

**UNIVERSITE SAAD DAHLEB DE BLIDA**

**Faculté des lettres et des sciences sociales**

Département de Français

Ecole doctorale de Blida

## **MEMOIRE DE MAGISTER**

Spécialité : Didactique des langues étrangères

### **LA LECTURE / COMPREHENSION DU RECIT DE VOYAGE EN CLASSE DE 2 ème AS : UNE ENTREE PAR LE LEXIQUE**

Par

**DJALALI CHAMAA FATMA ZOHRA**

Devant le jury composé de :

Mme BEKKAT	Professeur,	U. de Blida	Présidente
Mme LOUNICI	Maître de conférences,	U. d'Alger	Examineur
Mr LAISSAOUI	Chargé de cours,	U. de Blida	Examineur
Mme SAHNINE	Maître de conférences,	U. de Blida	Rapporteur

Blida, Février 2007

## RESUME

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une lecture / compréhension d'un récit de voyage, tout particulièrement dans le contexte de l'enseignement du français langue étrangère en classe de deuxième année secondaire de filière scientifique. Les objectifs de ce travail sont l'adoption et l'application de l'approche préconisée par BOUCHER (2001), approche qui se distingue par des exercices de préparation au lexique et qui devait permettre la mise en évidence : 1) des lacunes lexicales présentes chez nos sujets ; 2) de l'ampleur et la fréquence de l'utilisation du manuel en classe de 2<sup>ème</sup> AS ; 3) de l'avis des professeurs de français sur la démarche proposée dans le manuel scolaire de français. Après expérimentation de deux approches (celle préconisée dans le manuel scolaire et celle proposée par BOUCHER, 2001), une méthodologie a été mise en place et devait permettre de vérifier les hypothèses de départ, à savoir, une entrée par le lexique aide les élèves de deuxième AS à pallier leurs lacunes lexicales en : a) Repérant certains mots « pivots » ou clés constituant le trésor lexical d'un texte; b) Travaillant les mots pivots et en faisant de l'association d'idées, deux procédés pouvant aider amener l'élève à repérer l'essentiel d'un texte ; c) Retrouvant la structure organisationnelle du texte et ses visées pragmatiques. Les deux premières hypothèses ont été vérifiées puis confirmées, puisque les résultats obtenus ont permis de constater que la préparation au lexique aide les élèves à mieux saisir le contenu d'un texte, et ce, en favorisant le repérage et la formulation des idées. Cependant, ces exercices de préparation au lexique du texte ne permettent pas forcément la perception de la visée pragmatique du texte. C'est pour cette raison que des pistes didactiques ont été proposées, et ce, pour contribuer à la saisie du caractère social du texte.

Mots clés : *Lecture en langue étrangère,*  
*Compréhension de l'écrit,*  
*Analyse du Reportage.*



## REMERCIEMENTS

Je remercie toutes les personnes qui ont contribué à l'élaboration de ce travail. Je m'adresse tout particulièrement à ma promotrice, Madame Sahnine, qui par son dur labeur m'a permis de mener à terme mon travail de recherche.

Je remercie également tous mes amis et tous les membres du groupe de la promotion de Magister (2004), car sans leur soutien, le cursus de ces deux dernières années d'étude aurait eu un goût différent.

Mes remerciements sont aussi dirigés à tous les professeurs qui ont intervenu en Magister (1), à savoir, Madame Rispaïl, Madame Cortier, Monsieur Fève, Madame De-Miniac, Madame Mortier et Madame Maillard, Mr Laissaoui, Mr Ghriss, Mlle Ben Brahim, Mme Bekkat et Mme Brakni.

Je n'oublie pas de remercier mes proches, mes parents, mes frères, et mes petites cousines. J'ai aussi une pensée à mon défunt oncle paternel qui souvent était là pour m'aider.

## TABLE DES MATIERES

RESUME	
REMERCIEMENTS	
TABLE DES MATIERES	
LISTES DES TABLEAUX ET DES FIGURES	
<b>INTRODUCTION</b>	<b>10</b>
<b>Chapitre 1 : CADRE THÉORIQUE</b>	<b>18</b>
<b>1.1. LECTURE D'UN REPORTAGE DU TYPE RECIT DE VOYAGE</b>	<b>18</b>
1.1.1. Les caractéristiques du récit de voyage.	18
1.1.2. La fonction sociale du récit de voyage.	20
1.1.3. Le récit de voyage dans l'analyse textuelle.	21
1.1.3.1. La notion de texte.	22
1.1.3.2. Les notions de structuration séquentielle et d'hétérogénéité textuelle.	28
1.1.3.2.1. Le prototype de la séquence narrative.	30
1.1.3.2.2. Le prototype de la séquence descriptive.	33
1.1.3.2.3. La notion de polyphonie.	35
Conclusion	
<b>1.2. L'ECRIT ET LA LECTURE</b>	<b>37</b>
1.2.1. Écrit vs oral	37
1.2.1.1. Communication écrite VS communication orale.	40
1.2.1.1.1. Situation de communication écrite.	41
1.2.1.1.2. Situation de communication orale.	43

1.2.2. La place de la lecture dans quelques approches méthodologiques.	48
1.2.2.1. L'approche traditionnelle.	47
1.2.2.2 .L'approche structuro behavioriste.	47
1.2.2.3. L'approche structuro globale audio-visuelle.	48
1.2.2.4. L'approche cognitive.	49
1.2.2.5. L'approche communicative.	50
1.2.3. Les modèles de lecture	50
1.2.3.1. Modèles de lecture axés sur le processus de lecture et le traitement de l'information.	51
1.2.3.1.1. VIGNER (1979, 1996)	51
1.2.3.1.2. GAONAC'H (1993)	52
1.2.3.2. Modèles de lecture axés sur la situation de l'écrit.	54
1.2.3.2.1. MOIRAND (1979)	54
1.2.3.2.2. BOYER (1990)	56
1.2.3.3. Modèles de lecture axés sur la lecture comme acte interactif.	58
1.2.3.3.1. Modèle de CICUREL (1991)	58
1.2.3.3.2. Modèle de CORNAIRE (1999)	62
1.2.4. Modèle de BOUCHER (2001)	62
Conclusion	

<b>Chapitre 2 : METHODOLOGIE</b>	70
<b>2.1. PRESENTATION DES SUJETS ET DES APPROCHES RELATIVES A LA LECTURE COMPREHENSION D'UN TEXTE</b>	70
2.1.1. Présentation des sujets	70
2.1.1.1. Origine et caractéristiques des sujets	70
2.1.1.2 .Profil linguistique des sujets	71
2.1.2. Présentation des approches expérimentées.	72
2.1.2.1. Approche préconisée dans le manuel scolaire de français de 2 <sup>ème</sup> AS	73
2.1.2.2. Adoption de l'approche préconisée par Boucher (2001)	89
2.1.3. Présentation des corpus	99
2.1.3.1. Corpus #1	100
2.1.3.2. Corpus#2	103
<b>2.2. DEPOUILLEMENT ET ANALYSE DU CORPUS</b>	110
2.2.1 Dépouillement des corpus	110
2.2.1.1. Codes utilisés dans les grilles d'analyse selon l'approche de BOUCHER (2001)	111
2.2.1.1.1. Codes correspondant aux étapes de lecture.	111
2.2.1.1.2. Codes correspondant aux activités et aux items.	112
2.2.1.2. Codes utilisés dans les grilles d'analyse des données obtenues selon l'approche du manuel scolaire.	113
2.2.1.2.1. Codes correspondant aux étapes de lecture.	113
2.2.1.2.2. Codes correspondant aux items.	114
2.2.2. Analyse des données obtenues à partir des réponses.	114

2.2.2.1. Codes correspondant aux critères d'évaluation des réponses.	114
2.2.2.2. Démarche suivie pour l'analyse des données selon l'approche du manuel.	116
2.2.2.3. Démarche suivie pour l'analyse des données selon l'approche de BOUCHER (2001)	118
Conclusion	
<b>Chapitre 3 : RESULTATS</b>	<b>121</b>
<b>3.1. RESULTATS OBTENUS SELON L'APPROCHE DU MANUEL DE 2èmeAS</b>	<b>122</b>
3.1.1. Résultats correspondant à toutes les étapes	122
3.1.2. Résultats correspondant à l'étape de synthèse	125
3.1.3. Résultats correspondant aux questions portant sur le lexique	128
<b>3.2. RESULTATS RELATIFS AU TEST SUR LA MAITRISE DU LEXIQUE</b>	<b>131</b>
<b>3.3. RESULTATS OBTENUS SELON L'APPROCHE DE BOUCHER (2001)</b>	<b>132</b>
3.3.1. Résultats correspondant à la deuxième activité de première lecture	135
3.3.2. Résultats correspondant à la deuxième activité de deuxième lecture	136
3.3.3. Résultats correspondant à la carte sémantique.	137
3.3.4. Résultats correspondant à la post-lecture	141
<b>3.4. SYNTHESE DES RESULTATS</b>	<b>145</b>
<b>3.5. PISTES DIDACTIQUES</b>	<b>148</b>
<b>CONCLUSION GENERALE</b>	<b>153</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b>	
<b>APPENDICES</b>	

## LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

<u>1. Liste des tableaux</u>	<u>Pages</u>
Tableau 1 : Contenu du projet du reportage.	74
Tableau 2 : Récapitulatif des étapes de lecture.	111
Tableau 3 : Récapitulatif correspondant aux activités et aux items.	113
Tableau 4 : Récapitulatif des étapes de lecture	113
Tableau 5 : Récapitulatif des critères d'évaluation des réponses	115
Tableau 6 : Récapitulatif des codes comptabilisés dans l'approche du manuel scolaire	122
Tableau 7 : Récapitulatif des codes relatifs à l'analyse des données obtenues selon l'approche du manuel scolaire	122
Tableau 8 : Résultats correspondant à toutes les étapes de l'approche du manuel	123
Tableau 9 : Résultats relatifs aux questions de synthèse selon l'approche du manuel	126
Tableau 10 : Résultats correspondant à l'étape de synthèse (approche du manuel)	128
Tableau 11 : Récapitulatif des pourcentages des réponses relatives aux questions de lexique	130
Tableau 12 : Proportions des mots difficiles contenus dans le texte	131
Tableau 13 : Récapitulatif des étapes de lecture, des activités, des items et des codes (Approche de BOUCHER, 2001)	133
Tableau 14 Résultats correspondant à la deuxième activité de première lecture	135
Tableau 15 Résultats correspondant à la deuxième activité de deuxième lecture	136
Tableau 26 : Résultats relatifs à la carte sémantique.	139
Tableau 17: Résultats correspondant à la carte sémantique	140
Tableau 18: Résultats relatifs à l'étape de post lecture.	142
Tableau 19 : Résultats relatifs à l'étape de post lecture	143
Tableau 20: Récapitulatif des résultats de synthèse et des résultats de post-lecture.	146
<u>2. Liste des figures</u>	
Figure 1 : Représentation des résultats correspondant à l'analyse des données obtenues selon l'approche préconisée dans le manuel scolaire.	124
Figure 2 : Représentation des résultats obtenus dans l'approche du manuel	124
Figure 3 : Représentation des résultats obtenus dans les questions de synthèse.	127
Figure 4 : Représentation de l'activité relative à la carte sémantique.	140
Figure 5 : Représentation des résultats obtenus de l'activité de post-lecture.	144
Figure 6/ Représentation des résultats obtenus de l'activité de post-lecture.	144

## INTRODUCTION

L'acte de lire qu'il soit en langue maternelle, en langue seconde ou en langue étrangère est difficile parce qu'il exige de nombreux efforts. En effet « la lecture est un processus sélectif qui implique l'utilisation de repères linguistiques minima utiles et sélectionnés à partir de la perception sur la base d'une attente du lecteur déterminée par son expérience antérieure : expérience linguistique, contextuelle, psychologique, sociale et culturelle » (MARCHAND, 1975, cité par BOYER, 1990, p.135) [1]. Selon cette définition proposée par MARCHAND, la lecture est en général un processus complexe qui implique l'intervention de plusieurs composantes, et ce, relevant de divers domaines et sciences.

En ce qui concerne la lecture en langue étrangère particulièrement, on constate que le domaine de la lecture, attire, depuis un certain nombre d'années, l'attention de nombreux chercheurs et de pédagogues, aussi bien dans ses aspects théoriques, méthodologiques que dans ses pratiques pédagogiques. En effet, les recherches effectuées dans ce cadre ont mis en évidence « les processus de lecture » relevant du domaine cognitif<sup>1</sup>, ont identifié « les stratégies de lecture<sup>2</sup> » utilisées pour accéder au sens de l'écrit, et ont distingué entre « l'ordre oral » de « l'ordre scriptural<sup>3</sup> » [1].

Ainsi, Certains auteurs proposent des « conduites de lecture » devant

---

<sup>1</sup> Le domaine cognitif est celui relatif à l'ensemble des sciences qui concernent la connaissance et ses processus, c'est-à-dire, la psychologie, la linguistique, la neurologie, la logique et l'informatique.

<sup>2</sup> « On parle de stratégie de lecture pour désigner la manière dont on lit un texte. Il est à noter qu'à un texte ne correspond pas une stratégie de lecture » (CICUREL, 1991). Lors de la lecture d'un texte plusieurs stratégies peuvent se combiner.

<sup>3</sup> Selon BOYER (1990), il y a une réelle distinction à faire entre l'écrit et l'oral. L'oral n'est pas le support de l'écrit et inversement. Il existe deux grammaires celle du français oral et celle du français écrit.

permettre de lire l'événement, le texte littéraire ou le texte scientifique (VIGNER, 1979) [2]. D'autres proposent des approches, par exemple MOIRAND (1979) [3] qui suggère une « approche globale des textes<sup>4</sup> », « une approche des images<sup>5</sup> » et « une pratique de lecture des textes longs ». L'approche globale des textes a été reprise sous une autre appellation, à savoir, « l'entrée synthétique dans le texte<sup>6</sup> » (WASSLOF, 1997) [4].

Tous ces travaux ont porté sur la compréhension de l'écrit. D'autres tout en s'incrivant dans le domaine de l'écrit se sont particulièrement intéressés soit à l'analyse du « discours des médias », comme par exemple CHARAUDEAU (1997) [5] qui propose une analyse consistant à rendre compte « des systèmes de signification sociale », soit, aux approches concernant la lecture/compréhension du texte médiatique, comme MOIRAND (1979) [3] qui a élaboré « une approche du texte de presse ». Dans cette dernière, l'auteur se concentre principalement sur la compréhension du fait divers, du fait politique et de l'article presse à fonction critique.

Ces deux derniers travaux cités ci-dessus révèlent la complexité du discours médiatique, et ce, tant au niveau des « modèles syntaxiques » qu'au niveau du vocabulaire susceptible d'entraver la compréhension de l'écrit. Cependant, aucun de ces auteurs ne propose une démarche de lecture /compréhension du « Récit de voyage ». Toutefois, MOIRAND (1979) [3] montre la difficulté de lire l'article de presse. Dans son étude, l'auteur insiste sur l'importance de l'image et sur le repérage d'indices textuels dans la lecture des articles de presse. Cette proposition est appelée « l'approche globale ». Dans cette dernière proposition MOIRAND (1979) [3] réagit d'une part, aux difficultés

---

<sup>4</sup> Par approche globale MOIRAND désigne le fait de développer chez l'élève une capacité de compréhension globale du sens d'un texte.

<sup>5</sup> Pour expliquer le rôle de l'image dans la compréhension d'un texte MOIRAND (1979) fait référence aux travaux d'ESCARPIT (1973) et particulièrement à son ouvrage sur « la fonction iconique des textes »

<sup>6</sup> Selon WASSLOF (1997), il y a nécessité à développer chez l'élève ses capacités de synthèse et de critique. En revenant sur les travaux de MOIRAND (1979) et ADAM (1985), il met en place une méthode d'entrée dans le texte qu'il nomme « entrée synthétique ».

rencontrées par les apprenants de langues étrangères (LE) dans leur lecture des textes de presse, et d'autre part, aux difficultés qu'éprouvent les enseignants à enseigner la lecture des textes de presse.

La majorité des recherches citées ont montré que les élèves se trouvent parfois « rebutés par un vocabulaire » ou par une « organisation textuelle qui demeure insaisissable » (voir BOUCHER, 2001). Ainsi, en dépit des efforts fournis par les apprenants et l'enseignant, enseigner/apprendre la lecture s'avère une tâche difficile. Une tâche trop lourde, vu le nombre de paramètres à gérer (paramètres relatifs au contexte d'enseignement, au champ d'analyse du texte de récit de voyage et au cas particulier de nos sujets) ; des paramètres qui font de notre thème de recherche une exception. Néanmoins, il y a d'autres raisons sur lesquelles repose notre choix.

En effet, nous avons choisi ce thème parce qu'il est d'actualité et parce qu'il relève de la pragmatique et de l'énonciation, champs d'analyse en vogue dans le domaine de la didactique des langues, en particulier en ce qui concerne la lecture en langues étrangères. De plus, le projet relatif à la lecture/compréhension d'un récit de voyage est présent dans le manuel scolaire de deuxième AS, un projet mis en place par l'institution et figurant dans le programme officiel de français.

Par ailleurs, dans la description de l'approche relative au récit de voyage présente dans le manuel scolaire de deuxième AS, nous avons relevé certains indices méthodologiques montrant l'application de l'approche globale (Voir, MOIRAND, 1979) [3]. Cette dernière s'inscrit dans un courant méthodologique communicatif. Dans le cadre d'une approche communicative, l'enseignement/apprentissage de la lecture intègre la prise en compte d'un niveau supérieur de traitement de l'information textuelle, à savoir, le contexte social de l'information. Ainsi, des notions telles que, acte de parole, énonciation ou représentation sont mise en œuvre pour sensibiliser l'apprenant à certaines marques communicatives présentes dans le texte. **Cependant, la question qui se pose est de savoir est-ce que cela permet aux élèves d'apprendre à lire et à**

**comprendre un récit de voyage** puisque, nous trouvons comme condition à la compétence communicative, la nécessité d'acquisition d'un niveau inférieur de traitement textuel lors de la lecture (Voir GONAC'H , 1993, les modèles « haut-bas et bas-haut ») [6]

Effectivement, pour un traitement de bas-haut, un test sur les mots difficiles du récit de voyage : « Le M'ZAB : une région pas comme les autres », nous a permis de constater que les élèves ne comprenaient pas, en moyenne, 85 mots sur 300 mots, (soit 30.5% des mots du texte). Nous estimons par conséquent que ce pourcentage peut entraver la compréhension d'un récit de voyage. De plus, lors de l'expérimentation de l'approche présente dans le manuel scolaire, la majorité des élèves a donné de mauvaises réponses relativement aux questions portant sur le lexique.

Il importe de préciser ici le profil linguistique de nos élèves. Ces derniers sont issus de milieux ruraux où la pratique de la langue française est quasi inexistante, sauf dans le cadre des cours de français ou d'anglais (voir profil linguistique des sujets, Chapitre 2, Méthodologie). Pour cette raison, leur demander une analyse approfondie d'un texte du type récit de voyage s'avère une tâche difficile, vu la richesse lexicale et la structure hétérogène de ce type de texte (voir cadre théorique). Ainsi, nous estimons préférable de passer par une entrée lexicale afin de leur permettre d'accéder à un niveau de traitement textuel plus approfondi.

Ainsi, notre point de départ est la prise en compte du récit de voyage comme un texte qui présente une richesse lexicale pouvant constituer une entrave à la compréhension de ce type de texte. Ces entraves intègrent :

1. **les mots difficiles à comprendre** nécessitant l'utilisation du dictionnaire.
2. **les mots relevant d'un domaine de spécialité** (dans le cas du récit de voyage, certains mots relèvent des domaines de l'architecture et

de l'histoire).

3. **les expressions imagées** qui ne seraient compréhensibles que par la prise en compte du contexte.

Par ailleurs, en examinant l'approche de Boucher (2001) [7] et en prenant en considération son potentiel apport au niveau de l'enrichissement lexical dans la lecture du récit de voyage en classe de 2<sup>ème</sup> AS, nous avons formulé nos hypothèses comme suit :

Une entrée par le lexique peut aider les élèves de deuxièmes AS à combler leur lacunes lexicales en :

- a) repérant certains mots « pivots » ou clés constituant le « trésor lexical » d'un texte.
- b) travaillant sur des mots pivots et en faisant de l'association des idées, deux procédés pouvant amener l'élève à repérer l'essentiel d'un texte.
- c) en retrouvant la structure organisationnelle du texte et ses visées pragmatiques.

#### Objectifs de la recherche :

Notre recherche devra nous permettre de répondre aux questions suivantes :

1. Est-ce qu'il y a une réelle utilisation du manuel scolaire en cours de français ?
2. Est-ce que le manuel scolaire comportent des lacunes et si ces dernières constituent des entraves à la lecture /compréhension du récit de voyage ?
3. Est-ce que la démarche de Boucher (2001) permet de pallier ces difficultés, et ce, en constituant une entrée favorable au récit de voyage ?
4. En quoi l'approche de Boucher (2001) peut aider les élèves de deuxième AS à accéder à un niveau de traitement textuel plus

approfondi ? (nous désignons par niveau de traitement textuel approfondi, la prise en compte du récit de voyage comme un discours ayant des visées pragmatiques et sociales).

### Pourquoi un travail sur le manuel scolaire ?

Pour légitimer notre travail de recherche axé sur le manuel scolaire comparativement à l'approche de Boucher (2001), il nous a fallu, revenir sur la fréquence et l'ampleur de l'utilisation du manuel scolaire de français dans les lycées. Ainsi, dans le but d'évaluer l'ampleur de l'emploi du manuel scolaire de français par les enseignants, nous avons soumis (voir appendice K) à ces derniers un questionnaire pouvant apporter des informations sur :

1. L'utilisation ou non du manuel ;
2. Les raisons motivant les enseignants à utiliser le manuel ;
3. L'avis des professeurs de français concernant les limites de l'approche préconisée dans le manuel ;
4. L'impact de ces limites sur la lecture/compréhension du récit de voyage en classe de 2<sup>ème</sup> AS.

Après analyse des résultats relatifs au questionnaire, nous nous sommes rendu compte que la majorité des professeurs utilise le manuel scolaire, et ce, malgré certaines lacunes que comporte la méthodologie retenue dans la lecture d'un récit de voyage. Les professeurs de français justifient l'emploi du manuel par le manque d'alternative méthodologique et la variété des textes supports proposés. De plus, l'approche du manuel est imposée par l'institution.

### Que peut apporter une entrée par le lexique ?

L'approche de BOUCHER (2001) [7] après celle de GAONAC'H se distingue des autres approches ou méthodologies, par la préparation des élèves à la lecture grâce à des exercices sur le lexique. D'autres auteurs et parmi eux CICUREL (1991) [13] propose dans la même optique une démarche

qui s'intitule « association d'idées à partir de mots clés ». CICUREL (1991) [8], précise que « L'hypothèse méthodologique faite ici est que s'effectue ainsi une préparation à la lecture, car une partie du champ lexical du texte va se trouver déjà couvert. L'activité prend pour départ des mots clés prélevés soit dans le texte soit dans le titre. » (p.46). L'auteur ajoute que l'association d'idées à partir de mots « pivots » peut constituer « un trésor lexical » par rapport à un thème donné (thème présent dans le texte).

Pour notre part, le travail effectué sur le lexique relationnel au thème présent dans le récit de voyage ne s'arrêterait pas à vérifier l'hypothèse de la réussite de la lecture à travers des exercices de préparation au lexique, car cela serait limitatif. Cependant, il nous paraît intéressant de voir si une entrée par le lexique nous amène à une analyse plus approfondie du texte (voire, la saisie de ses dimensions pragmatiques et sociales). En d'autres termes, les mots d'un texte tel que le récit de voyage, pourraient porter sur l'histoire et la culture, ou encore, avoir tout simplement pour objectifs d'attirer l'attention du lecteur et de le convaincre pour donner le goût de la lecture par le biais de certains éléments énonciatifs (voir cadre théorique) présents dans le texte.

Bref, un lecteur qui méconnaît les mots d'une langue aura l'impression de n'avoir ni la capacité de lire, ni celle de comprendre. En effet, ignorer le vocabulaire relatif à un thème présent dans un texte pourrait constituer un obstacle à la compréhension de l'écrit puisque l'élève ne pourra pas saisir un degré de signification sous-jacent du texte, voire la saisie de son aspect énonciatif.

Pour cette raison, nous dirons que les élèves de deuxièmes AS ont des lacunes à pallier au niveau de la « compétence lexicale » (VIGNER,1996) [9] compétence entrant dans l'acquisition d'une compétence communicative. Pour ce faire, nous proposons comme réponse didactique, l'adoption de l'approche de BOUCHER (2001). En effet, cette dernière se distingue des autres approches par l'apport d'un enrichissement lexical. Ainsi, cette approche favorise l'autonomie des élèves en faisant d'eux « des lecteurs efficaces, aptes à repérer la structure d'un texte et les principaux points autour desquels elle

s'article ». [7] La première étape prépare les apprenants au vocabulaire ; la seconde les aide à anticiper la signification du sens ; la troisième est centrée sur le phénomène de reprise de l'information; la quatrième et dernière étape consiste à retrouver les idées et le schéma sémantique du texte. À noter que même si cette approche préconisée par BOUCHER (2001) [7] s'inspire de l'approche globale de MOIRAND [3] et de la stratégie de repérage d'indices, elle n'omet pas la préparation des apprenants au vocabulaire qui souvent entrave la compréhension. En définitive, nous dirons que dans la mesure où cette approche repose sur une démarche qui prépare les apprenants à la fois au lexique et à l'organisation textuelle, elle nous a paru intéressante<sup>7</sup>.

Ainsi, notre travail de recherche comprendra trois chapitres. Dans le premier **Chapitre (cadre théorique)**, nous aborderons dans un premier temps les points relatifs à la lecture d'un reportage de type récit de voyage. Dans un second temps nous nous consacrerons aux notions d'écrit et de lecture. Dans le deuxième **chapitre (méthodologie)**, nous décrirons notre cadre expérimental. Enfin, dans le troisième **chapitre (Résultats)**, nous nous consacrerons d'une part à la présentation des résultats obtenus selon l'une et l'autre approche et à la suggestion de quelques pistes didactiques, d'autre part.

---

<sup>7</sup>- Nous précisons ici, la différence d'utilisation de cette approche par Seddiki Zineb (2006) et Menguellet Hakim (2006).

-Menguellet Hakim « l'enseignement explicite des stratégies de lecture en première année cycle moyen », mémoire de magister, université de Blida.

-Seddiki Zineb, « La compréhension du texte scientifique : le cas des étudiants de LAGHOUAT », mémoire de magister, université de Blida.

Les deux recherches s'appuient sur l'approche de Boucher (2001) pour faire des propositions d'activités et clore leurs travaux de recherche. Le premier élabore des stratégies de lecture pour une classe de deuxième année moyenne. La deuxième, propose des activités de compréhension des textes scientifiques par des étudiants de niveau universitaire, alors que dans notre étude, nous avons adopté et appliqué l'approche préconisée par BOUCHER (2001) en vue d'une lecture compréhension du « reportage » par des élèves de deuxième AS.

## CHAPITRE 1

### CADRE THEORIQUE

Ce chapitre consacré au cadre théorique comprend deux (2) grandes parties; la première (1.1) porte sur la lecture d'un reportage du type « récit de voyage »; la seconde (1.2) au domaine de l'écrit et de la lecture. Ces deux parties auront pour objectif de retrouver dans le domaine de la lecture un modèle de lecture axé sur une entrée lexicale dans le récit de voyage pouvant amener nos sujets à reconnaître une dimension pragmatique au texte.

#### 1.1. LECTURE D'UN REPORTAGE DE TYPE « RECIT DE VOYAGE »

La première partie comprend trois (3) sections; la première et la seconde section portent sur les caractéristiques (1.1.1) et la fonction sociale du récit de voyage (1.1.2); la troisième porte sur la définition du récit de voyage, et ce, dans le cadre de l'analyse textuelle (1.1.3).

##### 1.1.1 Les caractéristiques du récit de voyage<sup>8</sup>

Le récit de voyage est un texte dans lequel un auteur raconte son voyage. Ce qui différencie le récit de voyage des autres récits, c'est que, l'auteur entretient un rapport particulier avec le lieu du voyage. Ce lieu n'existe alors que par rapport au voyage.

---

<sup>8</sup> Toutes les informations contenues dans ce point sont inspirées du site :  
[www.cfe.unmontreal.ca/n.voyage.html](http://www.cfe.unmontreal.ca/n.voyage.html) [8]

Pour écrire un récit de voyage, l'auteur entreprend d'abord son voyage, entre en contact avec les lieux, découvre et explore. Ensuite, l'auteur raconte les événements (la narration), fait un compte rendu de ses explorations. Bref, il fait part de ce qu'il a vu.

Aussi, le récit de voyage est un témoignage fidèle de ce qui a été vu sur les lieux. Le compte-rendu doit être exact et rigoureux. Cela signifie que l'auteur doit être objectif. La subjectivité n'a alors aucune place dans ce genre de récit.

Si la véracité est d'aussi grande importance, c'est parce que le récit de voyage est utile et a un but didactique. Pour atteindre son double objectif de véracité et d'utilité, le locuteur a recours à la description. Dans le récit de voyage, la description joue un rôle important, voire essentiel. La description permet au voyageur de rendre compte de ses observations et de les transmettre au lecteur.

Cependant, dans le cas du récit de voyage, la description n'est pas simple, car la réalité à décrire est nouvelle, et décrire l'inconnu n'est pas une tâche facile. Alors pour décrire, l'auteur du récit de voyage doit faire face à deux difficultés :

1. La première difficulté consiste à faire le rapprochement avec des réalités communes à l'auteur et à ses lecteurs. D'où l'utilisation de la comparaison et de la métaphore qui permettent à l'auteur de rapprocher l'inconnu (l'étranger) au connu.
2. La seconde difficulté est de travailler sur la description. Cette dernière est difficile à insérer dans un récit, dans ce cas-ci, dans le déroulement du voyage.

Ainsi, la description et la narration dans le récit de voyage ont pour buts essentiels d'instruire, d'informer, et de transmettre de la connaissance. Cela passe surtout par la description. Celle-ci entrave parfois le déroulement du récit

et le passage du narratif au descriptif est souvent brutal. Comparativement au récit de fiction, dans le récit de voyage, c'est la narration qui est au service de la description. Le récit de voyage est à la fois un document sérieux et un texte divertissant, car il est vivant et coloré.

Le récit de voyage est coloré parce qu'il peut prendre diverses formes (polymorphe) : il peut être un journal intime, un carnet de route, une autobiographie, un discours épistolaires ou un essai. Comme il peut mêler toutes sortes de discours : géographique, historique, politique, linguistique, ethnologique et autres. C'est donc une sorte de mélange de genres. Ainsi, l'auteur d'un récit de voyage peut être un missionnaire, un navigateur, un scientifique, un journaliste ou un historien.

