA, les scores des élèves ont été répartis en cinq niveaux de compétences basés sur le type de tâches que les élèves parviennent à réussir. Ainsi, pour atteindre un niveau donné, les élèves doivent être capables de réussir la majorité des questions de ce niveau. Une fois les résultats obtenus, les concepteurs de l'enquête ont ajouté un niveau 0, vu le nombre relativement important des résultats encore inférieurs à ceux du niveau 1. Les élèves de ce niveau 0 ont des compétences en lecture trop faibles pour leur permettre de comprendre et d'utiliser aisément l'information contenue dans un texte. Voyons ce que signifient les niveaux 1 à 5.

- Niveau 1: les élèves de ce niveau sont capables de repérer un élément simple, d'identifier le thème principal d'un texte ou de faire une connexion simple avec des connaissances de tous les jours.

- Niveau 2: les élèves de ce niveau sont capables d'effectuer des tâches de base en lecture telles que retrouver des informations linéaires, faire des inférences de bas niveau dans des textes variés, dégager le sens d'une partie précise du texte en se référant à des connaissances extratextuelles.

- Niveau 3: les élèves de ce niveau peuvent réussir des tâches de lecture de complexité modérée, telles que repérer plusieurs éléments d'information, faire des liens entre différentes parties du texte et les relier avec des connaissances familières et quotidiennes.

- Niveau 4: les élèves de ce niveau sont capables de réussir des tâches de lecture complexes comme retrouver des informations enchevêtrées, interpréter le sens à partir de nuances de la langue et évaluer de manière critique un texte.

- Niveau 5: les élèves du niveau le plus élevé sont capables d'accomplir des tâches de lecture élaborées, telles que gérer de l'information difficile à retrouver dans des textes non familiers, faire preuve d'une compréhension fine et déduire quelle information du texte est pertinente par rapport à la tâche, être capables d'évaluer un texte de manière critique et d'élaborer des hypothèses, faire appel à des connaissances spécifiques et développer des concepts contraires aux attentes.

Les élèves aux résultats les plus faibles appartiennent donc aux niveaux 0 et 1². Ils représentent en moyenne 13% des élèves romands interrogés et se distinguent des autres par un certain nombre de caractéristiques contextuelles: ils proviennent plus fréquemment de catégories socio-professionnelles moyennes ou inférieures, 64% d'entre eux seulement parlent le français à la maison (contre 90.8% dans les deux niveaux les plus élevés en littératie), ils

² La constitution des niveaux de compétence est le résultat d'une démarche psychométrique complexe, non exempte, cependant, d'une certaine arbitrarité (nombre de niveaux et désignation de leurs limites). Ainsi, un élève peut appartenir à un niveau en ayant réussi des items de niveaux plus élevés ou en ayant échoué des items plus faciles; des élèves avec des profils de réponses différentes peuvent avoir un même score (voir à ce propos les analyses de Moreau et Nidegger, à paraître).

sont en moyenne plus âgés, on trouve une plus grande proportion de garçons que de filles (65.8% alors qu'ils ne sont que 39.9% dans les deux niveaux les plus élevés) et enfin, ils se trouvent majoritairement dans les filières les moins exigeantes (80.2% contre 23% pour les élèves les plus compétents en littérature).

Des questions difficiles pour les élèves les plus faibles: deux exemples

Il existe un certain nombre de questions qui ont posé de grands problèmes aux élèves des niveaux 0 et 1, alors qu'elles se sont avérées relativement faciles pour les élèves de niveaux 4 et 5. Nous avons choisi deux tâches, parmi des questions nombreuses et variées portant sur des textes très différenciés tant par leur difficulté que par la familiarité de leurs thèmes pour les élèves, et qui nous paraissent illustrer particulièrement bien les difficultés des élèves des niveaux les plus faibles.

A notre sens, ces difficultés sont d'autant plus révélatrices qu'elles n'apparaissent pratiquement pas chez des élèves de niveaux plus élevés. Signalons cependant que le matériel même d'une enquête comme PISA ne permet guère une analyse approfondie des réponses, cette investigation étant avant tout comparative et quantitative.

