

**UNIVERSITE SAAD DAHLEB DE BLIDA**

**Faculté des Lettres et Sciences humaines**  
Département des langues étrangères

# **MÉMOIRE DE MAGISTER**

Spécialité : Didactique  
En langue Française

**LA FORMULATION DES HYPOTHÈSES DE SENS À  
PARTIR DU TEXTE ÉCRIT  
CHEZ LES ÉLÈVES DE 1<sup>ère</sup> ANNÉE SECONDAIRE**

Par

**Fellah Anissa**

Devant le jury composé de

A. BAKKAT	Professeur, U. de Blida	Présidente
L. BOUHADIBA	Maître de conférence, U. d'Oran	Examinatrice
G.FEVE	Professeur, U. de Paris	Rapporteur

Blida, novembre 2007

## RÉSUMÉ

Nombreux sont les problèmes rencontrés par les apprenants du secondaire pendant la séance de lecture / compréhension en langues étrangères. Nous avons essayé à travers ce mémoire de soulever une partie de ces problèmes, concernant l'anticipation et la formulation des hypothèses de sens dans les textes écrits chez les élèves de première année secondaire. Pour ces derniers l'accès au sens de l'écrit en FLE ne se fait que par la lecture linéaire et le déchiffrement de tous les mots du texte, ce qui a été montré par les résultats du questionnaire que nous avons réalisé auprès d'eux, et qui avait pour but de vérifier les difficultés rencontrées en compréhension écrite et d'en cerner les causes.

Nous avons supposé qu'une partie de l'échec dans l'acquisition d'une compétence de lecture est due à la méconnaissance des stratégies de lecture telles que : chercher des indices, rapprocher des termes, élaborer des hypothèses, et relever une série d'éléments significatifs, ou à la non maîtrise de ces stratégies.

Nous avons constaté, après la vérification des résultats du test, que les élèves éprouvent le besoin d'apprendre comment développer leurs stratégies de lecture, qui les rendent capables d'inférer l'organisation du sens du texte, à partir d'hypothèses issues d'indices de repérage et d'activation de leurs connaissances antérieures.

### **Mots clés**

- Compréhension de l'écrit, stratégies de lecture, anticipation du sens, hypothèses de sens, compétence de lecture.

## ملخص

كثيرة هي المشاكل التي تواجه تلاميذ الثانوية أثناء حصة القراءة و الفهم للنصوص الأجنبية. لقد حاولنا من خلال مذكرتنا رفع جزءا من هذه المشاكل و التي تخص التوقعات و تكوين الفرضيات حول محتوى النصوص عند تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي.

عند هذه الفئة من التلاميذ تحصيل النص ، لا يتم إلا بالقراءة الحرفية لكل كلمات النص و هذا ما بينته لنا نتائج الاستفتاء الذي أجريناه لهم و الذي كان هدفه التحقق من الصعوبات المصادفة أثناء فهم النص و تحديد أسبابها. لقد افترضنا أن جزء من الإخفاق في اكتساب كفاءة القراءة يرجع إلى عدم معرفة استراتيجيات القراءة مثل البحث عن العلامات ، تقريب المفردات ، بناء فرضيات و استخراج سلسلة من العناصر المزودة بمعاني الفهم أو إلى التحكم في الاستراتيجيات.

لقد لحضنا بعد التحقق من نتائج الاختبار أن التلاميذ يحتاجون إلى كيفية تطوير استراتيجيات القراءة التي تجعلهم قادرين على استيعاب معنى النص عن طريق الفرضيات الناتجة عن علامات الفهم الموجودة في النص بالإضافة إلى استغلال المعلومات الشخصية للقارئ.

## المفاتيح

- فهم النص، استراتيجيات القراءة، توقعات المعاني، افتراض المعاني، كفاءة القراءة.

## **REMERCIEMENTS**

Mes remerciements vont à mon promoteur Monsieur GUY FEVE, dont sa disponibilité m'a impressionnée tout au long de la réalisation de ce mémoire.

A tous les enseignants du département de français qui nous ont pris en charge durant ces deux années.

## TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	
REMERCIEMENTS	
TABLE DES MATIÈRES	
LISTE DES ILLUSTRATIONS GRAPHIQUES	
INTRODUCTION	7
1. LA COMPRÉHENSION ÉCRITE	10
1.1. Définition du processus de compréhension écrite	10
1.2. La compréhension écrite et l'interprétation	11
1.3. La compréhension écrite au fil du texte	13
1.4. La compréhension écrite entre perception visuelle et mémorisation	14
1.5. Les modèles d'accès au sens	17
1.6. Le type de matériel de compréhension écrite (types de textes écrits)	20
1.7. Conclusion	26
2. L'ACTE DE LECTURE	28
2.1. Définition de la lecture	28
2.2. La lecture dans les approches globale et cognitive	29
2.3. La situation de lecture	32
2.4. Les différents types de lecture	33
2.5. Les stratégies de lecture	35
2.6. La lecture et la formulation des hypothèses	37
2.7. La lecture et la prise d'indices	38
2.8. L'enseignement d'une compétence de lecture	41
2.9. Conclusion	44
3. DESCRIPTION DE L'ENQUÊTE	46
3.1 Les conditions de réalisation de l'enquête	46
3.2 L'échantillon choisi	47
3.3 Le questionnaire : présentation et description	48
3.4 Les objectifs du questionnaire	49
3.5 Analyse des résultats du questionnaire	51
3.6 Commentaire des résultats du questionnaire	56
3.7 Conclusion	58

4. LE TEST	59
4.1 Présentation des activités du test	59
4.2 Les condition de la réalisation du test	60
4.3 Le choix des textes supports	61
4.4 Les objectifs des activités du test	62
4.5 Les résultats du test	64
4.6 Commentaire des résultats du test	69
4.7 Conclusion	70
5. PISTES PÉDAGOGIQUES ET ROPOSITION D'ACTIVITÉS	72
CONCLUSION	88
APPENDICES	91
RÉFÉRENCES	140

## LISTE DES ILLUSTRATIONS GRAPHIQUES ET TABLEAUX

Tableau 3.1	Les objectifs du questionnaire	48
Tableau 4.1	Les objectifs du test	61
Tableau 4.2	Les résultats du test	67
Figure 4.1	Les résultats du test	67

## INTRODUCTION

La lecture, en tant qu'un processus mental compliqué, a toujours été un débat pédagogique passionnant de plusieurs théoriciens. En effet, dans le domaine de l'éducation, des travaux nombreux ont témoigné de l'intérêt porté à la lecture / compréhension, notamment ceux de GAONAC'H (1990), VIGNER (1990) et CICUREL (1991).

Pourtant, l'enseignement de la lecture/compréhension en FLE rencontre toujours des problèmes au niveau de l'acquisition. Nous avons remarqué, en qualité d'enseignante de Français langue étrangère au niveau du secondaire, que la majorité de nos élèves de première année ont d'énormes difficultés à lire et à comprendre l'écrit, la raison pour laquelle, nous avons choisi ce sujet afin de lui trouver les solutions inhérentes.

Notre travail porte donc sur les obstacles rencontrés lors de la tâche de lecture/compréhension. Nous partons de l'idée que les élèves n'arrivent pas à construire du sens parce qu'ils ne formulent pas des hypothèses de départ mais, ils passent directement à la lecture linéaire, aussi parce qu'ils n'ont pas de bonnes stratégies<sup>1</sup> pour lire.

L'élève qui a des stratégies de lecture, affronté à un texte écrit, se pose continuellement des questions du genre : « De quoi parle le texte ? À qui s'adresse-t-il ? Qu'ai-je appris dans le texte ? », Comme il essaie de se débrouiller à la rencontre d'un problème, qui cause une perte de compréhension, en effectuant un retour à son texte et en choisissant le moyen convenable pour récupérer le sens.

---

<sup>1</sup> Selon S. Moirand, (1979, p19), une stratégie de lecture correspond à « comment le lecteur lit ce qu'il lit. »

En revanche, le lecteur qui ne possède pas des stratégies de lecture ne sait pas qu'il vient de perdre le fil du texte, et s'il le sait, il ne trouve pas les stratégies nécessaires pour le reprendre. Il ne fait pas la relation entre ce qu'il lit et ce qu'il sait déjà sur le sujet. Il ne fait pas d'hypothèses de départ sur le contenu du support écrit, renforcées par sa forme et ses éléments périphériques (titre, sous-titre, illustrations, graphiques, etc...)

Pour vérifier si nos élèves ont réellement des problèmes de compréhension écrite, nous leur avons proposé un questionnaire dans lequel ils parlent des difficultés qu'ils rencontrent en lecture/compréhension, notamment les stratégies de lecture et précisément, la formulation des hypothèses de sens. Nous avons aussi renforcé le questionnaire par un test, en partant de l'idée que les résultats du questionnaire ne peuvent pas être tout à fait fiables parce qu'il existe des élèves qui déclarent avoir la capacité à comprendre et à formuler des hypothèses de sens, alors qu'en réalité ils ne l'ont pas et sans doute, ils ne sont pas conscients de leurs problèmes. Le test en question se compose de trois activités ayant pour but de voir si nos élèves ont la possibilité de chercher des informations dans des textes écrits, et d'établir des liens entre eux et leurs connaissances antérieures sans avoir recours à la lecture intégrale.

Le test vise aussi à mobiliser chez l'élève toutes les ressources dont il dispose, telles que : chercher des indices, rapprocher des termes, élaborer des hypothèses et relever une série d'éléments significatifs.

En examinant les résultats du test, nous avons supposé que les difficultés rencontrées chez nos élèves en compréhension écrite sont bien dues à leur méconnaissance ou à leur non maîtrise des stratégies de lecture ; en effet ils ne savent pas réaliser des hypothèses de sens qu'ils détermineront par les nouvelles informations recueillies dans le texte, parce que leurs enseignants ne leur ont pas appris à le faire, et les activités proposées en classe ne sont pas aussi satisfaisantes, surtout en ce qui concerne l'anticipation à l'aide de l'image.

Ainsi, nous proposons notre modeste travail dans le but de cerner les causes de l'échec dans l'acquisition d'une compétence en compréhension écrite.

Et nous essaierons, à travers les activités de remédiation proposées dans le chapitre 5 du mémoire, d'aider l'élève à développer certaines attitudes, face à la lecture des textes, qui lui permettent une compréhension plus ou moins performante.

Notre choix c'est porté sur l'aptitude de la compréhension écrite comme domaine de recherche, parce que nous savons bien que les lycéens auront à affronter une variété de textes écrits durant leur cursus secondaire, de même à l'université après l'obtention du bac, comme ils auront besoin de lire la presse écrite, les plaques et les affiches publicitaires, les modes d'emploi, les livres et les articles pour se documenter. De plus la compréhension écrite est notée sur 08 points au Bac ce qui nous montre à nous ainsi qu'aux élèves qu'elle est d'une importance indiscutable.

Pour le public, nous avons opté pour les élèves de première année secondaire notamment ceux inscrits en branche (série) : << Lettres et Sciences Humaines >> et qui sont scolarisés au lycée « Ahmed Lamarchi » à El Affroun , wilaya de Blida . Arrivant en première année secondaire, ces élèves ont été confrontés aux textes écrits en français, depuis sept ans, dès le début de l'enseignement de cette langue. Cependant, ces sept années ne leur ont pas permis d'avoir leur note entière en compréhension écrite, ce qui est inquiétant parce qu'en principe l'élève doit avoir une base suffisamment solide en arrivant au secondaire.

Enfin, nous avons trouvé nécessaire, en réalisant ce projet de rappeler quelques points théoriques inhérents au domaine de l'acquisition / apprentissage d'une compétence de lecture, ce pour quoi nous avons consacré la partie théorique de notre travail (chapitre 1 et 2).

## **CHAPITRE 1**

### **LA COMPRÉHENSION ÉCRITE**

Nous essayerons dans ce chapitre de donner quelques définitions au processus de compréhension écrite, ainsi que de voir la relation qui l'unit à l'interprétation. Nous parlerons aussi, de la compréhension au fil du texte et les différents modèles d'accès au sens, pour passer enfin aux différents types d'écrit.

#### 1.1. Définition du processus de compréhension écrite

Comprendre un texte écrit c'est donner des significations à partir des éléments (donnés) du texte, c'est encore avoir la capacité d'y trouver les informations que l'on y cherche, selon VIGNER (1997, p37) [1], DANIEL DUBOIS définit la compréhension écrite comme suit :

« En première approximation, nous définirons la compréhension comme l'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations reçues en terme de classes d'équivalences fonctionnelles, c'est-à-dire l'ensemble des activités de mise en relation d'informations nouvelles avec des données antérieurement acquises et stockées en mémoire à long terme. Les modèles de compréhension sont ainsi étroitement liés à la représentation théorique des formes et du contenu de la mémoire à long terme. »

Nous comprenons ainsi, que la compréhension écrite nécessite chez le lecteur, la mobilisation d'une démarche qui favorise la réceptivité du sens en faisant appel à ses pré connaissances et en encourageant l'élaboration des hypothèses sur le texte à lire. Le texte en question doit avoir un effet sur son lecteur, que celui-ci soit capable d'exprimer quelque chose à propos du texte grâce aux connaissances antérieures qu'il garde dans sa mémoire.

En compréhension écrite, on ne considère pas la lecture comme un processus linéaire de découverte du texte où le lecteur reçoit le texte et n'agit pas. Mais, on doit la considérer comme une activité active où le lecteur interroge le texte, le travaille, fournit plusieurs hypothèses et anticipe le contenu du texte, en se basant sur sa forme, c'est-à-dire sur ses éléments périphériques (les titres, les sous-titres, les graphiques, les illustrations, le destinataire, etc...). Il s'agit donc « d'inférer l'organisation du sens du texte à partir d'hypothèses issues de points de repérage et des liens qu'ils entretiennent entre eux » ( BESSE et PORQUIER, 1991, p 167 (cité par S.MOIRAND, 1979, p23) [2].

Enseigner à comprendre signifie alors, donner à l'élève les moyens de repérer des indices dans un texte, d'établir des liens, de mettre en relation, et de déduire. C'est aussi, « traduire une représentation propositionnelle élaborée à partir de l'identification de mots en modèle de situation décrivant l'état des choses grâce à la mise en œuvre d'inférences fondées sur les connaissances générales ou spécifiques du sujet » ( EHRlich, 1994) [3]. Pour arriver à faire cette représentation, le lecteur s'appuie sur trois compétences au moins : une compétence linguistique, car un lecteur qui ne connaît pas le fonctionnement de la langue dans laquelle s'exprime le message ne peut appréhender le sens. Une compétence discursive et qui se résume à la connaissance des types des écrits et leurs dimensions pragmatiques (discours argumentatif, explicatif, narratif, etc...). Et une compétence socioculturelle qui veut dire l'ensemble des connaissances que l'on a du monde et du vécu. Ces connaissances stockées en mémoire vont être activées au début de la compréhension, le lecteur va les utiliser pour les relier à d'autres connaissances qu'il trouvera dans le texte, cette relation lui permet d'appréhender le sens, et de mémoriser les nouvelles informations données par le texte.

## 1.2. La compréhension écrite et l'interprétation

Avant de cerner la relation entre la compréhension écrite et l'interprétation, on doit noter qu'un texte écrit est toujours porteur de significations et que le lecteur, quelle que soit la pertinence des connaissances externes au texte auxquelles il est capable de faire appel, aura la capacité d'élaborer des

représentations (sur le texte) aussi incertaines qu'elles puissent être. Les connaissances en question, et qui aident le lecteur à faire la représentation de la situation décrite par le texte, sont en réalité des connaissances relatives aux informations qu'on a sur le sujet abordé (le thème du texte), au culturel et l'idéologie à travers lesquels le monde est perçu, et aux types de textes. Par exemple dans un texte argumentatif, quand un auteur commence son texte par une thèse (un point de vue) qui dit : l'ordinateur sert bien plus qu'il n'inquiète, on s'attend automatiquement à des explications, en s'interrogeant pourquoi l'ordinateur est-il utile ? Et quels sont les arguments que nous devons découvrir dans la suite du texte ? Enfin, les connaissances sont aussi relatives à la situation de communication (À qui parle-t-on ? Où ? Quand ? ).

On note aussi que le texte écrit est porteur d'indices de toute expérience des types de textes ou de discours, c'est la raison pour laquelle tout lecteur pourra aboutir à une interprétation du sens. L'interprétation est donc un élargissement des connaissances, UMBERT (1992, p34) [4] la définit comme : « Le résultat du processus par lequel le destinataire, face à la manifestation linéaire du texte, la remplit de sens... essaie d'expliquer pour quelles raisons structurales, le texte peut produire ces interprétations sémantiques ». A travers cette citation, on distingue deux types d'interprétations :

- L'interprétation sémantique :

Cette démarche utilisée pour comprendre le message écrit accorde la priorité à la perception des signifiants. Le lecteur identifie les significations et leur donne un sens, après avoir levé toutes les ambiguïtés rencontrées. En fait, ce type d'interprétation et qui consiste à lever les ambiguïtés syntaxiques par la délimitation de sens se fait à partir, soit du contexte, soit de la connaissance du référent, soit de la situation d'énonciation.