Après avoir vu les caractéristiques du « récit de voyage », passons à présent à un point important dans le « récit de voyage », à savoir sa fonction sociale, car, c'est un texte qui a une visée pragmatique.

#### 1.1.2. La fonction sociale du récit de voyage

Historiquement, la pratique du récit de voyage s'est répandue surtout vers l'époque des grandes découvertes. Cette pratique s'épanouit dans les sociétés qui donnent un intérêt particulier au voyage, à la curiosité et à l'étranger.

Le récit de voyage, en général, est le genre journalistique le plus populaire auprès du grand public auquel il s'adresse. Son authenticité fait sans doute sa faveur, car il n'est pas seulement un compte-rendu mais il est aussi le résultat d'une recherche, d'enquêtes et d'entrevues. Ce qui, souvent, révèle cette authenticité c'est la présence de citations, de chiffres et de statistiques.

En bref, nous retiendrons que le récit de voyage présente des caractéristiques propres et une fonction sociale. Il est aussi un texte à la fois narratif et descriptif, avec une dominante descriptive. Mais qu'est ce qu'un texte ? Ainsi, il nous paraît important de faire un rappel concernant la définition de la notion de texte. Pour ce faire, nous avons opté pour un spécialiste de l'analyse textuelle, à savoir, JEAN-MICHEL ADAM (2005) [11]. C'est pour cela que nous consacrons le point suivant au récit de voyage dans l'analyse textuelle (1.1.3).

### 1.1.3. Le récit de voyage dans l'analyse textuelle

Dans cette section, nous examinons la notion de texte (1.1.3.1) d'après ADAM (2005) [11] et notamment les notions de structuration séquentielle (1.1.3.2), les prototypes de la séquence narrative (1.1.3.2.1), descriptive (1.1.3.2.2) et la notion de polyphonie (1.1.3.2.3). Nous tenons à faire, ici, un rappel de la notion de texte parce que nous estimons que cela est important dans un travail de recherche relevant du domaine de l'écrit, et parce que le support de notre recherche est un écrit (un texte). Par conséquent, cela nécessite forcément définition.

Dans son ouvrage intitulé « une introduction à l'analyse textuelle des discours », JEAN-MICHEL ADAM (2005) [11], présente les différents niveaux de structuration et d'analyse des textes. L'analyse textuelle présentée par MICHEL ADAM (2005) [11] a particulièrement retenu notre attention, parce qu'elle vise des textes qui ont trait aux sciences de l'information et de la communication « textes publicitaires, journalistiques et politiques » [11]. Ce qui est le cas du texte du reportage et notamment du récit de voyage. Les sous-sections qui suivent vont être consacrées à la définition de la notion de texte (1.1.3.1), et aux notions de structuration séquentielle du texte et d'hétérogénéité

textuelle<sup>9</sup>. (1.1.3.2)

### 1.1.3.1. La notion de texte

Adam (2005) [11], dans sa définition du texte, remet en cause la notion de pragmatique transphrastique. Pour lui, « la proposition et les combinaisons de propositions dans la phrase complexe constituent l'unité maximale de l'analyse linguistique classique », (p.20). Aussi la pragmatique transphrastique réduit la textualité « aux enchaînements de deux énoncés et deux répliques dialogales » (Ibid) [11]. Par ailleurs, l'auteur relie la notion de texte à celle de discours. Pour cet auteur, « le texte comme objet abstrait relève de la grammaire transphrastique qui est une extension de la linguistique classique » (p.28)

Cette conception du texte comme objet abstrait a trait au domaine de la syntaxe et de la grammaire. Par contre, la conception des textes comme objet concrets, matériels, et empiriques, relève de la linguistique textuelle. Pour ADAM (2005) [11], « chaque texte se présente comme un énoncé complet et non isolé, et comme le résultat toujours singulier d'un acte d'énonciation. C'est par excellence, l'unité de l'interaction humaine confrontée à un événement singulier de la parole. » (p.29)

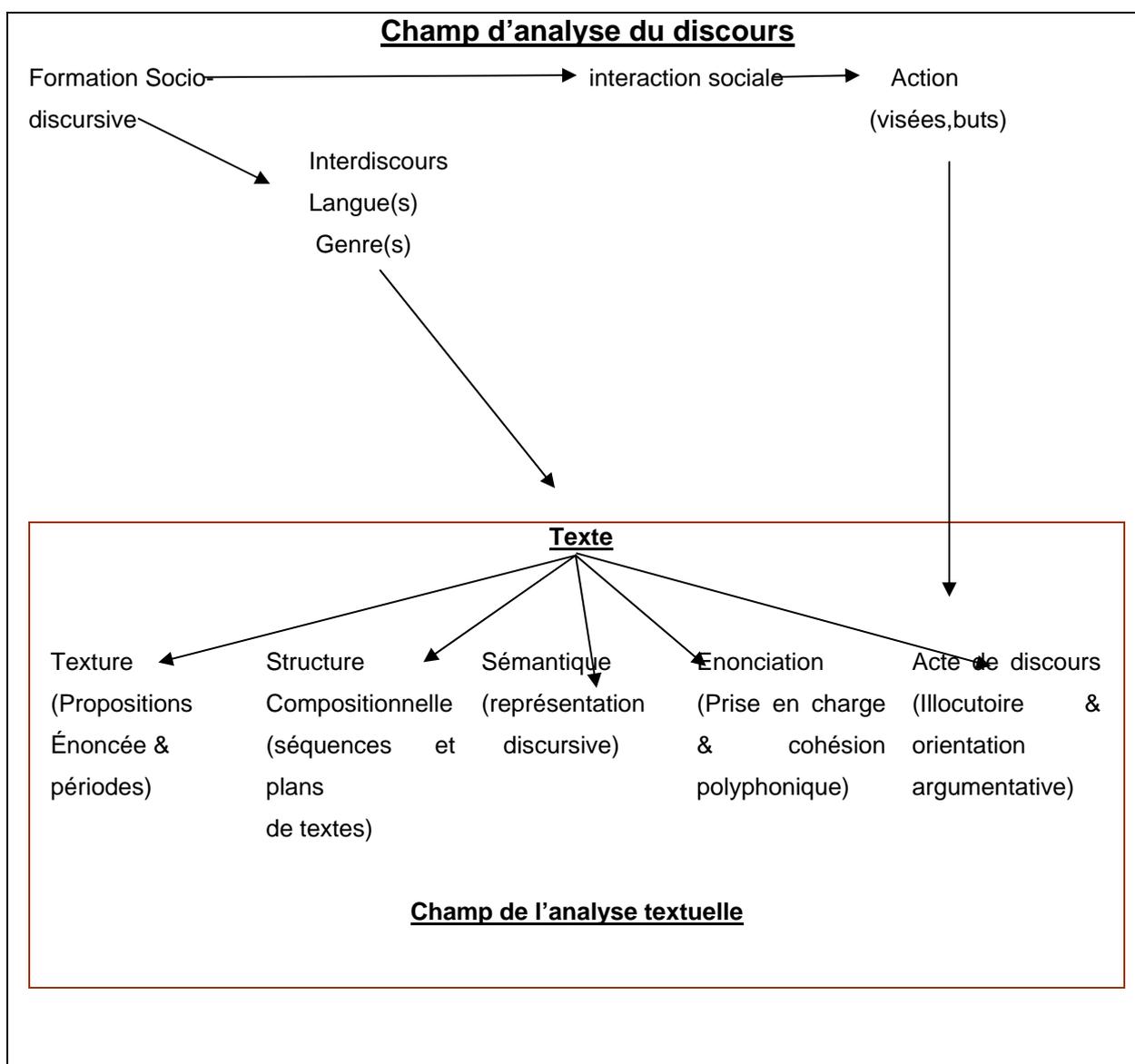
Dans le cadre d'une définition pragmatique du discours, Bally (1952), cité par ADAM (2005) insiste sur le caractère indissociable du langage et de l'action : « lorsqu'il nous arrive de dire qu'il fait chaud, qu'il fait froid ou qu'il pleut, il ne s'agit presque jamais d'une simple constatation, mais d'une impression effective ou bien d'un jugement pratique susceptible de déterminer une action. » (p.17-18) [11]. Mais, ADAM (2005) ne s'arrête pas à la conception du texte ou du langage comme action. Dans un schéma (voir, page suivante), il relie la pragmatique transphrastique à la pragmatique de l'énonciation en

---

<sup>9</sup> Précisons que ces notions seront examinées selon les travaux de ADAM (2005)

intégrant le champ de l'analyse textuelle dans celui de l'analyse du discours.

Pour justifier la définition d'ADAM du récit de voyage dans le champ de l'analyse textuelle, nous estimons préférable de revenir sur le schéma suggéré par Adam (2005), schéma qui regroupe les composantes du « champ d'analyse du discours » (p.30) [11] et qui met en évidence l'action langagière. Notre retour sur ce schéma s'avère utile dans la mesure où nous faisons le lien entre ses différentes composantes et le texte objet de notre étude (Voir appendice B)



Ce qui est intéressant dans ce schéma proposé par ADAM (2005) [11] c'est la notion de texte et tout ce qui compose le champ relatif à l'analyse textuelle. Cette dernière peut nous être avantageuse dans l'exploitation du texte objet de notre étude.

Selon ce schéma, le texte est composé de :

### 1. Texture (propositions, énoncés et périodes)

En revenant sur le texte objet de notre recherche, nous dirons qu'effectivement, le récit de voyage est « un texte » dans la mesure où il est fait de propositions et d'énoncés. Prenons l'exemple de l'énoncé suivant présent dans le texte du récit de voyage (LE M'ZAB : UNE REGION PAS COMME LES AUTRES) et qui est agencé en propositions :

« A l'orée du troisième millénaire, la grande Ghardaïa, que l'on connaît aujourd'hui, s'enorgueillit, à juste titre, d'avoir assis son avenir économique, culturel et touristique sur un solide piédestal » (voir appendice B)

Ce passage que l'on considère comme un énoncé est composé de plusieurs propositions. Ce que l'on considère comme propositions sont les différentes parties de l'énoncé, à savoir, par exemples, « l'orée du troisième millénaire », « la grande Ghardaïa » et « que l'on connaît aujourd'hui ».

### 2. Structure compositionnelle (séquences et plans de textes)

Notre texte support présente réellement une structure compositionnelle, car il se divise en différents types de séquences, à savoir, la séquence

descriptive (a), la séquence narrative (b) et la séquence polyphonique (c).

#### a) **La séquence descriptive**

En revenant sur le texte support, nous prenons pour exemple ce passage illustrant la présence de la description dans le texte : « Les rues sont étroites et les ruelles se terminent souvent par des escaliers » (voir appendice A, paragraphe 3)

#### b) **La séquence narrative**

Dans le texte « LE M'ZAB: UNE REGION PAS COMME LES AUTRES », l'auteur utilise la narration, et ce, pour relater l'histoire de la grotte légendaire. Pour ce faire, il utilise explicitement le verbe servant à la narration (raconter), voici l'exemple d'un passage narratif présent dans le texte :

« Légende ou réalité ? Nul ne saurait le dire avec précision faute de manuscrits. Les anciens **racontent** que la belle Daïa s'y était réfugiée durant trois jours »

#### c) **La séquence polyphonique**

La séquence polyphonique correspond au passage dans lequel l'auteur fait une insertion de discours ou de citation. En d'autres termes, cette insertion se fait par l'emploi du discours direct ou indirect (voir exemples ci-dessous). Cela apparaît dans notre texte support, lorsque l'auteur fait référence au discours de RAVERAU ou du CORBUSIER :

##### ➤ **Le discours indirect** :

« Le Corbusier, maître émérite en la matière, reconnaît s'être fortement inspiré de cette architecture pour construire Ronchamp »

➤ Le discours direct :

L'urbaniste André Raverau, qui n'est plus à présenter a souligné :

« la liste des analogies entre les règles auxquelles le M'ZAB a effectivement obéi depuis près de dix siècles serait très longue. La poésie que toute œuvre de l'homme peut contenir ne fait pas défaut aux constructions et à tous les aménagements du M'ZAB. Elle est une des plus délicates au monde »

Selon ces passages relevés du texte, le récit de voyage est un texte d'une structure compositionnelle où plusieurs types de séquences se confondent.

3. Sémantique (représentation discursive)

L'illustration (l'image) accompagnant le texte est considérée comme une représentation visant le rapprochement par des réalités communes à l'auteur et à ses lecteurs (par exemple, la photo représentant la ville de GHARDAIA, le nom de GHARDAIA appartient au domaine des connaissances partagées par l'auteur et ses lecteurs), ce qui relève de la sémantique.

4. Énonciation (prise en charge et cohésion)

La présence de la polyphonie montre le caractère énonciatif du texte. Reprenons comme exemple les propos de Raverau ou du Corbusier. Ces derniers s'insèrent dans le texte par le biais de moyens cohésifs, à savoir, des verbes introducteurs, tel que « reconnaît » dans le passage relatif aux propos du Corbusier et de Raverau ou certaines marques de ponctuation introduisant le discours direct (les deux points ou les guillemets, par

exemple). Ces verbes et marques de ponctuation font partie du domaine de la cohésion polyphonique.

##### 5. Actes de discours (illocution et orientation argumentative)

Le récit de voyage est un texte dont la visée est sociale (voir, 1.1.2), ainsi, pour que son objectif soit atteint (informer pour faire de la publicité), l'auteur, et ce, dans le but d'authentifier son texte, se réfère à des personnes et à des ouvrages. Par ailleurs, le récit de voyage a pour but particulier d'agir sur le lecteur, ce qui explique le recours à l'argument d'autorité (citation du Corbusier par exemple). Parfois, l'auteur peut aussi utiliser des témoignages, comme c'est le cas ici, dans le texte objet de notre recherche, par exemple les propos du guide : « Elle offre aussi un lieu de repos et sert de refuge durant les grandes chaleurs. »

Il importe de préciser que l'analyse de notre texte support est faite en fonction du champ d'analyse textuelle proposé par ADAM (2005). Un champ d'analyse qui fait partie d'un champ plus vaste qu'est celui de l'analyse du discours. Ce dernier relève essentiellement du socio-discursif, des interactions sociales et de l'énonciation (conception du discours comme action).

En résumé, nous dirons que la linguistique textuelle permet d'une part de décrire et de définir l'emboîtement d'énoncés élémentaires au sein d'une seule unité complexe qu'est le texte, et de voir d'autre part, sa fonction sociale. Bref, l'analyse textuelle qu'elle relève de la pragmatique transphrastique ou de la pragmatique de l'énonciation, définit le texte comme une structure cohérente composée de plusieurs éléments, à savoir, la conception du texte comme énoncé, la présence de séquences dans le texte, la présence de représentation sémantique, et la présence de plusieurs voix dans le texte, c'est-à-dire d'une énonciation polyphonique. Le discours est alors envisagé comme une action illocutoire, en d'autres termes, le discours est un acte d'argumentation.

Après avoir examiné la notion de texte par rapport au récit de voyage, voyons maintenant les notions de structuration séquentielle et d'hétérogénéité textuelle. (1.1.3.2)

#### 1.1.3.2. Les notions de structuration séquentielle et d'hétérogénéité textuelle

Pour justifier le caractère ambigu de tout texte et notamment celui du récit de voyage, nous avons choisi de revenir sur les travaux d'ADAM (2001) [12]. Dans son ouvrage « les types de textes : types et prototypes », ADAM introduit la notion d'« hétérogénéité textuelle » [12], et ce, en réaction à la notion de « typologie textuelle ». ADAM [12] trouve qu'on a tendance à enfermer le texte dans des limites de « définition stricte ». Ainsi, il considère les types de discours (c'est-à-dire, narratif, descriptif, et autres) « comme des types relativement stables d'énoncés ». (p.19)

En reprenant les travaux de BAKHTINE (1984, p.285), ADAM [12] explique le caractère changeant des types et leur composition en séquences. L'organisation séquentielle du texte est pour ADAM « la base la plus intéressante de typologie ». (p. 28). Ainsi, la structuration séquentielle est selon ADAM [12] gérée par les genres de discours, et ce, à un niveau supérieur. Par exemple, le plan des recettes de cuisine est toujours le même, cependant dans son contenu, il peut y avoir plusieurs séquences qui se combinent. Bref, un texte peut être très complexe de par sa structuration. Voici la « structure compositionnelle » proposée par ADAM [12], et ce, selon les niveaux de difficultés (p.44).

## **Structure compositionnelle**

### **1. Plans de textes** (plus ou moins réglés par les genres discursifs)

- **Plan fixe** (propre à un genre donné)
- **Plans occasionnels** (propres à un texte unique)

### **2. Structuration séquentielle :**

#### **Niveau 1 : prototypes de séquences**

- Narratif
- Descriptif
- Argumentatif
- Explicatif
- Dialogal

#### **Niveau 2 : agencements séquentiels de base (combinables)**

- Séquences coordonnées (succession)
- Séquences alternées (montage en parallèle)
- Séquences insérées (enchâssement)

#### **Niveau 3 : Dominante (gérant un effet de typification globale)**

- Par la séquence enchâssante (ouvrant et fermant le texte)
- Par la séquence résumant (résumant tout le texte)

Ce qui est particulièrement intéressant dans la structure compositionnelle proposée par ADAM (2001), c'est la structuration séquentielle du texte et la notion de dominante textuelle. D'une part, par la notion de structuration séquentielle, ADAM [12] désigne la structure compositionnelle du texte ; c'est-à-dire qu'un texte peut être composé de plusieurs séquences qui se combinent

entre elles, à savoir, les séquences narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale. D'autre part, ADAM [12] introduit la notion de dominante textuelle, en d'autres termes, l'auteur suppose que dans tout texte, il existe une séquence dominante qui détermine la typologie du texte. (Qui gère l'effet de typologie). Bref, Les notions de structuration séquentielle et de dominante sont applicables à la majorité des textes à l'exception des cas rares de textes « monoséquentiels ».

Ainsi, le texte que nous avons choisi comme support (le texte du reportage du type récit de voyage), peut comporter ce type de structuration séquentielle, et notamment, l'effet de dominante textuelle. En effet, dans un article paru sur le site : [www.cafe.unmontreal.ca/genres/n.voyage.html](http://www.cafe.unmontreal.ca/genres/n.voyage.html), le texte du reportage et particulièrement le récit de voyage est défini comme un texte à dominante narrative (1.1.3.2.1) et descriptive (1.1.3.2.2), ce qui confirme le plan de la structuration séquentielle proposée par ADAM (2005) [11].

#### 1.1.3.2.1. Le prototype de la séquence narrative

ADAM [12] reprend les travaux de BREMOND (1973) [13] pour justifier les critères de la définition du récit qu'il propose. Pour ADAM (2001), et ce, en s'appuyant sur les propos de BREMOND,

« Tout récit consiste en un discours intégrant une succession d'avènements d'intérêt humain dans l'unité d'une même action. Où il n'y a pas de succession ; il n'y a pas de récit, par exemple, description [...], déduction effusion lyrique [...]. Où il n'y a pas intégration dans l'unité d'une même action, il n'y a pas non plus récit ; mais seulement chronologie, énonciation d'une succession de faits coordonnés. Où enfin il n'y a pas implication d'intérêt humain [...], il ne peut y avoir de récit [...] » (p.46)

Bref, en prenant en considération cette définition de BREMOND (1973) [13] cité par ADAM [11] (pp.46-56), nous dirons que six constituants doivent

apparaître dans un texte pour qu'on puisse parler de récit. Ces six constituants sont les suivants:

- 1) « une succession d'évènements »,
- 2) « une unité thématique (au moins un sujet) »,
- 3) « Des prédicats transformés »,
- 4) « Un procès (intégration dans l'unité d'une même action) »,
- 5) « Une causalité narrative et une mise en intrigue »,
- 6) « Une évaluation finale (explicite ou implicite) ».

Pour mieux envisager ces critères de description du récit, nous avons choisi de revenir à notre texte support, et ce, pour voir effectivement la présence de certains d'entre eux dans le texte « LE M'ZAB : UNE REGION PAS COMME LES AUTRES ». (Voir appendice B) :

Le critère de succession des évènements (constituant 1) apparaît dès le premier paragraphe. Ici commence *la narration* du voyage dès que l'avion survole Ghardaïa, ainsi, l'auteur dit : « Vue du hublot du Boeing, elle apparaît au loin ramassée tel un essaim, tissée en forme de toile d'araignée..... ». Puis, les évènements se succèdent et l'auteur continue à raconter sa visite de la ville et de et décrire son architecture, la grotte de la Daïa, et le marché de Ghardaïa.

L'unité thématique (constituant 2) dans le texte consiste en un sujet dominant qui est celui de Ghardaïa. Cette dernière est une ville exceptionnelle de par ses traits caractéristiques (les prédicats) (constituant 3). Le procès (constituant 4) est, en revanche, constitué par tous les moments du récit, c'est-à-dire, début, pendant et fin du procès. En d'autres termes, concernant notre texte support, nous dirons, le début du voyage, le cours du voyage et la fin du voyage. Cependant, dans notre texte, nous ne trouvons pas particulièrement la présence d'une mise en intrigue (constituant 5).

Selon ADAM [12], le récit doit se conformer non seulement à ces constituants, mais aussi à trois règles pragmatiques, à savoir, la règle de concision, de clarté et de vraisemblance. Cependant, certains ouvrages classiques ajoutent une loi, à savoir, celle de la « pragmatique », en d'autres termes celle d' « intérêt ».

Par la loi pragmatique ou par ce qu'on appelle la loi « d'intérêt » (p.60), ADAM [12] désigne l'échange qu'il y a entre l'auteur et le lecteur. En effet, l'auteur écrit pour être lu, tout en sachant retenir l'attention du lecteur soit en le divertissant, en l'éduquant, ou en le touchant. Ces aspects se retrouvent dans le récit de voyage. Ce dernier divertit et retient l'attention du lecteur (effet de la description) et touche les sensibilités (effet de la narration).

Ce qui serait important de dire, c'est que la loi d'intérêt qui nécessite la présence d'un auteur et d'un lecteur revient au principe dialogique de TODOROV (1981) [14], cité par BAKHTINE (1981) [15] (p.292) et repris par ADAM [12]. En d'autres termes, le discours ne peut échapper à une réponse. Tout énoncé est orienté vers un auditeur. Ainsi tout énoncé est conçu en fonction d'un supposé récepteur, de sa compréhension et de sa réponse (réponse qui peut être directe ou indirecte).

Pour conclure nous dirons que la séquence narrative est gérée par un certain nombre de critères (succession d'évènements, unité thématique, des prédicats transformés, procès, causalité narrative et mise en intrigue, et évaluation finale). Des critères, tous importants pour former un bon récit. Le critère de « la loi d'intérêt » est significatif en ce qui concerne notre étude, car il met en évidence la prise en compte du texte de « récit de voyage » comme un acte communicatif ayant une fonction sociale. La relation que nous trouvons entre le texte du récit de voyage et le lecteur est cette « loi d'intérêt ». Ainsi, l'auteur fait de la narration un moyen d'accrocher le lecteur et d'agir sur lui en évoquant chez lui le rêve. Voyons à présent, la manière dont se présentent les

caractéristiques de la séquence descriptive (1.1.3.2.2)

#### 1.1.3.2.2. Le prototype de la structure descriptive

ADAM [12] reprend l'article « Description » de l'Encyclopédie qui définit la description de la manière suivante : « une description est l'énumération des attributs d'une chose » (p.81), c'est-à-dire décrire signifie relater les caractéristiques et les propriétés d'un lieu, d'un objet, d'une personne ou d'un événement.

Toujours selon ADAM [12], il existe quatre procédures descriptives (pp 85-93) :

- 1) « Procédure d'ancrage : ancrage, affectation et reformulation, »
- 2) « Procédure d'aspectualisation, »
- 3) « Procédure de mise en relation, »
- 4) « Procédure d'enchâssement par sous-thématisation. »

Par « ancrage » (procédure 1), ADAM [12] désigne l'annonce du thème, c'est-à-dire de qui/de quoi il va être question. L'annonce du thème peut se faire en début de séquence ou vers la fin, et ce, en guise de conclusion pour dire de quoi il vient d'être question, ou bien encore, par combinaison des deux reprises du thème initial en le modifiant.

En revenant à notre texte support, nous pouvons considérer la formulation du titre en début de texte comme une procédure d'ancrage. La reformulation du thème apparaît en revanche tout au long du texte, comme dans l'exemple suivant :

« L'architecture *Mozabite* est une architecture d'avant-garde qui continue de faire rêver les plus grands des urbanistes [...] »

Ce qui est une manière de reformuler le titre (« Le M'ZAB : une région pas comme les autres »), c'est-à-dire, décrire *Ghardaïa* comme une ville pas comme les autres du point de vue architectural.

Par « aspectualisation » (procédure 2) ADAM [12] renvoie à ce qui est admis comme étant la base de la description. En d'autres termes, l'ancrage est responsable de la mise en place d'un tout (le thème). « L'aspectualisation » est le découpage du thème en parties (Sous-thématisation).

Pour une meilleure illustration, nous dirons que dans notre texte support, il y a présence de plusieurs sous-thèmes relatifs à un thème initial (c'est-à-dire celui annoncé dans le titre). Nous prenons pour exemples, les sous-thèmes de l'architecture, la légendaire grotte de la DAIA, le marché, la Zerbia et l'habit local de GHARDAIA. Ces derniers sont tous en relation avec le titre « Le M'ZAB ».

« La mise en relation » (procédure 3) correspond à l'assimilation. Cette dernière peut être soit « comparative » soit « métaphorique ». Plus simplement, la mise en relation est métonymique (rapprochement fait de l'objet décrit avec un autre objet).

Dans notre texte, nous avons pu constater la présence de métaphore et de comparaison. Comme par exemple, dans l'énoncé : « Vue du hublot du Boeing, elle apparaît au loin, *ramassée tel un essaim, étagée en forme de pyramide*, teinté de chaux bleutée et, au sommet, un imposant minaret du style ibadite ».

Enfin, « l'enchâssement » (procédure 4) est pour ADAM [12] à « la source de l'expansion descriptive [...]. Cette opération s'applique prioritairement pour l'aspectualisation [...] et pour la mise en relation » (p.93), car l'assimilation

ne nécessite guère d'expansion. Le rôle de l'assimilation est plutôt de clore une expansion. L'aspectualisation est à la base d'une nouvelle séquence. Cependant, concernant notre texte support, nous constatons que l'enchâssement n'est pas l'une de ses caractéristiques.

En somme, ces quatre procédures présentées ci-dessus gèrent la description. Ainsi, grâce à « l'ancrage » le discours s'organise dans un thème global. « L'aspectualisation » vient détailler et diviser le thème en parties (sous thèmes). Par « la mise en relation », le thème est situé dans un lieu et dans un temps. Enfin « l'assimilation » vient rapprocher les différents thèmes du discours pour en faire une unité sémantique.

Toutefois, concernant le récit de voyage, nous pensons que la composante descriptive et la composante narrative ne sont pas les seules à apparaître. En effet, le récit de voyage est aussi un texte polyphonique. CICUREL (1991) [13] dans « Lecture interactive » trouve que « la pédagogie de l'écrit journalistique ne peut contourner la prise en compte du phénomène de polyphonie. Par la polyphonie, le journaliste insère à l'intérieur de son texte la parole de l'autre» (p.110), ce qui est parfois le cas dans le récit de voyage.

#### 1.2.3.2.3. La notion de polyphonie

Le texte journalistique est parsemé et interrompu de discours de diverses sources. Le discours de l'autre est visible, et ce, par le biais du discours rapporté (direct ou indirect) ou par le biais de la citation. Selon CICUREL (1991) [13]

« Le discours cité apparaît dans le texte journalistique comme une entaille bornée par des guillemets et le plus souvent en italique. Le fragment cité est de longueur variable. Le lecteur doit pouvoir immédiatement identifier qui est l'auteur des paroles rapportées, où a eu lieu cette reprise de parole [...], à quel moment [...]» (p.112)

Ainsi, le discours cité est un discours autonome et compréhensible en dehors du texte. Cependant, les fragments cités sont dépendants de la cohérence de l'article journalistique, et ce, par la reprise du thème.

Le procédé d'insertion de citation sert le plus souvent à authentifier le texte. Le journaliste cherche à étayer ses propos en usant des paroles de témoins, de spécialistes, ou de personnes engagées. Ainsi, l'effet visé par « la mise en scène de la parole » [8] est d'attirer l'attention du lecteur. Ce procédé a une fonction discursive, mais aussi une fonction sociale.

Dans le texte support de notre étude, l'auteur cite des personnes qui ont une renommée dans le domaine de l'architecture, à savoir, André Raverau et Le Corbusier, qui tous deux ne sont plus à présenter. Le recours à des personnes de référence sert à authentifier le texte et à amplifier la véracité de son discours. L'auteur veut ainsi justifier son point de vue sur l'architecture de Ghardaïa, et pour ce faire, il cite les propos d'André Raverau qui souligne que :

«la liste des analogies entre les règles auxquelles le M'zab a effectivement obéi depuis près de dix siècles serait très longues. La poésie que toute œuvre de l'homme peut contenir ne fait pas défaut aux constructions et à tous les aménagements du M'zab. Elle est une des plus délicates au monde » (Voir Appendice B)

## **Conclusion**

En guise de conclusion, nous dirons que le texte du récit de voyage est un texte complexe de par sa structure ; d'abord parce que tout texte est ambiguë ; ensuite, parce qu'il est composé de plusieurs séquences (descriptive et narrative) ; enfin, c'est un texte polyphonique, c'est-à-dire un texte d'où

émanent plusieurs voix. Tous ces paramètres de complexité font du récit de voyage un texte difficile à comprendre. D'ailleurs, c'est la raison pour laquelle, nous examinons, dans la partie qui suit (1.2) les méthodologies et les approches pouvant nous amener à surmonter ces difficultés. Ainsi, il nous paraît important de revoir la place de l'écrit et de la lecture dans les méthodologies didactiques pour, en effet, examiner ce qui a été effectué dans le domaine de l'écrit.

## 1.2. L' ECRIT ET LA LECTURE

Cette deuxième partie (1.2), comprend cinq (5) sections ; la première (1.2.1) porte sur les notions d'écrit et d'oral; la seconde (1.2.2) porte sur la place de la lecture dans quelques approches méthodologiques ; la troisième (1.2.3) traite de l'aspect cognitif de la lecture (modèles de lecture) ; dans les quatrième et cinquième section, on s'intéresse à la lecture comme un acte de compréhension (1.2.4) et comme un acte interactif (1.2.5). L'objectif de cette partie n'est pas d'opposer les modèles les uns aux autres mais de les passer en revue et de voir en chacun d'eux un potentiel apport dans le cadre d'une lecture / compréhension du récit de voyage.