- Texte 1: Amanda et la duchesse³

Dans l'ensemble, ce texte et quatre des cinq questions posées à sa suite ont engendré beaucoup de problèmes aux élèves des niveaux 0 et 1; deux d'entre elles sont de niveau 2 et deux de niveau 4. Parmi ces dernières, nous retiendrons la question suivante, demandant une réponse courte et relative à l'objectif *réfléchir sur le texte*:

Le scénario de la pièce contient le dialogue que les acteurs doivent réciter, mais aussi les indications scéniques que doivent suivre les acteurs et les techniciens du théâtre. Comment peut-on reconnaître ces indications scéniques?

Environ la moitié des élèves des niveaux 0 et 1 n'a pas donné de réponse à cette question et près de 40% des réponses données étaient fausses. Après un examen de ces dernières, nous avançons les hypothèses suivantes: pour la

³ Voir Annexe 1.

plupart de ces élèves, le théâtre n'est pas un univers connu ou familier; il est vraisemblable que, dans les filières préprofessionnelles, on lit rarement si ce n'est jamais des pièces de théâtre en classe. Certains de ces élèves ont fait une lecture partielle de la consigne, s'arrêtant au mot *dialogue*; on trouve par exemple la réponse: «par le prénom et les paragraphes». D'autres ne semblent pas avoir compris du tout ce qu'on leur demandait, peut-être à cause de la présence de mots comme *scénario*, mais surtout *indications scéniques*. En effet, on observe plusieurs réponses tout à fait hors de propos. On remarquera, en passant, que, dans le test, cette question était suivie d'une autre reprenant les mêmes termes *indications scéniques* dans la consigne, occasionnant ainsi un nouvel échec aux élèves qui ne les avaient pas compris la première fois.

- Texte 2: Le lac Tchad⁴

La seconde question que nous allons examiner, de niveau 2, porte sur un texte dit non continu et sur l'objectif *développer une interprétation*. Il s'agit d'une question à choix multiples:

La figure 2 se fonde sur l'hypothèse que:

- A Les animaux représentés dans l'art rupestre étaient présents dans la région à l'époque où ils ont été dessinés.
- B Les artistes qui ont dessiné les animaux étaient très doués.
- C Les artistes qui ont dessiné les animaux avaient la possibilité de voyager loin.
- D Il n'y eut aucune tentative de domestiquer les animaux représentés dans l'art rupestre.

Dans ce genre de question (à choix multiples, simple), les non réponses sont généralement peu nombreuses. La bonne réponse (A) est peu donnée par les élèves des niveaux 0 et 1 (29,95%) et l'item le plus souvent proposé comme réponse est l'item B. On peut penser que là encore la consigne a été mal comprise des élèves: savent-ils ce qu'est une *hypothèse*? Savent-ils ce que veut dire *se fonder*? Ils semblent donc répondre en donnant l'item qui leur paraît le plus compréhensible, le plus simple, le plus vraisemblable à leurs yeux, étant donné aussi leurs connaissances de la préhistoire. On peut encore se demander dans quelle mesure la figure 2 leur est clairement lisible. Si, en classe, les élèves de filière de type préprofessionnel sont surtout habitués à travailler le repérage d'informations – présentes – dans un texte (nous nous référons aux interviews d'enseignants menées dans le cadre de notre recherche), il apparaît que fournir

⁴ Voir Annexe 2.

une réponse déduite du texte constitue pour eux une tâche particulièrement complexe et abstraite. Enfin, le sujet proposé dans ce texte semble loin de leurs préoccupations et de leurs intérêts.

A l'appui de ces quelques remarques, nous voulons relater les propos d'un enseignant-expert dans l'enseignement du français au secondaire, connaissant bien des élèves en difficulté scolaire, et que nous avons interviewé à propos de l'enquête PISA et de ses liens avec les programmes scolaires. Selon lui, il est important de mettre en condition ces élèves, de les motiver avant un travail écrit ou un test; leur désinvestissement est en effet très rapide dès qu'ils se sentent en difficulté, en échec ou face à un travail inintéressant à leurs yeux. Les textes longs, les questions longues les découragent, ils restent bloqués devant une difficulté – par exemple la non compréhension d'un mot –, faute de stratégies de substitution. Ils ont de la peine à prendre du recul par rapport à un texte. Tout ceci pourrait alors expliquer le fort taux de non réponses enregistré chez ces élèves (en particulier pour les questions relatives à l'objectif *réfléchir sur un texte*).