- L'interprétation critique :

Dans cette démarche, le lecteur aura besoin en plus de ses savoirs linguistiques, d'autres savoirs et qui sont externes au texte. Il formule d'abord des hypothèses de sens sur le contenu du texte en se basant sur certaines connaissances dont il dispose (connaissances sur la situation de communication, connaissance des types des écrits, et une connaissance socioculturelle : la perception cultivée que l'on a du monde) et sur les informations qu'il relève du texte au fur et à mesure de sa lecture. Ensuite, il se met à la vérification de ses hypothèses pour les confirmer ou les infirmer. Au cours de cette vérification, il construit un plan de significations superposables c'est-à-dire qu'il trouve les significations additives (il construit la signification globale du message écrit en additionnant les sens des mots, groupes de mots et phrases).

Enfin, et après avoir parlé de l'interprétation et ses deux types, on cerne la relation qui l'unit à la compréhension écrite en disant qu'en fait la compréhension du texte inclut l'interprétation, autrement dit la notion de compréhension est plus large que celle de l'interprétation.

### 1.3. La compréhension écrite au fil du texte

Nous allons parler maintenant de « la compréhension écrite au fil du texte » en tant que deux processus qui sont « l'accumulation » et « l'intégration ». Au cours de sa lecture, le lecteur, et après la perception visuelle des différentes informations (ou un ensemble de mots) du texte, les accumule en "mémoire à court terme"<sup>2</sup> qu'on appelle aussi mémoire de travail puis, il les intègre et les envoie en "mémoire à long terme"<sup>3</sup>

Donc, la représentation globale du texte est progressivement élaborée. Dans un texte, on trouve des lieux où l'intégration est privilégiée. À la fin des phrases, on peut observer un allongement du temps de lecture. L'importance de ces allongements apparaît devant les nouveaux éléments introduits.

---

<sup>2</sup> Nous verrons la définition de la notion dans le titre 1.4.2 à la page 16

<sup>3</sup> Ibid

On peut noter aussi que les allongements du temps de lecture, chez un lecteur lent, se situent essentiellement en fin des phrases, mais chez les lecteurs rapides, ils peuvent être signalés par certaines marques dans le texte, notamment certains connecteurs tels que PREMIEREMENT qui appelle un DEXIEMEMENT, NON SEULEMENT qui annonce souvent un MAIS ENCORE, etc... Et l'alinéa qui constitue aussi un des signaux les plus importants dans la fonction d'intégration.

Enfin, on peut dire que le processus d'intégration est considéré comme un aspect de différenciation entre un lecteur lent et un lecteur rapide. Par exemple, dans les mots de fin de phrases le lecteur lent accentue la durée de lecture par rapport au lecteur rapide.

#### 1.4. La compréhension écrite entre la perception visuelle et la mémorisation

##### 1.4.1. La compréhension écrite et la perception visuelle

Selon ECALLE et MAGNAN [5], GOUGH & JUEL (1989) disent qu' « une conception « simpliste » de la lecture pose que  $L = R * C$  où L est la lecture, R la reconnaissance des mots et C la compréhension ; cette formule montre que lire nécessite la présence simultanée des deux composantes même si elles contribuent de façon indépendante à la réussite en lecture. ».

La reconnaissance des mots se fait d'abord par leur perception visuelle, car « l'écrit est un langage pour l'œil » (GOIGOUX, 1992) [6]. Ce dernier consiste à balayer « les lignes du texte selon un mouvement uniformément continu à gauche et à droite qui permettrait, au fur et à mesure de la perception des lettres, de les associer en syllabes de regrouper ces derniers en mots qui dans leur succession constituerait la phrase ainsi reconnue. » (VIGNER, 1990) [7].

Les mouvements de l'œil, selon VIGNER, se répartissent en trois types, à savoir des mouvements de progression qui sont d'une durée très brève, et où le regard se déplace et localise les futurs points de fixation. Des mouvements de fixation où l'œil perçoit un nombre de mots tout en restant stable et immobile. À travers ces mouvements, on peut faire la distinction entre un lecteur lent et un lecteur rapide par le bilan de la largeur du champ de la vision. Enfin, des

mouvements de régression où l'œil revient en arrière pour revoir les éléments qui n'ont pas été saisis.

En faisant ces trois sortes de mouvements par l'œil, le lecteur selon VIGNER essaie de chercher des signaux de signification selon un processus à trois temps : détection du signal, identification et interprétation.

Pour qu'on passe à l'identification et l'interprétation des signaux, le mouvement oculaire ne sera pas suffisant à lui seul mais, il faudra aussi l'intervention de la mémoire. À ce sujet, RICHAUDEAU [8] dit « qu'en lecture les facteurs de reconnaissances du texte ne sont pas principalement de nature ophtalmologique mais de nature mentale. », cela dit que le mécanisme de la perception est plus fort et plus efficace lorsque les signes perçus sont connus sémantiquement et enregistrés en mémoire. D'où la nécessité de présenter aux élèves, au début de leur apprentissage de la lecture, des textes où les mots sont "transparents", autrement dit des mots usuels, courants et moins polysémiques.

La présence de ce type de mots dans un titre par exemple, va aider le lecteur apprenant à élaborer ses hypothèses de sens et l'encourager à avancer dans sa lecture. L'apprenant, de sa part doit, aussi développer une base de connaissances visuelles par le stockage de représentations orthographiques de plus en plus nombreuses. Ce stockage de représentations déclenche, chez le lecteur, un processus de reconnaissance (de mots) automatique et rapide.

#### 1.4.2. La compréhension écrite et la mémoire

Comme nous l'avons vu en haut, la compréhension écrite repose bien sur la perception visuelle. Mais, il faut aussi tenir compte de l'importance de la mémoire. « En d'autres termes, la lecture s'appuie sur l'information que le lecteur reçoit par son système de vision et sur l'information déjà disponible dans sa tête, dans sa structure cognitive. » [9].

Quand un lecteur affronte un texte écrit, rien ne lui paraîtra simple à première vue, sauf s'il attribue à ce qu'il voit un sens réservé dans sa mémoire.

RICHAUDEAU (1981, p51 - 52) dit que « sans mémoire, pas de perception, puisque [...] cette perception consiste notamment à affecter une signification à une forme vue [...] autrement dit, à la re-connaître, à l'identifier à une forme antérieurement vue [...], apprise et disponible dans notre mémoire. »

En parlant de mémoire, la majorité des psychologues déclarent l'existence de deux types de mémoire :

- La mémoire à long terme, « où sont emmagasinées les connaissances destinées à être conservées. La capacité de cette mémoire est supposée illimitée. » [10].
- La mémoire à court terme (ou mémoire immédiate), « qui stocke des éléments pour un laps de temps limité et ne peut traiter que peu d'éléments à la fois. » [10].

Au cours de la lecture, le lecteur perçoit visuellement un ensemble de signes, qu'il va stocker pendant quelques secondes dans sa mémoire à court terme, pour leur donner une signification (c'est la phase d'identification). Après il va les intégrer dans sa mémoire à long terme.

Si les éléments perçus ne sont pas identifiés sémantiquement, la mémoire à court terme sera saturée par la masse d'informations inconnues. Le transfert en mémoire à long terme n'aura pas lieu.

Le problème d'identification est du à des obstacles lexicaux /syntaxiques et des obstacles liés au domaine référentiel. Toutefois, un mot inconnu constitue une entrave à la compréhension. La lecture d'un texte dont le référent est inconnu causera une difficulté à comprendre, à anticiper et à retenir, puisque le lecteur ne pourra pas intervenir ses connaissances antérieures, emmagasinées dans sa mémoire, et en faire une relation avec celles trouvées dans le texte.

« Il est donc raisonnable d'envisager de donner à l'apprenant avant la lecture une pré - information sur le thème afin que les indices reconnus puissent s'articuler autour d'une charpente sémantique et converger pour saisir le sens. »[10]. Autrement dit si le texte présenté à l'apprenant est d'un référent

connu, et contient des mots courts et usuels et surtout si sa structure facilite un processus d'anticipation, les résultats en compréhension seront meilleurs.

### 1.5. Les modèles d'accès au sens de l'écrit

La lecture est considérée comme une activité, qui consiste à transférer les informations écrites en représentations mentales. Pour accéder à ces représentations, le lecteur doit traiter les informations recueillies du texte, en utilisant différents niveaux de traitement correspondant à des compétences spécifiques. En outre, il doit les réaliser dans un certain ordre, afin d'arriver à son objectif terminal qui est la construction d'une représentation du sens du texte, et qui doit être plus ou moins proche de celle du scripteur.

Les différents niveaux de traitement en question, ou ce qu'on appelle les modèles d'accès au sens se distinguent selon trois modèles, que nous allons aborder dans les trois sous-titres qui suivent.

#### 1.5.1. Le modèle sémasiologique : (du bas vers le haut)

Selon ce modèle (d'après GAONAC'H, D. (1993)) [11], le lecteur part des unités graphiques et leurs valeurs phonétiques pour aboutir à la compréhension écrite. C'est-à-dire qu'il part des unités de signification et parvient peu à peu à une saisie de la globalité du texte ; pour cela il passe successivement par des étapes différentes :

- D'abord, le lecteur prend pour point de départ, la connaissance du code linguistique en s'appuyant sur la stratégie du décodage (déchiffrement). C'est une stratégie qui part de l'identification des différents graphèmes (des unités les plus petites) du texte écrit et du découpage de la chaîne écrite en unités significatives, (des mots) pour arriver à la phase de synthèse où l'accès au sens ne se réalise qu'à la fin du processus de compréhension.

- Ensuite, il délimite les mots (les signifiants), groupes de mots, phrases, ainsi que les éléments non verbaux (schémas, photos, graphiques...). Cette phase est appelée la phase de discrimination.

- Puis, il associe un sens à ces mots, groupes de mots, phrases et aux éléments non verbaux lors de la phase d'interprétation.

- Enfin, le lecteur construit la signification globale du message en ajoutant les sens des mots, groupes de mots et les phrases ; c'est la phase de synthèse.

Ce modèle adopté pour la compréhension du message met le lecteur apprenant dans une situation passive d'apprentissage, où n'interviennent pas ses connaissances antérieures. Il (le modèle) donne la priorité à la perception des signifiants (les formes écrites).

Lors de la phase de discrimination, le lecteur identifie les formes connues et leur accorde un sens lors de la phase d'interprétation. On comprend donc, que tous les mots non discriminés (non identifiés) échappent à l'opération d'interprétation et laissent un vide de sens, le lecteur aura l'impression de bien lire mais il ne comprend pas ce qu'il lit, sa mémoire à court terme est saturée par la masse d'information apportée par le texte, et il (le lecteur apprenant) ne fait aucun effort d'anticipation, d'où apparaît la limite du modèle sémasiologique, ce qui a amené les psycholinguistes [11] à établir un second modèle (le modèle onomasiologique).

### 1.5.2. Le modèle onomasiologique (du haut vers le bas)

Contrairement au modèle sémasiologique, le lecteur dans ce modèle part du sens global du texte à l'identification du sens de chaque unité (mot). « Lire n'est pas construire, de toute pièce, une représentation strictement issue des « informations » écrites, mais suppose au contraire une mise en interaction de ces informations avec des représentations que le lecteur construit avant ou pendant la lecture (« attentes » du lecteur) » (GAONAC'H) [11].

En effet, le lecteur doit accorder plus d'importance à l'anticipation du sens. Il formule d'abord des hypothèses de sens sur le contenu du message en se basant sur certaines connaissances dont il dispose (connaissances linguistiques, connaissances sur la situation de communication, connaissances sociolinguistiques, connaissances sur le référent, connaissances culturelles...). Ensuite, il se met à relever les indices du texte pour vérifier ses hypothèses. Si les hypothèses de départ se confirment, la signification du message obtenu au préalable s'intégrera dans la construction du sens en cours. Si les hypothèses s'infirment, le lecteur reprendra la construction du sens en élaborant de nouvelles hypothèses basées sur les nouvelles informations reçues au cours de la lecture.

Dans ce modèle, on donne plus d'importance aux informations apportées par le lecteur qu'à celles données par le texte. Ce qui montre que le lecteur doit maîtriser des opérations nombreuses de niveaux de complexités variés, qu'il utilisera en fonction de la nature des obstacles rencontrés, lors de la construction du sens. On comprend donc, que ce modèle demande au lecteur ce qu'on appelle un « coût cognitif » [11] important, il décrit le processus de compréhension uniquement chez les lecteurs experts, et pas chez les lecteurs débutants en difficultés ou en situation d'apprentissage. D'où l'apparition d'un troisième modèle que nous allons voir sous le prochain titre.

### 1.5.3. Le modèle interactif

Dans ce modèle, on propose une démarche qui repose sur l'intersection des deux modèles cités plus haut, il intervient un va et vient entre eux en favorisant le contact entre les connaissances du lecteur, et les informations données par le texte (les indices). Le lecteur, au cours de sa lecture, élabore des hypothèses de sens en se basant sur les éléments para textuels, qui encouragent l'acquisition de la compréhension.

Donc, l'acte de lecture débute bien avant que le lecteur ne commence à lire le texte, ce qui n'est pas le cas de plusieurs apprenants en langues étrangères, qui préfèrent aller à la lecture linéaire, rendant leur mémoire saturée par la masse d'informations reçue. Le lecteur commence sa lecture tout en possédant une idée

sur ce qu'il va découvrir, une idée qui peut être confirmée ou infirmée. Si cette idée se confirme, l'information sera stockée en mémoire à long terme et rajoutée aux connaissances du lecteur, si l'idée s'infirme, l'information sera repoussée de la mémoire à court terme et le lecteur élaborera de nouvelles idées, (hypothèses) qu'il vérifiera par la suite.

Enfin, « la lecture dans cette perspective peut donc se ramener, à partir d'un projet global de lecture, à des stratégies d'anticipation, fondées sur des hypothèses, la lecture correspond à l'étape de vérification de ces hypothèses. » (VIGNER, 1996) [12]. Autrement dit, lire consiste à joindre les connaissances antérieures du lecteur (ses expériences de lecture et du monde) à celles apportées par le texte (les signes graphiques...) et aux différentes parties du texte. Chaque partie du texte lui permet de formuler des hypothèses de sens, et le met dans une situation d'attente perceptive.

#### 1.6. Le type de matériel de compréhension écrite (types de textes écrits)

Enseigner à comprendre l'écrit, c'est avoir accès aux informations contenues dans les textes, ces informations se diffèrent d'un texte à un autre, selon l'objectif d'apprentissage pour lequel il est conçu.

Au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant aura besoin de développer certaines procédures (stratégies de lecture), qui seront variées selon la diversité des textes rencontrés.

Chaque type de texte a une présentation spécifique, des données langagières différentes, et de multiples fonctions mais, la plupart des textes présentés aux lecteurs apprenants ont pour fonction habituelle l'apport de données langagières, c'est-à-dire que ces textes sont utilisés comme source d'éléments langagiers tels que : intonations, actes de parole, phonèmes, lexique, organisation textuelle, etc... Par contre l'apprenant, en plus des modèles linguistiques, a besoin d'autres modèles de communication porteurs de sens

culturels, d'où la nécessité de présenter une diversité de textes qui renferment divers objectifs.

Ce choix des textes s'effectue bien entendu après une analyse, qui permet de leur attribuer une fonction ou une autre par rapport à la situation d'apprentissage, et aux centres d'intérêt des apprenants. Le choix des textes ce fait selon des critères, que nous allons résumer dans le tableau qui suit, et qui nous semblent pertinents :

Tableau 1.1 Les critères des textes.

Les critères des textes		
1 - adaptés au public visé :	2 - Contiennent des éléments non verbaux facilitant la compréhension :	3 - La situation de communication apparaît clairement :
<ul style="list-style-type: none"> <li>- par rapport à leur âge.</li> <li>- par rapport à leur niveau de langue (prérequis).</li> <li>- par rapport à leurs centres d'intérêt.</li> <li>- par rapport à leurs besoins langagiers.</li> <li>- par rapport à leur domaine référentiel et socioculturel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- auteur (ou locuteur) célèbre.</li> <li>- source connue.</li> <li>- date marquante.</li> <li>- titre et éléments paratextuels parlants.</li> <li>- redondance du texte et de l'illustration.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- locuteur (s) : qui parle ? À qui ?</li> <li>- type (nature) du document : de quoi s'agit-il ?</li> <li>- lieu de l'interaction : où se déroule l'histoire ?</li> <li>- moment de l'interaction : quand se passe l'histoire ?</li> <li>- pourquoi et dans quel but l'histoire est conçue ?</li> </ul>
Les critères des textes		
4 - L'exploitation pédagogique est possible :	5 - Le contenu communicatif est pertinent :	6 - Le contenu socioculturel est pertinent :
<ul style="list-style-type: none"> <li>- on peut faire des hypothèses de sens avant la lecture.</li> <li>- on peut vérifier ces hypothèses en faisant une lecture rapide de survol.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- il est en adéquation avec les objectifs visés.</li> <li>- il permet de sensibiliser à des objectifs futurs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- il donne un bon reflet de la société française (ou francophone).</li> <li>- il est en adéquation avec les connaissances à acquérir.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- on peut élaborer des activités de compréhension plus détaillées dans un cadre authentique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- il fournit un bon corpus pour les techniques de repérages et la conceptualisation.</li> <li>- il permet de réactiver des savoir-faire anciens.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- il permet de réactiver des connaissances anciennes et de sensibiliser à des connaissances futures.</li> <li>- il permet de réinvestir des connaissances acquises en dehors de l'école.</li> </ul>
<p>Les critères des textes</p>		
<p>7- Le contenu linguistique est pertinent :</p>	/	/
<ul style="list-style-type: none"> <li>- il est en adéquation avec les structures à acquérir.</li> <li>- il y a un lexique plus ou moins usuel est connu.</li> <li>- il permet de réactiver des structures syntaxiques et lexicales anciennes.</li> <li>- il permet de sensibiliser à des structures futures.</li> </ul>	/	/

Si ces critères se trouvent dans les documents proposés aux élèves, l'accès au sens sera plus facile, parce qu'on part de la culture et de l'univers de départ de l'élève, en lui donnant par la suite les moyens de repérer des indices, d'élaborer des hypothèses, d'établir des liens et de déduire.