### 1.2.1. Écrit vs oral

Les progrès relatifs au domaine de l'audio visuel laissent au texte imprimé très peu de place. Car entre la vidéo, la radio et le magnétoscope, l'écrit tend à perdre son intérêt. Non seulement l'écrit perd l'intérêt qu'on lui doit depuis toujours, mais aussi les travaux effectués dans le domaine de l'enseignement, et ce, depuis quelques années, laissent les problèmes relatifs au domaine de l'écrit et de la lecture au second plan des préoccupations des chercheurs.

Les préoccupations de ces dernières décennies portaient plus sur l'oral ou sur le communicatif, comme le souligne VIGNER (1979) [2].

« En langue étrangère plus qu'en langue maternelle d'ailleurs, l'essentiel de l'effort de rénovation a porté sur l'élaboration d'outils descriptifs de la langue directement dérivés (du moins le pense-on à une certaine époque) de la linguistique, dans l'intention d'apprendre à l'élève non plus un savoir sur la langue, mais tout simplement à communiquer, et ce, dans les situations d'échange les plus communes, c'est-à-dire en oral de face à face.» (p.5)

Donc, ce qui est devenu priorité et élevé au rang d'objectif essentiel, c'est l'oral. En d'autres termes, l'étude de l'écrit, et notamment de la lecture / compréhension de l'écrit est reléguée au second plan, de par l'importance accordée à l'oral. Dans les années 70 de nombreux travaux ont fait l'objet de recherches sur l'oral. BOYER (1990) [1], dans « Introduction à la nouvelle didactique du FLE », cite de nombreuses recherches effectuées sur l'oral, à savoir celle de PEYTARD (1971) [16] relative à « la grammaire de l'oral », celle de CALBRIS et MONTREDON (1975) portant sur une approche rythmique intonative et expressive du français langue étrangère, et celle de RENARD (1971) consacrée à une méthode de correction phonétique.

Dans les travaux de description de la langue effectués en linguistique ou en phonétique cités par BOYER [1], l'écrit n'a pas de place. Car selon d'autres chercheurs tel que VIGNER [2],

« L'écrit requiert un outil de description dont nul ne disposait à l'époque (années 70), et le contraste était frappant entre les certitudes manifestées parfois assénées relativement aux problèmes que posaient les étapes

initiales de l'apprentissage, et l'empirisme retrouvé dès que l'on abordait les problèmes de l'écrit, ceux de la lecture particulièrement. » (p.6)

Il s'avère alors qu'il y'a eu un passage à vide concernant la réflexion théorique et méthodologique relative à l'écrit. Cependant, il est important de rappeler que l'écrit n'a pas complètement disparu, au contraire, il a résisté et il a même affirmé sa position. VIGNER (1979) [2] fait référence aux travaux de RICHADEAU (1969) [17] pour expliquer pourquoi la lecture demeure un moyen primordial dans l'acquisition des connaissances. Selon VIGNER [2], RICHADEAU explique que

« Un conférencier ou un speaker ne peut énoncer qu'un peu plus de 9000 mots à l'heure, alors que, dans le même laps de temps, un lecteur moyen peut lire un peu plus de 27000 mots. Il faut savoir aussi que vingt (20) minutes du journal télévisé de 20h correspondent, en signes verbaux émis, à peu près à quatre colonnes d'une page d'un journal comme le Monde, ce qui explique aisément pourquoi la lecture reste toujours un moyen fondamental d'acquisition des connaissances. » (P.7) [2]

Non seulement la lecture reste toujours un moyen fondamental d'acquisition des connaissances, mais aussi le besoin de savoir lire devient impératif et les domaines de la lecture s'affinent et s'élargissent. Il est clair que depuis la lecture littéraire, les domaines d'application se sont beaucoup modifiés depuis l'apparition du besoin impératif à la communication. Ce besoin est grandissant non seulement dans les domaines professionnels mais aussi dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues.

Cependant, enseigner l'oral n'est pas tâche facile. Il est à noter ici, que l'apprentissage de la langue étrangère, et parfois faute de moyen, se fait par le biais du texte écrit. Il est donc important de développer les capacités relevant de la compréhension de l'écrit. Ainsi, il est clair que parfois l'oral et l'écrit

s'opposent, non seulement dans leurs définitions mais aussi dans leur application. En revanche ce qui paraît les rapprocher c'est leur caractère communicatif.

#### 1.2.1.1. Communication écrite vs communication orale

Dans une perspective communicative<sup>10</sup> du langage, le texte (oral ou écrit) est considéré comme « une modalité d'utilisation du langage en vue d'assurer la communication entre deux ou plusieurs interlocuteurs. » [2] (p.10). Cela peut être valable pour l'écrit et/ou pour l'oral. Certains auteurs définissent la compréhension de l'écrit en l'opposant à la compréhension de l'oral, et ce, en relevant les traits caractérisant chacune d'elles.

Boyer (1990) [1], par exemple, dans sa définition de la langue écrite oppose « la réalité de la langue écrite » à « la réalité de la langue orale ». Cet auteur trouve que

« Les traces de l'écrit sont faciles à recueillir, elles sont indélébiles, transportables et les supports (papier, mur, affiches, ou actuellement de plus en plus, écran d'ordinateur) nous offrent un moyen d'analyse plus neutre, plus facile à cerner. De même que pour l'oral, la description de l'écrit s'est enrichie au fur et à mesure que les théories linguistiques et communicatives se sont développées. »  
(p.121)

En effet, les théories communicatives ont conduit à une évidence : l'écrit comme l'oral n'existent pas hors situation de communication. Il est donc important d'examiner les spécificités des notions de « situation de

---

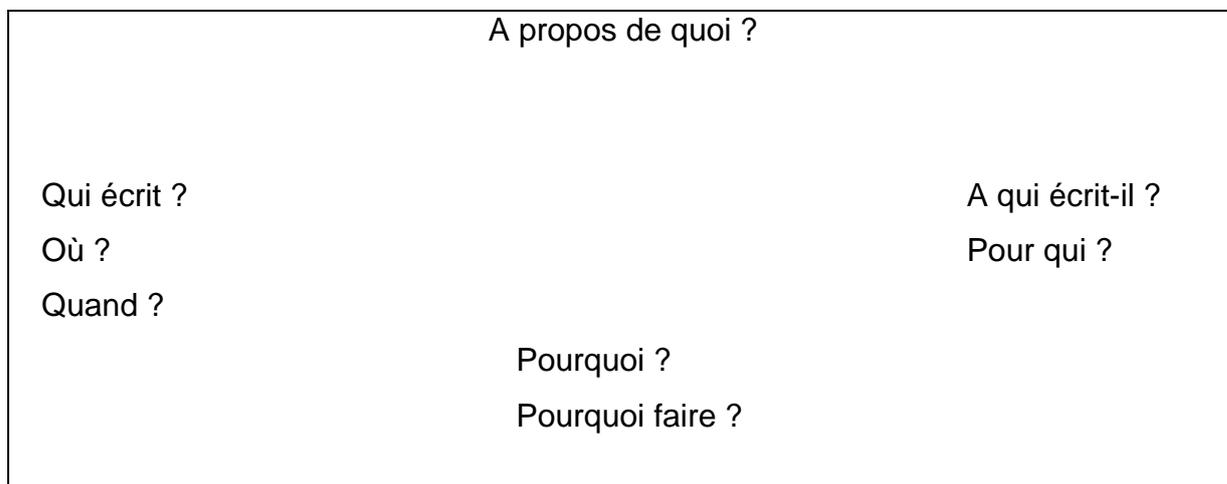
<sup>10</sup> Celle qui assure la communication entre les individus et les groupes. C'est une perspective qui s'oppose au mentalisme (le mentalisme fait du langage l'expression d'une pensée)

communication écrite » (1.2.1.1.1) et de « situation de communication orale » (1.2.1.1.2)

#### 1.2.1.1.1. Situation de communication écrite

La notion de situation de communication écrite comme la définit MOIRAND [3] est une situation de communication qui « implique des scripteurs écrivant à (et pour) des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs, production et/ou réception ayant lieu par ailleurs dans un lieu et à un moment donné et avec des objectifs spécifiques. » (p.9)

Ainsi, lors de l'interprétation d'un document écrit, on tient compte, selon MOIRAND [3] de certains éléments pertinents de la situation de production. Cela veut dire, tout au moins, dans un premier temps, de rechercher des réponses aux questions suivantes : <sup>11</sup>



Ces quelques questions permettent d'envisager les conditions de production qui peuvent entrer dans l'interprétation d'un message écrit. Lors de

---

<sup>11</sup> Ce schéma est proposé par MOIRAND (1979) (p.9)

l'interprétation d'un message écrit, la situation écrite est à la fois envisagée comme une situation de production et de réception (voir le tableau suivant), dont les composants sont , selon MOIRAND [3] , les suivantes :

Production	Réception
1- Le scripteur <sup>12</sup> ,	1- Le lecteur,
2- La relation qu'il y a entre le scripteur et le lecteur <sup>13</sup> ,	2- Les relations lecteur/scripteur,
3- La relation qu'il y a entre scripteur /lecteur et document <sup>14</sup> ,	3- Les relations lecteurs /scripteur et document,
4- La relation qu'il y a entre scripteur /lecteur et extralinguistique <sup>15</sup> .	4- Les relations lecteurs /document et extralinguistique,

Tous les éléments contenus dans le tableau ci-dessus sont pris en considération lors de la production (pour le scripteur) et lors de la lecture (c'est-à-dire la réception, pour le lecteur). Ce qui fait de l'écrit une situation de communication très complexe, que ce soit pour le scripteur ou pour le lecteur. De plus, une situation de communication différée ; c'est-à-dire « qu'entre le moment où le message est émis et celui où le message est reçu s'écoule un laps de temps plus ou moins important [...] » (p.13) [2]. Selon VIGNER [2], le facteur temps est aussi distinctif entre l'écrit et l'oral, car « l'écrit se caractérise (...) différenciellement par rapport à l'oral, tout écrit étant la transposition d'une

---

Les définitions qui suivent sont proposées par MOIRAND (1979) (pp.11-12)

<sup>12</sup> Le scripteur, désigne l'individu ayant un statut social changeant de rôle plusieurs fois par jour et ayant un passé socioculturel qui influence sa production écrite.

<sup>13</sup> Le scripteur peut entretenir une relation avec un (des lecteurs), ce qui influe sur son discours, car au préalable, il a « des représentations ».

<sup>14</sup> Par l'intermédiaire du document, le scripteur veut produire un certain effet. Son intention apparaît souvent dans son écrit.

<sup>15</sup> Dans une communication écrite l'influence du référent est pesante, ce qu'on veut dire par référent c'est « de qui » et « de quoi », le lieu, le moment. En d'autres termes le référent est le contexte. Par référent, MOIRAND désigne le contexte.

communication orale [...] et s'analyse, linguistiquement, comme un processus de transformation du discours avec explicitation du « hic-hunc <sup>16</sup> » et du « supra segmental<sup>17</sup> » (p.13).

Ce qui nous paraît intéressant de retenir ici, c'est que la situation de communication écrite s'effectue en un moment et en un lieu et selon un contexte.

Pour situer la situation de communication écrite par rapport à la situation de communication orale, il paraît important de revenir sur les caractéristiques de l'oral.

#### 1.2.1.1.2. Situation de communication orale

BOYER (1990) [1] souligne que « dans le cadre des approches communicatives, on distingue actuellement le système oral de la langue comme un système autonome régi par ses propres lois, distinctes de celles de l'écrit » (p.88). D'une manière plus précise, l'écrit se distingue de l'oral, et ce, si l'on tient compte d'un certain nombre de facteurs.

Concernant la situation de communication orale, BOYER [1] cite les facteurs suivants :

- « des conditions d'émission et de réception spécifiques incluant les composantes physiques et visuelles de la situation de communication ;
- Un discours syntaxique propre organisé avec des répétitions, des ruptures de construction, des raccourcis, des hésitations, etc ;
- Un découpage en unités significatives linguistiques et extralinguistique (groupe de souffles, phonèmes, mais aussi accents, intonations, rythmes et pauses ; etc) difficile à

---

<sup>16</sup> Par le « hic-hunc », VIGNER désigne les notions de « ici » et « maintenant ».

<sup>17</sup> Par suprasegmental, Vigner (1979) désigne les intonations les gestes et la mimique.

transcrire ;

- L'existence de facteurs sonores porteurs de sens quant aux intonations communicatives ou indicateurs de la situation, comme les qualités de voix (...) » (p.88-89)

Ainsi, ces quelques facteurs font de la situation de communication orale une communication typique dont les traits ont des fonctions différentes de celles de l'écrit (présence du scripteur, du lecteur, d'une relation entre le scripteur, le lecteur et le document). Par exemple, certains traits comme les pauses, peuvent avoir plusieurs fonctions.

Pour justifier les fonctions attribuées aux pauses, BOYER (1990) [1] fait référence aux travaux de MALANDAIN (1985) [18] dans « *Soixante minutes...soixante voix* » (p. 5). Ce dernier attribue quatre fonctions aux pauses :

- « une fonction « syntoxico-sémantique », car les pauses opèrent des segmentations dans le discours, soulignant ainsi, parfois, son organisation syntaxique.
- Une fonction « sémantique et argumentative », car elles peuvent produire des effets d'emphases sur certaines unités.
- Une fonction « modalisante », car elles peuvent aider à comprendre l'attitude et l'état d'esprit du locuteur.
- Une fonction « sémiologique », en attribuant à la connaissance d'une situation de communication donnée »

L' exemple des pauses montre clairement la diversité des fonctions attribuées aux traits de la langue orale, ce qui implique parallèlement la diversité des activités relatives au domaine de l'apprentissage de l'oral, et ce, lors de l'apprentissage de la langue parlée. Ainsi, il est possible d'envisager des activités focalisées sur le rythme, les pauses, ou sur les stratégies d'écoute. A ce sujet, BOYER (1990) [1] reprend une grille d'analyse proposée par PEYTARD (1971) [16] qui met en évidence les différents types de messages

oraux (voir document page suivante)

Pour ce faire il reproduit le tableau récapitulatif suggéré par PEYTARD (1971) [14] :

### Typologie des messages oraux<sup>18</sup>

Types de messages	Récepteur actuel	Récepteur virtuel	Récepteur proche	Récepteur éloigné	Contact immédiat	Contact différé	Stimulation directe	Stimulation indirecte	Echange	Non échange
conversation	+	-	+	-	+	-	+	-	-	-
Télécommunication	+	-	-	+	+	-	+	-	-	-
Récit radiophonique	-	+	-	+	+	-	+	-	--	-
Interview radiophonique	-	+	-	+	-	+	+	-		-
Message théâtral	+	-	+	-	+	-	-	-	-	-
Message télé-théâtral	-	+	-	+	+	-	-	+	-	-
Message enregistré	-	+	-	+	-	+	-	+	-	-
Pôles du message	réception				Récepteur émission		émission		Récepteur émission	

<sup>18</sup> La grille reproduite ci-dessus apparaît dans « Pour une typologie des messages oraux » de PEYTARD (1971) et reprise par BOYER (1990) p.90

Cette grille constitue pour les enseignants et les apprenants une source d'activités qui envisage la situation de communication orale comme une situation de communication « non forcément linéaire ni exhaustive » (p.90), tout comme l'est la situation de communication écrite (voir le point suivant). C'est pour cela qu'il est tout à fait envisageable de considérer la situation de communication écrite comme une situation de communication différée et de prendre en considération le facteur temps la caractérisant.

En différenciant l'écrit de l'oral de la sorte, et en mettant en relief les traits les caractérisant, ainsi, il est possible de voir l'écrit d'une manière plus concrète permettant de mettre en place des pédagogies effectives aboutissant à des résultats concrets concernant le domaine de l'écrit, parce que dans l'écrit, il y a des traces indélébiles.

Par ailleurs, ce qui rend le domaine de l'écrit encore plus complexe, c'est que lors de la lecture d'un roman ou d'un écrit journalistique, le système de communication est différent d'un écrit à l'autre, car on ne lit pas une lettre personnelle de la même manière qu'on lit un article de presse (un fait politique, par exemple).

Ceci nous amène à penser que l'approche des écrits ou leur lecture est un domaine tout aussi vaste que celui de la définition de la notion d'« écrit ». Nous consacrons, alors le point suivant, à la notion de lecture, et ce particulièrement, dans certains courants méthodologiques relatifs à la didactique des langues.

## 1.2.2. La place de la lecture dans quelques approches méthodologiques

Parmi les approches que nous reprenons ici, on peut citer l'approche traditionnelle (1.2.2.1), l'approche structuro-behaviouriste (1.2.2.2), l'approche structuro globale (1.2.2.3), l'approche cognitive (1.2.2.4), l'approche communicative (1.2.2.5) et l'approche interactive (1.2.2.6). Précisons que nous faisons ce rappel dans l'unique objectif de savoir quelle place occupe lecture dans certains courants méthodologiques.

### 1.2.2.1. L'approche traditionnelle

L'approche traditionnelle « servait à enseigner les langues classiques comme le grec et le latin. Elle a été appliquée à l'étude des langues vivantes dès la fin du 19ème siècle. Elle a connu un grand succès au 19ème siècle et elle a été utilisée dans les pays de culture européenne et en Amérique du nord, et ce, jusqu'à la fin des années cinquante » (CORNAIRE, 1999) [19] (p.3) [17].

L'approche traditionnelle s'appuie sur la traduction pour établir des correspondances entre la langue maternelle et la langue seconde et/ou étrangère. Elle favorise également la pratique systématique des exercices. Bref, il s'agit d'un entraînement à la traduction et à l'analyse du texte et aucune place n'est accordée à la lecture. Cette approche ne convient pas particulièrement pas essentiellement à notre travail de recherche parce qu'elle n'évoque en rien une entrée lexicale dans les textes.

### 1.2.2.2. L'approche structuro behavioriste

C'est une rénovation méthodologique qui revient à la méthode utilisée par l'armée des Etats-Unis pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ainsi, l'approche structuro behavioriste est appliquée pour donner une formation aux soldats. Cette rénovation s'étend par la suite à l'enseignement général des langues.

L'approche en question perçoit donc l'apprentissage d'une langue comme un processus mécanique qui se fait par le biais d'exercices. Ces exercices ont pour objectif la mise en place d'habitudes verbales suivies de renforcement. L'approche structuro behavioriste a pour objectif l'apprentissage de la langue orale. La lecture est traitée après maîtrise du système phonologique. L'écrit est alors dépendant de l'oral. Des textes sont alors proposés en fin de leçon.

La lecture des textes se fait à haute voix. A la suite la lecture des textes, on pose des questions servant à vérifier la compréhension du texte. L'apprenant doit y répondre oralement. Bref, la lecture est « un exercice systématique (Drill) » [19] qui a pour objectif de renforcer l'oral. La compréhension de l'écrit n'y est pas essentiellement visée, alors que notre recherche a pour but de retrouver un modèle visant principalement la compréhension de l'écrit.

#### 1.2.2.3. L'approche structuro globale audio-visuelle

Appelée aussi la méthode SGAV, l'approche structuro globale audio-visuelle, soutient que l'apprentissage d'une langue étrangère repose essentiellement sur la compréhension du sens global de la structure du texte. Les moyens déployés dans cette approche sont des appareils « audio » et « visuel ». La méthode enseigne la langue comme moyen de communication. La lecture, en revanche, n'apparaît que tardivement dans le programme. CORNAIRE (1999) [19] souligne que dans cette approche l'imitation du rythme et l'intonation prime sur la compréhension lors de la lecture. L'écrit est alors sacrifié au profit de l'oral et notamment à la prononciation et au rythme. Ainsi, nous soulignons l'intérêt que peut nous apporter cette approche, dans la mesure où nous pouvons reprendre la dimension globale de la compréhension des textes lors de la vérification de nos hypothèses. C'est-à-dire, vérifier si notre approche favorisant une entrée par le lexique a réussi, et ce, par le biais de questions globales sur le contenu du texte.

#### 1.2.2.4 L'approche cognitive

Cette approche se fonde sur la prise en compte de la « structure cognitive<sup>19</sup> » de l'apprenant. L'approche insiste sur la nécessité de créer des automatismes verbaux chez l'élève. Cependant, le phénomène de compréhension en lecture est aussi important, l'écrit est alors remis au centre des intérêts, comme le précise CORNAIRE (1999) [19]

« Dans le cadre de cette nouvelle approche, quelques théoriciens /praticiens (entre autres, CHASTAIN, 1976) proposent une nouvelle démarche de lecture en langue seconde en insistant sur le fait que la recherche du sens doit être l'objectif principal. Ils suggèrent également que cet apprentissage se fasse au moyen d'une gamme de documents variés qui auront pour effet, non seulement, de motiver l'étudiant mais aussi de lui donner d'excellents moyens d'acquérir du vocabulaire » (p.7)

Ce qui retient notre attention dans cette approche c'est l'intérêt accordé à la recherche du sens d'une part, et l'idée de fournir à l'apprenant les « moyens d'acquérir du vocabulaire », d'autre part. Ces aspects pourront être, pour nous, d'un grand apport dans le choix de nos activités. Des activités qui permettront l'acquisition d'une compétence communicative qui ne peut se faire sans l'acquisition d'une compétence lexicale.

Bref, en dépit de certaines insuffisances, l'approche cognitive a beaucoup apporté à l'enseignement des langues et notamment à la réflexion sur le rôle de l'écrit dans l'enseignement des langues, ce qui a forcément aidé à réhabiliter l'enseignement de la lecture. Mais si, l'approche cognitive a

---

<sup>19</sup> La « structure cognitive » est le système des connaissances organisées en catégories de concepts ou en d'autres termes, ensemble du monde intérieur du sujet « sa théorie du monde dans la tête », comme le définit Smith (1971), cité par Cornaire (2001) (p.6)

reconnu l'importance de l'écrit et de la lecture, elle n' a pas pris en compte d'autres aspects,comme par exemple, le caractère communicatif de l'écrit. L'approche qui suit a pris en charge, entre autres, ces aspects.

#### 1.2.2.5. L'approche communicative

Selon CORNAIRE [19], lire est un acte qui s'inscrit dans le processus de communication. En d'autres termes, « les pratique de lecture, comme toutes les pratiques de communication, mettent en jeu une compétence complexe aux composantes multiples : composante de maîtrise linguistique, textuelle, référentielle, situationnelle,..... etc. » (p.8) [19]

Ce qui nous parait important dans cette approche, c'est qu'elle favorise l'autonomie de l'apprenant et le conduit à rechercher le sens. Ainsi, elle redonne à l'apprenant un rôle clé dans l'apprentissage des langues étrangères en général, et de la lecture en particulier. De plus, elle envisage l'écrit comme moyen communicatif ayant une fonction sociale, ce que nous pourrons exploiter dans le texte comme le récit de voyage (revoir cadre théorique, 1.1.2)

Mais, ce qu'il faut retenir c'est que dans les deux dernières approches (cognitive et communicative), l'attention a été focalisée sur l'apprenant, ce qui a conduit certains chercheurs à s'intéresser aux activités cognitives. Cet intérêt va conduire quelques auteurs à proposer, par exemple, des modèles de lecture (1.2.3)

#### 1.2.3. Les modèles de lecture

Parmi ces modèles de lecture, on peut distinguer ceux qui portent sur le processus de lecture et le traitement cognitif de l'information (1.2.3.1.), ceux portant sur la situation de l'écrit (1.2.3.2) et ceux qui considèrent la lecture comme un acte interactif (1.2.3.3).

### 1.2.3.1. Modèles de lecture axés sur le processus de lecture et le traitement de l'information

Parmi les travaux qui se sont intéressés au processus de lecture et le traitement cognitif de l'information, on peut citer ceux de VIGNER (1996) [9], et de GAONAC'H (1993) [6]. Deux travaux particulièrement exploitables dans notre recherche, car cette dernière prend en considération les deux niveaux de traitement de l'information proposés par VIGNER (1996) (1.2.3.1.1) et GAONAC'H (1993) (1.2.31.2). (Les niveaux haut-bas et bas-haut)

#### 1.2.3.1.1. Modèle de VIGNER (1979, 1996)

Dans ce modèle, l'activité de lecture est d'abord ramenée à une activité générale de compréhension (la saisie du contenu du texte dans sa globalité). Ensuite, on privilégie des démarches de type « haut- bas », c'est-à-dire que la maîtrise des mécanismes de décodage dépend du processus de haut niveau (contexte, référence, structure textuelle ...etc.), alors que toutes les activités du traitement « du signal graphique avec accès à son image phonologique correspondante » sont reléguées au « bas-niveau » et cela particulièrement en langue étrangère. Le travail de VIGNER [9] consiste à réintégrer l'ensemble des processus dans un modèle plus général, et de proposer une démarche pour la construction d'activités permettant de faciliter pour un apprenant étranger, « la maîtrise de l'ensemble des opérations intervenant dans l'activité de lecture. » (p.62)

Ainsi, dans sa recherche, l'auteur accorde beaucoup d'importance à l'univers culturel du lecteur et à l'univers culturel de référence. VIGNER (1996) [9] revient souvent sur les aspects pragmatiques (le contexte), car en situation de lecture du français « on tiendra compte [...] des réseaux de lecture, du mode d'institution du lecteur, des pratiques de lecture et des valeurs qui lui sont attachées. Ignorer ces dimensions de la lecture peut conduire à « des erreurs non négligeables d'interprétation » (p.65) [9]. Le lecteur étranger trouvera essentiel à sa compréhension des textes, la connaissance « des thèmes », de

la « structure des textes » et du « code linguistique. ».

Bref, les spécificités du français, (écriture, code linguistique, texte, et particularités des univers culturels de référence) devraient faciliter chez l'apprenant l'automatisation des opérations de bas niveau, et favoriser une plus grande flexibilité dans le traitement des informations de haut et de bas niveau. Ce modèle nous intéresse particulièrement parce qu'il pourrait nous aider à résoudre le problème que rencontrent nos élèves puisqu'il relie le processus de bas niveau et le processus de haut niveau, c'est à dire, qu'il relie le signal graphique (le mot) au domaine de référence (le contexte, le culturel, la visée sociale). De plus, c'est un modèle qui s'intéresse particulièrement à la structure textuelle, (aspects que nous soulevons dans nos hypothèses). Voyons à présent, comment se présente le modèle de GONAC'H (1993)

#### 1.2.3.1.2. Modèle de GAONAC'H (1993)

Les recherches cognitives sur la lecture ont permis de remettre en cause le modèle communicatif où la lecture en langues étrangères consistait à construire du sens sur des représentations globales relatives au texte. (Voir MOIRAND, 1979). Désormais, « la réalisation de certains traitements de bas niveau », peut se trouver sous le contrôle de représentations mentales de plus haut niveau ». (GONAC'H, 1993 [6] p.87)

Ce qui nous paraît intéressant dans ces propos est la possibilité d'envisager une approche de lecture prenant en considération les représentations mentales du lecteur. Il importe de savoir que l'élève peut avoir accès à la signification de certains mots s'il a déjà été préparé auparavant aux représentations constituant le contexte favorable à sa compréhension.

Ainsi, pour GAONAC'H (1993) [6],

« ce phénomène (la représentation) peut être reproduit ; entre autres si la représentation du mot à

reconnaître est précédé de la représentation d'un autre mot ayant un lien sémantique avec lui (phénomène de « préparation perceptive ») : on a donc là des traitements « de bas niveau » (prise en compte d'information graphématique et mise en correspondance avec le lexique) [...] » (pp.87-88)

Un travail sur les représentations nous paraît intéressant dans la mesure où il peut intégrer des exercices fondés sur la prise en compte du contexte, d'indices lexicaux, orthographiques ou linguistiques. Ces derniers peuvent constituer un point de départ à la lecture / compréhension du récit de voyage.

Nous estimons trop ambitieux de prendre comme objectif initial une lecture communicative car les élèves choisis pour notre recherche n'ont pas le profil adéquat à ce type de projet. En effet, GAONAC'H (1993) [6] trouve que

« le postulat d'une lecture centrée sur l'objectif de communication qui lui est propre : construire du sens part sans doute d'une pétition de principe difficile à remettre en cause en elle-même. Mais la prise en compte d'un tel postulat en tant que règle absolue et unique n'est pas dénuée de tout danger. Il peut conduire en effet à l'hypothèse (...) que les capacités de déchiffrage ne peuvent que se développer « naturellement » des lors que les objectifs de communication sont pris en compte. Pour reprendre notre modèle cognitif, les traitements de bas niveau trouverait leur efficacité de manière naturelle et automatique lorsqu'ils sont mis en œuvre sous contrôle de traitement de haut niveau (...) » (p.88)

En d'autres termes en prenant comme objectif principal une lecture communicative, on risque de négliger la nécessité d'acquisition d'une compétence d'un bas niveau de traitement pendant la lecture. Dans le cas de nos sujets, il s'agit de la nécessité d'acquérir une compétence lexicale. Cette

dernière ne pourrait être acquise naturellement. Le modèle cognitif que propose GAONAC'H [6] suggère que cette compétence pourrait être efficace si elle est régie par un traitement de haut niveau. Ainsi, une entrée par le lexique (soit un traitement textuel de bas niveau) ne pourrait s'effectuer qu'en rapport avec un objectif plus global, c'est-à-dire communicatif (soit, un traitement textuel de haut niveau). Dans le cas particulier du récit de voyage, la compétence lexicale ne serait qu'un moyen d'accès à une compétence communicative (la saisie du contenu du texte dans sa fonction sociale).

En plus des travaux de recherche effectués sur les processus de lecture et sur le traitement cognitif de l'information lors de la lecture, on trouve d'autres travaux de recherche qui ont porté sur situation de l'écrit, et qui ont beaucoup apporté à la didactique du FLE.

#### 1.2.3.2. Modèles de lecture axés sur la situation de l'écrit

Dans cette partie, nous examinons des travaux relatifs au domaine de la compréhension de l'écrit fondée sur la situation de l'écrit. Nous avons retenu ceux proposés par MOIRAND (1979) [3] (1.2.3.2.1) et de BOYER (1990) [1] (1.2.3.2.2).

##### 1.2.3.2.1. MOIRAND (1979)

Dans « situations d'écrits », MOIRAND [3] consacre un chapitre à la compréhension de l'écrit (p.17-88), en introduisant les notions de situation de communication, de représentation, de situation d'énonciation, de modalités d'énoncé et d'actes de parole. Dans ses propositions méthodologiques, l'auteur essaye de sensibiliser l'apprenant à la notion de situation à travers le « repérage » linguistique opéré dans quelques textes, et ce, pour un apprentissage des écrits de communication.

Dans ce chapitre consacré à la compréhension de l'écrit, l'auteur propose aussi « une approche des textes de presse » (p.115). Dans cette dernière (appelée approche globale), MOIRAND [3] favorise l'anticipation du sens par la formulation d'hypothèses de départ sur la signification du texte, et ce, à partir d'indices textuels; c'est à dire amener l'apprenant à se faire une idée sur le contenu du texte.