Faire un pas de plus

Ce n'est pas le moindre des mérites de l'enquête PISA que d'interroger les diverses instances politiques, scolaires, et même les familles, sur les difficultés apparues à l'examen des résultats en littérature. L'enquête révèle un taux élevé d'élèves de Suisse romande qui connaissent encore de lourds problèmes de lecture à la fin de la scolarité obligatoire.

On l'a vu, les raisons qui pourraient expliquer ces performances médiocres sont nombreuses et de natures diverses; la langue parlée à la maison, le milieu socio-économique, l'appartenance à une filière pratique ou pré-professionnelle de l'école secondaire, le fait de peu lire en dehors de l'école, mais aussi la longueur des textes à lire, les questions qui demandent une réponse écrite élaborée, (etc.) sont autant de facteurs intervenant dans les résultats des personnes testées, montrant un réseau complexe de causes à même d'expliquer l'insuffisance des compétences présente chez certains.

Du côté de l'enquête elle-même, on a vu aussi qu'il convient de nuancer la gravité de certains échecs; des élèves de niveaux 0 et 1 peuvent très bien avoir réussi certains items difficiles, montrant ainsi certaines capacités que cache leur

placement dans l'un de ces niveaux. Par ailleurs, la nature de l'enquête permet mal d'identifier la source des difficultés rencontrées par ces élèves. Les quelques analyses de réponses l'attestent, qui dévoilent des hypothèses explicatives qui se prêtent mal à un approfondissement. Il faudrait d'autres investigations pour y parvenir.

Si une analyse des plans d'études en vigueur en Suisse romande montre que l'école a des ambitions dans ses attentes par rapport aux compétences de lecture des élèves, et par là, présente des finalités proches des intentions explicitées dans le cadre de l'enquête PISA, des interviews réalisées auprès d'une douzaine d'enseignants du secondaire, experts de l'enseignement du français dans leur canton, nuancent ce constat optimiste. Ces derniers expriment en effet leur désarroi et celui de bien de leurs collègues face aux difficultés de certains élèves: que faire quand, au secondaire, des élèves semblent encore ânonner leur texte, ne comprennent pas ce qu'ils lisent, sont arrêtés par l'incompréhension de mots de vocabulaire ou par des phrases longues et complexes? Ils constatent un fossé entre ce que ces élèves parviennent à réaliser dans ce domaine et les activités des programmes. Souvent ils renoncent à poursuivre avec de tels élèves des objectifs de type *interpréter* ou *réfléchir sur un texte*, faute de savoir que faire pour pallier des lacunes plus triviales.

On peut s'interroger sur les raisons de telles difficultés chez ces élèves. Faut-il en rechercher la cause plus loin, au début de l'apprentissage de la lecture et admettre que, parmi ces lecteurs peu experts, certains ont des lacunes dans le domaine des compétences techniques? C'est en tout cas ce qu'a montré Bain (1993), soulignant en particulier que «*le lecteur précaire*» est donc d'abord *un lecteur lent*. Ceci met en évidence, si besoin était, l'importance des premiers apprentissages de la lecture et des premiers diagnostics des problèmes les plus aigus, notamment par les spécialistes du langage.

Un récent bilan de l'enseignement du français en Suisse romande (Aeby et al., 2000) a fait apparaître la rupture qui existe souvent entre le primaire et le secondaire, comme s'il allait de soi qu'à la fin du primaire tous les élèves savent lire (mais qu'est-ce que cela signifie?) et qu'ensuite on peut aborder sans autres la lecture de livres intégraux et l'explication de textes. En fait, il manque un enseignement/apprentissage continué de la lecture couvrant l'ensemble de l'école obligatoire (voire au-delà). Cet enseignement devrait intégrer progressivement, au fil de textes de plus en plus difficiles et variés, une meilleure maîtrise technique, la maîtrise de stratégies de lecture toujours plus complexes ainsi

qu'une connaissance accrue du vocabulaire. Les contextes et situations de lecture sont également à prendre en considération, si l'on croit que lire est avant tout un acte social, impliquant non seulement un ou des auteurs et un lecteur, mais encore un ou des buts, un moment, un lieu, des conditions de lecture, d'autres lecteurs, (etc). Dans ce sens, on l'aura compris, il ne s'agit donc pas de stigmatiser les élèves en difficultés, mais de leur donner des moyens divers et multiples pour parvenir, tout au long de leur scolarité, à la maîtrise des écrits (en lecture comme en écriture).