Quand aux types des documents, dans une situation d'apprentissage au secondaire, trois genres sont essentiellement enseignés, à savoir des textes narratifs, des textes de vulgarisation scientifique (appelés aussi expositifs ou explicatifs) et des textes argumentatifs. Ce choix est fait pour présenter aux élèves une diversité de discours quoiqu'un texte, en général, ne relève pas intégralement d'un même type de discours. On peut trouver des aspects narratifs introduits dans des textes argumentatifs ou explicatifs. On peut aussi avancer que cette typologie de textes ne couvre pas l'ensemble des discours produits. Mais puisqu'il s'agit

d'un public débutant, elle peut lui permettre d'acquérir des compétences précises et différentes d'un savoir « exposer », « raconter », et « argumenter ».

En ce qui concerne le texte de vulgarisation scientifique, le but élémentaire de son discours est d'informer le lecteur, en lui exposant un problème quelconque. L'information, ici, est traitée d'une manière sensationnelle et insérée dans un discours qui se veut « lisible ». Cette lisibilité est imposée en recourant à toute sorte de procédés typographiques, mise en page, utilisation d'images et tableaux (l'ensemble de ces procédés forme ce qu'on appelle les indices textuels) qui peuvent faciliter la lecture, en faisant le minimum d'efforts et en accédant à la compréhension dans le minimum de temps.

La lecture linéaire dans ce type de texte est repoussée. VIGNER (1979, p117) dit à ce propos que « la lecture d'un texte scientifique, comme bien d'autres lectures d'ailleurs, ne saurait être assimilée à un processus linéaire de décodage mais à une succession de balayages, de plus en plus précis, de plus en plus fins, lecture en profondeur même dans la mesure où l'on passe, progressivement, de balayages en balayages des éléments de surface du texte aux noyaux sémantiques. ». On comprend alors, que ce type de texte se veut aussi explicite, car il est enrichi par les indices textuels, d'où la nécessité d'entraîner l'élève à la prise de ces indices et l'éloigner de la lecture linéaire. Chaque indice dans le texte lui permet de formuler des hypothèses de sens.

En effet, le titre, qu'il soit court ou développé, dans ce type de texte est convenablement rédigé et donne une représentation fidèle du contenu du document. Il peut aussi servir de point de départ à l'élaboration de la première hypothèse de sens, comme il contient l'essentiel des mots clés du texte. « Par mot-clé, il faut entendre les termes qui sont supposés pouvoir donner du texte la présentation sémantique la plus fidèle, ceux qui sont le plus chargés de sens, ceux qui constituent les noyaux sémantiques autour desquels s'organisera le texte. » VIGNER (1979, p118).

Cependant, le titre n'est pas le seul indice porteur de sens, la source du texte, la présentation et l'organisation de l'information par les procédés

énumératifs ou par l'emploi des articulateurs logiques font aussi un signe très fort pour la compréhension. S. MOIRAND (1979, p23) dit à ce sujet que « le sens d'un texte serait perçu au travers de son organisation linguistique et les anaphoriques sont alors autant de repères pour le lecteur, repères qui surgissent du contexte linguistique mais que viendront éclairer le savoir antérieur du lecteur et ses connaissances extra-linguistiques. ».

Il suffit donc, juste de guider l'élève à retrouver ces repères textuels en lui posant quelques questions inhérentes pour le faire. Il faut lui apprendre à chercher à titre d'exemple l'organisation logique du texte (les articulateurs logiques ; ex : un "d'abord" entraîne "ensuite") à fin d'élaborer le plan du texte et par la suite inférer l'organisation du sens.

Pour le deuxième type de texte qui est l'argumentatif, le texte est constitué autour d'une problématique quelconque. Une problématique d'après la définition de P. CHARAUDEAU (1992) [13] « propose un questionnement qui met en opposition deux assertions, à propos de la validité des quelles on est amené à s'interroger ». Dans un texte qui parle, par exemple de l'ordinateur, les deux assertions portent sur l'apport de l'ordinateur dans la vie des hommes. On aura dans le texte deux avis qui s'expriment, en prenant des positions différentes mais, chacun construit son argumentation sur la même problématique.

Le texte débute donc, par une question, ou ce qu'on appelle dans le domaine de l'enseignement, "le problème posé". Le reste du texte constitue des réponses à cette question. Ces réponses sont justifiées en élaborant des arguments et en utilisant plusieurs procédés linguistiques (les articulateurs de cause, d'opposition ...).

Pour comprendre un texte argumentatif, on doit d'abord prendre conscience du déroulement de l'argumentation et saisir les indices qui la constituent. Pour un lecteur débutant en langues étrangères, la compréhension lui serait difficile s'il ne saura pas repérer les indices qui facilitent la perception du déroulement argumentatif. Il est donc très utile de proposer des guides de lecture qui donnent une indication de l'organisation du contenu.

On peut aussi lui poser des questions qui aident à élaborer le plan du texte ; par exemple on lui demande de relever la problématique qui peut se trouver au début du texte ; dans le titre ou dans le premier paragraphe. On lui demande aussi de délimiter les paragraphes et de lire leur début, encore de repérer les marques des diverses fonctions argumentatives (exprimer la cause, justifier, réfuter...), les marques de la présence du sujet énonciateur, ainsi que les indications qui concerne ses intentions de départ. Sans ce type de guidage, les élèves auront beaucoup de mal à entrer dans les arcanes des modes argumentatifs, qui sont marqués comme on le sait culturellement.

Arrivé au dernier type de texte qui est le narratif, on peut avancer qu'il s'agit d'un texte où la première tâche du lecteur est de repérer l'objet de la narration, qui sera abstrait (récit d'attitudes et de comportements en sociologie, en psychologie...) ou concret (objet quotidien, lieu ou personne). Ce type de texte se répartit en plusieurs genres ; notamment, les nouvelles, les contes, les romans, les faits-divers, les récits de voyages, les reportages, les bandes dessinées... Et peut contenir une variété de discours tels que la description, l'argumentation, l'explication...

La bande dessinée, en tant que genre narratif, est une représentation d'actions et d'évènements qui s'inscrivent dans une temporalité et un lieu. Les personnages et les lieux sont toujours symboliques (ex : des lapins qui parlent), sont souvent au service de la temporalité et soulignent une évolution dans le temps.

L'histoire, dans la bande dessinée, s'organise selon un processus de transformation qui s'opère en faisant passer le ou les personnages d'une situation initiale, qui fixe les buts que les personnages doivent atteindre et implique donc leurs actions futures, à une situation finale, qui marque l'aboutissement du projet initial ou l'échec. Entre ces deux phases, le processus de transformation, déclenché par un élément perturbateur, va entraîner différentes péripéties qui vont modifier la situation initiale et préparer le dénouement. Faire trouver ces différentes phases de l'histoire (de la BD) par les élèves, c'est aussi les faire entrer dans le cœur de l'histoire et les sensibiliser au noyau qui la constitue.

Pour comprendre une BD, l'élève aura à repérer des indices qui relèvent de l'ordre formel, exemple : les éléments iconiques. À cet effet, les images des vignettes nous donnent différentes informations, qui mènent à l'élaboration des hypothèses de sens.

Le professeur, à travers des questions, guide les élèves au contenu, sans avoir recours à la lecture. Ces questions clés portent sur les personnages, leurs attitudes, leurs mouvements et leur importance, qui se manifeste par le degré de leur présence dans les vignettes. On peut poser des questions sur le lieu apparent et le temps de l'histoire. Les réponses à ses questions permettront aux élèves de constituer un plan de signification qui s'affirmera avec l'acte de lire.

En conclusion, le choix du matériel de lecture est très important pour faciliter l'accès au sens. Les textes présentés aux apprenants doivent traiter des thèmes qui leur sont familiers, parce que les éléments connus au préalable pourront servir de point de départ pour comprendre. De même, les éléments découverts au fur et à mesure dans le texte et peut importe qu'il soit de type narratif, explicatif ou descriptif, scénique ou dialogal, injonctif ou argumentatif, doivent être utilisés pour avancer dans la recherche du sens.

### Conclusion

Pour conclure ce chapitre « la compréhension écrite », on peut avancer que la compréhension écrite n'est pas un processus simple, mais une activité mentale extrêmement complexe, car elle demande l'investissement de plusieurs types de connaissances de la part du lecteur.

Les connaissances en question relèvent du vécu de l'apprenant (ses visions du monde), et des éléments découverts dans le texte. Ces éléments, ou ce qu'on appelle les indices textuels que nous allons voir dans le prochain chapitre « l'acte de lecture », aident le lecteur à installer des hypothèses de sens qu'il vérifiera au fur et à mesure de son avancement dans le texte.

le lecteur doit donc, apprendre à élaborer ses propres outils de décodage, et d'interprétation personnels afin d'accéder au sens. Pour cela, nous devons lui présenter au début de son apprentissage des textes où ses connaissances antérieures jouent un rôle important, et où les données extralinguistiques sont en principe connues.

Dans le processus de compréhension écrite, le lecteur apprenant développe ses propres stratégies de lecture et des procédures personnelles pour la découverte de l'inconnu dans le texte, en passant par différents types de lecture, ceux à quoi nous allons consacrer la partie prochaine.

## **CHAPITRE 2**

### **L'ACTE DE LECTURE**

Dans ce chapitre, nous nous baserons sur la notion de lecture, en essayant de donner une définition et de voir ses principes dans les deux approches globale et cognitive. Nous parlerons aussi de la situation de la lecture et des différentes manières de lire. Nous verrons ensuite les stratégies de lecture, notamment la formulation des hypothèses de sens et la prise d'indices. Nous clôturons le chapitre en parlant de l'enseignement d'une compétence de lecture.

#### 2.1. Définition de la lecture

La lecture est un acte extrêmement individuel, elle constitue une activité mentale privée, dont les mécanismes sont difficiles à observer. Il ne faut pas confondre entre la lecture en tant que processus mental, et la lecture déchiffrage ou oralisée, car lire c'est concéder un sens à l'écrit, c'est aussi donner des significations. On ne donne pas les mots et les sons, mais le sens à ce qu'on lit.

Selon BOYER[14], Lentin dit que « Lire c'est percevoir directement des significations, ni des lettres, ni des mots, ni des syllabes mais des significations et que comprendre un énoncé consiste essentiellement à en anticiper la signification et à vérifier à partir de quelques indices cette anticipation ».

On comprend donc, qu'on ne peut séparer l'acte de lire de celui de comprendre. Il ne faut jamais traduire un texte qu'on lit dans une langue étrangère. Il faut le lire en essayant d'en tirer le sens à partir des mots qu'on reconnaît, mais sans se reposer uniquement sur la compétence linguistique car, un mot non identifié ne doit pas interrompre l'acte de lire par contre, il doit déclencher d'autres processus anticipateurs qui appellent au moins deux

compétences, et qui sont « la compétence discursive »<sup>4</sup> (où l'apprenant doit être sensible aux différents types de discours, et différentes situations d'écrit. Autrement dit, il doit connaître les différents types de textes et leurs caractéristiques pour élaborer des hypothèses sur le contenu du texte.) et « la compétence socioculturelle ou référentielle »<sup>5</sup> (l'apprenant doit posséder certaines connaissances socioculturelles liées par exemple à l'actualité politique, économique, sociale... Et qui l'aident à constituer une idée sur le référent des textes lus.).

Enfin, l'acte de lire n'est pas une simple opération passive ou un enregistrement de données, mais une activité intellectuelle qui consiste à produire du sens.

## 2.2. La lecture dans les approches globale et cognitive

### 2.2.1 La lecture dans l'approche globale

Avant de parler de l'approche globale, nous tenons à parler de l'élève dans une approche linéaire des textes.

On connaît bien la réaction de nos élèves algériens face à un texte nouveau : vouloir comprendre et surtout traduire tous les mots du texte, en demandant le sens ou en le cherchant dans un dictionnaire. Outre le temps perdu, c'est le contenu même qui est altéré, l'essentiel et le secondaire ne pouvant être classés et précis. Etouffé par le détail, l'élève est désormais incapable d'avoir une vision globale. La source de ces difficultés réside principalement dans l'approche linéaire de la compréhension qui procède par accumulation de signification sans perspective globale.

Ainsi, vint l'approche globale pour changer le comportement passif de l'apprenant à une attitude active de découverte.

---

<sup>4</sup> Nous reverrons la notion sous le titre 2.8 à la page 44.

<sup>5</sup> Ibid.

L'approche dite "globale" est proposée par S. MOIRAND. Elle consiste à élaborer le sens d'un document écrit de manière globale, à partir d'un repérage d'indices plus ou moins perceptibles iconiquement, organisés ou répartis sur l'ensemble de la surface du document.

Dans l'approche globale, l'appréhension du sens ne se fait pas par le biais de la traduction, de l'explication linéaire ou des techniques de décodage/déchiffrage. Mais elle demande un travail de perception, de balayage et d'anticipation par les connaissances antérieures. « Après une première perception, très globale, réalisant un balayage de l'air du texte, le lecteur mobiliserait donc d'une part les données de son expérience du monde, de son vécu quotidien et d'autre part sa connaissance des modèles syntactico-sémantiques de la langue. » (S. MOIRAND, Situation d'écrit, p.23.). Autrement dit, le lecteur, après un balayage écrémage, utilise des stratégies de repérage (repérage des indices formels, thématiques et énonciatifs)<sup>6</sup> et d'anticipation. MOIRAND dit que les techniques de repérage dépendent de trois variables à savoir, la variable "but" (projet de lecture), la variable "textuelle" (les caractères propre au texte) et la variable "lecteur" (caractères sociologiques, psychologiques du lecteur).

Dans le cadre d'une situation scolaire, la variable "but" n'est pas claire pour le lecteur, du moment où il ne choisit pas son texte. À cet effet, la formulation des premières hypothèses de sens ne sera pas facile, sauf si l'enseignant lui donne des informations relatives au texte, avant de le présenter. Après, il va l'aider à vérifier ses hypothèses en lui demandant de relever quelques indices, par le biais des questions clés et une lecture balayage (exemple : lire le titre, la source, le chapeau ou les débuts de paragraphes.). En répondant aux questions posées (ex : sur le type dominant ou sur la situation de communication), l'apprenant construira une idée sur le contenu par une anticipation de sa part. De cette façon, on l'aide à surmonter ses difficultés et à avoir confiance en lui.

---

<sup>6</sup> Nous verrons les repérages dans le titre 2.7 dans les pages 38, 39, 40,41.

En fin, ce qui est bien dans l'approche globale c'est qu'elle permet au lecteur apprenant de prendre conscience de ses stratégies utilisées en langue maternelle, et de lui donner une certaine confiance (perdu par l'insécurité linguistique) en lui rappelant qu'il n'est pas avide de connaissances. Car ici, on part « du connu et non de l'inconnu en demandant aux élèves lecteurs de chercher ce qu'ils connaissent afin de réduire par paliers les zones d'opacité » (CICUREL, 1991, p.15.).

### 2.2.2. La lecture dans l'approche cognitive

Pour l'approche cognitive, « le terme de "lecture" renvoie à un double aspect des activités qu'elle implique. Activité cognitive complexe, elle nécessite la mise en œuvre de processus de traitement de l'information écrite à différents niveaux. » [15].

GAONAC'H [16] définit l'activité cognitive entant que « processus dont le but est de traiter le matériel présenté (on peut dire de manière générale « traiter l'information ») non pas selon les caractéristiques inhérentes à ce matériel mais selon des schèmes extraits du système cognitif et susceptible de s'appliquer à ce matériel. ».

On conclut donc, que la psychologie cognitive considère l'individu comme un système de traitement, dont le but est de transformer l'information issue de deux sources, le monde (les informations données par le texte sur le monde, le culturel,...) et la mémoire (les informations et les connaissances antérieures du lecteur). L'information est transformée et modifiée grâce à une successivité de processus cognitifs (processus haut - bas de la lecture ; voir le titre 1.5), définis comme « ensemble d'opérations organisées dans le temps et liées à une activité mentale déterminée. »[17].

Les processus cognitifs en question sont de deux types : ceux qui sont automatisés et ceux qui dépendent d'instance de contrôle. Ces deux types de processus correspondent à deux types de traitement de l'information ; des traitements automatisés et des traitements contrôlés. Ces derniers sont soumis à

la mise en œuvre de stratégies de la part du lecteur. Ces stratégies sont appelées contrôlées ou attentionnelles, ce sont elles qui permettent la mise en œuvre des processus contrôlés et donc des traitements contrôlés.