L'auteur suggère aussi une approche du « fait divers » par « appréhension des titres et des photos » (p.24) [3]. MOIRAND propose, et ce, pour retenir « l'essentiel de l'information » de poser des « questions clés », à savoir, Qui ? Fait quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Et pourquoi ? Cette approche dite globale n'aborde pas uniquement la compréhension du texte de fait divers, mais, elle traite aussi du « fait divers politique » et des « textes longs ».

Le travail de MOIRAND (1979) [3] s'inscrit dans une méthodologie communicative et propose différentes approches pour apprendre à lire en LS / LE. Les travaux de MOIRAND (1979) s'intéressent particulièrement aux écrits de presse et à leur rôle dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, l'auteur, dans son ouvrage intitulé *situations d'écrits*, propose des méthodes pour lire ce type de textes. Pour ce faire, l'auteur suggère de commencer, tout d'abord, par un balayage du texte. Le balayage a pour objectif l'accès au sens global du texte (l'approche globale). Ensuite, pour une analyse plus fine, on devra attirer l'attention de l'apprenant sur l'ordre formel<sup>20</sup> et l'ordre thématique<sup>21</sup> du texte.

Nous estimons cet aspect de la lecture intéressant, car la lecture balayage peut permettre à l'élève à repérer des indices textuels qui, à leur tour peuvent l'aider à construire le sens global du texte (soit le thème). De plus,

---

<sup>20</sup> Par ordre formel, MOIRAND (1979) désigne, les articulateurs, les anaphores, et les démonstratifs

<sup>21</sup> Notion relative à l'organisation du discours en référence à un domaine particulier.

nous trouvons que les questions « clés » (qui ? fait quoi ? où ? quand ? comment ? et pourquoi ?) aident l'élève à garder l'essentiel de l'information.

Voyons à présent, les propositions de BOYER (1990) [1] qui s'inscrit aussi dans le cadre des modèles de lecture axés sur la compréhension de l'écrit.

#### 1.2.3.2.2 Boyer (1990)

BOYER [1] s'inspire des travaux de MOIRAND (1979) sur la compréhension de l'écrit. Il reprend particulièrement la notion de « situation d'écrit » que MOIRAND [3] définit comme suit :

« Les composantes de base de la situation d'écrit sont différentes en cas de situation de réception (lecture) et en cas de situation de production (écriture) : le statut du lecteur, ses relations avec le scripteur, avec le texte, et avec les conditionnements extralinguistiques (son expérience du monde, lieu et moment où il lit) ont une influence sur l'interprétation qu'il fait du (des) texte(s) (p.121-122) ».

BOYER (1990) [1] reprend aussi les travaux de VIGNER (1979) [2], car VIGNER propose une classification des « objets de lecture » [2] en fonction de la compétence de lecture qu'exigerait la compréhension du texte. La classification des objets de lecture proposée par VIGNER [2] se présente comme suit :

Texte à dominante : (p.36)

- ❖ narrative
- ❖ descriptive,
- ❖ expressive,
- ❖ logico-argumentative,

❖ ou enfin, prescriptive. »

L'autre, description (celle des stratégies de lecture) est empruntée aux recherches sur la langue maternelle, par laquelle, BOYER explique la complexité du processus de lecture.

BOYER [1], traite aussi des « stratégies d'apprentissage de la lecture » (p.138) [1], comme par exemple, les techniques de repérages d'indices textuels. Il n'oublie pas de citer de nouvelles technologies pour la lecture (exemple : le lecticiel)<sup>22</sup>.

Aussi, BOYER [1] insiste sur le fait que la compréhension et l'expression sont liées. Chacune sert à vérifier les résultats de l'autre. « L'essentiel est d'essayer de situer les problématiques, de poursuivre des objectifs opérationnels de mieux en mieux définis » (p.147), c'est-à-dire que la compréhension de l'écrit pourrait être le support de l'expression et inversement.

Bref, les travaux de BOYER [1] peuvent nous être bénéfiques dans la mesure où ils s'intéressent à l'aspect de dominante textuelle. De plus, ses travaux sur les stratégies de lecture (repérage, balayage) retiennent notre attention dans une approche favorisant des exercices lexicaux (repérage de termes revenant à la thématique du texte ou des champs lexicaux).

En résumé, BOYER (1990) regroupe la majorité des travaux de recherche relatifs à la compréhension de l'écrit, à savoir les plus importants (VIGNER, 1979 et MOIRAND, 1979). Cependant, quelques années plus tard, c'est-à-dire vers les années 90 et 2000 apparaît un autre type de recherche consacrée à la lecture considérée comme un acte interactif. Ainsi, après avoir examiné quelques travaux portant sur la compréhension de l'écrit, voyons, à présent, ceux qui considèrent la lecture comme un acte interactif.

---

<sup>22</sup>Par lecticiel Boyer (1990) désigne un logiciel qui transforme l'ordinateur qui est un outil bureautique en un outil pédagogique servant la lecture et la compréhension des textes longs.

### 1.2.3.3. Modèles de lecture axés sur la lecture comme un acte interactif

Dans le cadre d'une conception d'une démarche interactive de la lecture, nous passerons en revue les travaux de CICUREL (1991) (1.2.3.3.1) et de CORNAIRE (1999) (1.2.3.3.2).

#### 1.2.3.3.1. CICUREL (1991)

CICUREL (1991) [8] propose une démarche interactive de la lecture. Cette démarche qui compte quatre étapes, présentées ci-dessous, permet à l'apprenant de prélever dans le texte des indices de natures diverses : « iconique, formel, textuel, lexical, énonciatif », et ce, dans le but de mieux comprendre le texte. Il est important de noter que « chaque étape de lecture a une fonction propre et établit à sa manière, une interaction entre le texte et le lecteur » (p.42) [8]. Voyons maintenant comment se déroulent ces quatre étapes :

La première étape consiste à orienter et à activer les connaissances déjà acquises pour faciliter la lecture, et ce, en faisant appel à « l'encyclopédie du lecteur », à son expérience et à son vécu. En d'autres termes, c'est une étape qui permet l'activation des connaissances antérieures. Avec cette étape, le lecteur sera plus réceptif à la lecture du texte.

La deuxième étape est celle de l'observation et du repérage d'indices. Le but de cette étape est de familiariser le lecteur avec le texte et par là même, anticiper le sens. C'est plus une lecture rapide au cours de laquelle l'apprenant doit identifier par exemple « des noms propres », « des chiffres », « des

marques formelles récurrentes » ou « des signes de ponctuation ». Toutes ces marques devraient, selon l'auteur, aider le lecteur à se faire « une idée approximative du contenu du texte ». (p.42) [8]

La troisième étape est celle de la lecture avec objectif(s), c'est à dire avec la présence de consignes. Par exemple, on peut demander aux apprenants de rechercher une information ou de faire un compte-rendu de lecture. Il s'agit dans cette étape d'une lecture guidée par la consigne. « Il peut y avoir plusieurs lectures successives avec des consignes de lecture différentes » (p.42) [8]. Ces lectures peuvent se faire par groupes. La compréhension repose sur l'interaction des informations fournies par les différents groupes.

La quatrième et dernière étape vient relier les connaissances, car elle favorise une interaction entre les informations recueillies dans le texte lu et les connaissances antérieures du lecteur. « C'est une étape d'engrangement des connaissances et d'approfondissement de la compréhension du texte. » (p.42) [8]

Dans sa proposition de démarche, CICUREL (1991) [8] propose plusieurs types d'exercices pouvant s'effectuer sur les mots du texte. Ces mots peuvent apparaître dans des exercices où ils seraient :

- Compris selon le contexte ;
- Porteurs de sens contribuant à rendre les lecteurs plus réceptifs au texte ;
- Des mots indices favorisant l'anticipation ;
- Ou encore, des facteurs de mémorisation.

## **Description des différents types d'exercices ou d'activités.**

### 1. Activités sur le contexte

Certains mots ne seraient compréhensibles que selon le contexte. Dans ce cas, il n'est pas besoin de faire appel à une définition ou à une situation extérieure au texte, ce qui pourrait disperser l'attention du lecteur. La situation textuelle elle-même ou le contexte permettent d'induire du sens sans peine. Cela permet donc de construire du sens à partir d'éléments contenus dans le texte.

### 2. Activités sur les mots porteurs de sens

Ce type d'activités est aussi appelé « association d'idées » (CICUREL, 1991, p.69). Cela consiste en un ou plusieurs mots extraits du texte, des mots considérés comme « pivots » sur lesquels les élèves doivent faire une association d'idées. En d'autres termes, ils doivent dire ce que ces mots leur évoquent. Ainsi, les élèves seront plus réceptifs au texte puisque certains mots qu'ils auront proposés seront retrouvés dans le texte lors de la lecture.

### 3. Activités sur les mots favorisant l'anticipation

Il est clair que si l'on donne au lecteur une pré-indication sur ce qu'il va trouver dans le texte cela favorise sa prise d'indices. « C'est pourquoi si on lui facilite le travail en sémantisant le texte, sa lecture se fera dans de meilleures conditions » (CICUREL, 1991, p. 69). Par exemple, il est possible de proposer aux élèves des listes de mots faisant partie d'un même champ lexical en leur demandant le thème que cela évoque (association d'idées).

#### 4. Les mots comme facteurs de mémorisation

Les mots peuvent constituer un facteur de mémorisation pour le lecteur, dans la mesure où on lui demande de constituer des ensembles de mots apparentés sémantiquement. Pour CICUREL (1991),

« on sait depuis longtemps l'antipathie des apprenants à apprendre des listes de mots par cœur s'ils sont détachés de tout contexte et qu'ils n'ont pas de lien entre eux. Mais si le lecteur les a rencontrés dispersés dans un texte et qu'ensuite il fait un travail de regroupement, ceci est une aide à l'acquisition lexicale. » (p.70)

Ainsi, les élèves pourraient travailler sur les champs sémantiques présents dans le texte, ou prélever des termes qui reviennent fréquemment, et ce, pour retrouver le thème dominant.

Bref, que ce soit dans un travail sur le contexte, sur le sens, sur l'anticipation ou sur la mémorisation, pour CICUREL (1991)

« le mot est d'abord une entrée dans le texte car on le suit à la trace, on le reconnaît, on le souligne, on devine le sens de ses contextes mais ensuite il devient aussi la mémoire du texte. Il prolonge le travail de lecture en rendant le lecteur dégagé du souci immédiat de compréhension, attentif à l'emploi des mots, à ses parentés et à ses contextes » (p.70)

Ce qui nous paraît intéressant dans cette citation c'est le fait que les mots servent à prolonger la lecture et à capter l'attention du lecteur sur l'emploi des mots selon le contexte. Une entrée par le lexique ne serait pas alors une fin en soi mais un moyen d'accès à un autre type de lecture, celle d'un texte

qui se devine à travers des mots dont le sens n'est pas que le premier degré. Des mots révélateurs d'une histoire, d'une culture et d'une pratique sociale.

En somme, cette démarche de lecture en quatre étapes veut essentiellement faire participer activement le lecteur au processus de compréhension. Elle favorise la réceptivité du sens en faisant appel aux « pré connaissances » du lecteur et en encourageant la formulation d'hypothèses sur le contenu du texte à lire, et ce, par la préparation au lexique. Examinons à présent une autre démarche de lecture interactive proposée par CORNAIRE (1999) [19] qui porte sur le même principe que celle examinée précédemment.

#### 1.2.3.3.2. CORNAIRE (1999)

Dans « Le point sur la lecture », CORNAIRE [19] revient sur la place qu'occupe la lecture dans différents courants méthodologiques passés et présents. Elle propose des approches pédagogiques pour la lecture des textes. CORNAIRE [18] prend aussi, en considération, le lecteur, le texte et leur interaction comme le fait CICUREL (1991) [8]

Dans le cadre d'une intervention pédagogique, elle propose, un projet de lecture en trois étapes, à savoir, la pré-lecture, la lecture, et après la lecture. Dans ces étapes de lecture CORNAIRE [19] s'intéresse à « la perception visuelle » et à « l'organisation de la mémoire dans le traitement de l'information » (p.16). Une proposition d'approche qui rejoint celle de CICUREL (1991) [8] et celle de BOUCHER (2001) [7]. (Voir le point suivant)

#### 1.2.4. BOUCHER (2001)<sup>23</sup>

S'inspirant des travaux de CORNAIRE (1999) [19] et de CICUREL (1991) [8], BOUCHER (2001) [7] propose une approche pour la « lecture de texte à des fins académiques » [6]. Cette approche repose sur une lecture en

---

<sup>23</sup> Voir appendice A

trois étapes :

1. la pré-lecture ;
2. la lecture qui se divise en :
  - a. première lecture
  - b. deuxième lecture
  - c. troisième lecture
3. la post lecture.

#### Etape1 : la pré-lecture

Au cours de cette étape, l'enseignant prépare les élèves au vocabulaire. Selon l'auteur, lorsque les élèves effectuent des lectures dans le cadre d'un domaine précis, certains mots reviennent (lexique de spécialité), il serait donc souhaitable que les apprenants maîtrisent ce vocabulaire. Ils doivent connaître, les différentes formes que peuvent prendre ces mots ainsi que les mots appartenants à la même famille.

Le premier type d'exercices suggérés dans cette première étape, repose donc principalement sur un travail du vocabulaire. Il s'agit plus exactement de soumettre aux lecteurs un échantillon de vocabulaire tiré du texte (échantillon, qui regroupe les mots fréquents ou les champs lexicaux). Après avoir remis ces échantillons, on introduit la notion de « familles de mots » pour travailler sur quelques unes.

Dans le second type d'exercices, les élèves doivent trouver la signification d'un mot selon son contexte. Il est vrai que les étudiants n'ont pas encore accès au texte, mais les listes de vocabulaire de spécialité proposées devraient leur permettre de « formuler des hypothèses » quant au sujet traité dans le texte. Les élèves travaillent seuls ou en groupes. Ils peuvent aussi utiliser le dictionnaire, mais en travaillant en groupes.

Toujours pour que les apprenants accèdent à une meilleure connaissance du vocabulaire lié au sujet du texte, BOUCHER [7] propose de sensibiliser les élèves aux procédés de formation des mots en français (préfixation et suffixation), en leur remettant des phrases dont ils doivent dire si elles sont vraies ou fausses. Ainsi, il est possible de vérifier leur compréhension.

BOUCHER (2001) [7] suggère aussi dans cette même première étape, une lecture balayage (voir ci-dessous les étapes de la lecture balayage). Cette dernière devrait aider le lecteur à anticiper le sens et à se rappeler ce qu'il a déjà lu, en repérant des indices textuels. D'une part, le balayage aide à saisir le mode d'organisation des idées, d'autre part, il aide l'élève à trouver des réponses à d'éventuelles questions d'examen. Bref, cette première lecture rapide aide à repérer l'information contenue dans le texte. Lors du balayage, plusieurs éléments textuels ou paratextuels tels que le titre, les graphiques et les illustrations peuvent être utilisés. Les différents moments d'une lecture balayage sont les suivantes :

- ❖ Lire le titre et les intertitres.
- ❖ Observer attentivement les images pour compléter l'hypothèse initiale.
- ❖ Repérer les noms propres mentionnés dans le texte. Essayer de préciser, si ce sont des noms de personnes ou des noms de lieux.
- ❖ Porter une attention particulière aux mots en italique ou en caractères gras. Essayer de découvrir pour quelle raison l'auteur a cru bon de les faire paraître en caractère spéciaux.
- ❖ Lire rapidement le premier et le dernier paragraphe du texte. Lors de cette lecture rapide les élèves ne doivent pas se soucier des

mots dont ils ne comprennent pas la signification.

Le but de cette pré-lecture est d'obtenir une idée générale sur le contenu du texte, afin de mieux préparer les apprenants à une lecture approfondie.

## Étape 2 : Lecture

L'étape de lecture, quant à elle, comprend trois moments : première, deuxième et troisième lecture.

### a. la première lecture

La première lecture s'effectue avec texte. Cette lecture vise la compréhension d'éléments souvent porteurs de problèmes, c'est à dire « les référents ». Cette lecture est rapide, à mi-chemin entre le balayage et la lecture soutenue. Dans cette étape, les élèves doivent s'attarder sur le phénomène de reprise de l'information (l'utilisation des substituts et des référents). Les élèves doivent aussi expliquer en quoi consiste ce phénomène et quels sont les principaux types de substituts (pronom, groupes nominaux etc.) Pour cela, des exercices sur les connecteurs ou sur les organisateurs textuels sont proposée, tout comme des exercices visant à deviner le sens d'un mot inconnu à l'aide d'un contexte. (Exemple : exercices à trous)

### b. la deuxième lecture

Cette lecture est attentive et soutenue. Dans un premier temps, elle vise principalement à dégager les idées essentielles du texte. Dans un second temps, ces idées seront organisées sous forme de « carte sémantique » [7] (p.68) [6] (carte qui sera explicitée dans le paragraphe suivant), et ce, de manière à faire ressortir l'organisation textuelle des idées. Pour dégager les idées du texte, les élèves doivent travailler en petits groupes. En se concentrant sur les idées principales du texte, les membres du groupe formuleront une idée

succincte de chaque paragraphe.

### c. La troisième lecture

La technique de « la carte sémantique » [7] consiste à dessiner un plan de l'organisation des idées principales du texte. Il s'agit d'un « graphique » qui permet de visualiser la répartition des idées dans le texte. Cette pratique oblige l'étudiant/lecteur à réfléchir sur la disposition des idées dans le texte. La carte sémantique est utile dans la mesure où elle favorise une réflexion attentive sur ce qui a été lu. Elle permet aux lecteurs de distinguer les informations importantes des détails superflus. Cette activité vient couronner les étapes précédentes et permet de mieux se préparer à un éventuel examen (voir l'étape qui suit). Il est évident que cette technique se distingue du soulignage, car ce dernier demeure linéaire et ne requiert pas une participation active de la part du lecteur puisque ce dernier ne reproduit pas l'organisation du texte. Par contre, dans l'activité de la carte sémantique, le lecteur doit décider quelles informations inclure dans son dessin. Pour ce faire, l'élève analyse, évalue et fait preuve de jugement critique. Il doit choisir un « graphique » convenable à la structure de surface du texte.

### Etape 3 : la post lecture

Cette dernière étape consiste en un examen qui porterait sur le texte lu. Il pourrait s'agir de la rédaction d'un résumé, fait à partir de la carte sémantique élaborée précédemment. Quoi qu'il en soit, l'étape de post lecture est un retour sur le texte.

Après avoir passé en revue les étapes d'une lecture efficace telle que proposée par BOUCHER [7], nous dirons que la démarche de lecture proposée ici visent à inculquer aux élèves des habitudes de lecture en les préparant à la lecture essentiellement par des exercices de lexique. Ainsi, les élèves procèdent par étapes, lesquelles guident leur lecture/compréhension aussi bien

sur le plan du contenu que sur celui de la structure du texte.

Si nous faisons un lien avec le manuel scolaire de français de 2<sup>ème</sup> AS, on constate qu'un travail sur le lexique existe effectivement. Cependant, il n'est pas relatif au lexique présent dans le texte, il a trait plutôt au lexique qui tourne autour du texte. En effet, l'examen de la partie du manuel consacrée au lexique thématique et relationnel, nous a permis de constater que les exercices proposés ne touchent en aucun cas au lexique présent dans le texte. (Voir appendice C). Nous évoquons cela, car comme le souligne CICUREL (1991) [8], « il serait dommage de ne pas se servir du texte lui même pour faire ressortir du sens [...] de sorte que c'est par un rapport interactif entre les mots que je comprends et ceux que je ne comprends pas que va se faire jour le sens.» (p.64)

En définitive, en ce qui concerne le choix d'une démarche de lecture pour notre travail, nous avons décidé d'adopter l'approche préconisée par Boucher (2001) [7]. Ainsi, nous reprenons les trois étapes de lecture, à savoir, les étapes de pré-lecture, lectures et post lecture (Voir chapitre méthodologie). Contrairement aux propositions de CICUREL (1991) [8] et de CORNAIRE (1999) [19], nous considérons l'approche de BOUCHER (2001) plus qu'une simple proposition théorique d'un modèle ; elle en est l'application.

### **Conclusion**

En guise de conclusion sur ce chapitre I consacré au cadre théorique, nous rappelons que nous avons examiné, d'une part, les caractéristiques du récit de voyage et sa fonction sociale. D'autre part, nous nous sommes intéressée à la place que pourrait avoir le récit de voyage dans le domaine de l'analyse textuelle, et notamment par rapport aux notions de structuration séquentielle, d'hétérogénéité et de polyphonie textuelle.

L'examen de ces notions nous a permis de constater que le texte du récit de voyage n'est pas un texte à la composante simple, mais un texte hétérogène

(narratif et descriptif) et polyphonique (revoir section 1.1.3). Ces aspects contribuent à rendre difficile la compréhension de ce type de texte par les élèves. A ces difficultés s'ajoutent celles de l'accès au lexique relatif au texte. (Voir méthodologie, commentaire du test correspondant aux proportions des mots difficiles rencontrés par nos sujets).

Par ailleurs, ce cadre théorique, nous avons choisi d'examiner les notions d'écrit et de lecture et de voir les spécificités de la communication orale et de la communication écrite, et ce, dans l'unique objectif de définir l'acte de lire. Nous avons également passé en revue certaines approches et modèles de lecture, afin de voir quelle approche pourrait être opérationnelle dans notre travail, et ce, en fonction de notre problématique et de nos hypothèses de départ (voir introduction).

Ainsi, et dans le but de remédier aux difficultés que rencontrent nos élèves (insuffisance au niveau de la compétence lexicale), nous avons opté pour l'approche de BOUCHER (2001 [7]), d'abord parce qu'elle peut contribuer à un enrichissement lexical, ensuite, par le biais d'une entrée lexicale dans le texte, elle pourrait amener l'élève à un niveau de traitement textuel plus approfondi.

De plus, l'approche de BOUCHER (2001)[7] semble reprendre un certain nombre de travaux effectués sur la lecture, à savoir, des travaux proposant des activités axées sur des stratégies de lecture (à travers des activités au cours desquelles l'élève mobilise et sous différents aspects : repérage, analyse, synthèse et ses capacités intellectuelles) ; des travaux proposant des activités relevant du processus de lecture de « bas niveau » (un travail sur le lexique), mais également des activités relevant du processus de lecture de « haut niveau » .

Effectivement, nous abordons la relation entre ces deux niveaux de traitement textuel lors de la lecture, dans le travail sur certains éléments textuels relevant de la narration, de la description ou de la polyphonie ; c'est-à-

dire dans le travail sur certains éléments cohésifs faisant partie du domaine énonciatif (verbes, adjectifs et ponctuation faisant partie du bas niveau de traitement textuel) ce qui amène l'élève à la saisie de la dimension pragmatique (haut niveau de traitement textuel) présente dans le texte (revoir, selon les termes d'ADAM, la « loi pragmatique » ou la « loi d'intérêt » présente dans les séquences narratives(1.1.3.2.1) au services de la description)

En outre dans l'examen de l'approche suggérée par BOUCHER [7] nous avons constaté qu'elle pourrait convenir au type de texte objet de notre étude, soit le récit de voyage. Car dans son approche, BOUCHER [7] propose de travailler essentiellement sur le lexique, les idées et leur organisation dans le texte ; ce qui peut amener l'élève, par la suite, à un haut niveau de traitement lors de la lecture/ compréhension du récit de voyage. Nous estimons que l'élève pourra ainsi saisir l'intérêt de l'utilisation de certains éléments linguistiques, textuels. En d'autres termes, l'usage fait de la narration ou de la description intègre des objectifs supra-textuels qui sont le rêve et l'exotisme.

En somme, après avoir défini l'objet de notre recherche (soit le récit de voyage) révéler et justifier notre choix d'approche, nous passons maintenant au chapitre « méthodologie » dans lequel nous décrivons chaque volet de notre étude, à savoir, les sujets de notre recherche, des approches expérimentées (l'approche du manuel et de celle préconisée par Boucher, 2001), des résultats obtenus et des pistes didactiques suggérées.

## Chapitre 2

### METHODOLOGIE

Ce chapitre consacré à la méthodologie de la recherche comprend deux parties. La première partie porte sur la présentation des sujets, des approches expérimentées (celle du manuel de français de deuxième AS et celle de BOUCHER, 2001), et la présentation du corpus (2.1) La deuxième partie, en revanche, porte sur le dépouillement et l'analyse des corpus (2.2).

#### **2.1. PRESENTATION DES SUJETS ET DES APPROCHES RELATIVES A LA LECTURE COMPREHENSION D'UN TEXTE**

Cette section est consacrée à la présentation des sujets (2.1.1), des deux approches expérimentées (2.1.2) et des corpus (2.1.3)

##### 2.1.1. Présentation des sujets

Cette sous section compte deux (2) sous-parties, à savoir, l'origine des sujets (2.1.1.1) et leur profil linguistique (2.1.1.2).

##### 2.1.1.1. Origine des sujets

Les sujets de l'étude proviennent d'une seule et même classe et filière, à savoir la deuxième année scientifique d'un Lycée d'Enseignement Général de la région de Blida (BOUINAN, un village rural de Blida).

Cette classe compte 38 élèves, comme le montre la répartition du tableau ci-dessous<sup>24</sup> :

	Filles	Garçons	Total
Nombre	26	12	38
Pourcentage	71.06	28.94	100%

La lecture de ce tableau révèle que le groupe est majoritairement composé de filles (71.06%), mais nous ne nous attarderons pas sur le critère « sexe », dans la mesure où nous ne cherchons pas à comparer les résultats obtenus par les filles *versus* ceux obtenus par les garçons. Ce qui nous intéresse, dans notre étude, c'est les résultats obtenus dans l'application de deux approches de lecture, à savoir, celle du manuel de français de 2<sup>ème</sup> AS, et celle préconisée par BOUCHER (2001) (voir la section suivante 2.1.2), et ce, afin de vérifier les hypothèses formulées dans notre étude (Voir introduction). Avant d'aborder la section (2.1.2), voyons quel est le profil linguistique des sujets.

#### 2.1.1.2. Profil linguistique des sujets

Ce qui caractérise nos sujets est le fait que les étudiants appartenant à ce groupe ont suivi un cursus scolaire (primaire, moyen et secondaire) entièrement en arabe classique et ne sont entrés en contact avec la langue française que vers la quatrième année primaire, c'est-à-dire vers l'âge de 10 /11 ans. De plus, ces étudiants ne pratiquent le français qu'en classe de langues (dans le cours de français L2 et cours d'anglais L3, les élèves ainsi que leurs professeurs s'expriment en français). En dehors de ces séances de langues, les sujets sont en contact permanent avec l'arabe dialectal (l'arabe algérien celui qu'ils pratiquent en famille et/ou dans la rue), et/ou le berbère (langue pratiquée par une minorité de la population algérienne) et l'arabe classique

---

<sup>24</sup> Les chiffres présentés dans ce tableau sont tirés de la liste établie par l'établissement scolaire du Lycée de BOUINAN pour l'année 2005/2006.

(langue d'enseignement). Le volume horaire de la pratique de l'arabe classique atteint environ (12,000 heures/cursus scolaire) comparativement à l'effectif horaire de l'apprentissage et de la pratique de la langue française qui lui ne représente environ que 2000 heures/cursus scolaire.

Par ailleurs, il faudrait savoir que les deuxièmes années scientifiques se distinguent des deuxièmes années lettres<sup>25</sup> et langues<sup>26</sup>. D'abord par le nombre d'heures consacré à l'enseignement du français d'une part, et à l'enseignement des matières scientifiques enseignées en arabe classique d'autre part. Il est clair que dans la répartition des horaires, on accorde plus d'importance aux matières scientifiques, le français étant jugé préalablement une matière secondaire du programme. Aussi, dans cette filière (science), le français semble être relégué au second plan, et cela, si l'on considère le coefficient (2) qui lui est attribué dans les examens trimestriels et à l'examen du Bac.

Après avoir présenté les sujets de notre expérimentation, passons maintenant à la présentation des deux approches expérimentées, à savoir, l'approche proposée dans le manuel scolaire de 2ème AS et de l'adoption de l'approche préconisée par BOUCHER (2001).

### 2.1.2. Présentation des approches expérimentées

Dans cette section consacrée à la présentation des approches expérimentées, nous commencerons d'abord par exposer l'approche suggérée dans le manuel scolaire de 2ème AS<sup>27</sup> (2.1.2.1), puis celle adoptée de l'approche de BOUCHER [7] (2.1.2.2)

---

<sup>25</sup>La filière des lettres compte un volume horaire plus important que celui des langues, sachant que pour eux, le français est une matière essentielle.

<sup>26</sup>Vue que cette filière a pour spécialité les langues (arabe, français et anglais), on leur donne une plus grande importance que chez les scientifiques.

<sup>27</sup> Dans notre étude, nous avons choisi d'expérimenter l'approche du manuel pour mettre en relief les insuffisances lexicales dont souffrent nos sujets.

### 2.1.2.1. Approche préconisée dans le manuel scolaire de français de 2<sup>ème</sup> année secondaire

Dans cette sous-section, nous procéderons, d'abord, à la présentation générale du manuel de 2<sup>ème</sup> AS (A). Ensuite, à la présentation du projet relatif au reportage (B); et à la présentation et l'analyse de la démarche en compréhension de l'écrit préconisée dans le manuel de 2<sup>ème</sup> AS (C). Enfin, nous présenterons les exercices consacrés au lexique. (D)

#### A. Présentation générale du manuel de deuxième AS

Le manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> AS compte 175 pages et comporte trois chapitres correspondant chacun à un projet, soit :

- I. Le reportage.
- II. a. l'expositif : les textes.  
b. le prescriptif : les représentations graphiques.
- III. a. Le démonstratif.  
b. l'argumentatif.

#### B. Présentation du projet relatif au « Reportage »

Le projet qui nous intéresse particulièrement est celui du « Reportage ». Ce projet compte 10 pages réparties en cinq rubriques : (voir tableau suivant)

- 1) Textes,
- 2) Lexique,
- 3) Syntaxe,
- 4) Expression écrite,
- 5) et Lectures complémentaires.

A la lecture du tableau qui suit, on constate qu'une section est consacrée au lexique relationnel (mer et désert) et au le lexique thématique (relatif à la presse), en revanche aucune activité portant sur termes présents dans le texte ne figure dans l'approche du manuel correspondant à la lecture / compréhension du récit de voyage.