Anne SOUSSI est chercheuse au Service de la Recherche en Education à Genève depuis 1984. Elle a effectué plusieurs évaluations en lecture, en compréhension de l'oral en Suisse romande. Plus récemment, elle a participé à l'enquête internationale sur la littératie (compétences en lecture-écriture) des adultes à Genève (IALS), puis à l'enquête PISA pour la Suisse romande.

Martine WIRTHNER est chercheuse à l'Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique (IRD) de Neuchâtel. Son champ principal de recherche est l'enseignement du français, et, à ce titre, elle a participé aux recherches menées en Suisse romande dans les domaines de l'oral et de l'écrit.

Références

- AEBY, S., de PIETRO, J.-F., WIRTHNER, M. (2000). *Français 2000. Dossier préparatoire. L'enseignement du français en Suisse romande: un état des lieux et des questions*. Neuchâtel: IRDP.
- BAIN, D. (1993). Les «mauvais» lecteurs au Cycle d'orientation, *Education et recherche*, 15, 3.
- MOREAU, J., NIDEGGER, Ch. (à paraître). PISA: Vers une définition de compétences universelles? Symposium ADMEE S3.1 – Evaluation des compétences pour piloter le système: l'exemple de PISA. *Actes du congrès ADMEE/SSRE 2002*. Lausanne: ISFPF et URSP.
- NIDEGGER, Ch. (coord.) (2001). *Compétences des jeunes romands. Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9^e année*. Neuchâtel: IRDP.
- OCDE (2000). *Mesurer les connaissances et les compétences des élèves. Lecture, mathématiques et science: l'évaluation de PISA 2000*. Paris: OCDE.
- OCDE (2001). *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie*. Paris: OCDE.
- OFS/CDIP (2002). *Préparés pour la vie? Les compétences de base des jeunes - Rapport national de l'enquête PISA 2000. Pilotage du système de formation*. Neuchâtel et Berne: OFS/CDIP.

ANNEXE 1

TEXTE 1: AMANDA ET LA DUCHESSE

Résumé. Depuis la mort de Léocadia, le Prince, qui était amoureux d'elle, est inconsolable. La Duchesse, sa tante, a rencontré une jeune vendeuse de la boutique *Réséda Sœurs*, Amanda, dont la ressemblance avec Léocadia est troublante. La duchesse désire qu'Amanda lui vienne en aide pour délivrer le Prince du souvenir qui le hante.

Un carrefour dans le parc du château, un banc circulaire autour d'un petit obélisque... Le soir descend...

AMANDA

Je ne vous comprends toujours pas. Que puis-je pour lui, madame? Je n'ose pas croire que vous avez pu penser... Pourquoi moi, d'ailleurs? Je ne suis pas particulièrement jolie. Et puis même très jolie – qui pourrait se glisser ainsi tout d'un coup entre lui et son souvenir?

LA DUCHESSE

Personne autre que vous.

AMANDA, *sincèrement surprise.*

Que moi?

LA DUCHESSE

Mon enfant, le monde est si bête, il ne voit que des parades, des gestes, des écharpes... Si bien qu'on n'a jamais dû vous le dire. Mais mon cœur à moi ne m'a pas trompée – j'ai failli crier chez Réséda Sœurs la première fois que je vous ai vue. Pour quelqu'un qui a connu d'elle autre chose que son fantôme, vous êtes le portrait vivant de Léocadia.

Un silence. Les oiseaux du soir ont maintenant pris la relève des oiseaux de l'après-midi. Le parc est plein d'ombres et de murmures.

AMANDA, *tout doucement.*

Je crois que je ne peux tout de même pas, madame. Je n'ai rien, je ne suis rien, mais ces amants... c'était tout de même mon caprice, n'est-ce pas?

Elle s'est levée comme pour un congé, elle a repris sa petite valise.

LA DUCHESSE,

doucement aussi et très lasse.

Bien sûr, mon petit. Je vous demande pardon.

Elle se lève à son tour péniblement comme une vieille. On entend le timbre d'une bicyclette dans le soir; elle tressaille.