En résumé, l'approche cognitive de la lecture consiste à déterminer quelles procédures permettent à un lecteur habile de lire un texte, et de le comprendre. Les procédures d'en il est question sont automatisés et représentent l'identification des mots (reconnaissance et décodage) et l'attribution du sens (intégration sémantique et syntaxique). Une défaillance dans l'une ou dans l'autre de ces procédures aboutira à une mauvaise compréhension.

### 2.3. La situation de lecture

Dans des situations réelles, le lecteur a toujours un but qui l'incite à lire, autrement dit, c'est lui qui prend en charge la décision de lire. Il fait donc, une lecture volontaire où il choisit lui-même ce qu'il va lire, et comment le lire.

Quand l'acte de lire est volontaire, le lecteur lit soit pour le plaisir ; dans ce cas il le fait soit pour se détendre, soit pour chercher des informations précises. La recherche de ces informations ce fait en raison d'un but bien défini, par exemple, vouloir se repérer dans le temps (lire l'horaire d'avion, ou de train...) ou dans l'espace (lire des plaques dans des villes...).

Quand l'acte de lire n'est pas volontaire, comme dans le cas des situations scolaires, le lecteur apprenant ne choisit pas ses lectures, qui ne sont d'ailleurs même pas diversifiées comme dans les situations réelles. Il n'accomplit pas, à proprement parler, un projet de lecture, car il ne sait pas pourquoi il lit ni comment lire un texte qu'il n'a pas choisi. On entend souvent demander aux élèves : « Lisez le texte que vous avez sous les yeux ! », cette consigne fait que l'élève se trouve dans une situation, où l'objectif de lecture est la lecture elle-même, la raison pour laquelle la lecture en classe devient une explication de textes, quand elle n'est pas conçue pour faire des cours de grammaire ou de syntaxe.

Le lecteur apprenant, dans une situation scolaire, ne trouve pas les stratégies à mettre en œuvre pour l'accès au sens. On doit donc, lui procurer les données indispensables, qui lui facilitent les procédures de la prise en charge d'une autonomie de lecture.

En résumé, la lecture dans une situation d'enseignement apprentissage risque d'embrouiller l'élève, qui trouve difficile d'atteindre ses objectifs de lecture assignés par son professeur, tel que : « lire le texte et le comprendre ». Par contre, si on propose des objectifs bien précis, on lui permettra de se situer par rapport à eux. Il va être motivé et guidé dans sa lecture. Si l'élève constate qu'il peut atteindre ses objectifs (qui sont précis et gradués en difficultés), il reprendra confiance en lui et prendra seul en charge l'acquisition de son apprentissage, en développant une autonomie de lecture. Quand les objectifs de lecture sont diversifiés, l'apprenant tiendra compte de l'existence d'une diversité de stratégies, et des différents types de lecture pour accéder au sens des textes.

#### 2.4. Les différents types de lecture

Comme il existe différents types de textes, il existe aussi différents types de lecture, mais ça ne veut pas dire que chaque type de texte a un seul type de lecture. On peut utiliser plus d'un type de lecture pour lire un seul type de texte. Par contre on peut avoir pour chaque objectif de lecture le mode de lecture qui lui correspond. Ainsi, on peut évoquer quatre types de lecture, selon par exemple la classification de GRELLET [18], à savoir : la lecture écrémage, la lecture balayage, la lecture intensive, et la lecture extensive.

- La lecture écrémage

C'est une activité dans laquelle le lecteur parcourt rapidement un texte des yeux pour en saisir l'essentiel, ou s'en faire une idée générale. Ce type de lecture est toléré pour répondre à la question « de quoi parle le texte ? ». Selon RICHAUDEAU [19] « La technique de l'écrémage est efficace quand on se conforme aux trois règles fondamentales suivantes :

- 1- Trouver rapidement l'idée principale du texte.
- 2- Lire à fond les phrases importantes.
- 3- Passer très vite sur les phrases de détail. »

Pour cela le mouvement de l'œil va dans tous les sens, il peut suivre la marge de gauche ou la marge de droite, en lisant une fois le début de chaque ligne ou une autre fois la fin de chaque ligne. Dans un texte bien écrit et bien clair (RICHAUDEAU (1969, p177) parle de "texte moderne") le repérage est bien utile dans la recherche des idées principales, car elles se trouvent souvent dans le premier paragraphe et dans la conclusion, qui est dans le dernier paragraphe.

- La lecture balayage

Lors du balayage, le lecteur utilise les éléments para textuels tels que : les titres, les sous-titres, les graphiques, les illustrations, la disposition du texte, en procédant par exemple, au repérage des noms propres, d'une idée qui y est exprimée ou des mots en caractères spéciaux.

L'activité de balayage est conçue pour développer chez le lecteur la capacité de lire des textes informatifs, car elle permet de repérer rapidement l'information existante dans le texte.

La lecture balayage ne doit pas être utilisée pour lire des textes littéraires où on ne cherche pas une information, mais du plaisir, de la découverte et de l'aventure.

- La lecture intensive

La lecture intensive est une lecture qui suit l'ordre du texte. L'efficacité de cette lecture dépend de la rapidité du lecteur, et de sa capacité à saisir et à stocker les informations fixées par l'œil, au fur et à mesure de son avancement dans le texte. Elle est appliquée généralement à des textes plus courts, notons par exemple la lecture d'une recette de cuisine, ou d'une notice qui montre le fonctionnement d'une machine par étapes.

- La lecture extensive

Contrairement à la lecture intensive, la lecture extensive ne demande pas un suivi linéaire du texte. Elle ressemble à la lecture balayage, mais elle répond à un objectif précis visé par le lecteur, comme par exemple ; chercher une définition d'un mot dans un texte ou chercher son champ lexical. Cette lecture est appliquée à des textes assez longs, souvent réalisés pour le plaisir et visant un sens global (ex : les nouvelles).

## 2.5. Les stratégies de lecture

Le terme de "stratégie", comme le souligne le psychologue P. RILEY [20], « est devenu un des mots-clefs des sciences sociales des années 80, en particulier parce qu'il fournit un pont épistémologique entre intention (volonté consciente - ajouté par nous) et action. ». À cet effet, l'angle de l'importance est accordée aux variables but (projet de lecture), lecteur (facteurs psychologiques et socioculturels liés au lecteur) et texte (spécificités sémantiques et textuelles du texte lu). CUCUREL (1991, p16) définit la notion "stratégies de lecture" comme suit : « On parle de stratégies de lecture pour désigner la manière dont on lit un texte », en effet cette définition n'est pas loin de celle de MOIRAND (1979)<sup>7</sup> qui remonte à dix ans.

Une autre constante est que la variable « but » continue à être privilégiée pour expliquer la nature des stratégies de lecture proposées par l'auteur : « apprendre à lire c'est choisir soi-même sa stratégie selon la situation où l'on se trouve et les raisons pour lesquelles on a entrepris cette lecture. » CUCUREL (1991,p17).

Dans le cas d'une situation scolaire, l'élève ne saura pas choisir ses stratégies de lecture, car son but de lecture n'est pas précis et le choix du texte n'est pas volontaire.

---

<sup>7</sup> Voir la note de bas de page n° 1

L'enseignant demande souvent à l'élève de lire et de comprendre un texte, tout en lui donnant le maximum d'informations pour l'accès au sens, parfois même en lui expliquant le texte. Mais on s'aperçoit que cette démarche ne mène pas toujours le lecteur apprenant à son but.

Donc, Le plus important, ce n'est pas de demander à un élève la compréhension d'un texte, mais c'est de lui faire apprendre comment le comprendre. Autrement dit, il faut lui apprendre à être autonome dans sa lecture et plus actif dans la recherche du sens, en lui proposant bien sûr les stratégies nécessaires pour le faire. De plus, on doit lui montrer quand et comment les utiliser, c'est-à-dire dans quelle situation de lecture ? Et pour atteindre quel objectif ? Mettre en œuvre au bon moment les stratégies convenables aux objectifs visés, rend le lecteur plus efficace lors de la réalisation de sa tâche de lecture. Les stratégies en question se répartissent sur trois moments ; avant la lecture, pendant la lecture et après la lecture.

Avant de commencer la lecture, on doit préparer l'élève à la compréhension du texte. Il va émettre des hypothèses de sens sur le texte avant même de l'avoir lu. L'élève est donc dans une situation d'incertitude qui l'oblige à agir en s'appuyant sur ses acquis et son expérience. On va donc l'inviter à s'interroger sur le type du texte dont il s'agit, sur son locuteur, sur son interlocuteur, sur le lieu, le moment et le but de sa réalisation. Les réponses à ces interrogations vont être données après un repérage des indices paratextuels, tels que ; le titre, les sous-titres, la source, les illustrations, etc. Le but de cette étape de pré-lecture est d'encourager l'élève à appeler ses connaissances acquises, et d'éveiller sa curiosité pour l'inciter à aller plus loin dans la découverte du texte afin de vérifier ses hypothèses. Dans ce moment de lecture, l'élève doit effectuer une lecture rapide à mi-chemin entre l'écrémage et la lecture balayage.

Pendant la lecture, le lecteur apprenant entame une lecture plus attentive. Son but consiste à repérer les idées principales du texte et les indices linguistiques qui vont lui permettre d'infirmer ou de confirmer ses anticipations de départ. Son but est aussi d'établir les liens entre le contenu du texte et ses connaissances, et à ressortir l'organisation textuelle. À ce moment de lecture,

l'apprenant rencontre des difficultés linguistiques, lexicales ou sémantiques, ce qui le pousse à réfléchir au choix des stratégies susceptibles afin de les solutionner (ex : deviner le sens des mots inconnus ou consulter un dictionnaire).

Après la lecture, l'apprenant fait un retour sur le texte lu en confirmant les anticipations émises en cours de lecture, il va comparer ses connaissances de départ sur le sujet du texte, avant la lecture, à celles reçues après. Dans ce dernier moment, l'apprenant doit être capable de faire la synthèse du texte lu et de faire son résumé, voir aussi l'activité constante de « reformulation » qui est l'aboutissement d'un travail de découverte et de sélection : du thème, du propos, de la structuration de l'argumentation et sa progression et son aboutissement : thèse / conclusion.

En faisant apprendre à l'élève ces comportements de lecture (les stratégies de lecture), cités dans les trois moments de lecture présentés avant, nous voulons lui inculquer les moyens qui le guident dans sa compréhension du contenu du texte, ainsi que de sa structure. Petit à petit il deviendra un lecteur actif face aux contraintes rencontrées lors du processus de compréhension. Il choisira lui-même ses stratégies, il reprendra confiance en lui et développera son autonomie de lecture. L'apprenant sera capable par la suite d'affronter n'importe quel type de texte, en élaborant ses propres hypothèses de sens.

## 2.6. La lecture et la formulation des hypothèses de sens

Comme on l'a mentionné ci dessus, l'acte de la construction du sens commence bien avant la lecture linéaire. Le lecteur apprenant, face au texte à lire s'intéresse à deux éléments : la forme du texte (ses organisations iconiques, sémiologiques et typographiques) et la situation de communication dans laquelle le texte a été produit. Ces éléments favorisent l'élaboration d'un projet de lecture (il s'agit de la décision de lire, la raison de lire et de comprendre). Le projet et les données textuelles vont pousser le lecteur à formuler des hypothèses de sens sur le contenu du texte et des prévisions sur sa forme (structuration de la sémantisation du texte).

Les hypothèses et les prévisions en question découlent de la confrontation des indices textuels et situationnels avec les connaissances intérieures du lecteur gardées dans la mémoire à long terme. Après la formulation des hypothèses de départ, le lecteur les vérifiera au fur et à mesure de son avancement dans la lecture.

Si ces hypothèses de départ se confirment par les nouvelles informations recueillies dans le texte, elles seront mémorisées par le système cognitif, et l'apprenant pourra en vérifier et interpréter les unités sémantiques qui suivent dans le texte, en établissant une autre série d'hypothèses. Par contre, si les hypothèses de départ s'infirment, elles ne seront pas gardées en mémoire mais elles seront remplacées par d'autres plus pertinentes afin de favoriser l'accès au sens.

Dans cette perspective, le lecteur, à travers la formulation des hypothèses de sens, met en place des stratégies d'anticipation de plus en plus claires. Il passe donc, par une « **identification** (reconnaissance et mise en relation) d'éléments du texte, **anticipation par inférence** (hypothèses et prévisions) et **vérification** par des retours au texte pour infirmer ou confirmer les identifications et les anticipations. » [21]. Pour réaliser ces trois opérations, le lecteur doit interpellier ses compétences linguistiques, référentielles, discursives et socioculturelles au moment de sa lecture.

L'acte de lire devient donc, un travail d'identification, d'anticipation et de vérification. C'est dans l'ensemble une vérification de l'exactitude d'une ou des anticipations émises, suite au repérage des indices textuels.

### 2.7. La lecture et la prise d'indices

La lecture véhicule bien l'anticipation sur le sens, qui ce fait par l'élaboration d'une série d'hypothèses, et qui se vérifie à son tour au fur et à mesure qu'on avance dans le texte.

Le processus d'anticipation se fait après le prélèvement des indices textuels. L'identification d'un titre, d'une ponctuation qui se répète, d'un nom propre, de chiffres ou de l'image du texte mène le lecteur à se faire une idée approximative du contenu du texte. Le plus important c'est d'être capable de percevoir ces indices, de les regrouper, de les structurer et de les classer (on peut regrouper les indices thématiques, à partir des éléments para textuels tels que : les titres et les sous-titres).

Dans un texte argumentatif les indices thématiques s'organisent au tour de quatre questions ; qui ? À qui ? Quoi ? Et pourquoi ? Mais dans un fait divers on se repose sur les questions ; qui ? Quoi ? Où ? Et quand ? Par ailleurs, dans un texte explicatif (expositif), les données thématiques sont liées à l'organisation du domaine de référence. Par exemple, un exposé fait sur une maladie s'organise généralement ainsi :

- définition de la maladie (description) et symptômes.
- Les causes de la maladie (explication).
- La thérapie (prescription).

Les pratiques de repérage d'indices sont importantes, dans la mesure où elles rapprochent le lecteur du texte et rend le contenu familier. Le lecteur apprenant doit apprendre à repérer les traces des énonciateurs et des lecteurs dans le texte qu'il lit, et les positionner dans le temps et dans l'espace. Encore, il doit se repérer lui-même. Ce type de repérage s'appelle le repérage d'indices énonciatifs.

À côté de ce type, il existe deux autres types de repérage d'indices, qui sont le repérage des indices formels et le repérage des indices thématiques, que nous allons voir dans les trois sous-titres qui suivent.

### 2.7.1. Le repérage des indices formels

On entend dire par indices formels, tous les éléments et les données iconiques du texte, ce sont « les données purement iconiques (typographie,

alinéas, schémas, etc.) que les modèles syntactico-sémantiques rendant compte de l'architecture du texte (articulateurs rhétoriques, éléments anaphoriques, etc.) » (Moirand, 1979, p54). Ces indices, peuvent fournir au lecteur des informations complémentaires, qui peuvent porter à leur tour sur le type du texte ou sur la situation de communication.

L'enseignant, et avant de demander aux élèves de lire le texte, doit leur poser des questions clés et organisées portant sur les composants du texte et son image. Ces questions doivent être pertinentes, afin de guider l'apprenant à relever les indices susceptibles, qui l'aident à formuler des hypothèses et à les vérifier. Mais le repérage des seuls indices formels ne suffit pas pour accéder à la compréhension du texte, il faut en plus, combiner les différents types d'indices (indices thématiques et énonciatifs) pour faciliter l'interprétation du sens.

### 2.7.2. Le repérage des indices thématiques

Les indices thématiques sont les éléments para textuels, qui aident le lecteur à construire une idée à propos du thème (le référent). Le professeur doit guider l'apprenant en lui posant les questions propices, qui peuvent l'amener à former une idée sur le thème du texte proposé. Ces questions doivent être centrées sur le contenu des titres et des sous-titres ainsi que les débuts des paragraphes. En répondant à ces questions, l'apprenant formule des hypothèses de sens qu'il vérifiera après la lecture intégrale du texte. Bien entendu, ces repérages thématiques ne sont pas suffisants à eux seuls pour que le lecteur puisse accéder à la fonction du texte, qui dépend des conditions de sa réalisation (lieu, époque, scripteur), mais il doit les compléter en relevant des indices d'ordre énonciatifs.

### 2.7.3. Le repérage des indices énonciatifs

Les indices énonciatifs représentent les marques personnelles des énonciateurs (le(s) scripteur(s), et le(s) lecteur(s)) qui se trouvent dans le texte.

L'apprenant doit chercher la trace de l'énonciateur écrivain, qui se manifeste dans le texte par la présence des marques personnelles de la première personne (je, nous, mon, notre...). Il doit en plus, chercher les traces des énonciateurs lecteurs. Ces derniers sont désignés par les formes de la deuxième personne (vous, votre, tu, ez, etc.) comme par exemple, dans les textes exhortatifs (appels) où l'auteur s'adresse directement à son lecteur par une demande quelconque (ex : dans un texte qui demande la préservation de la planète, l'auteur utilise des phrases impératives du genre « Protégeons notre planète ! »).