**Tableau # 1 : Contenu du projet du reportage**

projet	Textes	Lexique	Syntaxe	Expression écrite	Lectures complémentaires
<b>Le reportage</b>	*Le M'zab : une région pas comme les autres. S. Hacene *L'offrande du vertige. H.Belkassem *Synthèse des reportages étudiés.	*Lexique thématique (mer et désert) *Lexique relationnel : champ sémantique et lexical de la presse	*La caractérisation *La subordonnée relative. *Le complément du nom. *L'adjectif qualificatif. *Les indicateurs de lieu. *La nominalisation. *La comparaison et la métaphore. *Le style direct et indirect.	*Reconstitution de texte. *Complétion de texte. *Production guidée. *Production libre.	*Tam l'enchanteresse. B.Takherboubt. *Annaba : une cité à revisiter. Amel Bakhoukh

Il est important de préciser que ce tableau #1 est reproduit du manuel scolaire dans le seul but de justifier notre réflexion sur la place de la compréhension de l'écrit dans l'approche préconisée dans le manuel scolaire. On remarque que malgré la présence d'une démarche relative à la lecture compréhension du reportage dans le manuel (ce que nous présentons dans le point qui suit), celle-ci n'apparaît pas dans le tableau ci-dessus consacré au contenu du projet du « Reportage ».

C. Présentation et analyse de la démarche en compréhension écrite préconisée dans le manuel de 2<sup>ème</sup> AS<sup>28</sup>

Cette démarche comporte deux (2) grandes étapes : (voir appendice C), à savoir, l'étape de compréhension et l'étape de synthèse.

- 1) Une étape de compréhension est consacrée à chacun des deux textes supports. (Le M'ZAB : une région pas comme les autres (1) et l'offrande du vertige (2)), cette étape comporte pour chacun des textes trois phases : l'observation du texte, la lecture silencieuse et l'analyse du texte.
  
- 2) L'étape de synthèse porte sur les deux reportages étudiés.

Il est important de préciser que dans notre présentation de la démarche suivie dans le manuel, nous nous limiterons à l'analyse de quelques questions présentes dans cette approche, notamment, les trois questions apparaissant dans observation du texte, de la question en lecture silencieuse, et de quelques questions figurant dans la phase analyse. Nous avons choisi d'analyser les questions qui nous semblent poser problème dans la lecture compréhension des deux textes supports. (Voir appendice B et C)

---

<sup>28</sup> Voir appendices B et C

Texte support 1 : « Le M'ZAB : une région pas comme les autres »

ETAPE 1 : COMPREHENSION

La phase 1 : Observation du texte.

Au cours de cette phase, les élèves doivent répondre aux questions suivantes :

- 1-Observez le texte, et dites comment il se présente.
- 2-Quelles informations le titre apporte-il ?
- 3-Observez bien l'illustration et dites dans quelle région d'Algérie se situe le M'ZAB ?

Remarques

- 1) La première question porte sur la présentation du texte<sup>29</sup>: -« Observez le texte et dites comment il se présente ». On remarque que cette question est vague et imprécise, car il est particulièrement difficile de connaître sa visée. Les concepteurs de la démarche visent la mise en page, c'est-à-dire la présentation en colonnes et l'ensemble des éléments périphériques.
- 2) La deuxième question (quelles informations le titre apporte-il ?) vise à faire prendre conscience à l'élève des informations générées par le titre (c'est-à-dire l'annonce du thème). La question formulée est globale et l'élève n'est pas guidé dans sa réflexion (aucune précision n'est donnée à l'élève sur la réponse attendue -GHARDAIA est une ville exceptionnelle- et la question reste vague)
- 3) Enfin la troisième question est ambiguë. En effet, elle aussi comporte des termes qui pourraient être méconnus de l'élève. Le mot

---

<sup>29</sup> Voir appendice C

« illustration », par exemple, est difficile pour certains élèves. Le mieux aurait été d'utiliser le mot « photo » puisque ce terme est plus compréhensible pour les élèves. De plus le mot « région » ne convient pas à la réponse attendue puisque l'élève devra utiliser le nom d'une ville (GHARDAIA) (voir photo) et non le nom d'une région (il devra répondre « GHARDAIA » et non le « M'ZAB »).

### **Phase 2 : Lecture silencieuse**

Dans cette phase, l'élève devra lire le texte silencieusement pour ensuite répondre à une consigne. Les concepteurs du manuel ne proposent qu'une seule activité. Celle-ci est présentée sous forme de question. Cette dernière est formulée comme suit :

- Au cours de votre lecture, soulignez les mots M'ZAB, GHARDAIA et les termes qui s'y rapportent.

### **Remarque**

L'activité à effectuer après la lecture silencieuse est relative au nom « M'ZAB » et à ses substituts. Les élèves doivent souligner le mot M'ZAB et tous les termes qui s'y rapportent, et ce, dans le but de retrouver le thème traité dans le texte. Nous trouvons cette activité sans aucun intérêt car le thème est annoncé dans le titre. De plus, la consigne elle-même insinue la fréquence de l'utilisation du mot M'ZAB et de ses substituts.

### **La phase 3 : L'analyse**

Cette phase comporte dix neuf (19) questions (voir appendice C, approche du manuel) qui se présentent de la manière suivante :

1- « À l'orée du troisième millénaire ».

Par quoi peut-on remplacer « à l'orée », quelle information apporte cette expression ?

- 2- Où se trouve le journaliste ?
- 3- Par quel verbe est introduite la description ? Pourquoi l'auteur a-t-il choisi ce verbe ?
- 4-Comment GHARDAIA apparaît-elle au journaliste ?
- 5-Par quoi se caractérise-t-elle ?
- 6-Le journaliste évoque deux personnages célèbres. Donnez leurs noms.
- 7-Relevez les termes ou expressions qui montrent que ces personnages sont célèbres.
- Pourquoi l'auteur les cite-il ?
- 8-comment leur témoignage est-il rapporté par le journaliste ?
- 9-Outre ces deux témoignages, relevez une phrase qui montre l'importance de l'architecture de GHARDAIA.
- 10-Relevez dans le début du deuxième paragraphe deux termes qui reprennent l'idée exprimée dans le titre.
- 11-Classez les termes et expressions suivants dans le tableau ci-dessous :  
Office du tourisme, atelier, arcades, rues, grotte, ruelles.

Ville ancienne	Ville moderne

- 12-Qu'est ce qui fait la célébrité de l'artisanat de GHARDAIA ?
- 13-Relevez dans le texte la phrase qui le montre.
- 14-Pourquoi l'habit local retient-il particulièrement l'attention du visiteur ?
- 15-Un verbe montre que les mozabites sont fiers de leurs tenues traditionnelles, relevez- le.
- 16-La palmeraie occupe une place importante dans la vie des mozabites. Relevez dans le texte la phrase qui le montre.
- 17-Pourquoi la palmeraie occupe t-elle une place aussi importante ?
- 18-A qui s'adresse le journaliste ? Quel est son objectif ?
- 19-Comment appelle-t-on ce type d'article ?

Nos remarques porteront sur les questions, 1, 2 et 19 qui nous semblent particulièrement difficiles.

- 1) La première question (« À l'orée du troisième millénaire ». Par quoi peut-on remplacer « à l'orée », quelle information apporte cette expression ?), consiste à remplacer l'expression difficile (« à l'orée ») par une autre expression de même signification. Cette expression n'est pas traitée en cours de français. Elle est aussi généralement méconnue de l'élève. Puisque l'élève ne connaît pas la signification du mot « orée », il aura donc du mal à la remplacer par une autre. De plus, on ne suggère pas à l'élève l'utilisation du dictionnaire.
- 2) La deuxième question « Où se trouve le journaliste ? » est imprécise et ambiguë. En effet, selon les connaissances antérieures de l'apprenant, le pronom interrogatif « où » renvoie à un lieu. Cependant, la formulation de cette question prête à confusion, car le lecteur ne sait pas si le « où » renvoie au lieu où se trouve le journaliste quand il écrit, ou quand il visite GHARDAIA.
- 3) La dernière question (question 19): « Comment appelle-t-on ce type d'article ? » ne semble pas pertinente. En effet, à la lecture de cette question, on suppose que l'élève est sensé connaître le type de texte qu'il lit, alors qu'à aucun moment, auparavant, on attire a attiré son attention sur le terme « Reportage » même si ce terme figure dans le titre du projet.

### **Texte support 2 : L'offrande du vertige**

#### **ETAPE 1 : COMPREHENSION**

##### **Phase1 : Observation du texte**

1. Observer le texte et dites comment se présente-t-il ?
2. D'où est extrait le texte ?
3. Quelles informations le titre apporte-t-il ? Observez la photo, quel

lieu va être décrit par le journaliste ?

Remarques :

- 1) Comme dans la formulation des questions d'observation relatives au premier texte support, on remarque que la première question est vague et imprécise, car il est particulièrement difficile de connaître sa visée. Les concepteurs de la démarche visent la mise en page, c'est-à-dire la présentation en colonnes et l'ensemble des éléments périphériques, alors que cela n'est ni clair ni explicite.
- 2) Aussi, la deuxième question « D'où est extrait le texte ? », visant les références textuels (origine du texte, nom de l'auteur et année) ne semble pas aider l'élève à deviner le type de texte dont il est question. (Ce genre de question convient quand le texte est tiré d'un ouvrage scientifique ou d'une revue de spécialité, ce qui apporte des précisions sur le thème)
- 3) Enfin, la troisième question « Quelles informations le titre apporte-t-il ? » n'a pas lieu d'être, car le titre est formulé comme suit (voir appendice C) : « L'offrande du vertige ». Les noms présents dans le titre, à savoir, le nom « offrande » et le nom « vertige » sont des termes méconnus de l'élève, ce qui rend la question difficile et voire sans aucun intérêt. De plus, le titre n'est pas révélateur du thème traité dans le texte.

**Phase2 : Lecture silencieuse**

La question relative à la phase de lecture silencieuse se présente comme suit :

« Au cours de votre lecture, relevez trois termes qui se rapportent à la « mer ».

### Remarque

L'activité à effectuer après la lecture silencieuse est relative au mot « mer » et à ses substituts. Les élèves doivent souligner le mot mer et tous les termes qui s'y rapportent, et ce, dans le but de retrouver le thème traité dans le texte.

### Phase 3 : Analyse

Cette phase comporte vingt questions et qui se présentent comme suit :

1. Le journaliste fait, ici, le récit d'une plongée sous-marine. A-t-il participé à cette plongée ? Justifiez votre réponse ?
2. Ou se trouve le journaliste et ses amis au départ ?
3. Dans quelle région ?
4. Qu'E s'apprêtent ils à faire ?
5. Qu'est ce qui le montre dans le texte ?
6. les chasseurs sont expérimentés. Relevez dans le premier paragraphe la phrase qui le montre.
7. « En PMT, nous les suivons à une distance respectable »  
Que signifie PMT ? Pour quelles raisons ces personnes sont elles ainsi équipées ?
8. Montrez que l'expérience de la première plongée est un échec pour les journalistes et relevez l'adjectif qualificatif qui exprime cet échec.
9. Les journalistes ont des difficultés à évoluer dans l'eau. Relevez la phrase qui le montre.
- 10.« Un vieux loup de mer avisé et connaissant parfaitement la région,... »  
A quoi est comparé le capitaine ? Pourquoi ?
11. Que décide le capitaine ?
12. Où se trouvent les journalistes après la décision du capitaine ?
13. Comment les journalistes qualifient-ils le spectacle qui s'offre à leurs yeux ?

14. Que vont-ils tenter ?
15. « un petit plateau littéralement planté de gorgones rouges »  
L'expression soulignée est reprise dans une autre image. Relevez la.
16. A l'aide des indicateurs de lieu, relevez les éléments décrits.
17. Les journalistes sont impressionnés par la plongée effectuée par ces chasseurs. Relevez la phrase qui le montre.
18. Lors de leur remonté, pourquoi qualifient ils le spectacle d'une rare beauté ?
19. Cet article de presse est un :
- Un éditorial ?
  - Un reportage ?
  - Un fait divers ?
20. Quel est l'objectif de ces journalistes ?

### Remarques

Nos remarques porteront essentiellement sur quelques questions que nous jugeons ambiguës ou imprécises, à savoir, les questions 2, 10, 16 et 19.

- 1) La deuxième question « Où se trouve le journaliste et ses amis au départ ? » n'est pas claire, car aucune précision n'est donnée sur le départ. S'agit il du départ du bateau (c'est-à-dire de la sortie) ou de la plongée.
- 2) la deuxième question semble être mal formulée. « Un vieux loup de mer avisé et connaissant parfaitement la région,... »  
A quoi est comparé le capitaine ? Pourquoi ?

D'abord, parce qu'elle porte en elle la réponse et ne laisse pas de place à la réflexion du lecteur. Ensuite, elle vise le repérage d'une métaphore. Cependant la formulation de la question ne le montre pas clairement. Le mieux aurait été de demander aux élèves de repérer une comparaison dans le texte où le capitaine est comparé à un animal de mer.

3) La seizième question « A l'aide des indicateurs de lieu, relevez les éléments décrits. », et selon la première partie de la question, elle vise à savoir si l'élève saisit le lieu de la plongée. Cependant la deuxième partie de la question « relevez les éléments décrits » semble renvoyer à tout ce qui a été décrit dans le texte et pas seulement aux lieux.

4) Pour la dix neuvième question,

« Cet article de presse est un :

d. Un éditorial ?

e. Un reportage ?

f. Un fait divers ? »

Les élèves n'ont pas été préparés à répondre : « reportage ». En effet, les élèves ont été déjà mis en contact avec un article de presse, mais celui-ci était du type fait divers. Mais dans cette question aucun indice ne pourra les amener à la réponse attendus soit : « reportage ».

Nous venons de présenter et d'analyser quelques questions apparaissant dans l'étape 1 (compréhension) de la démarche proposée par le manuel scolaire. Examinons à présent l'étape 2 (synthèse).

### **Etape 2 : Synthèse**

La synthèse porte sur les textes étudiés. Dans cette phase, les auteurs du manuel proposent deux exercices de synthèse dont une grille de synthèse à compléter (une grille synopsis) comme premier exercice. Dans ce dernier, l'élève est appelé à répondre aux questions suivantes : qui écrit ? Où ? Pour qui ? Quand ? Quels sont ses objectifs ? Et ce, relativement au deux textes, le tableau se présente comme suit :

Qui écrit ?	Où ?	Pour qui ?	Quand ?	Quels sont ces objectifs ?
Texte 1				
Texte 2				

Il faut souligner que cette démarche s'inspire de « l'approche globale » préconisée par MOIRAND (1979)[3]. Cet auteur, dans son ouvrage intitulé « *Situations d'écrits* », propose d'un côté, un travail sur le titre et les photos. D'un autre côté, l'auteur suggère l'utilisation de « la grille synopsis ».

Les questions qui apparaissent dans la grille synopsis visent particulièrement à faire « repérer l'essentiel de l'information » aux élèves. Cependant, l'usage fait de cette approche ne semble pas adéquat et porte beaucoup de lacunes. D'abord, l'approche du manuel ne prépare pas les élèves au lexique qu'ils rencontrent lors de la lecture du texte. Ensuite, les élèves ont un contact direct avec le texte sans pour autant être guidés. Enfin l'utilisation de la grille synopsis pourrait convenir à un certain type de texte de presse tel que « le fait divers », mais ne convient pas forcément à un texte tel que le « Reportage ». En effet, face à certaines questions, l'élève se trouve dans l'embarras. Exemple de l'utilisation du pronom : « Où? » (Comme nous l'avons déjà signalé, le pronom interrogatif « où » prête à confusion) (Voir analyse des textes supports 1 et 2, question n°2)

La deuxième activité de la phase de synthèse se présente, elle aussi sous forme de tableau et concerne aussi les deux textes supports. Dans la première colonne apparaissent les « éléments entrant dans la composition du Reportage ». Dans la consigne on demande aux élèves de retrouver ces éléments dans les textes puis de les faire correspondre à chacun des deux reportages, et ce, dans la colonne 2 et la colonne 3.

Éléments entrant dans la composition d'un reportage	Reportage 1	Reportage 2
Récit d'une expérience vécue par un ou plusieurs journalistes		Nous effectuons quelques apnées
Propos de personnes interviewées et/ou citées		
Informations issues de la culture du journaliste	Le témoignage d'un architecte et d'un urbaniste	
Commentaires et/ou réflexions du journaliste		

En nous fiant au tableau ci dessus, les éléments qui pourraient donc entrer dans la composition d'un reportage seraient les suivants:

- « Le récit d'une expérience vécue par un ou plusieurs journaliste »,
- « Les propos de personnes interviewées ou citées »,
- « Les informations issues de la culture du journaliste »,
- « Les commentaires du journaliste ».

Or, la question qui se pose ici est de savoir comment les élèves pourraient retrouver ces éléments dans le texte s'ils n'ont pas été préparés à les reconnaître (Revoir les questions d'analyse proposées pour chaque texte). Après avoir vu la démarche retenue en compréhension de l'écrit, nous passons maintenant à la description de la section consacrée au lexique thématique et relationnel.

#### D. Présentation des exercices consacrés au lexique

Dans les exercices portant sur le lexique thématique (A), trois exercices consacrés au lexique du désert et trois autres au lexique de la mer. Dans les exercices portant sur le lexique relationnel (B), on relève cinq exercices qui sont consacrés au domaine de la presse et du journalisme. (Voir appendice C)

##### A. Lexique thématique

- Lexique thématique du désert (en liaison avec le texte support 1)

###### Exercice 1

L'objectif de cet exercice est de faire correspondre des mots à leurs définitions, et ce, en utilisant le dictionnaire. Les mots sont de la thématique du désert et tout particulièrement du milieu saharien, à savoir, la définition des mots : Sahara, erg, regs, hamada, oasis et ksar.

###### Exercice 2

Dans le deuxième exercice, les élèves doivent se servir des réponses du premier exercice pour dire ce que représentent des photos correspondant au relief saharien. Les photos représentent des dunes, une oasis et une palmeraie.

###### Exercice 3

Le troisième exercice a pour but la reformulation de certaines expressions en les remplaçant par des termes génériques. Ces termes sont : désert, désertique, désertion et désertification.

- Lexique thématique de la mer (en liaison avec le texte support 2)

###### Exercice 1

Le premier exercice est un texte à trous où les élèves doivent remettre des mots relevant du domaine de la plongée. Les élèves doivent se fier au contexte d'apparition de ces mots pour les remettre à leurs places.

### Exercice 2

Dans le deuxième exercice les élèves doivent relier des mots ou expressions à leurs définitions. Ces mots ou expression font partie du domaine de la navigation et du domaine maritime.

### Exercice 3

Dans le troisième exercice, les concepteurs du manuel proposent aux élèves une liste de mots ou expressions qu'ils doivent répartir sur deux colonnes. La première colonne représente les mots qui font partie des étendues d'eaux douces. La deuxième colonne, représente les mots qui font partie des étendues d'eaux salées.

## B. Lexique relationnel

### Exercice 1

Le premier exercice correspondant au lexique relationnel a pour but de développer chez les élèves une compétence concernant la diversité des significations que peut avoir le mot journal. Les élèves doivent relier chaque mot ou expression à sa définition. Ils doivent ainsi, retrouver la définition des mots : journal, journal parlé, journal intime, journal de bord, éditorial, rubrique, billet, caricature, et journal télévisé.

### Exercice 2

Dans le deuxième exercice les élèves doivent remplacer les pointillés par des suffixes (iste, isme istique). Ainsi, ils peuvent savoir qu'un radical peut changer de signification, et ce, en lui ajoutant un suffixe. (Journaliste, journalisme, et journalistique)

### Exercice 3

Dans cet exercice, les concepteurs du manuel demandent aux élèves comment appelle-t-on un journal ou une revue selon sa fréquence d'apparition. Un journal qui apparaît chaque jour est un quotidien, un journal qui apparaît chaque semaine est un hebdomadaire, un journal qui apparaît tous les 15 jours est un bimensuel, .....ect.

#### Exercice 4

Dans le quatrième exercice les élèves doivent compléter un texte par des mots donnés dans le désordre. Ces mots font partie du domaine de la presse, et notamment de celui de la rédaction journalistique.

#### Exercice 5

Dans le cinquième et dernier exercice les élèves doivent se mettre dans la peau d'un journaliste pour classer des informations selon des rubriques (politique, sport, économie, culture ou autres). Les élèves doivent aussi justifier leur classement.

#### **Conclusion**

Il importe de préciser que tous ces exercices sont certes intéressants mais n'apportent aucune aide aux élèves lors de leur lecture, puisque les élèves les effectuent après la phase de compréhension. De plus, ce sont des exercices qui ne touchent en aucun cas au lexique présent dans le texte. Au contraire, ce sont des exercices qui tournent autour du lexique des deux textes supports.

Bref, il importe de rappeler que l'approche préconisée dans le manuel scolaire de deuxième année scientifique s'inspire de l'approche de MOIRAND (1979) [3]. Cependant, l'adaptation faite de cette approche présente quelques lacunes, à savoir, la mauvaise formulation de certaines questions, un emploi inadéquat du pronom interrogatif « Où » ? Et une utilisation inadéquate de la grille synopsis. En effet, cette grille convient sûrement au texte du fait divers mais elle ne semble pas convenir à un texte comme le « Reportage », pour lequel l'élève a plus besoin d'être orienté pour trouver les réponses.

Ainsi, ces insuffisances pourraient créer chez l'élève des confusions, ce qui accentuerait ses difficultés à comprendre un texte du type « Récit de voyage ». Dans le but de réduire les difficultés des élèves à comprendre ce type de texte, nous reprenons la démarche de lecture proposée par Boucher (2001). Cette dernière se distingue par la préparation à la lecture

/compréhension d'un texte par le biais d'exercices lexicaux.

### 2.1.2.2 Adoption de l'approche préconisée par Boucher (2001)

En nous basant sur l'approche de lecture préconisée par BOUCHER (2001) (Voir appendice A), nous proposons la démarche suivante pour la lecture / compréhension d'un texte de type « Récit de voyage ». Cette démarche suit les trois (3) étapes (pré -lecture, lecture, et post-lecture) décrites précédemment (Voir cadre théorique, 1.2.4)

**Texte support : « Le M'ZAB : une région pas comme les autres »**

**D'après S. HACENE  
Melissa NOUR magazine, N°5- Juillet 2002<sup>30</sup>**

#### Première étape : pré-lecture

La première étape correspond aux activités de préparation à la compréhension du texte de reportage. Au cours de cette étape et comme le suggère Boucher (2001) [7], nous proposons une série d'activités ayant pour objectif la maîtrise de certains mots de spécialité « propres » au Reportage. Ces activités (au nombre de trois) sont menées en groupe, cela a pour but une meilleure interaction et un meilleur échange des connaissances. Il est à préciser que lors de cette étape les élèves n'ont pas encore le texte sous les yeux.

---

<sup>30</sup> Cette indication est présente sur la page du manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> année secondaire consacrée au projet relatif à la compréhension du reportage.

## **1. Activités de préparation**

### **Activité # 1**

**Objectif** : retrouver la signification d'un mot pour favoriser l'autonomie de l'élève par l'emploi du dictionnaire

### **Consignes** :

1. Voici une liste de mots. En utilisant le dictionnaire, essayez de retrouver leurs significations.

Orée, Tourisme, architecture, urbanisme, édifice.

2. Mettez vous en groupes de quatre, chaque groupe doit chercher la signification d'un seul mot.
3. Dès que vous avez fini, les différents groupes devront s'échanger les significations retrouvées.

La deuxième activité qui suit est constituée de plusieurs listes de mots et de titres. Suivant la consigne, les apprenants doivent relier chaque liste de mots au titre correspondant<sup>31</sup>.

### **Activité # 2**

**Objectif** : faire réfléchir les élèves sur les champs lexicaux extraits du texte, et ce, dans le but de retrouver le thème.

### **Consignes**

- 1-Lisez la liste de mots.
- 2-Lisez la liste de titres.
- 3-Reliez chacun des titres (1.2.3.4) à la liste de mots correspondante (A. B. C. D)

---

<sup>31</sup> L'élaboration de chaque liste de mots consiste à faire ressortir le champ lexical correspondant à l'idée traitée dans chaque paragraphe. D'où cinq champs lexicaux lesquels correspondant à cinq idées présentes dans le texte

### Les titres

- 1) Habit local
- 2) Tourisme
- 3) Métiers
- 4) Architecture

### Les listes de mots

A	B	C	D
Urbaniste	Visiteur	Tapissiers	Saroual
Construction	Guide	Tailleur	Chéchias
Edifice	Repos	Cordonniers	Haïk
		Ciseleurs de cuivre	

La troisième activité de cette étape a pour objectif d'identifier la signification d'un mot à partir du « jeu » vrai/ faux. Les apprenants doivent dire si la signification de la phrase est juste ou pas, et ce, pour une meilleure maîtrise du lexique utilisé dans le texte.

#### Activité # 3

Objectif : dire si une phrase est juste ou incorrecte, et ce, par un jeu vrai/faux. Les élèves doivent saisir la signification d'un mot selon son contexte d'apparition.

#### Consignes :

1. Lisez attentivement les phrases suivantes.
2. Mettez un «v» devant la phrase que vous estimez vraie un « f » devant chaque phrase que vous jugez fausse.

- 1\_ Un architecte est un type de construction.
- 2\_ un urbaniste est un spécialiste de l'aménagement des villes.
- 3\_ un touriste est quelqu'un qui organise les voyages.
- 4\_ le tourisme est le fait de voyager, de parcourir pour son plaisir un lieu autre

que celui ou l'on vit habituellement.  
5\_l'artisanat désigne tout métier manuel.

En résumé, les trois activités de la première (pré-lecture) ont pour but de faire acquérir aux élèves une compétence lexicale relative aux champs lexicaux présents dans le texte. Voyons maintenant les activités proposées en étape de lecture.

### Deuxième étape : lecture

L'étape qui suit est appelée « étape de lecture », elle se subdivise en trois phases :

**Phase 1** première lecture,

**Phase 2** deuxième lecture,

**Phase 3** troisième lecture.

Il est à préciser que lors de cette étape, les élèves ont à leur disposition le texte support, car toutes les activités proposées consistent à travailler sur le texte.

### **Phase 1 : Première lecture**

Les activités proposées (au nombre de trois) au cours de cette phase portent sur certains éléments périphériques typiques au texte du reportage (activité 1), et présents dans le texte du type « Reportage », la ponctuation (activité 2) et les caractères spéciaux (activité 3).

### **Activité#1**

**Objectif** : repérage des références textuelles (nom du journaliste, nom du magazine, date de parution). Savoir à quoi renvoie chaque référence.

Consigne : à l'aide de flèches, faites correspondre chaque référence au terme auquel elle renvoie

S.Hacene	Le numéro du magazine
Melissa Nour Magazine	Le nom du journaliste
N°5	La date de parution du magazine
Juillet 2002	Le nom du magazine

## Activité # 2

Objectif attirer l'attention de l'élève sur certaines marques typographiques (présences de guillemets et d'astérisques, par exemple).

Consigne : écoutez et répondez aux questions suivantes en cochant l'une des réponses proposées.

Question : Pourquoi l'auteur met-il un astérisque sur le mot « Ronchamp\* » ?

### Réponses

- A- C'est un mot difficile que l'auteur explique.
- B- C'est un mot que l'auteur veut mettre en relief.
- C- C'est un mot qui n'est pas important.

Question : Pourquoi le mot « saroual » est-il mis entre guillemets ?

### Réponses

- A- fait parti du français parlé.
- B- C'est un mot arabe.

Question : Pourquoi la phrase suivante est mise entre guillemets ?

« Elle offre aussi un lieu de repos, sert de refuge durant les grandes chaleurs »

## Réponses

A- Ce ne sont pas les propos de l'auteur.

B- C'est une phrase que l'on peut supprimer.

C- Les guillemets introduisent le discours rapporté, c'est-à-dire les paroles d'une autre personne.

## Activité # 3

Objectif : orienter l'attention des élèves sur certains types de caractères : en gras et en italique qui aident l'apprenant dans l'identification des noms propres (noms de villes et noms de personnes)

## Consignes :

1- Relevez dans le texte les noms propres en vous aidant des caractères gras ou italique.

2- Classez ces noms selon ce qu'ils désignent, noms de villes, noms de personnes.

Noms propres	Noms de	
	Villes	Personnes
1		
2		
3		

En bref, ces activités de première lecture ont pour objectif principal de mettre en relief certains éléments propres au texte du reportage et pouvant contribuer à une meilleure entrée dans le texte. Les exercices qui suivent en revanche, ont pour objectif une meilleure maîtrise du lexique de spécialité relatif au thème du texte.

## Phase 2 : Deuxième lecture

Dans cette deuxième phase de lecture, les activités sont au nombre de trois, la plupart servant à repérer l'essentiel de l'information contenue dans le

texte ; soit par un exercice à trous (première activité), une lecture repérage des idées (deuxième activité) ou des questions à choix multiples (troisième activité).

### Activité#1

Objectif : reconnaître la signification d'un mot selon le contexte

Consigne : remplacez les mots de la liste ci-dessous aux places qui conviennent

#### La liste des mots

- |                 |               |
|-----------------|---------------|
| 1. Simple       | 5. Urbanistes |
| 2. Architecture | 6. Originale  |
| 3. Touristes    | 7. Ville      |
| 4. L'habit      |               |

La ..... du M'ZAB une .....qui fait rêver les plus grands des ..., elle est ..... ..et.... de par ses qualités, des milliers de ..... y affluent chaque année ce qui est original chez elle, ce n'est pas seulement son architecture mais aussi .....local de ses habitants, ce dernier retient l'attention.

La deuxième activité qui suit consiste en une lecture approfondie. Les élèves, doivent extraire les idées du texte en réemployant les connaissances acquises dans les exercices précédents (l'exercice sur les champs lexicaux et sur les définitions de certains mots).

### Activité # 2

Objectif : retrouver les idées du texte et les formuler d'une manière cohérente.

Consignes :

- 1-Lisez le texte, le M'ZAB : une région pas comme les autres.
- 2-Relisez attentivement chaque paragraphe.
- 3-Dégagez l'idée de chaque paragraphe.

La troisième activité consiste à retrouver l'intrus, les élèves doivent supprimer un ou deux des trois mots proposés pour laisser celui qui convient le plus au contexte. Pour ce faire, les élèves doivent revenir au texte support pour trouver le mot qui convient.

### Activité # 3

Objectif : trouver l'intrus en essayant de reconnaître le mot correspondant au contexte de la phrase proposée.

Consigne : barrez dans les phrases suivantes, les mots qui ne conviennent pas.

- malheureux
1. Les hommes sont                    heureux                    d'arborer des pantalons très  
bouffons et plissés.                    Fiers

Deux

2. Nombreuses, sont les familles mozabites qui ne possèdent pas un métier  
Rares                    à tisser

3. Vous retrouverez au sommet de GHARDAIA un imposant minaret du  
style Ibadite.  
Berbère.  
Ottoman.

L'architecte

4. L'économiste                    André RAVERAU a souligné que l'architecture  
L'urbaniste                    mozabite est très riche en enseignement.