Écoutez... C'est lui! Montrez-vous seulement à lui, appuyée à ce petit obélisque où il l'a rencontrée la première fois. Qu'il vous voie, ne fût-ce que cette seule fois, qu'il crie quelque chose, qu'il s'intéresse soudain à cette ressemblance, à ce stratagème que je lui avouerai demain et pour lequel il me détestera – mais à autre chose qu'à cette morte qui va me le prendre avec elle, j'en suis sûre, un de ces jours... (elle lui a pris le bras.) Cela, vous le voulez bien, n'est-ce pas? Je vous le demande bien humblement, mademoiselle. (Elle la regarde, suppliante, elle ajoute vite :) Et puis, comme cela, vous le verrez, vous aussi. Et... je sens que je rougis encore en vous disant cela – la vie est trop folle vraiment ! Cela fera trois fois en soixante ans, dont deux fois en dix minutes – vous le verrez et si jamais – pourquoi pas lui, puisqu'il est beau, charmant et que d'autres l'ont été? – si jamais il pouvait avoir le bonheur, pour lui, et pour moi, d'être un instant - votre caprice...

Le timbre encore dans l'ombre, mais il est tout près maintenant.

AMANDA, *dans un souffle.*
Qu'est-ce qu'il faut lui dire?

LA DUCHESSE, *lui serrant le bras.*
Dites-lui simplement: «pardon, monsieur, pouvez-vous m'indiquer le chemin de la mer?»

Elle s'est jetée dans l'ombre plus profonde des arbres. Il était temps. Une blancheur, c'est le Prince à bicyclette, il passe tout près de la blancheur qu'est Amanda contre son obélisque, elle murmure.

AMANDA
Pardon, monsieur...

Il s'arrête, descend de bicyclette, se découvre, la regarde.

LE PRINCE
Mademoiselle?

AMANDA
Pouvez-vous m'indiquer le chemin de la mer?

LE PRINCE
C'est le deuxième sur votre gauche, mademoiselle.
Il salue, triste et courtois, remonte sur son vélo et s'éloigne. On entend le timbre plus loin. La duchesse sort de l'ombre, toute vieillie.

AMANDA, *doucement, après un temps.*
Il ne m'a pas reconnue...

LA DUCHESSE
Il faisait noir... Et puis qui sait quel visage il lui donne maintenant, dans son rêve? (*Elle demande timidement:*) Vous n'avez plus de train, mademoiselle. Vous ne voulez pas rester tout de même au château pour ce soir?

AMANDA, *d'une drôle de voix.*
Si, madame.

La nuit est tout à fait tombée. On ne les voit plus toutes deux dans l'ombre, on n'entend plus que le vent dans les arbres immenses du parc.

LE RIDEAU TOMBE.

TEXTE 2: DEFINITIONS DE QUELQUES METIERS DU THEATRE

L'acteur: incarne, sur scène, un personnage.

Le metteur en scène: contrôle et supervise tous les éléments d'un spectacle. Il ne se contente pas de placer les acteurs, de régler leurs entrées et leurs sorties et de diriger leur jeu, mais il propose également une interprétation du texte.

Les costumiers: réalisent les costumes à partir d'une maquette.

Le décorateur: conçoit les maquettes des décors et des costumes. Ces maquettes sont ensuite réalisées en grandeur nature dans des ateliers.

Le régisseur-accessoiriste: est chargé de trouver les accessoires nécessaires. Le mot «accessoires» désigne tout ce qui est transportable: fauteuils, lettres, lanternes, bouquets de fleurs... Le décor et les costumes ne sont pas des accessoires.

Le régisseur-son: s'occupe de tous les effets de son nécessaires à la mise en scène. Pendant le spectacle, il est à la régie.

L'éclairagiste ou régisseur-lumière: s'occupe de l'éclairage. Pendant le spectacle, il est aussi à la régie. Étant donné la sophistication de l'éclairage, un théâtre bien équipé peut employer une dizaine d'éclairagistes.

ANNEXE 2

LE LAC TCHAD

La figure 1 présente les changements de niveau du lac Tchad, situé au Sahara, en Afrique du Nord. Le lac Tchad a complètement disparu vers 20 000 av. J.-C., pendant la dernière ère glaciaire. Il a réapparu vers 11 000 av. J.-C. À présent, son niveau est à peu près le même que celui qu'il avait en 1 000 apr. J.-C.