À côté des traces des énonciateurs, le lecteur apprenant doit repérer le lieu et le temps de l'énonciation, du moment où chaque texte est produit dans un endroit précis à un moment précis. Les éléments linguistiques qui permettent ce genre de repérage (lieu et temps) sont les indicateurs spatio-temporels (ex : à notre époque, demain, dans dix ans, ici, dans cette ville, etc.).

Enfin, ces repérages aident à retrouver dans le texte les éléments linguistiques, qui répondent au moins aux questions qui écrit ? Pour qui écrit-il ? Quand ? Où ?

## 2.8. L'enseignement d'une compétence de lecture

L'apprentissage d'une compétence de lecture entraîne diverses opérations de prise d'indices et de traitement de l'information. Cette activité de traitement se réalise par l'emploi des stratégies du lecteur, qui lui permettent de mettre en relation des informations provenant de différents niveaux et de différentes parties du texte, avec tous les types de connaissances antérieures (extratextuelles), qu'il utilise dans une tâche de lecture, notamment les connaissances et croyances sur le monde et les connaissances des différents types de textes et de leurs structures typiques, ce que CARRELL [22] appelle schémas de contenu et schémas formels.

Mais la seule compétence stratégique ne suffit pas pour acquérir une compétence de lecture, car cette dernière constitue un travail interactif impliquant plusieurs compétences, à savoir, une compétence linguistique, une compétence

sociolinguistique, une compétence discursive, une compétence référentielle et une compétence stratégique. La combinaison de ces compétences permet au lecteur de construire une représentation du sens du texte, qui doit être proche de celle du scripteur.

- La compétence linguistique

Une compétence de lecture en langue étrangère ne peut être acquise si le lecteur apprenant ne possède pas une compétence linguistique, celle-ci veut dire : « la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue. » (MOIRAND (1990, p20)). Autrement dit, c'est la connaissance minimale, qu'il doit avoir au début de son apprentissage, identifier et déchiffrer le système de la langue cible, car la rencontre des mots difficiles et qu'on ne comprend pas constitue un obstacle pour l'accès au sens. Le lecteur se trouve donc, incapable d'anticiper le contenu du texte ou de formuler des hypothèses de sens, ce qui le conduit à abandonner sa lecture. Ainsi, il faut savoir qu'on ne doit pas exclure la compétence linguistique, qui consiste à maîtriser le système lexical, graphique, et morphosyntaxique de la langue, lorsqu'on veut enseigner une compétence de lecture.

- La compétence sociolinguistique

Enseigner une compétence sociolinguistique aux apprenants, veut dire les sensibiliser aux règles sociales d'utilisation de la langue étrangère. On comprend donc, que la connaissance du système linguistique (le déchiffrement des mots) n'est pas suffisante pour aboutir au sens des phrases, mais il faut encore savoir dans quelle situation on a utilisé ces phrases. Les apprenants doivent aussi comprendre de quelle façon la langue étrangère reflète les rapports sociaux, prenant pour exemple l'emploi du tutoiement et du vouvoiement en français.

Les élèves algériens n'ont pas les mêmes usages des personnes « vous » et « tu » comme dans la langue française. Le « vous » en arabe est utilisé pour

s'adresser à plusieurs personnes ou à une personnalité importante. Par contre, on peut l'utiliser en français pour s'adresser à une personne adulte ou étrangère.

Un autre exemple, les énoncés qui véhiculent des implicites culturels. Il est sûr que chaque langue représente un espace privilégié des représentations collectives de ses natifs, les apprenants étrangers n'auraient pas la possibilité de partager ces représentations s'ils n'étaient pas exposés à un maximum de discours sociaux (les discours de médias, journaux, télévision, publicités...). Si nous prenons par exemple, un élève algérien qui ne connaît rien des soirées de la fête d'Halloween, se trouve devant la phrase : « Je serai le magnifique lapin de la soirée ! », il est sûr qu'il n'y comprendrait rien même s'il a compris tous les mots de la phrase.

Il est donc nécessaire, au début ou au cours de l'apprentissage de faire découvrir aux apprenants la compétence sociolinguistique, pour leur faciliter l'accès au système linguistique de la langue étrangère, qui est sûrement différent de celui de la langue maternelle.

- La compétence discursive

La compétence discursive veut dire : « la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés. » [23].

Le but de l'apprentissage de cette compétence est de sensibiliser l'apprenant aux différents types d'écrit, en lui montrant qu'on n'écrit pas comme on parle et que l'écriture d'une lettre familiale, par exemple, ne ressemble pas à celle d'une lettre administrative (chacune d'elles a son propre schéma). Chaque type de texte a sa propre image et ses propres éléments para textuels (disposition de paragraphes, types de ponctuation, illustrations, titres, sous-titres etc...). Ces éléments aident l'apprenant à formuler ses hypothèses de sens sur le contenu du texte, en relevant les indices formels, qui lui donnent les informations sur le lieu, le temps de l'énonciation et sur le scripteur.

- La compétence référentielle

En situation d'apprentissage, les connaissances antérieures du lecteur jouent un rôle très important dans l'accès au sens. En effet, « les schémas de contenu ont une influence plus forte que les schémas formels : des textes portant sur un contenu familier (réfèrent connu - ajouté par nous) même dans une forme rhétorique non familière, sont relativement plus faciles que des textes de forme rhétorique familière portant sur un contenu non familier » (CARRELL, p18).

Ainsi, si un apprenant lit un quotidien où on aborde le sujet de la grippe aviaire, un certain nombre d'informations surviendront dans sa mémoire. Ce sont les connaissances référentielles, qu'il a acquises à partir de situations de communications (journaux télévisés, radio...) ou d'autres lectures précédentes. L'ensemble de ces connaissances favorise l'élaboration des hypothèses sur le contenu du texte.

En réalité, lorsque le domaine référentiel d'un texte est inconnu, il serait difficile de le comprendre. Donner à un élève un texte dont le thème est inconnu, veut dire lui confier une tâche pénible.

- La compétence stratégique

On veut dire par compétence stratégique, la prise de conscience des stratégies de lecture en langue maternelle et savoir les utiliser en langue étrangère. C'est aussi l'utilisation de certains moyens, qui semblent efficaces pour résoudre les différentes difficultés rencontrées lors de la tâche de lecture (ex : la rencontre des mots difficiles).

### Conclusion

En guise de conclusion de cette partie (L'acte de lecture), on dit que la lecture est conçue comme une activité cognitive très complexe, de prise d'indices et de traitement de l'information, pendant laquelle le lecteur déchiffre (identifie des signes) et construit du sens (attribue des significations à ces signes).

L'acte de lire est loin d'être un enregistrement passif de données ou d'un pur travail de décodage, mais c'est un processus interactif, qui met en relation un lecteur et un texte dans un contexte.

Afin de lire efficacement, le lecteur doit mettre en œuvre un certain nombre d'opérations mentales appelées « stratégies ». Ces opérations représentent l'activation des connaissances antérieures du lecteur ainsi que l'anticipation et l'établissement des hypothèses de sens, et enfin l'organisation et la sélection des informations recueillies. Toutes ces stratégies se combinent entre elles dans un seul but, qui est la construction du sens.

L'activité de lecture est une activité de recherche et d'anticipation et non pas une activité de découverte, elle est tout un ensemble de compétences (socioculturelles, linguistiques, discursives, stratégiques ...) qui entrent en jeu. Et si le lecteur apprenant ne dispose pas encore de ces compétences rien n'empêche l'enseignant de l'en doter.

## **CHAPITRE 3**

### **DESCRIPTION DE L'ENQUÊTE**

Nous tenterons dans ce chapitre ainsi que dans celui qui suit, la description, les conditions de réalisation et les résultats de notre enquête, menée auprès des élèves de première année secondaire scolarisés au lycée Ahmed Lamarchi à El Affroun. Dans ce chapitre 3, nous proposerons la première partie de l'enquête qui est le questionnaire ainsi que son but et ses résultats.

#### 3.1. Les conditions de la réalisation de l'enquête

Avant de présenter l'enquête réalisée auprès des élèves, nous tenons à donner les deux grandes lignes de notre partie méthodologique (chapitre 3 et 4) qui se résument en un questionnaire, ayant pour but de savoir ce que pensent les élèves de la lecture / compréhension au cycle secondaire (est-ce qu'ils éprouvent des difficultés à comprendre l'écrit), et un test contenant des activités qui permettent la vérification des hypothèses que nous avons proposées.

Les hypothèses en question révèlent que parmi les difficultés rencontrées par les élèves en compréhension écrite sont leur méconnaissance à utiliser les stratégies de lecture ainsi que leur incapacité de « formuler des hypothèses de sens », c'est-à-dire qu'ils n'arrivent pas à anticiper dans le texte, à en faire un lien avec leurs connaissances antérieures et à deviner le contenu du texte.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons d'abord fait passer un questionnaire aux élèves pour s'assurer si réellement ils éprouvent des problèmes en lecture compréhension, notamment ceux de l'anticipation dans le texte et la formulation des hypothèses de sens. De même, pour voir les représentations qu'ils ont de la compréhension écrite. Ensuite, nous avons procédé à un test contenant trois activités dans l'ensemble et qui contiennent à leur tour des textes

de types différents (mises en pages différentes), accompagnés de questions de compréhension. Nous leur avons proposé une typologie de texte, qui correspond à leur programme d'enseignement, en choisissant un texte argumentatif, un fait divers, et une bande dessinée. Pour les questions nous leur avons fixé l'objectif de vérifier leur capacité à élaborer des hypothèses et des idées (sur le contenu du texte) à partir des éléments donnés dans le texte, notamment ; les titres, les sous-titres, les images, les chapeaux, etc.... (L'ensemble de ces éléments forme ce qu'on appelle l'image du texte). La consigne première est de ne pas lire le texte, mais d'observer seulement ses éléments para textuels, et par mesure de sécurité nous avons accordé à chaque activité une courte durée de réalisation (5 minutes), et nous avons caché dans chaque texte une partie de l'écrit, en utilisant des taches d'encre, afin de créer un obstacle à la lecture linéaire.

### 3.2. L'échantillon choisi

Avant de parler de la constitution de notre échantillon, nous tenons à expliquer le choix du niveau de première année secondaire. Au cours de cette année scolaire (2005/2006), le programme d'enseignement de ce niveau d'étude à l'instar des deux autres niveaux a subi des changements, qui concernent les objectifs des apprentissages et le contenu du manuel de l'élève.

Ce nouveau programme [24] présente la lecture tout à la fois comme un outil de connaissance et une source de plaisir et lui fixe pour objectif général « [...] d'amener l'élève à développer l'habilité à lire diverses formes de messages écrits (textes courants, contes, romans, poésies, bandes dessinées, fables, légendes, pièces de théâtre, etc. ».

À cet effet l'élève doit être mis, tout au long de cet apprentissage, en contact avec une diversité de textes écrits, ce qui lui demande de témoigner une capacité à lire et à comprendre, tout en mobilisant certaines stratégies pour le faire. Ainsi, il doit selon ce même programme [24] « au début et en cours de lecture, anticiper le contenu d'un texte en recourant à ses connaissances sur le sujet et aux indices fournis par le texte, survoler le texte et repérer les indices qui annoncent le sujet et les aspects traités (para texte) et dégager le plan du texte

lu. ». Comme nous l'avons vu, ce programme demande bien à nos élèves des compétences de lecture dont on n'est pas sûr qu'ils en possèdent, c'est pourquoi nous nous intéressons à vérifier leurs habilités à lire et à comprendre, à travers notre présent projet.

Nous aurions aimé prendre tous les élèves algériens de première année secondaire mais, nous n'avions ni le temps ni les moyens pour le faire, ce qui nous a obligé à travailler avec un public plus restreint, constitué d'élèves de la ville d'El Affroun située dans la wilaya de Blida. Ces élèves sont scolarisés au lycée Ahmed Lamarchi et sont inscrits en classes de première année série Lettres et Sciences Humaines (LSH).

Pour composer notre échantillon de 36 élèves (le nombre total d'une classe au lycée) nous avons distribué les copies du questionnaire à toutes les classes de première année LSH (04 classes) dont le nombre total d'élèves est de 144. Après l'obtention des résultats du questionnaire, nous avons mélangé les copies puis nous avons pris au hasard 18 copies de filles et 18 copies de garçons. Le même échantillon est gardé pour les activités du test.

### 3.3. Le questionnaire ; présentation et description

Le questionnaire se compose de 21 questions qui visent les problèmes de compréhension rencontrés lors de la lecture, notamment l'anticipation du contenu de texte et l'élaboration des hypothèses de sens à partir du para texte, ainsi que les représentations des élèves sur l'apprentissage de la lecture / compréhension.

Les questions étaient fermées. L'élève n'avait qu'à cocher la bonne réponse, sauf pour la sixième question où on lui a demandé de citer les genres de documents qu'il a l'habitude de lire. Nous avons choisi ce type de QCM (questions aux choix multiples), pour ne pas forcer l'élève à fournir des efforts en production écrite, puisque cette dernière n'est pas notre domaine de recherche.

Avant de montrer le questionnaire aux élèves, nous leur avons expliqué l'objectif de notre travail afin d'éliminer toute idée de sanction ou de jugement de

valeur, nous leur avons assuré que notre but est loin de les critiquer ou de les évaluer.

Après la distribution des copies du questionnaire, nous avons lu et expliqué les questions aux élèves tout en leur conseillant de travailler individuellement. Certains d'entre eux ont redemandé l'explication de certains mots clés tels que : hypothèse, stratégie, éléments périphériques ... L'explication leur a été donnée juste après et on l'a même traduite en arabe lorsque ils se montraient insatisfaits, et peu rassurés par le sens.

On espérait ramasser les copies dans 15 minutes mais un groupe d'élèves nous a retardé, ce qui nous a obligé à leur laisser encore 10 minutes et c'est une réaction que nous avons trouvé tout à fait normale car c'est la première fois qu'ils rencontrent ce genre de questionnaire.

Ainsi, nous pouvons dire que la réalisation du questionnaire s'est faite dans une ambiance détendue. Les élèves, après avoir éloigné l'idée de sanction et de notation, se sont tout de suite montrés coopératifs.

#### 3.4. Les objectifs du questionnaire

Le questionnaire se compose de 21 questions, auxquelles nous avons fixé des objectifs différents, et que nous résumons dans le tableau qui suit :

Tableau 3.1 : Les objectifs du questionnaire.

QUESTIONS	OBJECTIFS
Items n° 1, 2	- Connaître les représentations des élèves concernant l'apprentissage de la langue française.
Item n° 3	- Connaître le contact que les élèves ont avec la langue française en dehors de l'école.
Items n° 4, 5	- Connaître les représentations des élèves concernant la lecture et leur contact avec elle.
Item n° 6	- Savoir si les élèves affrontent une diversité de documents écrits en lisant.
Items n° 7, 8	- Savoir si les élèves rencontrent des difficultés en compréhension écrite et en quoi elles consistent.
Items n° 9, 10	- Connaître les stratégies utilisées par les élèves dans leurs lectures.
Items n° 11, 12, 13	- Connaître le degré d'intérêt que les élèves portent au texte écrit (à son aspect physique).
Items n° 14, 15, 16, 17	- Savoir si les élèves sont capables de s'informer sur le contenu et le type du texte à lire à partir de ce qu'on appelle « image de texte » (les indices du texte).
Items n° 18,19	- Savoir si les élèves élaborent des hypothèses de sens avant de lire et s'ils les identifient au cours et après la lecture.
Item n° 20	- Connaître le degré de la compréhension d'un texte écrit chez les élèves.
Item n° 21	- Savoir si les élèves désirent l'apprentissage de certaines stratégies pour lire et construire du sens.

Pour résumer le tableau (3.1), nous disons que l'objectif général de notre questionnaire est de connaître les représentations des élèves concernant l'apprentissage de la lecture et de détecter leurs difficultés en compréhension écrite, surtout l'utilisation d'une stratégie de lecture qui est la formulation des hypothèses de sens et l'anticipation dans le texte.

Le vrai but du questionnaire c'est aussi de voir si les élèves sont conscients des difficultés qu'ils ont en lecture/compréhension ou non.

### 3.5. Analyse des résultats du questionnaire

Nous avons présenté les résultats du questionnaire, dans des tableaux<sup>8</sup> qui contiennent les réponses des élèves. Nous avons abrégé leurs réponses, en les attribuant des codes pour être en mesure de les classer dans les tableaux. À la suite des résultats détaillés du questionnaire, nous exposons les résultats rassemblés par pourcentage<sup>9</sup> et nous montrons dans ce qui suit l'analyse détaillée des réponses des élèves.

#### ❖ Items n° 1, 2 :

**[1 :** Pensez-vous que l'apprentissage de la langue française est nécessaire pour vous ? **2 :** Trouvez-vous que l'apprentissage du français est une tâche : difficile ( ), facile ( ), plus ou moins facile ( ) ? Choisissez la bonne réponse. ]

Nous avons remarqué qu'un bon nombre d'élèves sont conscients de l'utilité de l'apprentissage de la langue française (94.44 %), mais leur indice de difficulté concernant l'enseignement de cette langue se diffère d'un groupe à l'autre. 38.89% des élèves trouvent qu'il est difficile d'apprendre le français. 38.89% pensent que c'est une tâche plus ou moins facile et 22.22% considèrent qu'il est facile d'apprendre le français.