5. L'architecture coloniale est une architecture qui continue de française faire rêver les plus grands des urbanistes. mozabite

**Phase3** : Troisième lecture :

Cette dernière phase permet à l'élève de structurer les idées du texte. L'élève devra réemployer ces idées dans une carte sémantique<sup>32</sup>. Il s'agit principalement de reprendre l'organisation des idées du texte (les idées principales et les idées secondaires). La carte sémantique est un graphique qui permet de visualiser toute l'organisation textuelle. Cette carte peut s'avérer très utile dans la compréhension d'un texte. Dans cette phase, il n'y a qu'une seule activité.

**Activité**

**Objectif** : retrouver l'organisation des idées dans le texte

**Consigne** :

Réemployez les idées dégagées dans « l'activité # 2 » de la deuxième lecture dans une carte sémantique, vos idées devront suivre un schéma ou seront disposées l'idée générale et les idées secondaires. Essayez de repérer dans le texte ce qui permet de les étayer<sup>33</sup>.

Ainsi, après présentation des idées, les élèves devront former des groupes, s'entraîner et élaborer un graphique qui montre l'ordre des idées dans le texte.

---

<sup>32</sup> Un dessin ou un schéma représentant la structure des idées présentes dans le texte. Le choix du graphisme dépend surtout de l'élève et de la structure des idées qu'il a relevées du texte.

<sup>33</sup> Précisons que les élèves ont été entraînés auparavant pour élaborer une carte sémantique à partir d'un autre texte support « TAGHIT l'enchanteresse » (voir carte sémantique en appendice D)

En conclusion sur les deux étapes décrites ci-dessus, nous rappelons que la phase de pré-lecture a essentiellement pour but de préparer les élèves au lexique, et ce, pour un meilleur repérage des champs lexicaux présents dans le texte et une meilleure formulation des idées. En revanche, la phase de lecture a pour but de familiariser l'élève à certaines marques typographiques typiques aux textes du « Reportage » et à l'organisation des idées. Le degré d'échec ou de réussite des activités effectuées dans ces deux dernières phases (pré-lecture et lecture) devra être évalué dans une troisième étape de lecture, à savoir, la post-lecture.

### Troisième étape : **Post-lecture**

Rappelons que pour Boucher (2001) (voir appendice A), l'étape de post lecture consiste en un contrôle sur le texte lu. Dans notre démarche, nous avons choisi de poser des questions ayant pour objectif de garder l'essentiel de l'information présente dans le texte, à savoir, quels sont les moyens utilisés par le journaliste pour rendre son texte authentique ? Pourquoi a-t-il écrit ce texte ? Á qui s'adresse le journaliste ? De quel type de texte s'agit-il ? Il est à préciser que ce questionnaire est adapté de celui proposé dans le manuel scolaire en phases de compréhension et d'analyse (Voir appendice C).

### Questions :

- 1-Qu'est ce qui fait de GHARDAIA une ville pas comme les autres ?
- 2-Quelles sont les deux personnes célèbres citées par le journaliste ?
- 3-Pourquoi selon vous, le journaliste a cru bon de citer leurs propos ?
- 4-Á qui s'adresse le journaliste ? Quel est son objectif ?
- 5-Comment le texte est-t- il disposé ?
- 6-Avez vous l'habitude de voir ce type de disposition ?
- 7-Comment appelle-t-on ce genre de texte ?

Ces questions servent à vérifier la compréhension par un retour au texte. Cependant, ce qui serait intéressant de voir à cette étape, c'est le degré d'échec ou de réussite de chacune des approches, et ce, par le biais des mêmes questions.

En résumé, cette présentation a pour but de donner un meilleur aperçu sur l'adoption de l'approche suggérée par Boucher (2001). Cette approche a été mise en pratique ; les copies qui en témoignent feront l'objet d'un dépouillement puis d'une analyse. Mais avant d'aborder ces deux points, Pour que cette dernière étape soit bien élaborée, nous avons choisi de faire une présentation du corpus et de décrire les circonstances dans lesquels les corpus ont été recueillis.

### 2.1.3. Présentation du corpus

L'expérimentation des deux approches nous a permis de recueillir deux corpus (dix copies de chaque expérimentation ; l'un représentant l'expérimentation de l'approche préconisée dans le manuel ; l'autre, l'expérimentation de l'adoption de l'approche préconisée par Boucher (2001). Dans chaque cas les copies correspondent aux dix premiers de la liste alphabétique des élèves de la classe scientifique (voir 2.1.1.1, consacré à l'origine et caractéristiques des sujets)

Pour une meilleure présentation du corpus, nous ferons, dans ce qui suit la description d'une copie relative au corpus de l'expérimentation de l'approche du manuel et d'une copie relative au corpus de l'expérimentation de l'adoption de l'approche préconisée par BOUCHER (2001) [7]. Les deux copies appartiennent au même sujet, soit le deuxième de la liste alphabétique des élèves. C'est pour cela que les deux copies portent le numéro # 2 (Voir appendices E et F). Il est important de préciser que l'expérimentation des deux approches s'est effectuée à un intervalle de vingt (20) jours, et ce, pour laisser aux élèves le temps de prendre de la distance par rapport à la première expérimentation (soit celle du manuel scolaire).

### 2.1.3.1 Corpus # 1

Le premier corpus correspond aux copies obtenues à partir de l'expérimentation de l'approche du manuel. Les élèves répondent individuellement aux questions de l'approche du manuel (voir méthodologie, 2.1.2.1). L'expérimentation est effectuée par écrit, et ce, dans le but d'avoir une trace écrite pour une analyse ultérieure. Nous tenons à préciser aussi que les élèves ne travaillent pas sur les deux textes supports présents dans le manuel. Certes, nous faisons une description de l'approche relative aux deux textes (voir 2.1.2.1), mais les élèves ne devront travailler que sur un seul texte support soit « (Le M'ZAB : une région pas comme les autres) » (Voir appendice B).

Ce qui suit est l'exemple d'une copie (Copie # 2) extraite du premier corpus et que nous avons choisi de transcrire. Il est important de noter que les réponses des élèves sont reproduites sans aucune modification. (Voir original de la copie d'élève, appendice E)

#### Copie # 2

Etape : Compréhension

##### Phase 1: Observation du texte

Réponse 1 « il se présente une région « le mzab » [MR]<sup>34</sup>

Réponse 2 « le titre on donne l'édition général de texte. » [MR]

Réponse 3 « Le m'zab et dtes dans la troisième millénaire la grande Ghardaia. » [MR]

##### Phase2 : Lecture silencieuse

Réponse : « 1er § Ghardaia 1 fois le M'zab 0 »

« 2<sup>ème</sup>§ Le M'zab 2 fois »

« 3<sup>ème</sup>§ Ghardaia 2 fois » [BR]

---

<sup>34</sup> La copie présentée ici est déjà analysée, ce qui explique la présence des mentions [MR] (mauvaise réponse) et [BR](bonne réponse)

« 4<sup>ème</sup>§ Ghardaia 1 fois »

« 7<sup>ème</sup>§ Le M'zab 1 fois »

### **Phase3 : Analyse**

Réponse 1 : « bourdure » [MR]

Réponse 2 : « dans la boeing » [MR]

Réponse 3 : « apparaît » [BR]

Réponse 4 : « elle apparaît au loin ramassée tel un esseim tissée en forme de toile d'araignée, étagée en forme de pyramide teintée de chaux bleutée » BR

Réponse 5 : pas de réponse. [MR]

Réponse 6 : « Andé Raverau , Le Corbusier » [BR]

Réponse 7 : « L'architecture Mozabite est une architecture d'avant-garde qui continue à faire rêver les plu grands des urbanistes » [MR]

Réponse 8 : « Le journaliste rapporté leur témoignage

Manière indirecte « la liste des analogies entres les .....monde » [BR]

Réponse 9 : « L'architecture Mozabite est très riche en enseignement » [MR]

Réponse 10 : « continue à faire rêver les plus grands urbanistes » [MR]

Réponse 11 (tableau ci-dessous)

Ville ancienne	Ville nouvelle
arcades. rues. grotte .ruelles	office du tourisme .ateliers [5BR]

Réponse 12 : « un secret que les Mozabites avertis aiment dévoiler. La zerbia tire son nom de Djerba (Tunisie). Les ancêtres des Mozabites l'ont créé pensons nous vers le dixième siècle » [MR]

Réponse 13 : « boutiques d'artisanat, marchés aux fruits aux légumes aux épices.Des ateliers divers sont répertoriés.....cordonniers » [BR]

Réponse 14 : « les hommes arborent fièrement des pantalons (saroual) très bouffants et plissées ils portent des chéchias » [MR]

Réponse 15 : « fiers arborent »[BR]

Réponse 16 : « chaque oasis en est le reflet » [MR]

Réponse 17 : « La palmeraie a une fonction nourricière » [BR]

Réponse 18 : « s'adresse le journaliste à Les touristes scolaire public L'objectif fair la publicité » [MR]

Réponse 19 : « ce type d'article de presse » [MR]

Réponse 20 (voir tableau synthèse ci-dessous)

Etape :2. **Synthèse**

Qui écrit ?	Où ?	Pour qui ?	Quand ?	Quels sont ces objectifs ?
S. Hassen [BR]	Melissa nour magazine Ghardaia [BR]	Le ctures- public scholaire curieux touriste [BR]	Juillet 2002  [BR]	Présenter la ville de Ghardaia attirer le touristes fair de la publicité. [MR]

Réponse 21 : (voir tableau ci-dessous)

Eléments entrant dans la composition d'un reportage	Reportage
*Récit d'une expérience vécue par un ou plusieurs journalistes	« vue du hublot du Boeing elle apparaît au loin ....minaret au style ibadite» [BR]
*Propos de personnes interviewées et/ou citées	« Le corbusier André Raverau, le guide » [MR]
*Informations issues de la culture du journaliste	*Le témoignage d'un architecte et d'un urbaniste [MR]
*Commentaires et/ou réflexions du journaliste	Pas de réponse [MR]

Après avoir donné un exemple de copie correspondant au corpus # 1, voyons à présent un exemple de copie du corpus #2.

### 2.1.3.2 Corpus#2

Le deuxième corpus est constitué de copies obtenues à partir de l'expérimentation de l'adoption l'approche de Boucher (2001). Le corpus relatif à cette approche compte lui aussi dix (10) copies recueillies comme le corpus # 1, c'est-à-dire, les dix premiers selon l'ordre alphabétique de la liste des élèves.

Les élèves répondent aux questions de l'adoption de l'approche de BOUCHER (2001) soit individuellement, soit en groupes, comme par exemple pour la première activité de première lecture et première activité de troisième lecture. L'expérimentation est effectuée par écrit, pour que les copies soient soumises par la suite à un dépouillement. Nous tenons à préciser que l'approche réalisée porte sur un seul texte support. Voici donc l'exemple d'une copie (Copie # 2) extraite (déjà analysée) du deuxième corpus et que nous avons transcrite (voir original de la copie d'élève, Appendice F).

#### **Copie#2 :**

##### **Etape 1 : Pré-lecture**

##### **Activité #1**

**Consigne :** voici une liste de mots. En utilisant le dictionnaire, essayez de retrouver leurs significations.

**Orée** : lisière, bordure. [BR]

**Tourisme** : activité ou loisir qui consiste à voyager pour son agrément. [BR]

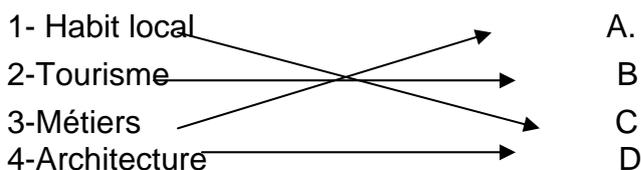
**Architecture** : art de concevoir et de construire un bâtiment selon des partis esthétiques et des règles techniques déterminées. [BR]

**Urbanisme** : science et technique de l'organisation et de l'aménagement des agglomérations, des villes et de village. [BR]

**Edifices** ouvrage d'architecture de proportion importante pouvant comporter plusieurs corps de bâtiments. [BR]

Activité # 2Consignes :

1. Lisez la liste de mots.
2. Lisez la liste des titres.
3. Reliez chaque titre (1.2.3.4) à la liste de mots qui correspondent.

Les titresLes listes

[4 BR]

Activité # 3Consignes :

1. Lisez attentivement les phrases suivantes.
2. Mettez un V devant la phrase que vous estimez vraie et un F devant chaque phrase que vous jugez fausse.

1\_Un architecte est un type de construction. (F) [BR]

2\_un urbaniste est un spécialiste de l'aménagement des villes. (V) [BR]

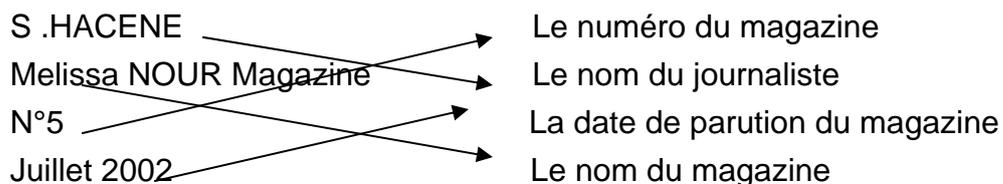
3\_un touriste est quelqu'un qui organise les voyages. (F) [BR]

4\_le tourisme est le fait de voyager, de parcourir pour son plaisir un lieu autre que celui ou l'on vit habituellement. (V) [BR]

5\_l'artisanat désigne tout métier manuel. (V) [BR]

**Etape 2 : Lecture****Première lecture**Activité # 1

Consigne : à l'aide de flèches, faite correspondre chaque référence au terme auquel elle renvoie



[4 BR]

### Activité #2

Consigne : écoutez et répondez aux questions suivantes en cochant l'une des réponses proposées.

**Questions :** 1-Pourquoi l'auteur met un astérisque sur le mot « Ronchamp\* » ?

### **Réponses**

A- C'est un mot difficile que l'auteur explique.

B- C'est un mot que l'auteur veut mettre en relief. (X) [BR]

C- C'est un mot qui n'est pas important.

**Questions** 2\_Pourquoi le mot « saroual » est –il mis entre guillemets ?

### **Réponses**

A-il fait parti du français parlé.

B- C'est un mot arabe. (X) [BR]

**Questions** 3\_Pourquoi cette phrase est-elle mise entre guillemets ?

« Elle offre aussi un lieu de repos sert de refuge durant les grandes chaleurs »

### **Réponses**

A-Ce ne sont pas les propos de l'auteur. (X) [BR]

B-C'est une phrase que l'on peut supprimer.

C-Les guillemets introduisent le discours rapporté. (X)

**Activité #3****Consignes :**

1-Repérez dans le texte les noms propres en vous aidant des caractères gras et de l'italique.

2-Classez les selon ce qu'ils désignent, noms de villes, noms de personnes.

	Noms de	
Noms propres	Villes	Personnes
1. Ghardaia [BR]	Ghardaia	Le corbusier
2 .Corbusier [BR]	M'zab	André Raverau
3. M'zab [BR]	Alger	
4. Alger [BR]		
5. André Raverau [BR]		

**Deuxième lecture****Activité #1**

**Consigne :** remplacez les mots de la liste ci-dessous aux places qui conviennent

**La liste des mots**

- |                 |               |
|-----------------|---------------|
| 1. Simple       | 5. Urbanistes |
| 2. Architecture | 6. Originale  |
| 3. Touristes    | 7. Ville      |
| 4. L'habit      |               |

La ville du M'MZAB une architecture....qui fait rêver les plus grands des urbanistes..., elle est simple et originale.... de par ses qualités, des milliers de touristes y affluent chaque année ce qui est original chez elle, ce n'est pas seulement son architecture mais aussi ...l'habit local de ses habitants, ce dernier retient l'attention.

[7 BR]

Activité#2**Consignes :**

1. Lisez le texte, le M'ZAB : une région pas comme les autres.
2. Relisez attentivement chaque paragraphe.
3. Dégagez l'idée de chaque paragraphe.

**Les idées du texte**

**§ 1** : description de la grande Ghrdaia [BR]

**§ 2** :L'architecture Mozabite [BR]

**§ 3** : La mystérieuse légendaire de la grotte daia [BR]

**§ 4** :L'artisanat désigne tout métier manuel comme dans Ghardaia [BR]

**§ 5** :l'habit local arborent fièrement leurs vêtements [BR]

L§ 6 : les propos du guide et du journaliste. [BR]

Activité #3

**Consigne** barrez dans le texte les mots qui ne conviennent pas.

Les hommes sont ~~malheureux~~ ~~heureux~~ d'arborer des pantalons très bouffons  
et plissés. [BR] Fiers

~~Deux~~  
~~Nombreuses~~, sont les familles mozabites qui ne possèdent pas un métier à  
tisser  
Rares [BR]

Vous retrouverez au sommet de GHARDAIA un imposant minaret du style berbère.

~~Ottoman~~  
Ibadite [BR]

~~L'architecte~~  
~~L'économiste~~  
L'urbaniste

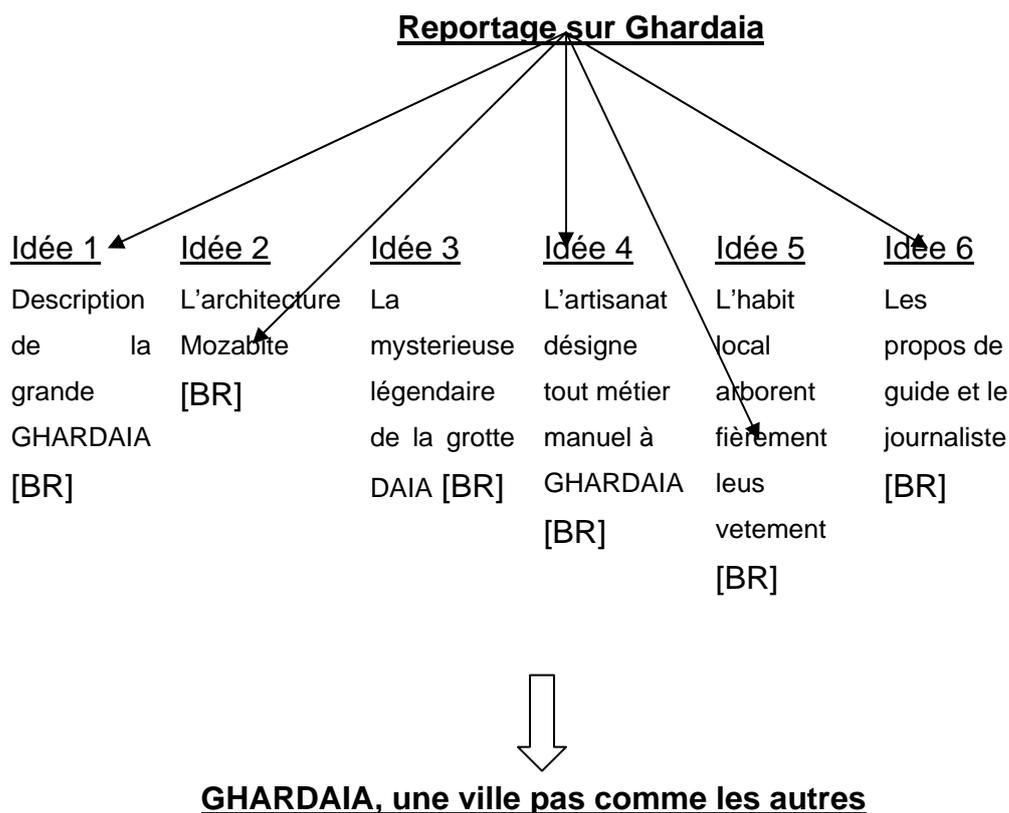
André RAVERAU a souligné que l'architecture mozabite est très riche en enseignement. [BR]

L'architecture ~~Coloniale~~ est une architecture qui continue de faire rêver les plus grands ~~Français~~ des urbanistes Mozabite [BR]

### **Troisième lecture**

#### Activité

**Consignes** Réemployez les idées dégagées dans « l'activité 2 » de la deuxième lecture dans une carte sémantique. Les idées devront suivre un schéma dans lequel seront disposées l'idée générale et les idées secondaires. Essayez de repérer dans le texte ce qui permet d'étayer dans le texte les idées relevées.



### **Etape3 : Post lecture**

#### **Questions :**

- 1-Qu'est ce qui fait de GHARDAIA une ville pas comme les autres ?
- 2-Quelles sont les deux personnes célèbres citées par le journaliste ?
- 3-Pourquoi selon vous, le journaliste a cru bon de citer leurs propos ?
- 4-A qui s'adresse le journaliste ? Quel est son objectif ?
- 5-Comment le texte est-t- il disposé ?
- 6-Avez vous l'habitude de voir ce type de disposition ?
- 7-Comment appelle-t-on ce genre de texte ?

#### **Réponses**

1. Parce que rares sont les familles Mozabites qui ne possèdent pas un métier à tisser. Et un imposant Minaret au style ibadite. [MR]
2. Les deux personnes célèbres citée par le journaliste : André Raverau et le Corbusier [BR]
3. Parce qu'ils ne voient pas leurs yeux [MR]

4. L'adresse de le journaliste : « Melissa pour Magazine n° 5 » [MR]
5. Le texte est disposé en colonnes. [BR]
6. comme un fait divers.[BR]
7. Le genre de texte : reportage [BR]

Nous arrivons au terme de la première partie du chapitre méthodologie qui a été consacrée à la présentation des sujets, des approches expérimentées et des corpus. Voyons maintenant la deuxième partie, qui elle ; a été consacrée au dépouillement des corpus et à l'analyse des données fournies par les réponses des élèves selon les deux approches.

## **2.2.DEPOUILLEMENT ET ANALYSE DU CORPUS**

Cette section sera consacrée d'abord, au dépouillement des deux corpus selon les deux approches (celle de BOUCHER, 2001 et celle du manuel scolaire) (2.2.1) et à l'analyse des données obtenues à partir des réponses des élèves (2.2.2).

### **2.2.1. Dépouillement du corpus**

Pour effectuer le dépouillement, nous avons élaboré des codes utilisés dans les grilles d'analyse, à savoir, la grille d'analyse élaborée pour l'adoption de l'approche de BOUCHER (2001) (2.2.1.1.) et celle élaborée relativement à l'approche du manuel scolaire (2.2.1.2.).

### 2.2.1.1. Codes utilisés dans les grilles d'analyse des données obtenues de l'approche de BOUCHER (2001)

Selon la description faite de l'adoption de l'approche de BOUCHER (2001) (voir Méthodologie 2.1.2.2), nous avons élaboré les codes correspondant aux étapes de lecture (2.2.1.1.1), les codes correspondant aux activités et aux items (2.2.1.1.2.).

#### 2.2.1.1.1 Codes correspondant aux étapes de lecture

Nous avons choisi comme codes correspondant aux étapes de lecture des abréviations. Pour l'étape de pré-lecture, nous avons choisi l'abréviation « PRL ». Pour l'étape de lecture, l'abréviation « L », ses subdivisions, c'est-à-dire, première lecture, deuxième lecture et troisième lecture, nous avons retenu « L1 », « L2 », « L3 ». Enfin, pour l'étape de post lecture, nous avons sélectionné l'abréviation « POL ». Dans le tableau suivant ; (Tableau #2), on retrouve, le récapitulatif des codes correspondant aux étapes de lecture.

**Tableau # 2 Récapitulatif des étapes de lecture.**

Codes	Significations
PRL	Étape de prélecture
L	Étape de lecture
L1	Première lecture
L 2	Deuxième lecture
L3	Troisième lecture
PoL	Étape de post lecture

### 2.2.1.1.2 Codes correspondant aux activités et aux items

Rappelons qu'il y a trois (3) activités dans l'étape de pré-lecture, sept (7) activités dans l'étape de lecture et sept (7) questions dans l'étape de post lecture. Le code « Act », sera celui désignant le terme activité. Chaque activité est composée d'« items ». Ce que nous considérons comme « items » ce sont les réponses à chaque activité.<sup>35</sup>

Prenons, par exemple, l'activité trois (3) de pré-lecture dont l'objectif est de trouver la signification d'un mot à partir du jeu vrai/faux et qui a pour support une liste de phrases. Chaque phrase-réponse est considérée comme un item.

**Exemple**: Etape de pré-lecture : activité #3 (voir chapitre II, méthodologie ; 2.1.2.2)

#### ACT#3

Item 1. Un architecte est un type de construction.

Item 2. Un urbaniste est un spécialiste de l'aménagement des villes.

Item 3. Un touriste est quelqu'un qui organise les voyages.

Item 4. Le tourisme est le fait de voyager, de parcourir pour son plaisir un lieu autre que celui où l'on vit habituellement.

Item 5. L'artisanat désigne tout métier manuel.

La troisième activité de pré-lecture comporte cinq (5) items, le premier item a le code (item1), le deuxième a pour code (item2), et ainsi de suite, jusqu'à obtention du nombre d'items constituant l'activité. Le tableau # 3 suivant récapitule les codes utilisés pour désigner les activités et leurs items.

---

<sup>35</sup> Précisons que les codes « Act » (activité) et « Item » seront également retenus dans l'approche du manuel.

**Tableau # 3 Récapitulatif correspondant aux activités et aux items**

Codes	Significations
Act 1 à n	Numéro de l'activité
Item 1 à n	Numéro de l'item

#### 2.2.1.2. Codes utilisés dans les grilles d'analyse des données obtenues selon l'approche du manuel scolaire

Nous consacrons cette sous section à l'élaboration des codes correspondant aux étapes de lecture (2.2.1.2.1) et aux items constituant les activités de lecture (2.2.1.2.2).

##### 2.2.1.2.1 Codes correspondant aux étapes de lecture.

Nous avons choisi comme codes correspondant aux étapes de lecture des abréviations. Pour l'étape de compréhension, nous avons choisi l'abréviation « comp ». Pour la phase d'observation « Obs », pour la phase lecture silencieuse « LS », et pour la phase d'analyse, « Alz ». Enfin, pour la l'tape de synthèse, nous retenons l'abréviation « Syn ». Dans ce tableau se trouvent les codes correspondant aux étapes de lecture relatives à l'approche du manuel.

**Tableau # 4 Récapitulatif des étapes de lecture**

Etape de lecture	Significations
I. Compréhension	Comp
1. Observation	Obs
2. Lecture silencieuse	LS
3. Analyse	Alz
II. Synthèse	Syn

#### 2.2.1.2.2. Codes correspondant aux items

Nous avons choisi de retenir uniquement les codes correspondant aux items (de 1 à 36 items), vu qu'il n'y a pas d'activités distinctes à chaque étape de lecture. Chaque étape de lecture est composée de questions sauf pour l'étape de synthèse qui compte deux activités.

#### 2.2.2. Analyse des données obtenues à partir des réponses.

Dans cette section, nous présenterons dans un premier temps les codes établis servant à l'analyse des données fournies par les réponses des élèves (2.2.2.1). Dans un second temps, nous présenterons la démarche suivie dans l'analyse d'une copie (copie # 2) selon l'approche du manuel scolaire (2.2.2.2.) et selon l'approche de BOUCHER (2001) (2.2.2.3.)

##### 2.2.2.1. Codes correspondant aux critères d'évaluation des réponses

Il faut souligner ici que nous adoptons les mêmes codes dans l'analyse des deux corpus. Ainsi. Si la réponse relative à chaque phrase, c'est-à-dire à chaque « item » est juste, nous utilisons le symbole (BR) qui signifie « Bonne Réponse », si la réponse est incorrecte, nous utiliserons le symbole (MR) qui signifie « Mauvaise Réponse ».

Remarque : Si la réponse ne figure pas du tout, c'est-à-dire qu'il y a absence de réponse, nous la considérons comme mauvaise réponse.

Pour identifier les taux d'échec ou de réussite d'une approche ou de l'autre, nous utilisons les codes suivants :

BR%, pour le taux de bonnes réponses.

MR%, pour le taux de mauvaises réponses.

**Exemple** activité effectuée par un élève

**Réponses à l'activité # 3 de pré-lecture**

Phrases	V	F	BR	MR
1_Un architecte est un type de construction		X	+	
2_un urbaniste est un spécialiste de l'aménagement des villes	X		+	
3_un touriste est quelqu'un qui organise les voyages.		X	+	
4_le tourisme est le fait de voyager, de parcourir pour son plaisir un lieu autre que celui où l'on vit habituellement.	X		+	
5_l'artisanat désigne tout métier manuel.	X		+	

Les codes correspondant aux critères d'évaluation de chacune des activités sont présents dans le tableau récapitulatif suivant (Tableau #5) :

**Tableau 5 : Récapitulatif des critères d'évaluation des réponses**

Les codes	Les significations
BR	Bonnes Réponses
MR	Mauvaises Réponses
BR%	Pourcentage de Bonnes Réponses
MR%	Pourcentage de Mauvaises Réponses

Après avoir vu les codes nous permettant d'identifier les étapes de lecture, les réponses, et les critères d'évaluation, nous passons maintenant à la mise en place des grilles d'analyse ; c'est-à-dire aux démarches suivies pour l'analyse des données selon l'approche du manuel (2.2.2.2) et selon l'approche de BOUCHER (2001) (2.2.2.3)

### 2.2.2.2. Démarche suivie pour l'analyse des données selon l'approche du manuel

Selon la présentation faite de l'approche du manuel, celle ci compte deux grandes étapes. D'abord, l'étape de compréhension qui se subdivise en trois phases (observation, lecture silencieuse et d'analyse), et l'étape de synthèse.

Les grilles qui suivent représentent l'exemple de l'analyse d'une seule copie d'élève (La copie #2), à savoir, celle dont nous avons fait la description lors de la présentation du corpus correspondant à l'approche du manuel. Dans cette grille figurent les étapes de lecture et les items. L'évaluation est effectuée selon le corrigé. (Voir appendice G)

- Grille d'analyse relative à l'étape de compréhension (phases d'observation et lecture silencieuse)

Items	Obs			LS
	1	2	3	4
MR	x		x	
BR		x		x

- Grille d'analyse relative à l'étape de compréhension (phase analyse)

Items	Alz	
	MR	BR
5	x	
6	x	
7		x
8		x

9	x	
10		x
11	x	
12		x
13	x	
14	x	
15		x
16		x
17		x
18	x	
19		x
20		x
21		x
22	x	
23	x	
24		x
25	x	
26		x
27	x	
28	x	

- Grille d'analyse relative à l'étape de synthèse

Items	Syn	
	MR	BR
29		x
30		x
31		x
32		x
33	x	
34		x
35	x	
36	x	

### 2.2.2.3. Démarche suivie pour l'analyse des données selon l'approche de BOUCHER (2001).

Selon la présentation faite des deux approches, l'approche adoptée de BOUCHER (2001) compte trois grandes étapes (Voir Chapitre 2, Méthodologie, présentation des approches, 2.1.2.2). D'abord, la pré-lecture, ensuite la lecture et enfin la post lecture.