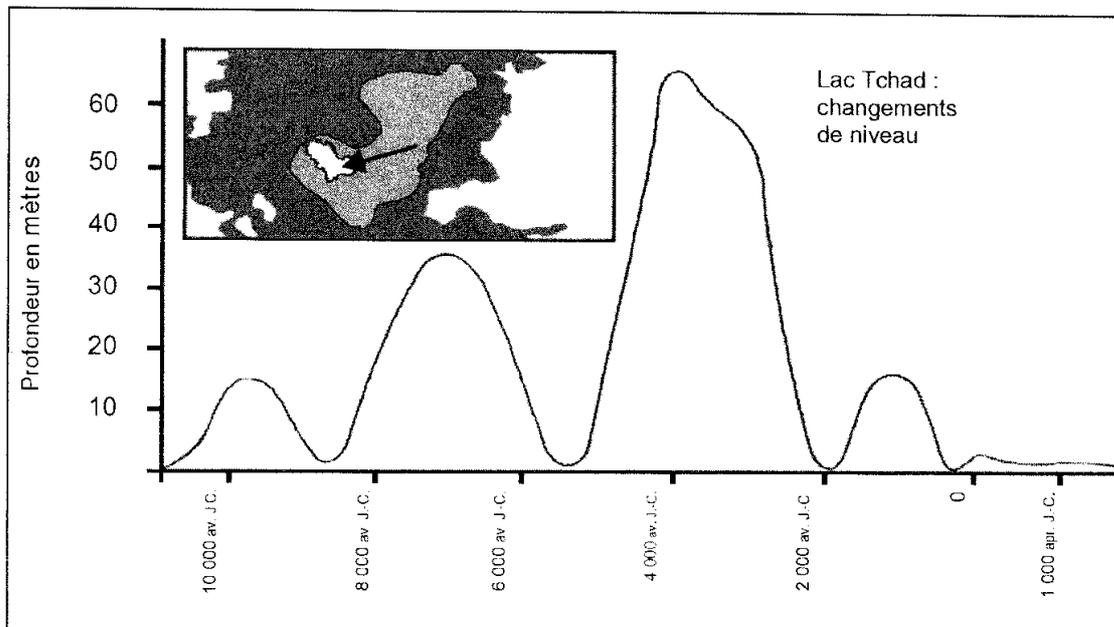


Figure 1

La figure 2 présente l'art rupestre saharien (c'est-à-dire les dessins et les peintures préhistoriques trouvés sur les parois des cavernes) et l'évolution de la faune.

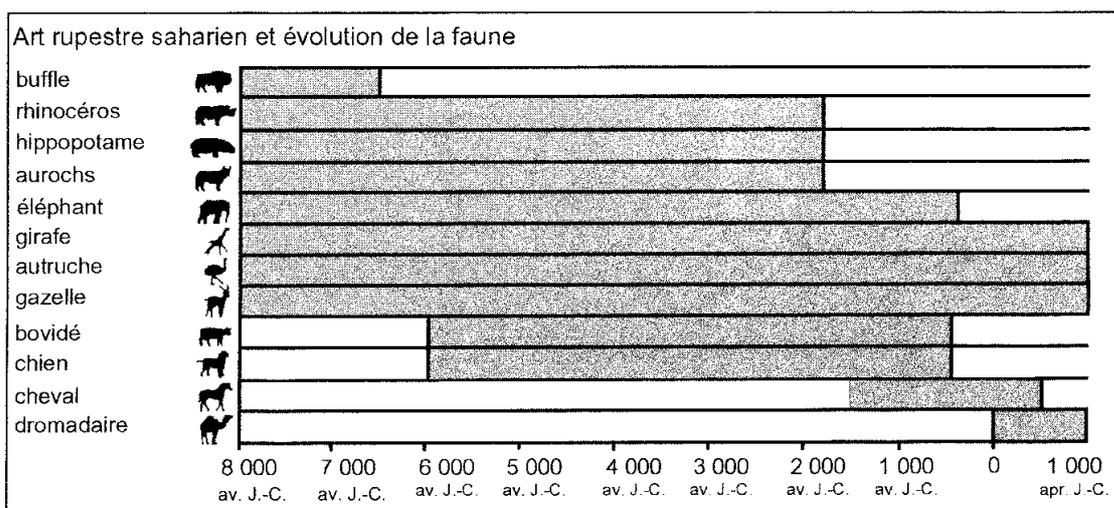


Figure 2