#### ❖ Item n° 3 :

**[3 :** Utilisez-vous le français à la maison ? Oui ( ), rarement ( ), jamais ( ). Choisissez la bonne réponse].

---

<sup>8</sup> Voir appendice C.2

<sup>9</sup> Voir appendice C.3

La langue française est considérée comme une langue étrangère en Algérie, ce qui rend son utilisation « extrascolaire » peu praticable. 36.11% des élèves admettent utiliser le français à la maison. 50% l'utilisent rarement et 13.89% déclarent ne jamais utiliser le français à la maison.

❖ **Items n° 4, 5 :**

**[4 :** Aimez-vous la séance de lecture en français ? Oui ( ), non ( ). Cochez la bonne réponse. **5 :** Vous arrive-t-il de lire en français en dehors de l'école ? Oui ( ), non ( ). Choisissez la bonne réponse. ]

Nous avons constaté qu'une bonne partie des élèves ont une bonne représentation de la lecture. 75% entre eux déclarent qu'ils aiment la lecture en français contrairement au 25% qui restent. 61.11% des élèves affirment avoir l'habitude de lire en français en dehors de l'école, mais ce qui n'est pas le cas de 38.89% d'entre eux.

❖ **Item n°6 :**

**[6 :** Si vous répondez par oui à l'item n° 5 quels genres de documents lisez-vous ?]

Dans cette question, nous voulions connaître les genres de documents (écrits en français) que les élèves lisent en dehors de l'école, et nous avons trouvé que 38.89% des élèves n'ont pas répondu à la question parce qu'ils ont déclaré avant, qu'ils ne faisaient pas des lectures extrascolaires. Le reste des élèves ont donné des réponses variables. 38.89% lisent des journaux. 08.33% lisent les bandes dessinées. 16.67% aiment lire les programmes de la télévision, 16.67% lisent des livres. 08.33% lisent les romans et 08.33% lisent les documents Internet.

❖ **Items n° 7,8 :**

**[7 :** Trouvez-vous des difficultés de compréhension en lisant ? Oui ( ), non ( ). Choisissez une seule réponse. **8 :** Si vous répondez par oui à l’item n° 7, dites en quoi consistent ces difficultés ? Rencontre des mots difficiles ( ), le thème du texte ( ), autres..... ].

Nous avons remarqué que la majorité des élèves ont avoué qu’ils rencontrent des problèmes de compréhension en lisant (83.33%). Les autres élèves (16.67%) n’ont pas partagé la même réponse. Concernant les éléments qui font l’objet d’un obstacle à la compréhension des textes écrits , 75% considèrent les mots difficiles comme une entrave à la compréhension écrite, tandis que 08.33% pensent que c’est le thème du texte écrit qui rend la compréhension difficile.

❖ **Items n° 9,10 :**

**[9 :** Pensez- vous qu’un bon lecteur est celui qui déchiffre le texte mot à mot ? Oui ( ), non ( ). Cochez la bonne réponse. **10 :** Lorsque vous rencontrez un mot difficile, votre réaction sera de: chercher le sens dans un dictionnaire ( ), demander le sens à une personne ( ), deviner le sens et continuer à lire ( ), abandonner la lecture ( ). Choisissez la bonne réponse. ]

En posant ces deux questions, nous cherchions à connaître les réactions des élèves face à un texte écrit, autrement dit leurs stratégies de lecture, et nous avons trouvé que 66.67% des élèves pensent qu’un bon lecteur est celui qui déchiffre le texte mot à mot, et à la rencontre d’un mot difficile ; 41.67% font le recours au dictionnaire. 41.67% demandent le sens à une autre personne. 05.56% devinent le sens et continuent à lire, tandis que 11.11% abandonnent la lecture.

❖ **Items n° 11, 12,13 :**

**[11 :** pensez-vous qu’il existe des textes plus faciles à lire que d’autres ? Oui ( ), non ( ). Choisissez une seule réponse. **12 :** Vous arrive-t-il de regarder la forme

(l'aspect physique) d'un texte écrit ? Oui ( ), non ( ). Choisissez la bonne réponse.

**13** : Savez-vous ce que signifie l'expression « image de texte » ? Oui ( ), non ( ). Choisissez la bonne réponse. ]

Une grande partie des élèves de notre échantillon (86.11%) disent qu'il existe des textes plus faciles à lire que d'autres, ce qui n'est pas le cas des 13.89% qui restent. Concernant l'intérêt que portent les élèves à la forme du texte ou encore à son aspect physique, 86.11% des élèves affirment qu'il leur arrive de regarder la forme du texte avant la lecture, mais 52% d'entre eux ne savent pas ce que signifie l'expression « image de texte ».

❖ **Items n° 14, 15, 16,17 :**

**14** : Si vous répondez par oui à l'item n° 13 pensez-vous que l'image du texte est nécessaire pour vous fournir des informations sur le texte ? Oui ( ), non ( ). Choisissez une seule réponse. **15** : Pouvez-vous deviner le contenu d'un texte écrit à partir de son titre ? Oui ( ), non ( ), parfois ( ). Choisissez la bonne réponse. **16** : Êtes-vous capable d'identifier le type d'un texte à partir de ses éléments périphériques (le para texte) ? Oui ( ), non ( ). Choisissez la bonne réponse. **17** : Si vous répondez par oui à l'item n° 16, dites quels sont vos indices ? La disposition du texte (sa forme écrite) ( ), le contenu du titre ( ), les schémas ( ), les images ( ), les signes de ponctuation ( ), autres ( ). Choisissez la ou les bonnes réponses. ]

Les réponses à ces questions font apparaître que 47.22% des élèves trouvent que l'image du texte écrit est nécessaire pour leur fournir des informations sur le contenu. 05.56% ne sont pas d'accord et 44.22% n'ont pas répondu parce qu'ils ne savent pas ce que signifie l'expression « image de texte » (la présentation du texte ou encore les éléments qui le composent : titres, sous-titres, paragraphes, illustrations graphiques, images, source, etc.). 63.89% des élèves déclarent qu'ils sont capables de dégager le type d'un texte écrit à partir de ses éléments périphériques, et pour le faire 44.44% des élèves s'appuient sur la disposition du texte. 22.22% prennent comme indice le contenu du titre. 19.44% s'appuient sur les schémas. 11.11% sur les images, tandis que 02.78% prennent

comme indice les signes de ponctuation utilisés et enfin, 36.11% n'ont pas répondu parce qu'ils ont déclaré qu'ils étaient incapables de prévoir le type d'un texte en regardant simplement les éléments qui le composent.

❖ **Items n° 18,19 :**

**[18 :** Faites-vous des hypothèses de sens sur le contenu d'un texte avant de le lire ? Oui ( ), non ( ). Choisissez la bonne réponse. **19 :** Si vous répondez par oui à l'item n° 18, cherchez- vous à vérifier vos hypothèses au cours et après votre lecture ? Oui ( ), non ( ). Choisissez la bonne réponse].

Le but de ces deux questions était de savoir si nos élèves élaborent des hypothèses de sens avant de passer à la lecture et s'ils les vérifient après. Seule la moitié d'entre eux (50%) a répondu par oui tandis que l'autre moitié (50%) a révélé ne jamais formuler des hypothèses de sens, et qu'elle passait directement à la lecture pour découvrir de quoi parle le texte.

❖ **Item n° 20 :**

**[20 :** À la fin d'une lecture d'un texte, arrivez-vous à comprendre : la totalité du texte ( ), une partie de lui ( ), l'idée générale ( ), ne rien comprendre ( ) ? Choisissez la bonne réponse.].

À la fin d'une lecture d'un texte écrit, 02.78% des élèves ont déclaré qu'ils arrivent à comprendre la totalité du texte. 41.67% ne comprennent qu'une partie de lui. 44.44% comprennent l'idée générale, et 11.11% déclarent ne rien comprendre après la lecture d'un texte écrit en français.

❖ **Item n° 21 :**

**[21 :** Pensez-vous que la compréhension écrite nécessite l'apprentissage de certaines stratégies ? (Apprendre quelques manières pour lire un texte) Oui ( ), non ( ). Choisissez une seule réponse. ]

La plus grande partie des élèves de notre échantillon (80.56%) désire qu'on lui apprenne certaines stratégies, qui l'aident à construire du sens à partir des documents écrits. Par contre, l'autre partie d'élèves (19.44%) ne trouve pas l'apprentissage des stratégies de lecture nécessaire.

### 3.6. Commentaire des résultats du questionnaire

Le questionnaire a montré que la majorité de nos élèves sont conscients de la nécessité d'apprendre la langue française, seulement ils trouvent que son acquisition n'est pas une tâche tout à fait facile, ils affirment donc par cette déclaration qu'ils éprouvent des difficultés à lire, à écrire, et à parler en français. Ces élèves affirment aussi que la langue française considérée comme « langue étrangère » en Algérie est rarement utilisée dans leurs maisons, où les membres de la famille parlent principalement l'arabe ou le kabyle.

Concernant la lecture en français, nous avons constaté qu'une bonne partie des élèves affirment aimer les séances de lecture, ils disent même qu'ils lisent différents types d'écrit en dehors de l'école tels que : les journaux, les programmes télé, les bandes dessinées, les livres et les romans, de même les documents internet. Mais n'empêche qu'ils trouvent des difficultés à comprendre ce qu'ils lisent, et dans la plus part du temps ces difficultés se résument dans la rencontre des mots difficiles.

Par la suite, le questionnaire nous a montré les réactions (les stratégies) des élèves face à leur premier obstacle celui des mots difficiles, et nous avons constaté que la majorité d'entre eux prennent la peine de chercher le sens, soit dans un dictionnaire, soit en le demandant à une autre personne qu'ils jugent connaissant en langue française.

Nous avons constaté aussi, qu'une minorité des élèves n'interrompt pas la lecture pour chercher le sens, mais elle le devine tout en continuant à lire, ce qui n'est pas le cas de l'autre minorité qui se sent bloquée, démotivée par la rencontre des mots difficiles. Cette partie des élèves n'utilise aucune stratégie

pour résoudre le problème de l'incompréhension écrite, le seul moyen est d'abandonner le texte.

Nous voyons donc, que les élèves n'admettent pas l'ambiguïté lexicale puisqu'ils cherchent à comprendre tous les mots d'un texte écrit et d'après eux, un bon lecteur est celui qui déchiffre le texte mot à mot, alors qu'il arrive fréquemment qu'on ne comprenne pas tous les mots d'un texte même dans la lecture en langue maternelle.

Après avoir parlé des difficultés en compréhension écrite chez les élèves, nous avons remarqué que ces mêmes élèves se montrent intéressés par l'aspect physique du texte à lire, ils prennent ainsi la peine de regarder le texte et le paratexte, mais n'empêche que presque la moitié d'entre eux ne sait pas ce que signifie l'expression « image de texte » qui veut dire la forme du texte et ses composants ( titre, sous-titres, schémas, photos, images, paragraphes, colonnes, source, etc. ). À partir de ces éléments (les composants du texte), on doit en principe s'informer sur le contenu du texte. Les élèves affirment qu'ils peuvent parfois identifier le type du texte, en regardant simplement les éléments qui le composent, et deviner son contenu à partir de son titre.

À la fin du questionnaire, nous voulions savoir si les élèves utilisent l'image du texte, pour élaborer des hypothèses de sens, et anticiper dans le texte avant de passer à la lecture. Nous avons trouvé que la moitié d'entre eux a l'habitude de formuler des hypothèses sur le contenu, et de les vérifier au cours de la lecture. Donc, nous disons que cette partie des élèves est consciente que l'image du texte permet de développer les capacités d'anticipation et la formulation des hypothèses de sens.

Ainsi, nous affirmons que ce questionnaire a dévoilé que les élèves de notre échantillon, et même s'ils éprouvent des difficultés en compréhension écrite, aiment la lecture et désirent qu'on leur apprenne quelques stratégies qui leur permettent de construire le sens à partir d'un texte écrit. À la suite de leur demande (le désir d'apprendre des stratégies de lecture), nous pouvons confirmer notre première hypothèse qui maintenait que nos élèves, ne possèdent pas des

stratégies pour lire, du moment où ils pensent qu'on ne peut comprendre un texte que si on le déchiffre mot à mot. Mais en ce qui concerne la deuxième hypothèse et qui soutenait qu'ils ne formulent pas des hypothèses de sens avant de passer à la lecture, nous disons que le questionnaire l'a infirmée puisque la moitié des élèves déclarent qu'ils élaborent des hypothèses sur le contenu du texte.

Donc, notre questionnaire a infirmé une de nos deux hypothèses de départ que nous allons vérifier avec les activités du test, dans le chapitre suivant.

### Conclusion

Le questionnaire présenté aux élèves nous a permis de constater qu'ils ont de bonnes représentations sur l'activité de lecture, seulement ils se heurtent à des difficultés en compréhension. Ils ont déclaré qu'il leur arrive d'anticiper dans les textes, en formulant des hypothèses de sens à partir des éléments paratextuels et bien avant d'entamer la lecture linéaire. Pourtant, ils ont affirmé qu'ils ne connaissent pas la signification de l'expression "image du texte", et ils ont demandé tous à la fin qu'on leur apprennent nécessairement des stratégies de lecture pour appréhender le sens de l'écrit.

Donc, nous avons remarqué l'existence d'une contradiction dans leurs déclarations, et nous avons supposé par la suite que ces élèves ne sont pas conscients de leurs difficultés (concernant l'anticipation par la formulation des hypothèses de sens), la raison pour laquelle nous avons aimé leur proposer un test pour être sur de leurs affirmations et pour vérifier notre deuxième hypothèse infirmée et qui postulait que les élèves ne formulent pas des hypothèses de sens basées sur l'image de texte, avant de passer à la lecture linéaire.

## CHAPITRE 4

### LE TEST

Nous essaierons dans ce chapitre de voir le deuxième temps de l'enquête, qui est le test pour vérifier notre deuxième hypothèse qui a été infirmée par le questionnaire.

#### 4.1. Présentation des activités du test

Nous avons réalisé le test avec le même échantillon d'élèves qui ont passé le questionnaire, pour vérifier si ces élèves ont vraiment, comme ils l'ont déclaré, des problèmes de compréhension écrite et s'ils arrivent à formuler des hypothèses de sens à partir du para texte. Le test se compose de trois activités, dans l'ensemble des textes accompagnés de questions de compréhension. Ces textes sont de types différents, et ils correspondent au programme d'enseignement des élèves.

Le test dure 15 minutes, dont 5 minutes sont consacrées pour chaque activité. Nous avons trouvé ce temps suffisant puisque la première consigne est de ne pas lire les textes, mais de les parcourir seulement des yeux. Concernant la nature des questions, elles sont différentes ; il y a des QCM (questions aux choix multiples), des questions « vrai/ faux » et des questions ouvertes lorsqu'elles demandent de deviner le contenu du texte. Les réponses à ces questions ne se trouvent pas dans le texte mais dans les éléments para textuels (le titre, la légende de la photo, et la disposition des paragraphes) dans le but de savoir si les élèves profitent de ces éléments pour construire du sens et se faire des hypothèses, et de savoir aussi s'ils pensent à explorer le texte, au lieu de passer à une lecture intégrale.

Les activités ont été notées sur 24 (24/24) et les élèves étaient au courant, mais nous leur avons expliqué que cette notation ne sera pas comptabilisée, seulement il fallait leur expliquer le but de notre test afin qu'ils travaillent sérieusement et dans l'anonymat. Nous avons éloigné toute ambiguïté de notre test, en expliquant et en simplifiant toutes les questions pour éloigner l'incompréhension des items.

Le barème de notation est de 24, ce qui veut dire que la moyenne est de 12/24. Les élèves qui avaient moins de 12/24 sont considérés comme ayant des difficultés en compréhension écrite, notamment celles de l'anticipation dans le texte et la formulation des hypothèses de sens. Et ceux qui avaient une note au-dessus de la moyenne, comme ayant une performance acceptable ou plus ou moins acceptable en compréhension écrite.

#### 4.2. Les conditions de la réalisation du test

Nous avons regroupé notre échantillon, dont le nombre total est de 36 élèves (le même échantillon du questionnaire) dans une salle. Nous leur avons expliqué qu'on va leur faire passer un test, non pas dans le but de les juger ou les évaluer mais, dans le but de nous aider à réaliser une recherche dans le cadre d'une préparation d'un mémoire de magister.

Nous avons donc montré aux élèves l'importance de ce travail pour nous, afin qu'il travaillent sérieusement et dans l'anonymat.

Nous avons expliqué que les activités du test ne sortaient pas de l'ordinaire (comme pour le questionnaire) et que c'était juste des textes accompagnés de questions de compréhension. Les élèves n'avaient pas à fournir des efforts d'écriture parce que la majorité des questions étaient du genre "vrais ou faux" et des QCM (des questions à choix multiples).

Avant de distribuer les tests, nous avons demandé aux élèves de respecter le temps consacré à la réalisation du test, qui est de 15 minutes dont 5 minutes sont consacrées à chacune des trois activités. Nous avons ensuite passé la

consigne principale, qui défendait les élèves de faire recours à la lecture linéaire, puisque cette dernière allait les emmener à perdre le temps, et surtout parce qu'elle était impossible du moment où les textes contenaient des passages cachés par des taches d'encre.