Les grilles suivantes montrent un exemple de l'analyse d'une copie d'élève (copie # 2), à savoir, celle dont nous avons fait la description lors de la présentation du corpus correspondant à l'approche de BOUCHER. Les grilles regroupent les étapes de lecture, les activités et les items. L'évaluation est effectuée selon un corrigé (voir appendice I). Nous préférons élaborer trois grilles d'analyse, chacune correspondant à une étape de lecture.

#### 1) Grille d'analyse relative à l'étape de pré-lecture (PRL)

	PRL													
	ACT													
Activités	ACT 1					ACT 2				ACT 3				
Items	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
BR	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
MR														

#### 2) Grille d'analyse correspondant à l'étape de lecture (L)

L'étape de lecture se divise en trois étapes de lecture, à savoir la première lecture (L1), la deuxième lecture (L2) et la troisième lecture (L3). Les grilles qui suivent représentent l'analyse des trois phases de lectures

a) La première lecture : (L1)

		L1										
Activités	ACT 1				ACT 2			ACT 3				
Items	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
BR	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
MR												

b) La deuxième lecture (L2)

		L 2															
Activités	ACT 1							ACT 2					ACT 3				
Items	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43
BR	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
MR																	

c) La troisième lecture : (L3)

		L3					
Activité	ACT						
Items	44	45	46	47	48	49	50
BR	X	X	X	X	X	X	X
MR							

3) Grille d'analyse correspondant à la post-lecture (PoL)

		POL					
		ACT					
Items	51	52	53	54	55	56	57
BR		X			X	X	X
MR	X		X	X			

Il est important de préciser que la reproduction faite des grilles d'analyse ayant servies à l'analyse du corpus ne sont exposées ici que dans l'unique objectif de monter la démarche suivie dans d'analyse. Il est clair qu'on est dans l'impossibilité de reproduire l'analyse des dix (10) copies relatives à la démarche du manuel scolaire et des dix (10) copies relatives à l'adoption faite de l'approche suggérée par BOUCHER (2001).

Ces grilles nous servirons aussi à effectuer la présentation des résultats (voir chapitre 3). Dans ce dernier chapitre, nous ne revenons pas sur les grilles ayant permis l'analyse des vingt copies relatives aux deux approches. (Voir annexe I et J). Les grilles présentes en annexe donnent une vision complète de l'analyse du corpus.

### **Conclusion**

En guise de conclusion, nous dirons que le Chapitre Méthodologie nous a permis à décrire les éléments de l'expérimentation. Nous y avons présenté notre public, les approches expérimentées et notre corpus. La partie méthodologie est aussi un passage obligé nous permettant de montrer la démarche suivie pour effectuer l'analyse des copies et nous permettant d'arriver aux résultats qui suivent (Voir chapitre suivant).

## CHAPITRE 3

### RESULTATS

Ce chapitre consacré à la présentation et l'analyse des résultats est organisé en quatre parties. D'abord, les résultats obtenus selon l'approche du manuel de deuxième AS (3.1 ; ensuite, les résultats obtenus selon l'approche adoptée de BOUCHER (2001) (3.2), la synthèse des résultats (3.3), enfin, une proposition de pistes didactiques (3.4).

Dans ce chapitre, notre objectif n'est pas de comparer les deux approches (l'approche du manuel scolaire et l'approche de BOUCHER, 2001). Cependant, concernant l'analyse de l'approche du manuel, il serait intéressant de reprendre les réponses des élèves correspondant aux questions sur le lexique et de voir leur degré d'échec ou de réussite. Cela peut nous permettre, par la suite, de voir l'impact des exercices de préparation au lexique suggérés dans l'approche de BOUCHER (2001) [7].

#### **3.1. RESULTATS OBTENUS SELON L'APPROCHE PRECONISEE DANS LE MANUEL SCOLAIRE**

Précisons que notre choix de travail sur le manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> AS est légitimé par un questionnaire soumis à des professeurs de français de 2<sup>ème</sup> AS a travers lequel nous voulions vérifier la fréquence et l'ampleur de l'emploi du manuel au sein des lycées. (Voir appendice K)

Pour une meilleure compréhension des résultats obtenus, nous rappelons ici les codes utilisés dans l'analyse des corpus. Les tableaux suivants (6# et 7#) présentent une synthèse des codes utilisés dans l'analyse des réponses selon l'approche du manuel.

**Tableau # 6: Récapitulatif des items comptabilisés dans l'approche du manuel scolaire**

Etapes	Compréhension			Synthèse	Total
Phases	Observation	Lecture silencieuse	Analyse		
Items	3	1	24	8	36

**Tableau # 7 : Récapitulatif des codes relatifs à l'analyse des données obtenues selon l'approche du manuel scolaire**

Codes	significations
MR	Mauvaise réponses
BR	Bonnes réponses
MR%	Pourcentage des mauvaises réponses
BR%	Pourcentage des bonnes réponses

Rappelons aussi que les résultats présentés dans cette sous-section sont obtenus après analyse complète du corpus #1 (voir appendice I ) dont l'exemple de l'analyse d'une copie a été présenté dans le chapitre Méthodologie (Voir, 2.1.3.1).

Précisons également que nous présentons dans un premier temps, les résultats correspondant à l'analyse de toutes les étapes de l'approche du manuel (3.1.1), puis dans un second temps, nous examinons les résultats correspondant aux questions de synthèse (3.2.1). Enfin, dans un troisième temps, nous verrons les résultats correspondant à la question portant sur le lexique, et cette, pour justifier notre constat de départ, à savoir que les élèves ont des lacunes au niveau de la compétence lexicale. (3.1.3)

### 3.1.1. Résultats correspondant à toutes les étapes

La grille d'analyse élaborée pour l'analyse des données obtenues selon l'approche du manuel scolaire (pour toutes les étapes : compréhension et synthèse, voir grille d'analyse appendice I) nous a permis d'obtenir les résultats contenus dans le tableau # 8 suivant :

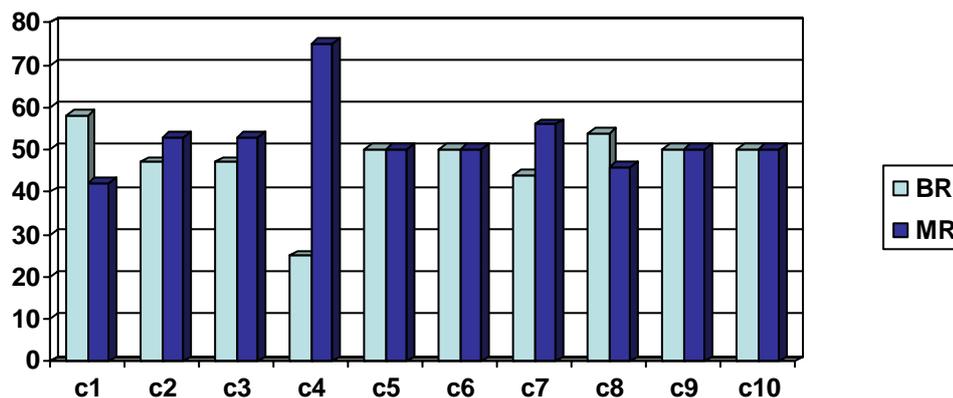
**Tableau # 8 Résultats correspondant à toutes les étapes de l'approche du manuel**

Copies	BR	MR	Total des items	BR%	MR%
COPIE#1	21	15	36	<b>58%</b>	42%
COPIE#2	17	19	36	47%	53%
COPIE#3	17	19	36	47%	53%
COPIE#4	09	27	36	25%	75%
COPIE#5	18	18	36	50%	50%
COPIE#6	21	15	36	50%	50%
COPIE#7	16	20	36	44%	56%
COPIE#8	15	21	36	<b>54%</b>	46%
COPIE#9	18	18	36	50%	50%
COPIE#10	18	18	36	50%	50%
			Moyenne des pourcentages	<b>47.5</b>	<b>52.5</b>

Légende : BR= Bonne réponse, MR= Mauvaise réponse, BR%=Pourcentage de bonnes réponses, MR%=Pourcentage des mauvaises réponses

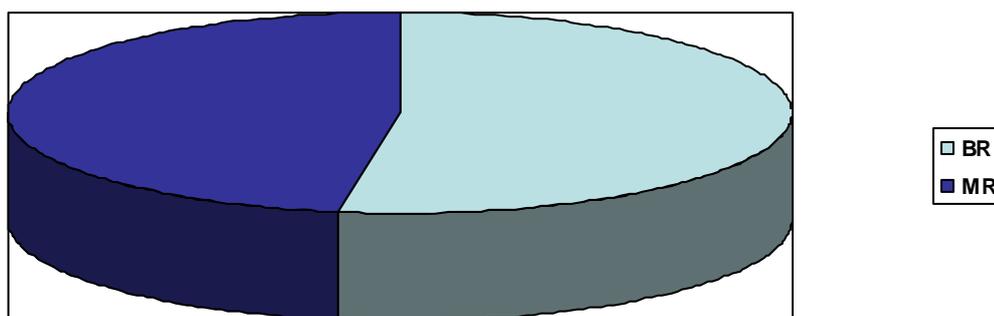
Le tableau ci-dessus montre qu'en moyenne 47.5 % sont de bonnes réponses (BR) et 52.5% des mauvaises réponses (MR). Ces moyennes ont été obtenues en additionnant le pourcentage de BR ou de MR de toutes les copies et en divisant à chaque fois par 10 (c'est à dire le nombre des copies). On constate donc que le taux des bonnes réponses est inférieur à la moyenne (soit 47.5 %), et ce dans la majorité des copies. Cependant, seulement deux copies (copie # 1 et copie # 8) ont enregistré un taux de BR supérieur à la moyenne (58% et 54%).

La moyenne de réussite ou d'échec par copie et le taux de réussite global sont représentés également dans les figures qui suivent (figure n°1 et n°2) (un histogramme et un secteur), et ce, dans le but de mieux mettre en relief le degré de réussite ou d'échec relevés dans l'approche du manuel.



Légende : c1 à c10 = nombre des copies, 0 à 80 = échelle des pourcentages, MR = bonnes réponses, BR = mauvaises réponses.

**Figure 1 : Représentation des résultats correspondant à l'analyse des données obtenues selon l'approche préconisée dans le manuel scolaire.**



Légende : MR = bonnes réponses, BR = mauvaises réponses.

**Figure 2 : Représentation des résultats obtenus dans l'approche du manuel**

Dans le but de vérifier la compréhension, c'est-à-dire voir si l'élève a retenu l'essentiel des informations contenues dans le texte, nous avons opté pour l'analyse des huit (8) questions (items) entrant dans les exercices de synthèse.

Résultats correspondant à l'étape de synthèse

Rappelons que les exercices de synthèse sont les suivants :

Premier exercice de synthèse :

	Qui écrit ?	Où ?	Pour qui ?	Quand ?	Quels sont ces objectifs ?
Texte 1	Item1	Item 2	Item3	Item4	Item5

Deuxième exercice de synthèse :

<b>Éléments entrant dans la composition d'un reportage</b>	<b>Reportage 1</b>
Récit d'une expérience vécue par un ou plusieurs journalistes	Item 6
Propos de personnes interviewées et/ou citées	Item 7
Informations issues de la culture du journaliste	Le témoignage d'un architecte et d'un urbaniste
Commentaires et/ou réflexions du journaliste	Item 8

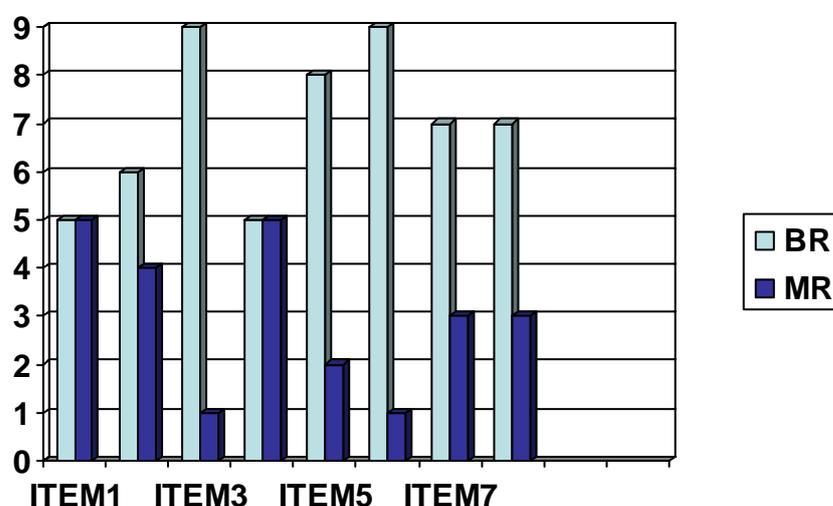
Les tableaux # 9 et # 10 suivants donnent un aperçu des résultats de l'étape de synthèse relative à l'approche du manuel scolaire. Ces tableaux montrent clairement que les questions de synthèse ont été réussies. En effet, le taux de bonnes réponses représente plus du double (56%) de celui des mauvaises réponses (24%), et ce, dans les dix copies.

**Tableau # 9 : Résultats relatifs aux questions de synthèse selon l'approche du manuel**

Items	1		2		3		4		5		6		7		8		
	BR	MR															
Copie#1		X	X		X			X	X		X		X			X	
Copie#2		X		X	X			X	X		X			X		X	
Copie#3		X	X		X			X	X		X		X		X		
Copie#4	X		X			X		X		X		X		X	X		
Copie#5	X			X	X		X			X	X		X		X		
Copie#6	X			X	X			X	X		X		X		X		
Copie#7		X	X		X		X		X		X		X		X		
Copie#8		X		X	X		X		X		X		X			X	
Copie#	X		X		X		X		X		X		X			X	
Copie#	X		X		X		X		X		X			X	X		T
Nombre BR par item	5		6		9		5		8		9		7		7		56
Nombre MR par item		5		4		1		5		2		1		3		3	24

Légende : BR= Bonne réponse, MR= Mauvaise réponse, copie# : copie de 1 à 10, Items : items de 1 à 8, T= Total.

La figure qui suit illustre bien la différence enregistrée entre les bonnes réponses et les mauvaises réponses pour chaque item de l'étape de synthèse. Rappelons que certaines de ces mêmes questions, soit les huit questions de synthèse) seront reprises dans l'adoption de l'approche préconisée par BOUCHER (2001) (en phase de post-lecture). Et ce, pour constater l'amélioration ou non de réponses des élèves après préparation des élèves à la lecture par exercices de lexique.



**Légende :** c1 à c10 = nombre des copies, 0 à 90 = échelle des pourcentages, MR = bonnes réponses, BR = mauvaises réponses

**Figure 3 :** Représentation des résultats obtenus dans les questions de synthèse.

En revanche, le tableau # 10 qui suit montre les résultats des questions de synthèse par copie, et ce, en termes de pourcentage. On remarque que deux copies seulement enregistrent un taux inférieur à la moyenne, à savoir, la deuxième (37.5%) et la quatrième copie (37.5%), alors que pour les huit autres le taux de réussite est supérieur à 50%

**Tableau # 10 : Résultats correspondant à l'étape de synthèse (approche du manuel)**

Critère	BR	MR	Total	BR%	MR%	Total
Copie#1	5	3	8	62.5%	37.5%	100%
Copie#2	3	5	8	<b><u>37.5%</u></b>	62.5%	100%
Copie#3	6	2	8	75%	25%	100%
Copie#4	3	5	8	<b><u>37.5%</u></b>	62.5%	100%
Copie#5	6	2	8	75%	25%	100%
Copie#6	6	2	8	75%	25%	100%
Copie#7	7	1	8	87.5%	12.5%	100%
Copie#8	5	3	8	62.5%	37.5%	100%
Copie#9	7	1	8	87.5%	12.5%	100%
Copie#10	7	1	8	87.5%	12.5%	100%
Moyenne	5.5	2.5	80	68.75%	31.25%	100%

Légende : BR= Bonne réponse, MR= Mauvaise réponse, copie# : copie de 1 à 10

Après avoir effectué l'analyse complète des réponses des élèves correspondant à l'expérimentation de l'approche du manuel scolaire (voir grille d'analyse, appendice I), il nous paraît intéressant de revenir sur les réponses portant sur le lexique qui peuvent nous donner un aperçu sur la compétence lexicale de nos sujets (voir, 3.1.3).

### 3.1. 3. Résultats correspondant aux questions portant sur le lexique

Ces réponses sont au nombre de six et correspondent aux questions<sup>36</sup> ou items formulés comme suit : (consigne formulée en phase de « lecture silencieuse »)

**Item 4** Au cours de votre lecture, soulignez les mots M'zab, Ghardaia, et les termes qui s'y rapportent.

<sup>36</sup> A noter que les questions présentées ici figurent dans le chapitre méthodologie [C. Présentation de la démarche en Ce (compréhension de l'écrit) préconisée dans le manuel scolaire]

**Item 5** « À l'orée du ,troisième millénaire »

Par quoi peut on remplacer « à l'orée », quelle information apporte cette expression ? (Question # 1, phase # 3 : analyse)

**Item 7** Par quel verbe est introduite la description ? Pourquoi l'auteur a-t-il choisi ce verbe ? (Question # 3, phase # 3 : analyse)

**Item 11** Relevez les termes expressions qui montrent que ces personnages sont célèbres. Pourquoi l'auteur les cite-t-il ? (Question # 7, phase # 3 : analyse)

**Item 13** Relevez une phrase qui montre l'importance de l'architecture de Ghardaïa (question # 9, phase # 3 : analyse)

**Item 14** relevez dans le début du deuxième paragraphe deux termes qui reprennent l'idée exprimée dans le titre. (Question # 10, phase # 3 : analyse)

L'analyse des réponses correspondant aux items présentés ci-dessus a donné les résultats suivants :

**Tableau 11 Récapitulatif des résultats correspondant aux questions de lexique**

Items Copies	Item 4	Item <b>5</b>	Item 7	Item <b>11</b>	Item 13	Item <b>14</b>	Pourcentage des MR par copie	Pourcentage des BR par copie
Copie# 1	BR	<b>MR</b>	MR	<b>MR</b>	BR	<b>MR</b>	66.6	33.3
Copie#2	BR	<b>MR</b>	BR	<b>MR</b>	MR	<b>MR</b>	66.6	33.3
Copie#3	BR	<b>MR</b>	MR	<b>MR</b>	BR	<b>MR</b>	66.6	33.3
Copie#4	BR	<b>MR</b>	MR	<b>MR</b>	MR	<b>MR</b>	83.33	16.66
Copie#5	BR	<b>MR</b>	MR	<b>MR</b>	MR	<b>MR</b>	83.33	16.66
Copie#6	BR	<b>MR</b>	BR	<b>MR</b>	MR	<b>MR</b>	83.33	16.66
Copie#7	BR	<b>MR</b>	MR	<b>MR</b>	MR	<b>MR</b>	83.33	16.66
Copie#8	BR	<b>MR</b>	MR	<b>MR</b>	MR	<b>MR</b>	83.33	16.66
Copie#9	BR	<b>MR</b>	BR	<b>MR</b>	MR	<b>MR</b>	66.6	33.3
Copie#10	BR	<b>MR</b>	MR	<b>MR</b>	MR	<b>MR</b>	83.33	16.66
Moyennes des pourcentages							76.63 %	23.37 %

Légende : BR= Bonne réponse, MR= Mauvaise réponse, copie# : copie de 1 à 10

À la lecture de ce tableau, nous constatons, d'une part, que le taux de mauvaises réponses (76.63 %) est trois fois plus élevé que celui des bonnes réponses (23.73%), sauf pour l'item numéro 4 (10 bonnes réponses). D'autre part, et c'est ce qui paraît intéressant, c'est que les items 5 ; 11 et 14 enregistrent 100% de mauvaises réponses. En revanche, l'item 4 obtient 100% de bonnes réponses. Ceci, peut s'expliquer par le fait que c'est l'unique question qui soit claire et à la portée des élèves.

Ce constat nous permet de dire que les élèves de deuxième AS que nous avons pris comme sujets de notre recherche n'ont pas une compétence lexicale suffisante leur permettant de répondre correctement aux questions de lexique présentes dans l'approche du manuel scolaire, puisque dans la majorité des cas, ils donnent de mauvaises réponses.

### **3.2. RESULTATS RELATIFS AU TEST SUR LA MAITRISE DU LEXIQUE**

Par ailleurs, il est important de préciser que notre choix d'approche favorisant une entrée au texte par le lexique (approche de BOUCHER, 2001) est justifié par un test que nous avons effectué auprès de nos élèves. Ce test est sensé renforcer le constat auquel nous sommes parvenue après expérimentation de l'approche du manuel de 2<sup>ème</sup> AS, à savoir que les élèves de deuxième AS ont de réelles lacunes au niveau lexical.

Ce test consistait à soumettre aux élèves le texte support (Le M'ZAB : Une région pas comme les autres) et de leur demander de souligner tous les mots qu'ils ne comprennent pas. L'analyse du test a abouti aux résultats suivants :

**Tableau 12 Proportions des mots difficiles contenus dans le texte**

	Nombre de mots difficiles	Nombre total des mots contenus dans le texte	Taux de mots difficiles par rapport au nombre des mots du texte
Elève # 1	75	300	25%
Elève # 2	78	300	26%
Elève # 3	81	300	27%
Elève # 4	76	300	25.33%
Elève # 5	75	300	25%
Elève # 6	108	300	36%
Elève # 7	110	300	36.66%
Elève # 8	80	300	26.66%
Elève # 9	79	300	26.33%
Elève # 10	85	300	28.33%
	Moyenne des pourcentages		28.23%

Ce tableau montre que le nombre des mots que les élèves trouvent difficiles est élevé (dépassant dans la majorité des cas 75 mots difficile : soit le quart du texte) proportionnellement au nombre de mots contenus dans le texte (300 mots). Nous estimons la moyenne de pourcentage des mots difficiles (28.23%) importante et pourrait, effectivement, constituer une entrave à la lecture/compréhension d'un récit de voyage. Le tableau qui suit regroupe la majorité des mots que nos sujets trouvent difficiles. Nous classons ces mots ou expressions en trois rubriques : des termes difficiles nécessitant l'emploi du dictionnaire, termes faisant partie d'un domaine de spécialité, et expressions imagées compréhensibles selon le contexte. (Voir Introduction)

Termes difficiles	Termes de spécialité	Expressions imagées
S'enorgueillit	Minaret	A l'orée du troisième
Piédestal	Style ibadite	millénaire
Bleuté	Urbaniste	Tissée en forme de toile
Analogie	Aménagement	d'araignée
Réfugié	Motifs	Mystérieuse et
Arborent	Ornementaux	légendaire grotte
Bouffant	Sculptés	La palmeraie a une
palmeraie	Edifices	fonction nourricière
	Musée saharien	Un essaim
	Manuscrit	
	Interminable	
	Arcades	
	Artisanat	
	Ciseleur de cuivre	
	Tapissiers	
	Tailleur	
	Cordonnier	
	Haïks	
	Un pan	

Ainsi, les résultats obtenus relativement aux questions de lexique (approche du manuel) et ceux relatifs au test portant sur les mots difficiles, justifient notre point de départ que les élèves ont des difficultés au niveau lexical. Ainsi, nous proposons comme réponse à notre problématique une approche attribuant un intérêt particulier à des exercices de préparation au lexique contenu dans le texte support. Cette approche est celle de BOUCHER (2001) dont nous avons fait la présentation dans notre thèse (voir 1.2.4) et dont les résultats sont les suivants.

### **3.3. RESULTATS OBTENUS SELON L'APPROCHE PECONISEE PAR BOUCHER (2001)**

Il nous paraît important de rappeler ici le nombre d'activités et d'items correspondant à l'adoption de l'approche préconisée par Boucher (2001) avant même de passer à la présentation des résultats proprement dite. (Voir le tableau # 13 qui suit)

**Tableau #13 Récapitulatif des étapes de lecture, des activités, des items et des codes**

Etapes	Activités	Nombre d'items	Total items
1) <u>Pré-lecture</u> (PRL)	#1	5	14
	#2	4	
	#3	5	
2) <u>Lecture</u> Première lecture (L1)	#1	4	12
	#2	3	
	#3	5	
Deuxième lecture (L2)	#1	7	17
	#2	5	
	#3	5	
Troisième lecture (L3)	Une activité	7	7
3) <u>Post-lecture</u>	Une activité	7	7
Nombre total des items			57

Nous ferons remarquer par ailleurs, que la phase consacrée à la préparation au lexique (étape de pré-lecture) a réussi à plus de 90% (96.5 %) (Voir grille d'analyse selon BOUCHER (2001), appendice J). Cependant, nous considérons ces activités non révélatrices du degré de compréhension des élèves, car leur principal intérêt réside dans le fait de préparer à la compréhension et une meilleure lecture du récit de voyage. Donc, nous ne voyons pas un réel intérêt dans la présentation de ces résultats.

De même, il ne nous a pas paru important de nous attarder sur les résultats relatifs à toutes les activités de lecture proprement dite (étapes de lecture : lecture 1, lecture 2), car le principal objectif de ces deux lectures était d'aider l'élève à une meilleure maîtrise et une meilleure compréhension du lexique contenu dans le texte. En effet, une meilleure compréhension du lexique facilite chez l'élève le repérage des idées du texte : idées qui sont aussi utilisées dans l'élaboration de la carte sémantique (étape de lecture 3 (L3)) que nous considérons comme une activité de synthèse. Effectivement, cette activité sert non seulement à réemployer un savoir acquis au niveau des autres activités, mais aussi, c'est un type d'activité qui permet à l'élève de mettre en œuvre ses compétences d'analyse et de synthèse.

En bref, nous considérons les activités qui nécessitent vraiment une analyse détaillée sont celles qui ont servi justement à vérifier la compréhension. Il s'agit, notamment de la première activité de première lecture (3.3.1) ; la première activité de deuxième lecture (3.3.2) et de l'activité portant sur la carte sémantique (3.3.3).

### 3.3.1. Résultats correspondant à la deuxième activité de première lecture

La deuxième activité de première lecture concerne certains éléments typographiques relatifs au discours rapporté, l'utilisation d'un astérisque pour attirer l'attention du lecteur sur un mot difficile à comprendre et l'utilisation des guillemets pour mettre un mot en relief.

**Tableau # 14 Résultats correspondant à la deuxième activité de première lecture**

	<u>L1</u>		
	<u>Act2</u>		
<u>Items</u>	<u>19</u>	<u>20</u>	<u>21</u>
<u>Copies</u>			
<u>Copie#1</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>
<u>Copie#2</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>
<u>Copie#3</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>
<u>Copie#4</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>MR</u>
<u>Copie#5</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>
<u>Copie#6</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>
<u>Copie#7</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>
<u>Copie#8</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>
<u>Copie#9</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>
<u>Copie#10</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>
TOTAL MR	00	00	01
TOTAL BR	20	20	19

Légende : BR= Bonne réponse, MR= Mauvaise réponse, copie# : copie de 1 à 10

Nous rappelons que cette activité a pour but de mettre en évidence chez l'élève l'intérêt de certaines marques typographiques, notamment la ponctuation. A lecture de ce tableau nous constatons que l'activité a réussi à plus de 90%. En somme, les élèves ont conscience de l'intérêt d'utiliser ces marques dans texte.

### 3.3.2. Résultats correspondant à la deuxième activité de deuxième lecture

Cette activité concerne les idées du texte. Elle consiste à réemployer les champs lexicaux retrouvés dans la deuxième activité de pré-lecture. Ainsi, à partir de ces champs lexicaux présents dans le texte, les élèves peuvent repérer les thèmes principaux et les idées essentielles.

**Tableau 15 Résultats correspondant à la deuxième activité de deuxième lecture**

	<u>L2</u>				
	<u>Act2</u>				
<u>items</u>	<u>34</u>	<u>35</u>	<u>36</u>	<u>37</u>	<u>38</u>
<u>copies</u>					
<u>Copie#1</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>
<u>Copie#2</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>
<u>Copie#3</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>MR</u>	<u>BR</u>
<u>Copie#4</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>
<u>Copie#5</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>
<u>Copie#6</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>
<u>Copie#7</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>
<u>Copie#8</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>
<u>Copie#9</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>
<u>Copie#10</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>	<u>BR</u>
TOTAL BR	10	10	10	9	10
TOTAL MR	00	00	00	1	00

Légende : BR= Bonne réponse, MR= Mauvaise réponse, copie# : copie de 1 à 10

Ce tableau montre clairement que l'activité dont l'objectif est de repérer l'essentiel d'un texte a particulièrement réussi. Cette réussite, nous la devons sûrement au fait d'avoir préparé les élèves par un exercice dont l'objectif était de repérer les champs lexicaux présents dans le texte, et ce, en reprenant des mots considérés "pivots" (voir la formulation de la première et de la deuxième hypothèse, introduction)

Cet exercice a permis aux élèves, d'une part, de retrouver les idées essentielles du texte. D'autre part cela devra leur permettre aussi de retrouver la structure organisationnelle du texte. (Voir la formulation de la troisième hypothèse, introduction)

### 3.3.3. Résultats correspondant à l'activité de la carte sémantique

L'activité qui nous permet de vérifier la compréhension du texte est celle de la carte sémantique. Nous la considérons comme une activité de synthèse. Non seulement elle sert à réemployer un savoir acquis au niveau des autres activités, mais aussi, la carte sémantique est un type d'activité qui permet à l'élève de mettre en œuvre ses compétences de synthèse et d'analyse.

Aussi, si nous prenons à part l'activité concernant la carte sémantique, et si nous nous intéressons à son analyse en particulier c'est que nous nous sommes rendu compte qu'elle a été particulièrement réussie par nos élèves. Nous rappelons que l'exercice consistait à réemployer des idées préalablement extraites du texte (voir Chapitre méthodologie (2.1.2.2), deuxième lecture L2, activité # 2) pour les disposer sur un dessin représentant la disposition des idées dans le texte. Comme nous l'avons déjà indiqué, l'activité de la carte sémantique compte sept (7) items (revoir tableau #13). Rappelons que les items (items correspondant aux idées du texte) contenus dans cette activité sont les suivants :

Item 1 : Ghardaïa n'est pas comme les autres villes.

Item 2 : Ghardaïa a installé son avenir économique, culturel et touristique.

Item 3 : L'architecture Mozabite est riche en enseignement.

Item 4 : Des ateliers divers témoignent de la diversité des métiers à Ghardaïa.

Item 5 : La zerbia fut créée par les ancêtres des mozabites.

Item 6 : L'habit local des habitants de Ghardaïa.

Item 7 : À Ghardaïa, il y a aussi la palmeraie, cette dernière sert de

refuge aux grandes chaleurs et occupe une fonction nourricière.