Après la passation du test, nous avons demandé aux élèves d'exploiter le maximum les éléments paratextuels, pour répondre aux questions proposées. Les élèves se sont tous montrés intéressés par le travail qu'on leur a donné. Ils ont travaillé dans le silence, et ils ont tous essayé, en réalisant les activités, de respecter la durée du temps exigé.

À la fin des 15 minutes, nous avons demandé de remettre les réponses, mais une partie des élèves a demandé 5 minutes de plus, ce qui nous a obligé à fournir 5 minutes à toute la classe.

#### 4.3. Le choix des textes supports

Pour les activités du test, nous avons choisis des textes supports dont le type est fréquent chez les élèves, et correspond à leur programme d'enseignement. Nous avons pris donc, un texte argumentatif, un fait divers, et une bande dessinée.

Pour la première activité, nous avons pris le fait divers. Ce type de texte est connu par sa mise en page spéciale. Il se dispose en colonnes, contient un titre en caractères gras, souvent coloré pour attirer l'attention du lecteur, et une source qui détermine le temps de sa réalisation.

Pour le fait divers que nous avons choisis, il est tiré du journal « le quotidien d'Oran » du dimanche 01 - 01 - 2006, et porte pour titre « Deux morts et un blessé dans un accident ». Le texte se dispose en deux colonnes et l'écrit est caché. Dans ce texte l'élève se base sur trois éléments pour formuler ses hypothèses de sens sur le contenu (répondre aux questions proposées) et qui sont : le titre, la disposition de l'écrit et la source.

Pour la deuxième activité, nous avons opté pour un texte argumentatif. Dans ce type de texte l'auteur défend un point de vue, ou prend une position par rapport à un problème posé. Ce dernier est lancé généralement dans le titre ou dans le début du premier paragraphe. Pour les arguments, ils sont souvent précédés, dans chaque début des paragraphes, par des articulateurs logiques qui marquent les diverses fonctions argumentatives (exprimer la cause, réfuter, justifier...).

Pour le texte choisis, il appartient à l'écrivain Pierre Laroque qui l'a écrit dans la revue « Science et avenir » en décembre 1996. Le texte a pour titre « Les avantages de l'ordinateur », et se dispose en six paragraphes. Il est très usuel et claire, la position de l'auteur (son point de vue) « pour l'ordinateur » se trouve dans le titre. Pour les arguments ils sont bien présentés dans les paragraphes 2, 3, 4, 5 et précédés par des articulateurs, appelés dans une situation scolaire des articulateurs introducteurs d'arguments. Nous avons couvert l'écrit du texte par des taches d'encre, sauf les débuts de paragraphes où l'élève sera capable d'inférer le sens. Le texte est illustré par une image qui représente une personne assise sur des livres et manipule un ordinateur. L'élément de l'image est aussi considéré comme un moyen pour inférer le sens.

Enfin, pour le texte de la troisième et dernière activité du test, nous avons proposé un texte narratif donné sous forme d'une bande dessinée. Les élèves ont l'habitude de lire les bandes dessinées dès leur plus jeune âge d'apprentissage de la lecture. Ce genre de texte est amusant, contient moins d'écrit et beaucoup de dessins à partir desquels on peut formuler des hypothèses de sens sans avoir recours à la lecture.

La BD choisie est celle de Gaston La gaffe, elle contient 09 vignettes. L'écriture dans les bulles est effacée.

#### 4.4. Les objectifs des activités du test

Le test se compose de trois activités, dont l'objectif commun est de vérifier notre deuxième hypothèse qui a été, rappelons le, infirmée par le questionnaire.

L'hypothèse en question soutenait que les élèves n'anticipent pas et ne formulent pas des hypothèses sur le contenu du texte à partir de sa forme et son image.

Donc, ces activités visent à faire connaître aux élèves qu'un texte peut nous révéler du sens, sans qu'on le lise, à partir des éléments qui le composent, tels que : le titre, les sous-titres, les photos, les schémas, la disposition des paragraphes, etc. Dans chaque activité du test, nous nous sommes basée sur un des éléments textuels, sur lequel on peut s'appuyer pour construire des hypothèses de sens.

Dans le tableau qui suit, nous allons résumer les objectifs des items de chaque activité du test.

Tableau 4.1 Les objectifs du test

Items de l'activité n°01	Objectifs
Item n° 01	- Savoir si les élèves peuvent regrouper les éléments paratextuels.
Item n° 02	- Connaître si les élèves arrivent à identifier le type du texte.
Item n° 03	- Connaître si les élèves peuvent deviner la source du texte.
Item n°04	- Connaître sur quels éléments paratextuels, les élèves se sont basés pour répondre à l'item n°03.
Item n° 05	- Savoir si les élèves peuvent deviner le contenu du texte à partir du titre.
Item n° 06	- Savoir, toujours en s'appuyant sur le titre, si les élèves trouvent la rubrique dans laquelle on peut classer le texte.
Items de l'activité n°02	Objectifs
Item n° 01	- Connaître si les élèves arrivent à repérer tous les éléments paratextuels.
Item n°02, 03	- Connaître si les élèves savent délimiter les paragraphes dans un texte.
Item n° 04	- Vérifier si les élèves arrivent à interroger la photo, pour savoir de quoi il s'agit dans le texte.

Items n°05,06	- Savoir si les élèves peuvent relever, à partir du titre, le problème posé (de quoi parle l'auteur) et la position de l'auteur face à ce problème.
Items n°07,08	- Savoir si les élèves arrivent à repérer, dans les débuts des paragraphes (2,3,4,5), les articulateurs introducteurs d'arguments et les arguments qu'ils véhiculent.
Item n° 09	- Savoir si les élèves arrivent à identifier le type du texte.
Items de l'activité 03	Objectifs
Item n° 01	- Connaître si les élèves arrivent à relever la liste des éléments paratextuels.
Item n° 02	- Connaître si les élèves, à partir des éléments paratextuels, arrivent à identifier le type du texte.
Item n° 03	- Savoir si les élèves repèrent le lieu décrit dans les vignettes.
Item n° 04,05,06	- Vérifier si les élèves observent bien les dessins, pour repérer les personnages, les décrire, connaître leurs attitudes et sentiments à partir de leurs gestes et les expressions de leurs visages.
Item n° 07	- Connaître si les élèves arrivent à la fin à comprendre l'histoire.

#### 4.5. Les résultats du test

Nous avons regroupé les résultats du test par item et les résultats détaillés dans les tableaux 1 et 2 de l'appendice E. Nous verrons dans ce qui suit l'analyse des réponses par item.

##### 4.5.1. Les items de l'activité n°01

###### ❖ **Item n° 01 :**

**[01 :** Dans la liste qui suit, choisissez les éléments qui composent le texte en mettant une croix entre les crochets : [ ] - Titre en caractères gras. [ ] - Une courte conclusion. [ ] - Un chapeau. [ ] - Une image. [ ] - La source du texte. [ ] - Deux colonnes.]

Les réponses à cette question ont révélé que plus de la moitié des élèves (69,44%) ont réussi à regrouper les éléments paratextuels.

❖ **Items n° 02, 03, 04 :**

**[02 :** Quel est le type de ce texte ? **03 :** Où peut-on trouver ce genre de texte ?  
**04 :** Quels sont les éléments qui vous ont permis de répondre à la question précédente (3) ? (Appuyez vous sur la liste des éléments textuels proposés dans la liste de la question n° 1) ]

Les réponses de ces items ont révélé que la majorité des élèves (41,67% - 36,11% - 44,44% de réussite) n'ont pas réussi à identifier le type du texte et le lieu de son apparition. Il n'ont donc exploité ni la source du document ni la disposition du texte pour répondre.

❖ **Items n° 05, 06 :**

**[05 :** Observez le titre, puis devinez le contenu du texte. **06 :** Toujours en vous appuyant sur le titre, dites à quelle catégorie (rubrique) peut-on classer ce texte ?]

Les résultats des réponses de ces deux questions ont dévoilé que la majorité des élèves (55,56% - 13,89% de réussite) n'ont pas réussi à deviner, à partir du titre, le contenu du texte et la rubrique dans laquelle on peut le trouver.

4.5.2. Les items de l'activité n° 02

❖ **Item n° 01 :**

**[01 :** Quels sont les éléments qui composent le texte ?]

Cet item nous a montré que uniquement la moitié des élèves (52,78%) a réussi à regrouper les éléments qui composent le texte.

❖ **Items n° 02, 03 :**

**[02 :** De combien de paragraphes est constitué ce texte ? **03 :** Qu'est-ce qui vous a permis de délimiter les paragraphes ?]

À partir des réponses à ces deux items, nous avons constaté que la majorité des élèves (75% - 55,56%) ont réussi à délimiter les paragraphes du texte.

❖ **Item n° 04 :**

**[04 :** Observez la photo sur le document, puis dites ce qu'elle présente.]

Nous avons trouvé que presque la totalité des élèves (97,22%) ont réussi à faire parler les détails de la photo qui illustre le texte.

❖ **Items n° 05, 06 :**

**[05 :** Lisez le titre, puis dites de quoi parle l'auteur ? [ ] - De l'histoire de l'ordinateur. [ ] - De la façon d'utiliser l'ordinateur. [ ] - Des bienfaits de l'ordinateur. [ ] - Des méfaits de l'ordinateur.

(Choisissez la bonne réponse, en mettant une croix entre les crochets). **06 :** L'auteur est donc : [ ] - Pour la généralisation de l'informatique (pour l'utilisation de l'ordinateur). [ ] - Contre la généralisation de l'informatique (contre l'utilisation de l'ordinateur).

(Choisissez la bonne réponse en mettant une croix entre les crochets).]

Ces deux items ont révélé que la moitié des élèves (47,22% - 52,78% de réussite)n'arrivent pas à prévoir, en prenant le titre comme indice, le contenu du texte, le problème posé et la position de l'auteur face à ce problème.

❖ **Items n° 07, 08 :**

**[07 :** Relevez les articulateurs logiques qui existent dans les débuts des paragraphes : 2, 3, 4, 5 (ces articulateurs ont pour fonction d'introduire des arguments). **08 :** Pour défendre son point de vue (l'ordinateur a plus d'avantages que d'inconvénients), l'auteur a présenté dans le texte des preuves (des arguments) combien sont-elles ?]

Les résultats des réponses à ces deux questions ont montré que la majorité des élèves (66,67%) n'ont pas réussi à relever les arguments de l'auteur, dans les débuts des paragraphes, introduits par des articulateurs logiques.

❖ **Item n°09 :**

**[09 :** Ce texte est de type :  - Narratif.  - Explicatif.  - Argumentatif. (Mettez une croix devant la bonne réponse).]

Nous avons constaté que la majorité des élèves (62,11%) n'ont pas la capacité d'identifier le type du texte présenté.

4.5.3. Les items de l'activité n° 03

❖ **Item n° 01 :**

**[01 :** Mettez une croix entre les crochets devant les éléments qui composent le document :  - Des photos.  - Un titre.  - Des dessins.  - Des bulles.  - De l'écrit.  - Un chapeau.  - Des signes de ponctuation.  - Des vignettes. ]

Nous avons remarqué que seule la moitié des élèves (50%) ont réussi à regrouper tous les éléments qui composent la bande dessinée.

❖ **Item n° 02 :**

**[02 :** Il s'agit de quel type de texte ?]

Nous avons constaté que moins de la moitié des élèves (44,44%) ont réussi à identifier le type du texte

❖ **Items n° 03, 04, 05, 06 :**

**[03 :** Regardez les 09 vignettes, puis dites quel est le lieu décrit ? **04 :** Combien y a-t-il de personnages ? **05 :** Que fait Gaston, le personnage humain ? [ ] - Une promenade au parc de loisir.[ ] - La chasse des lapins. [ ] - La pêche au bord d'une rivière. [ ] - Un pique-nique dans la forêt.

(Mettez une croix devant la bonne réponse). **06 :** D'après les gestes et les attitudes des personnages, répondez par vrais ou faux aux propositions suivantes :

[.....] - Les lapins sont heureux chez eux.

[.....] - Gaston est heureux de se trouver dans la forêt.

[.....] - Les lapins aiment la présence de Gaston à côté d'eux.

[.....] - Gaston respecte la forêt. ]

Les résultats des réponses à ces questions sont plus ou moins meilleurs. Le taux de réussite est de 52,78% - 66,67% - 61,11% et 52,78%. En effet, les élèves ont arrivé, à partir des dessins, à connaître le lieu décrit, le nombre des personnages, leurs attitudes et leurs caractères à partir des expressions de leurs visages.

❖ **Item n° 07 :**

**[07 :** Arrivez-vous à comprendre l'histoire sans lire le texte ? [ ] - Oui. [ ] - Non. [ ] - En partie. (Mettez une croix devant la bonne réponse).]

La moitié des élèves ont déclaré qu'ils ont compris l'histoire sans éprouver le besoin de lire les bulles. L'autre moitié a trouvé la lecture nécessaire pour comprendre l'histoire.

Pour conclure, les résultats du test ont dévoilé l'existence des difficultés à formuler des hypothèses de sens, à partir des éléments paratextuels et sans le recours à la lecture linéaire. En effet 66,67% des élèves n'ont pas réussi à avoir la moyenne, c'est-à-dire qu'ils ont eu moins de 12/24. Les résultats sont illustrés dans le tableau 4.1 et la figure 4.1 qui suivent.

Tableau 4.1 : Les résultats du test.

Notes	Moins de 12	Plus de 12
Nombre d'élèves	24	12
Pourcentage	66.67 %	33.33 %

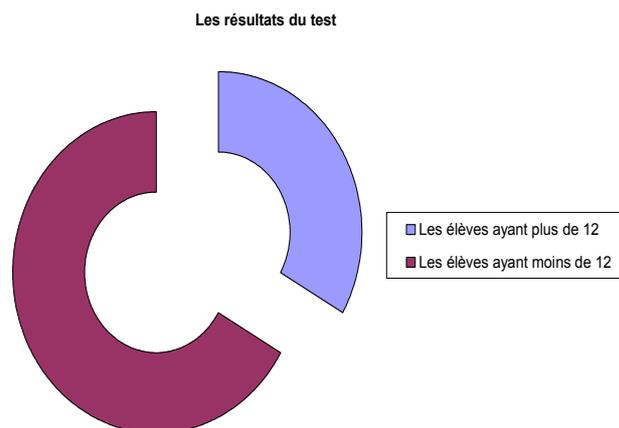


Figure 4.1 Les résultats du test

#### 4.6. Commentaire des résultats du test

Le test nous a révélé que la majorité des élèves de notre échantillon n'avaient pas la possibilité de s'informer sur le type et le contenu du texte, à partir des éléments textuels mis à leur disposition. Ils n'ont pas pris en considération l'importance de l'image du texte dans l'appréhension du sens, parce qu'ils sont habitués à recueillir le sens par un seul moyen qui est la lecture linéaire.

Le test nous a montré aussi, que notre deuxième hypothèse, concernant la présence des difficultés à formuler des hypothèses de sens chez les élèves, et qui a été infirmée par le questionnaire, a été à nouveau confirmée par l'analyse des résultats (du test).

### Conclusion

Le travail de notre partie méthodologique (chapitre 3 et 4) réalisé auprès des élèves de première année secondaire, nous a permis de savoir qu'ils ont réellement des difficultés d'accès au sens de l'écrit.

La majorité de ces élèves n'étaient pas capables d'identifier le type ou le contenu d'un texte écrit à partir de ses éléments paratextuels (titre, image, disposition de paragraphes, etc.). Ils n'ont pas pu donc utiliser l'image du texte pour élaborer des hypothèses de sens, pourtant les résultats du questionnaire ont montré le contraire, peut-être parce que les élèves ne sont pas conscients de l'existence de ces difficultés.

Le test a donc montré que les représentations des élèves sur leurs capacités en compréhension écrite, et spécialement en formulation des hypothèses de sens et l'anticipation dans le texte, sont loin d'être vraies du moment où elles n'ont pas été prouvées.

De plus, nous avons constaté que ces élèves avaient la volonté d'apprendre à lire en français, ils ont demandé dans le questionnaire qu'on leur apprenne des stratégies de lecture qui leur permettent d'appréhender le sens. Par conséquent, nous pouvons dire qu'un professeur doit montrer à son élève comment on peut approcher un texte écrit, à regarder son architecture, à anticiper, en construisant ses propres hypothèses de sens avant de passer à l'acte de lire. Il faut donc lui proposer toutes les activités qui l'emmènent à prévenir toutes les difficultés immanentes à une situation de lecture.

Enfin, et en parlant d'activités, nous essaierons dans la partie suivante (chapitre 5) de proposer quelques pistes pédagogiques et quelques activités de lecture qui contiennent des textes de types différents enrichies par l'utilisation de la photo, et ayant pour but d'installer chez l'élève les stratégies nécessaires pour arriver à une compréhension écrite plus ou moins performante.

## **CHAPITRE 5**

### **PISTES PÉDAGOGIQUES ET ROPOSITION D'ACTIVITÉS**

#### 5.1. Pistes pédagogiques

Les résultats recueillis dans notre travail (la partie méthodologie, chapitre 3, 4) nous ont montré que les élèves de première année secondaire se heurtent à des diverses difficultés en compréhension écrite. Nous avons remarqué qu'ils n'anticipent pas dans le texte et ne formulent pas des hypothèses de sens à partir des indices paratextuels. Ce qui nous a poussé à réfléchir à des solutions et pistes pédagogiques qui pourraient être utiles pour les emmener à une compréhension meilleure.