### **Lecture3**

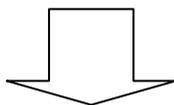
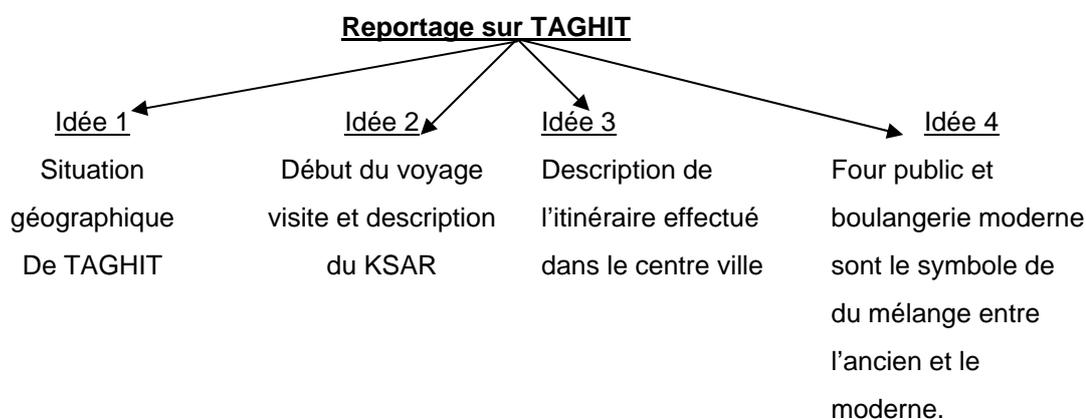
Rappelons aussi que cette activité se présente comme suit :

#### **Consignes :**

1. Réemployez les idées dégagées dans « l'activité 2 » de la deuxième lecture dans une carte sémantique.
2. Vos idées devront suivre un schéma ou seront disposées l'idée générale et les idées secondaires.
3. Essayez de repérer, dans le texte, ce qui permet de les étayer.
4. Suivez le modèle suivant :

Exemple d'une carte sémantique :

**Texte support :** « TAGHIT l'enchanteresse »



#### **Commentaire du journaliste**

TAGHIT est un coin paradisiaque  
reflétant la beauté du sud Algérien

Le tableau # 16 qui suit représente les résultats relatifs à la carte sémantique.

**Tableau 16 : Résultats relatifs à l'activité de carte sémantique**

Items	1		2		3		4		5		6		7		TOTAL
	BR	MR													
Copie#1	X		X		X		X		X		X		X		
Copie#2	X		X		X		X		X		X		X		
Copie#3	X		X		X		X		X		X		X		
Copie#4	X		X		X			X		X			X	X	
Copie#5	X			X		X		X		X			X	X	
Copie#6	X		X		X		X		X		X		X		
Copie#7	X		X		X		X		X		X		X		
Copie#8	X			X	X			X		X	X		X		
Copie#9	X		X		X			X		X		X	X		
Copie#10	X		X		X		X		X		X		X		
Total BR Par item	10		8		9		6		6		7		10		56
Total MR par item		0		2		1		4		4		3		0	14

Légende : BR= Bonne réponse, MR= Mauvaise réponse, copie# : copie de 1 à 10, 1à7 : nombre d'items.

La présentation des résultats de la carte sémantique en termes de pourcentages nous permet de mieux voir le degré de réussite de cette activité (voir tableau 17 # qui suit)

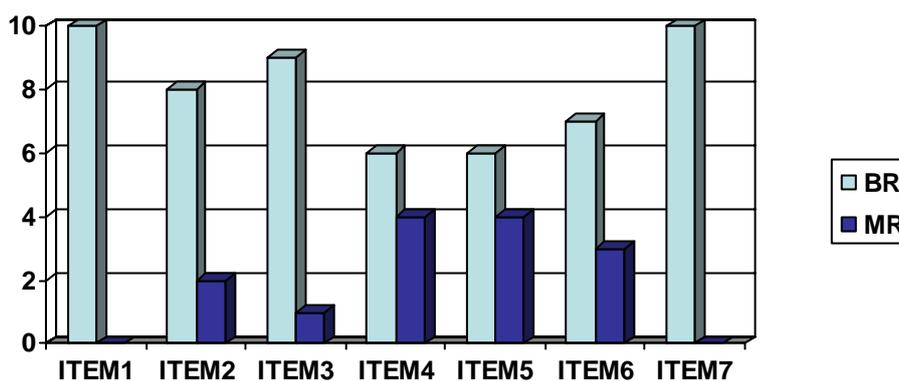
L'examen du tableau ci-dessus, nous permet de constater que le nombre total de bonnes réponses (BR) (56) est quatre fois plus important que celui des mauvaises réponses (MR) (14). Aussi, on peut constater que le nombre de bonnes réponses (BR) par item est largement supérieur à la moyenne, dépassant dans la majorité des cas, les six (6) bonnes réponses, atteignant parfois dix bonnes réponses.

Tableau # 17 Résultats correspondant à la carte sémantique

Critères	BR	MR	Total	BR%	MR%
Copies					
Copie#1	7	0	7	100%	/
Copie#2	7	0	7	100%	/
Copie#3	7	0	7	100%	/
Copie#4	4	3	7	57%	43%
Copie#5	2	5	7	29%	71%
Copie#6	7	0	7	100%	/
Copie#7	7	0	7	100%	/
Copie#8	4	3	7	57%	43%
Copie#9	4	3	7	57%	43%
Copie#10	7	0	7		
Total	56	14			

Légende : BR= Bonne réponse, MR= Mauvaise réponse, copie# : copie de 1 à 10.

En effet, à la lecture de ce tableau (# 175), on constate qu'un seul élève n'a pas réussi son activité (voir copie # 5) avec 29 % de bonnes réponses et 70% de mauvaises réponses, voire atteignent les 100% (6 élèves sur 10) La figure qui suit met bien relief les résultats obtenus dans cette activité.



Légende : MR = bonnes réponses, BR = mauvaises réponses, 0 à 10= échelle des pourcentage, item 1 à 7= nombre d'items.

Figure 4 : Représentation de l'activité relative à la carte sémantique.

En bref, il semble que l'on peut affirmer que les activités des étapes antérieures (pré-lecture et lecture (première et deuxième lecture)) ont aidé les élèves de manière positive dans l'élaboration de la carte sémantique, et ce, si l'on tient compte des résultats obtenus dans cette activité. Après avoir vu les résultats se rapportant à la carte sémantique Il nous paraît important de vérifier le degré de compréhension des élèves par des questions globales sur le contenu essentiel d'un texte. Ces questions apparaissent dans la dernière étape de lecture (la post-lecture). Voyons comment se présentent ces résultats.

### 3.3.4. Résultats correspondant à l'activité de Post-lecture

Les questions présentes dans l'activité de post-lecture sont inspirées de celles qui sont proposées à l'étape de l'approche du manuel scolaire. Nous avons choisi de n'en reprendre que quelques unes, comme nous l'avons précisé auparavant (Voir chapitre méthodologie, 2.1.2.2, section consacrée à l'adoption de l'approche préconisée par BOUCHER (2001). Rappelons que l'activité de post-lecture se présente comme suit et compte sept (7) questions ou items.

#### Questions : (ou items)

- 1-Qu'est ce qui fait de GHARDAIA une ville pas comme les autres ? (Item 1)
- 2-Quelles sont les deux personnes célèbres citées par le journaliste ? (Item 2)
- 3-Pourquoi selon vous, le journaliste a cru bon de citer leurs propos ? (Item 3)
- 4-A qui s'adresse le journaliste ? Quel est son objectif ? (Item 4)
- 5-Comment le texte est-t- il disposé ? (Item 5)
- 6-Avez vous l'habitude de voir ce type de disposition ? (Item 6)
- 7-Comment appelle-t-on ce genre de texte ? (Item 7)

Le tableau # 18 qui suit, consacré à l'analyse des réponses relatives à l'étape de post-lecture, présente les résultats obtenus par item, par copies, ainsi que le nombre total des bonnes réponses (BR) et des mauvaises réponses (MR).

**Tableau 18: Résultats relatifs à l'étape de post lecture.**

Items	1		2		3		4		5		6		7	
	BR	MR												
Copie#1				X										
Copie#2		X				X		X						
Copie#3				X										
Copie#4		X				X		X				X		
Copie#5						X				X				
Copie#6						X		X						
Copie#7		X												
Copie#8						X								
Copie#9						X								
Copie#10		X		X		X						X		
TOTAL MR par item		4		3		7		3		1		2		
TOTAL BR par items	6		7		3		7		9		8		10	
														Total
														20
														50

Légende : BR= Bonne réponse, MR= Mauvaise réponse, copie# : copie de 1 à 10, 1à7 : nombre d'items.

L'examen du tableau ci-dessus, nous permet de noter que le nombre total de bonnes réponses (BR) correspond à plus du double (50) de celui des mauvaises réponses (MR) (20)

Ce qui est intéressant de noter aussi dans le tableau # 18 ci-dessus est le nombre des bonnes réponses (BR) et le nombre de mauvaises réponses (MR) par items et copies. En effet, ce tableau montre clairement que le nombre de bonnes réponses (BR) par items est largement supérieur (avec une moyenne de 7) par rapport au nombre des mauvaises réponses (MR) (avec une

moyenne de 2), et ce, dans la majorité des copies.

Dans le tableau # 19 qui suit, nous pouvons observer, et ce, par copie, le nombre puis le taux des bonnes et des mauvaises réponses. Nous remarquons, ici, que le taux moyen des bonnes réponses (BR) est largement supérieur à celui des mauvaises réponses (MR) puisqu'il atteint 76%.

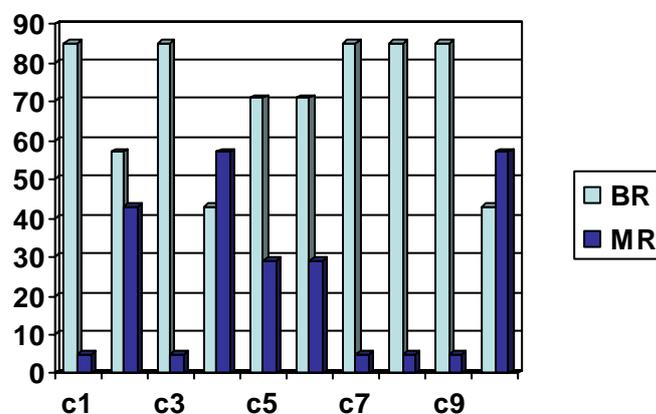
**Tableau # 19 : Résultats relatifs à l'étape de post lecture**

Critère \ Copies	BR	MR	BR%	MR%
Copie#1	6	1	<b>85,71%</b>	4,29%
Copie#2	4	3	57,14%	42,86%
Copie#3	6	1	<b>85,71%</b>	4,29%
Copie#4	3	4	42,85%	57,25%
Copie#5	5	2	71,42%	28,58%
Copie#6	5	2	71,42%	28,58%
Copie#7	6	1	<b>85,71%</b>	4,29%
Copie#8	6	1	<b>85,71%</b>	4,29%
Copie#9	6	1	<b>85,71%</b>	4,29 %
Copie#10	3	4	42,85%	57,28%
Moyennes			76,4%	23.6%

Légende : BR= Bonne réponses, MR= Mauvaise réponse, BR%=Pourcentage de bonnes réponses, MR%=Pourcentage des mauvaises réponses.

Toujours selon le tableau ci-dessus, nous pouvons remarquer que cinq copies sur 10 atteignent 85% de bonnes réponses, et c'est seulement dans deux copies (copie# 4 et 10) qu'on relève un taux inférieur à 50% (43%).

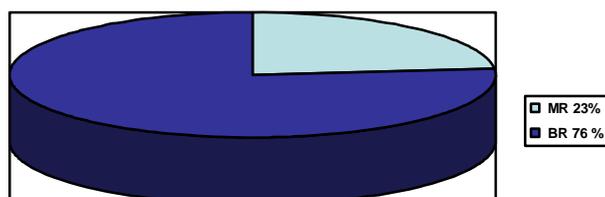
Aussi, les figures (figure 5 et 6) qui suivent permettent de mieux visualiser les proportions des bonnes (BR) et des mauvaises réponses (MR).



Légende : c1 à c10 = nombre des copies, 0 à 90 = échelle des pourcentages, MR = bonnes réponses, BR = Mauvaises Réponses.

**Figure 5 Représentation des résultats obtenus de l'activité de post-lecture.**

Selon la figure # 5 ci-dessus, il est clair que le taux des bonnes réponses est largement plus élevé que celui des mauvaises réponses. Il est aussi possible de voir dans la figure # 6 qui suit, le taux obtenu pour les deux critères d'évaluation (MR) et (BR) :



Légende : MR = bonnes réponses, BR = mauvaises réponses.

76 %= pourcentage des bonnes réponses, 24% =pourcentage des mauvaises réponses

**Figure 6 Représentation des résultats obtenus de l'activité de post-lecture.**

En bref, il semble que l'on peut affirmer que les questions de post lecture ont réussi, et ce, à plus de 70% (76,4%). Cependant, nous trouvons particulièrement intéressant de revenir sur l'étape de synthèse relative à l'approche du manuel et celle de la post-lecture figurant dans l'adoption de l'approche de BOUCHER (2001) (synthèse des résultats). Notre objectif n'est pas de comparer les deux étapes (puisque la formulation des questions et le nombre des items ne sont pas les mêmes) mais de voir l'augmentation ou non des bonnes réponses.

### **3.4. SYNTHÈSE DES RESULTATS**

En revenant sur certains résultats obtenus dans les deux approches (notamment ceux correspondant à l'étape de synthèse (celle du manuel scolaire) et l'étape de post-lecture (l'adoption de l'approche de BOUCHER, 2001), nous constatons que celle de BOUCHER (2001) a enregistré un taux de réussite supérieur à celui de l'approche du manuel scolaire, et ce, selon les taux des bonnes réponses obtenues dans une approche ou dans l'autre. (Voir le tableau récapitulatif # 20 suivant)

Tableau 20 : récapitulatif des résultats de synthèse et des résultats de post-lecture.

	Approche du manuel Questions de synthèse	Approche de Boucher (2001) Post-lecture
Critère	BR%	BR%
Copies		
Copie#1	62%	<b><u>85,71%</u></b>
Copie#2	37.5%	<b><u>57,14%</u></b>
Copie#3	75%	<b><u>85,71%</u></b>
Copie#4	37.5%	<b><u>42,85%</u></b>
Copie#5	75%	71,42%
Copie#6	75%	71,42%
Copie#7	82.5%	<b><u>85,71%</u></b>
Copie#8	62.5%	<b><u>85,71%</u></b>
Copie#9	87.5%	85,71%
Copie#10	87.5%	42,85%
Moyenne	68.29%	716,4%

Légende : BR%=Pourcentage de bonnes réponses,

À la lecture de ce tableau, nous constatons que dans les deux approches, les bonnes réponses sont à plus de 60% en moyenne. Cependant, si nous nous intéressons au cas particulier de chaque copie en post-lecture, nous nous rendons compte que six copies ont inscrit une réelle amélioration (Copie # 1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 7 et 8). (Voir tableau # 19)

Cependant, l'adoption de l'approche de BOUCHER ne résout pas toutes les difficultés que rencontrent les élèves lors de la lecture du récit de voyage, car d'autres niveaux de traitement du texte sont à envisager. Effectivement, Lors de la formulation de nos hypothèses, nous avons souligné qu'une entrée par lexicque devrait du permettre à l'élève de :

- repérer l'essentiel d'un texte ;
- retrouver la structure organisationnelle d'un texte ;
- percevoir la visée pragmatique du texte.

Cependant, après expérimentation, nous constatons que la préparation à la lecture/ compréhension à l'élève de

- repérer l'essentiel d'un texte,
- retrouver la structure du récit de voyage et à la présenter en une carte sémantique. Dans ce cas-ci, la structure d'un texte du type récit de voyage et sa représentation dans une carte sémantique)

Finalement, la perception de la visée pragmatique n'est pas atteinte. Autrement dit, les exercices proposés ne permettent pas aux élèves d'identifier la fonction sociale d'un récit de voyage. Ces aspects dont nous tiendrons compte dans nos propositions didactiques. (3.5)

En effet, nous estimons qu'un travail sur la pragmatique du récit de voyage est pertinent, car il est inimaginable de concevoir la lecture d'un récit de voyage sans la part de rêve que cette lecture amène à ses lecteur ; des lecteurs voulant sans doute échapper à un quotidien où l'exotisme n'a plus de place. Á travers le récit de voyage, l'auteur raconte sa propre aventure, son propre voyage, et fait aussi un écrit autobiographique. Cependant, par l'autobiographie qui est proclamation d'un amour de soi par lequel l'auteur divulgue son histoire, et de sa culture. Il fait part également de son expérience personnelle par le biais de la narration / description. (Voir, DOMENECH, jacques, *écriture de soi et récit de voyage* : Chateaubriand et Rousseau à Venise, [www.revel.unice.fr](http://www.revel.unice.fr))

### **3.5. PISTES DIDACTIQUES**

L'examen de l'approche de Boucher (2001) touche à deux grands aspects de la lecture/ compréhension d'un récit de voyage : la préparation à la lecture/compréhension par des exercices sur le lexique et l'organisation des idées dans le texte.

Cependant, en examinant, les différentes approches relatives à la lecture/ compréhension d'un texte et compte tenu des caractéristiques du texte du récit de voyage (voir chapitre cadre théorique, 1.1.1 et 1.1.2), nous constatons qu'il y a d'autres possibilités de traiter un texte du type « récit de voyage ». D'abord, la prise en compte du récit de voyage comme un écrit polyphonique ; ensuite, la considération du récit de voyage comme un texte hétérogène ; enfin, l'usage fait de la narration et de la description. Toutes ces spécificités du récit de voyage devront permettre à l'élève de saisir le contenu pragmatique du texte.

#### **Le récit de voyage est un texte polyphonique**

- Quand Le journaliste écrit un article, il rapporte des propos tenus en d'autres lieux et introduit le premier plan énonciatif (celui de l'interview) dans un deuxième plan énonciatif celui du discours rapporté. Nous estimons qu'il est important pour l'élève de savoir distinguer entre le scripteur et les/la personnes(s) interviewées et dont les propos sont rapportés.
- Il est aussi important d'attirer l'attention des élèves sur la situation de communication entre le journaliste comme énonciateur s'adressant à des lecteurs, et ce, dans l'objectif d'instruire ou d'informer ses lecteurs dans une visée pragmatique.
- Un travail sur la transformation du discours source (c'est à dire de le discours de témoins ou d'intervenants) en paroles rapportées peut aider

les élèves à mieux comprendre la structure du « récit de voyage ». La transformation situationnelle porte principalement sur le fait que les paroles des personnes citées ne sont pas destinées aux lecteurs mais ont dès leur insertion dans le texte un double destinataire, à savoir, le journaliste et les lecteurs.

- Dans l'insertion des citations, il existe des procédés d'enchâssement. En d'autres termes, la manière dont la citation est intégrée syntaxiquement. D'une manière directe, d'une manière indirecte ou dans un dialogue.
- Il serait aussi intéressant de vérifier l'effet des paroles citées par des questions comme : est-ce que le journaliste cite parce qu'il est d'accord ou parce qu'il est contre? Est-ce qu'il cite pour légitimer son discours? Est-ce qu'il cite parce qu'il n'assume pas l'information et se cache derrière des tiers. Il serait aussi intéressant de s'interroger sur qui est cité? Et est-ce que le journaliste fait référence à ces personnes pour authentifier son texte ou pour le rendre plus attrayant?
- La prise de conscience de l'usage de certaines marques de ponctuation peut aussi avoir un impact sur la lecture/compréhension du récit de voyage. Les mots entre guillemets sont visibles et peuvent constituer des « entailles » dans le texte. Les guillemets permettent de renvoyer à un énonciateur d'une autre source et de prendre de la distance par rapport à un discours. D'ailleurs, l'énonciateur peut indiquer qu'il n'est pas dupe « le mot a une autre signification que celle du contexte ». En employant les guillemets, l'énonciateur peut faire comprendre qu'il n'assume pas le mot qu'il utilise. L'énonciateur peut aussi ne pas être sûr de son discours et utilise les guillemets pour se protéger. Donc, les mots entre guillemets disent sans dire et leur emploi ne dit pas toujours la même chose. Leur emploi relève de l'implicite dans un texte.

En somme, attirer l'attention de élèves sur ces aspects du texte constitue un approfondissement dans le travail de la compréhension de l'écrit. Le caractère implicite du discours et les intentions communicatives peuvent amener l'élève à mieux saisir la visée d'un texte.

### **Le récit de voyage est un texte hétérogène**

Vu que le récit de voyage est un texte hétérogène, il est possible d'y voir plusieurs niveaux de traitement. Dans sa composante descriptive et dans sa composante narrative.

#### ❖ Le récit de voyage est un texte narratif

Un travail sur les constituants de la narration présents dans le texte s'avère indispensable. Certaines activités sur l'emploi de la narration peuvent aider l'élève à retrouver le thème présent dans le texte et repérer ce que ADAM (2001) appelle « la loi d'intérêt ». Ainsi, l'élève devra se demander pourquoi un auteur écrit – il un récit de voyage ? Pourquoi use-t-il de la narration ? Les questions peuvent prendre les formes suivantes :

- Est-ce pour raconter sa propre aventure ?
- Est-ce pour faire de l'autobiographie ?
- Est-ce pour raconter l'amour de soi et lier un rapport aux autres ?
- Est-ce pour satisfaire des curieux ?
- Est-ce pour raconter une histoire, accrocher et divertir les lecteurs ?
- Est-ce pour cultiver l'imagination et l'exotisme ?
- Est-ce pour partager l'amour du voyage ?
- Est-ce pour témoigner d'un ailleurs meilleur ?

Toutes des raisons qui font du récit de voyage un texte d'intérêt social / public, ce qui est le propre de l'écrit journalistique.

❖ Le récit de voyage est un texte descriptif

La description est en d'autres termes, tout ce qui permet d'amplifier le texte ou tout ce qui permet d'accrocher le lecteur et le divertir. Beaucoup de procédures sont utilisées à cette fin, notamment :

- L'ancrage : la reformulation d'un thème.
- Aspectualisation : sous thématisation.
- Découpage du thème en sous thème.
- La mise en relation est l'utilisation de la comparaison et de la métaphore. En d'autres termes, tout ce qui peut enjoliver un texte.
- L'enchâssement c'est l'expansion du thème par dérivation. (revoir cadre théorique)

Par le biais de ces moyens l'auteur s'attarde à qualifier les objets, les lieux et les constructions, leurs couleurs et leurs formes. Par la description, l'auteur veut distraire le lecteur, l'inviter à s'échapper à l'ennui du quotidien. La description est alors un moyen d'évasion où le moindre détail devient alors une source d'imagination.

Dans le cadre de la description le rapprochement entre l'imaginaire et la réalité se fait par le biais de la comparaison où de la métaphore. Ce qu'on a l'habitude d'apprécier est tout ce qui relève du domaine de l'inaccessible et du rêve. Rapprocher la réalité au rêve sert à remettre dans un monde de plus en plus ennuyeux un soupçon d'appréciation et d'admiration. Une appréciation que l'on ressentirait envers l'humain à travers son (ses) œuvre(s). Son (ses) œuvre(s) est sans doute, les traces qu'il laisse dans l'histoire, à savoir l'architecture, les tenues vestimentaires. Ce qui serait intéressant est de

travailler sur la comparaison et la métaphore mais de voir leur intérêt pragmatique.

Bref, nous dirons que le récit de voyage peut être appréhendé de plusieurs manières. La préparation au lexique et le travail sur l'organisation des idées proposées dans l'approche de BOUCHER (2001) n'est qu'un angle d'entrée pouvant faire accéder l'élève à un degré de compréhension plus élevé. En somme, après avoir retrouvé les idées et l'organisation textuelle, l'élève pourra saisir un degré plus approfondi du texte.

## CONCLUSION GENERALE

L'approche adoptée qui est celle de BOUCHER (2001) représente un apport considérable aux recherches menées sur la lecture/ compréhension des textes, et ce, tout particulièrement au niveau des méthodologies (CICUREL, 1991 et BOUCHER, 2001) relatives à l'écrit dont le modèle théorique revient à CORNAIRE (1991)

Notre contribution a eu pour objectif de montrer l'importance de la préparation à la lecture du texte du « récit de voyage » par des exercices de lexique. L'adoption de l'approche de BOUCHER (2001) a été possible après une analyse fine du modèle et du texte objet de notre étude. Rappelons que l'approche préconisée par BOUCHER (2001) se fonde sur plusieurs notions de modèles théoriques différents et de notions relatives au domaine textuel. (Lexique, idées, structure, interactivité.....)

Nous rappelons aussi que nous avons opté pour l'approche de BOUCHER (2001) parce qu'elle reprend dans la majorité des travaux qui ont été effectués dans le cadre de la compréhension de l'écrit. L'approche de BOUCHER (2001) suggère des activités sur le lexique (modèle de bas niveau, voir GAONAC'H, 1993 et VIGNER, 1979), des activités sur la saisie de l'aspect global du texte (modèle de haut niveau voir GAONAC'H et VIGNER).

L'adoption et l'expérimentation du modèle de BOUCHER (2001) ont été effectuées après expérimentation de l'approche du manuel scolaire. Dans l'approche du manuel, les élèves ne sont pas préparés à la lecture du texte (au niveau du lexique, des idées, ou autres...), pour cette raison leurs réponses relatives aux questions de lexique n'ont pas réussi. En revanche, l'approche de BOUCHER (2001) et de par l'importance qu'elle attribue à la préparation au lexique, nous a permis de voir l'impact que peut avoir cette préparation au lexique sur la lecture/compréhension du récit de voyage.

Effectivement, si l'on revient sur l'analyse des résultats relatifs à l'adoption de l'approche de BOUCHER (2001), nous constatons qu'après une préparation au lexique relationnel du texte, la majorité des élèves arrivent à repérer, à formuler les idées du texte et à les disposer dans une carte sémantique. (Voir analyse des résultats selon l'adoption de l'approche de BOUCHER, 2001)

Cependant, l'adoption de cette approche en lecture de textes de type « récit de voyage » présente des limites puisqu'elle n'a pas permis à nos élèves d'accéder à une lecture plus approfondie du texte ; c'est-à-dire saisir les dimensions pragmatiques et les visées sociales du texte. Néanmoins, cette approche nous a permis d'explorer un des aspects de la compréhension de l'écrit, à savoir la maîtrise du lexique relationnel du texte, les idées du texte et leur disposition.

En effet, l'approche préconisée par BOUCHER (2001) n'est qu'une approche parmi d'autres et qui se caractérise par l'entrée dans le texte. D'autres approches permettent d'appréhender le récit de voyage selon d'autres domaines tel que celui de la linguistique textuel (ADAM, 2005). Dans ce cadre, nous pouvons citer le modèle qui, prend en compte l'hétérogénéité textuelle ou celui qui considère le texte comme un lieu de polyphonie (CICUREL, 1991). (Voir pistes didactiques) Bref, le récit de voyage pourrait être envisagé selon plusieurs approches : celle qui s'intéresse à sa structure de surface et celle qui s'intéresse à sa structure profonde.

Par ailleurs, nous sommes consciente des limites de notre recherche. En effet, nous pouvions en plus d'adopter une approche et de voir l'impact de la préparation à la lecture d'un récit de voyage par des exercices de lexique dans un nombre restreint de copies, il était aussi possible de prendre en compte l'ensemble des copies (38) afin d'examiner l'augmentation ou la diminution des bonnes réponses en passant par l'approche du manuel et celle de BOUCHER (2001). En définitive, il aurait été intéressant aussi d'expérimenter l'approche de BOUCHER (2001) dans un autre contexte (autre établissement, autre région), avec d'autres sujets.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### Ouvrages cités

1. Boyer.H. (1990), *Nouvelle introduction à la didactique du fle*. Paris.Clé International,
2. Vigner, G. (1979). *Lire du texte au sens*. Paris.Clé. international.
3. Moirand,S. (1979), *Situation d'écrit*. Paris. Clé international.
4. Wasslof, M. (1997), Une méthode d'entrée synthétique dans les textes » *Studia Romanica Posnaniensia, Vol.22*, pp 187-200.
5. Charaudeau P. (1997), Les discours des médias : entre sciences du langage et sciences de la communication » *français dans le monde*, Numéro spécial,
6. Gaonac'h, D. ((1993), Les composantes cognitives de la lecture, *français dans le monde*, 87-92 n°255.
7. Boucher.E. (2001) , Lecture de textes à des fins académiques en L2, *AQEFLS*, 23, 58-68.
8. Cicurel, F. (1991). *Lecture interactive en langue étrangère*. Paris : Hachette.
9. Vigner. G. (1996), Lire : comprendre ou décoder, *français dans le monde*, n°283. 62-69
10. [www.cafe.unmontreal.ca/genres/n.voyage.html](http://www.cafe.unmontreal.ca/genres/n.voyage.html)
11. Adam, J.M (2005), *La linguistique textuelle: introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Collin.
12. Adam.J.M (2001), *Les textes types et prototypes*. Paris. Nathan.
13. Bremond, C (1973). *Logique du récit*, Paris, Le seuil.

14. Todorov, T (1981). *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*, Paris : Gallimard.
15. Bakhtine, M (1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
16. Peytard, J (1971). *Pour une typologie des messages oraux, grammaire du français parlé*, Paris, Hachette
17. Richadeau. F (1969). *Méthode de lecture rapide*. Paris. Seuil.
18. Malandain, J.L. (1985). *Soixante minutes... Soixante voix... Soixante exercices*, Paris : BELC, Multigraf.
19. Cornaire, C. (1999), *Le point sur la lecture*. Paris. Clé international.

#### **Autres ouvrages consultés**

- Helmore, K. (2001). *ABC de la presse écrite*. Manilles : Nouveaux Horizons Philippines.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris. Clé international,
- C.R.A..P.E.L (1991), *Lire .....Objectif : comprendre*. Paris : Didier.
- Bérard .E. (1991). *L'approche communicative : théories et pratiques*. Paris. Clé international
- Ecalle .J & A. Magnan (2003), *L'apprentissage de la lecture : Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin,
- Charaudeau P. (1995) .Une analyse sémiolinguistique du discours. *Langages* 117.39-45
- Cicurel, F. (1991) Compréhension des textes : une démarche interactive. Français dans le monde, n°243, 40-46

- Marchand, F (1975). *La phonétique et ses applications : phonétique, lecture. In Manuel de linguistique appliquée. Tome 2 orthographe*, Paris : collection. Education et pédagogie.
- Renard, R (1971). Introduction à la méthode verbotonale de correction phonétique, Paris : Didier.
- Clabris, G & Montredon, J. (1975). Approche rythmique intonative et expressive du français langue étrangère. Paris, CLE International.
- [www.revel.unice.fr](http://www.revel.unice.fr)