En effet, dans une situation scolaire, l'apprentissage de la lecture/compréhension se base principalement sur une compétence linguistique. La compétence stratégique est quasiment absente. L'enseignant donne souvent à ses élèves, comme première consigne en lecture, de "lire le texte" qu'il leur présente et de répondre ensuite à des questions de compréhension. Toutefois, il décourage toute forme d'anticipation de la part des élèves.

Pour une lecture active, on devrait prendre en considération les connaissances antérieures du lecteur apprenant. Celui-ci n'est pas avide d'informations. Il a bien une dimension socioculturelle et référentielle à la quelle il peut faire appel lors de la présentation d'une thématique courante.

La consigne en lecture devrait changer. Au lieu de demander à l'élève de lire le texte, il faut d'abord, le sensibiliser à la forme du texte, lui demander de parcourir le texte en faisant une lecture balayage et surtout lui apprendre à repérer des indices et regrouper les éléments qui composent le texte.

Toutefois, un titre, une source, un chapeau, une photo peuvent bien être utiles pour que le lecteur apprenant construise une idée sur le contenu. La disposition du texte, les signes de ponctuation et les articulateurs logiques peuvent à leur tour être utilisés pour identifier le type du texte.

Pour les textes proposés en séance de lecture, nous devons penser à donner des textes riches en indices textuels, où l'élève aura à intervenir ses connaissances préalables emmagasinées dans sa mémoire. Quand un titre est significatif et relève du domaine référentiel de l'élève, le processus d'anticipation se déclenchera très vite, et par la suite l'élève sera encouragé à poursuivre la recherche des autres indices porteurs de sens.

Enfin, nous devons expliquer à l'élève que la lecture linéaire n'est pas le seul moyen d'accès au sens, et qu'il est donc important de développer certaines attitudes (stratégies d'anticipation et la formulation des hypothèses de sens, en exploitant les éléments paratextuels) avant d'entreprendre la lecture.

## 5.2. Proposition d'activités

Nous proposons dans cette partie quelques exemples d'activités qui permettent au lecteur apprenant d'anticiper le sens, en formulant des hypothèses de sens, sans avoir recours à la lecture linéaire.

Les textes supports des activités sont des textes authentiques de types différents, qui se trouvent dans le programme officiel de première année secondaire. Ils sont généralement pris de la presse francophone (journaux et revues) et du nouveau manuel de deuxième année secondaire (2005).

Nous avons choisi ces textes parce qu'ils sont bien enrichis par l'utilisation de photos, plus variés provenant des sources différentes et appartenant à des types différents (fait divers, texte explicatif, texte argumentatif, bande dessinée).

Nous proposons dans l'ensemble sept activités dans lesquelles nous nous basons sur les indices et les éléments para textuels. Dans toutes les consignes, la lecture linéaire est interdite afin d'encourager une lecture active où le lecteur anticipe et fait des hypothèses sur le sens en s'appuyant uniquement sur l'image du texte.

**Activité 01**

**Objectif :** Apprendre aux apprenants comment rassembler les différents indices du texte, (titre, photos, source) et les utiliser pour construire le sens et identifier le type du texte.

**Texte : 01**

## PARRAINER UN ENFANT DANS LE MONDE

### Parrainer un enfant du-bout-du-monde

Parvati a 7 ans. Il y a encore quelques mois, elle était comme ces 500 millions d'enfants du Tiers-Monde qui ne savent ni lire, ni écrire. Aujourd'hui, Parvati prend chaque matin le chemin de l'école, dans son village indien. Parvati sait qu'elle doit cette chance d'aller à l'école à la générosité de sa marraine de France, à laquelle elle envoie parfois des dessins et même des lettres écrites de sa main. C'est sa façon de la tenir au courant de ses progrès.

Si Parvati a trouvé une marraine qui a accepté de lui offrir l'école, c'est grâce à l'association Aide et Action, fondée en 1981 par Pierre Bernard LE BAS. Après deux années de coopération en Inde, ce jeune diplômé d'HEC a l'idée de former une association "loi de 1901" pour venir en aide aux enfants du Tiers-Monde qui sont trop pauvres pour pouvoir aller à l'école. Il lance en France l'ingénieux sys-

tème du parrainage personnalisé. Chaque parrain s'engage à verser 100 F par mois, il reçoit alors un dossier de présentation de son filleul, avec sa photo. Puis, deux ou trois fois par an, l'enfant donne de ses nouvelles, en envoyant quelques mots et des dessins. L'instituteur ajoute un bref commentaire sur ses progrès. Le parrain peut également écrire, envoyer des cartes postales et des photos à son filleul, s'il le désire.

Parvati sait aujourd'hui que, grâce au parrainage, elle pourra suivre toute sa scolarité primaire.

Depuis sa création, Aide et Action a déjà permis à plus de 31 000 filleuls en Inde, au Kenya, au Rwanda et au Togo d'aller à l'école primaire dans de bonnes conditions: construction ou rénovation d'écoles, formation des maîtres, fourniture de matériel scolaire... Mais son action ne s'arrête pas là. Le parrainage permet aussi d'agir sur l'envi-

ronnement de l'enfant: eau potable, santé, alphabétisation des parents...

Aujourd'hui, Parvati a enfin l'espoir de voir sa vie changer. Mais elle a encore un souhait dont la réalisation la rendrait vraiment heureuse: ce serait de pouvoir un jour emmener avec elle à l'école sa petite sœur, condamnée par la pauvreté à rester à la

maison. Si vous acceptez de parrainer un enfant du bout du monde, c'est peut-être cette petite sœur que vous aiderez. Pensez à elle!

Bruno MEURA

**Aide et Action**  
78/80, rue de la  
Réunion 75020 PARIS.  
TEL. (1) 43.73.52.36.



PARVATI ET SA PETITE SŒUR



**Consignes** : Observez le document, et sans le lire, répondez aux questions suivantes.

1) - Dans la liste suivante mettez une croix devant les éléments qui composent le texte :

Photos. -  Titre en grands caractères. -  Nom de l'auteur des photos.-  Nom de l'auteur du texte. -  Texte tissé en colonnes. -  Dessin.  Chapeau d'introduction.

2) - À partir de ces éléments, dites quel est ce type de texte ?

3) - La phrase du titre : « Parrainer un enfant du bout du monde », veut dire :

- Partager le malheur d'un enfant du bout du monde.

- Aider et prendre en charge un enfant du bout du monde.

- Faire la connaissance d'un enfant du bout du monde.

(Mettez une croix devant la bonne réponse).

4) - Observez les photos, puis répondez aux questions suivantes :

a) - Observez la première photo (en haut), celle de Parvati et sa petite sœur, puis dites de quel pays sont-elles ?

- D'Australie.  - D'Algérie.  - D'Inde. (Mettez une croix devant la bonne réponse).

b) - Dites sur quel élément de la photo vous êtes vous basés pour répondre à la question « a » ?

c) - Regardez la deuxième photo, puis dites où se trouvent les enfants ?

- Dans l'hôpital.

- Dans la cuisine.

- Dans la maison.

- Dans l'école.

(Mettez une croix devant la bonne réponse).

d) Dites sur quel élément de la photo vous êtes vous basés pour répondre à la question « c » ?

5) - Quelle est la source de cet article ?

6) - Le but de l'association « Aide et Action » est d'aider les enfants pauvres :

- Pour pouvoir aller à l'école.

- Pour être en bonne santé.

- Pour les protéger contre la famine. (Mettez une croix devant la bonne réponse qui peut remplacer le contenu de l'article)

## Activité 02

**Objectif :** Montrer aux apprenants le rôle que joue la présence des graphiques et des images dans la construction du sens.

**Texte :** 02



**Consignes :** Observez le document sans le lire, et surtout cherchez à comprendre le sens, puis répondez aux questions qui suivent :

- 1) - Ce document :  - Nous donne des conseils.  
 - Nous raconte une histoire.  
 - Nous donne des statistiques.

(Mettez une croix devant la bonne réponse).

- 2) - Que voit-on sur l'image ?
- 3) - Qu'est-ce qui coule de la bouteille ?
- 4) - Y a-t-il une relation entre le titre et la photo ?
- 5) - Combien de types d'huile ou de graisse nous présente-t-on sur la colonne du gauche du tableau ?
- 6) - Est-ce que ces huiles comprennent les mêmes composants ?
- 7) - Dans le titre « Les graisses au banc des accusés » le mot « accusés » a un sens positif ou négatif ? Dites donc de quoi peut-on accuser les graisses ?

### Activité 03

**Objectif :** Montrer aux apprenants comment exploiter la présence des illustrations et des sous-titres dans la construction du sens.

**Texte :** 03



**Consignes :** Observez le document, et sans le lire, répondez aux questions suivantes :

1) - Mettez une croix devant les éléments qui composent le document :

- Un titre en caractères gras.

- Des photos.

- Des graphiques.

- Des colonnes.

- Trois sous-titres.

- Une source.

- Le nom de l'auteur.

2) - Ce document est un (e) :  - Article de presse.

- Extrait de roman.

- Critique cinématographique.

(Mettez une croix devant la bonne réponse).

3) - Sur quels éléments du document vous êtes vous basés pour répondre à la question précédente ?

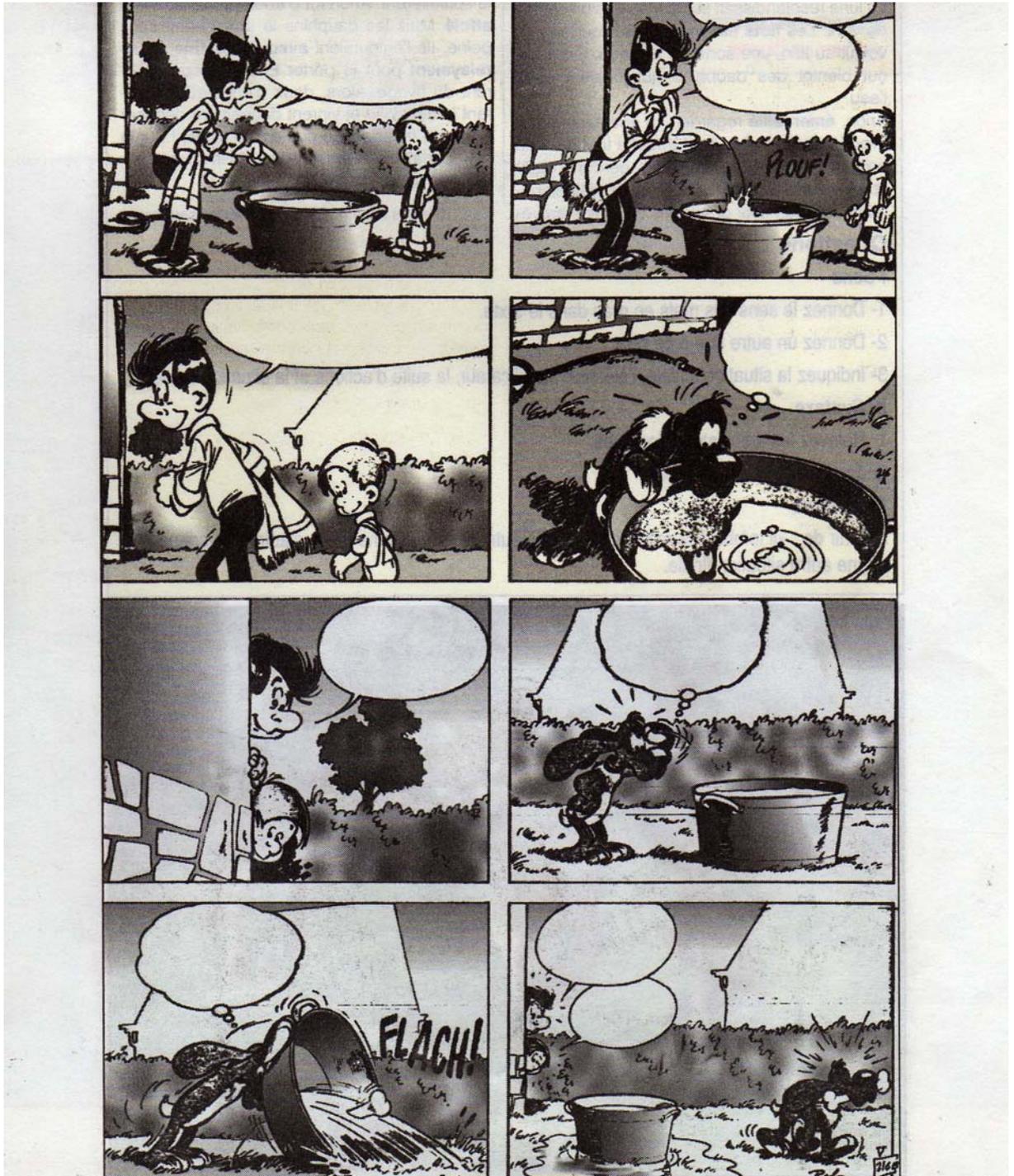
4) - Que représente chacune des illustrations graphiques ?

5) - Quelles nouvelles informations nous apporte de plus chaque sous-titre ?

**Activité 04**

**Objectif :** Amener les apprenants à formuler des hypothèses, et à deviner le contenu d'un texte à partir des dessins (images).

**Texte :** 04



**Consignes** : Observez le document, puis répondez aux questions qui suivent :

1) - Mettez une croix devant les éléments qui composent le document :

- De l'écrit.

- Titre en caractères gras.

- Des dessins.

- Des colonnes.

- Des bulles.

- Des signes de ponctuation.

- Des vignettes.

2) - À partir des éléments trouvés, dites quel est le type du document ?

3) - Regardez les huit vignettes, puis dites combien y a-t-il de personnages ?

4) - Quel est le lieu décrit ?

5) - Le rapport d'amitié et de complicité existe entre les personnages de :

- L'adulte et l'enfant.

- L'adulte et le chien.

- L'enfant et le chien.

(Mettez une croix devant la bonne réponse).

6) - Que veulent faire les personnages humains au chien ?

7) - Réussissent-ils à piéger le chien ?

8) - Quel est le personnage intelligent ?

9) - Imaginez les propos tenus par les personnages de ce récit et inscrivez les dans les bulles.

**Activité 05**

**Objectif :** Amener les apprenants à décoder le sens du texte à partir des indices textuels en s'appuyant sur le titre, le chapeau et la source du document.

**Texte :** 05

**Retrouvailles de deux fiancés  
après 40 ans de séparation**

***Grâce à la politique d'ouverture de leur gouvernement, deux Chinois sexagénaires, séparés depuis quarante ans, se sont mariés hier à Pékin.***  
**Pékin- (APS).**

Un Chinois et une Chinoise, respectivement âgés de 68 ans et de 62 ans, se sont mariés hier à Pékin, devenant ainsi des fiancés de 40 ans.

En effet, ils avaient été séparés alors qu'ils étaient étudiants à l'université de Pékin, par la révolution culturelle. L'homme est allé à Singapour, sa ville natale.

Malgré leur tentative de mariage, les deux fiancés n'ont pu être de retour en Chine à cause de la politique d'ouverture du gouvernement chinois. L'homme a dû attendre 40 ans pour aller à Singapour, à la recherche de celle qui n'a jamais oubliée.

Heureux de se revoir, et toujours célibataires, les deux amoureux se sont empressés de se marier.

Horizons, 12 – 10 – 1988.

**Consignes :** Observez le texte, et sans le lire intégralement, répondez aux questions qui suivent :

- 1) - Faites la liste des éléments qui composent le document.
- 2) - À partir des éléments textuels, identifiez le type de ce texte.
- 3) - Où peut-on trouver ce genre de texte ?
- 4) - Lisez le titre, puis classez le dans le tableau ci-dessous :

Méfait	Catastrophe/accident	Insolite

- 5) - Lisez le titre et le chapeau, puis remplissez le tableau suivant :

	Qui ?	A fait quoi ?	Où ?	Quand ?
Titre				
Chapeau				

- 6) - Quels éléments d'informations complémentaires apporte le chapeau ?

a) .....

b) .....

**Activité 06**

**Objectif :** Montrer aux apprenants comment s'organisent les indices utiles à la compréhension dans un texte à tendance argumentative.

**Texte :** 06

### COMMENT SE CULTIVER ?

Le seul moyen de devenir un homme cultivé est la lecture. Rien ne peut la remplacer. Le livre est le compagnon de notre vie.

On peut affirmer, en premier lieu, que le livre est un moyen de dépassement. Nous n'avons pas assez d'expériences personnelles pour bien comprendre les autres, ni pour se comprendre. Nous nous sentons enfermés dans ce monde immense et fermé. Nous en souffrons. Nous sommes choqués par l'injustice des choses et les difficultés de la vie. Les livres nous apprennent que d'autres plus grands que nous ont souffert et cherché comme nous. Ils sont des portes ouvertes sur d'autres âmes d'autres peuples.

De plus, les livres sont nos seuls moyens de connaître d'autres époques et nos meilleurs moyens pour comprendre les milieux sociaux où nous ne pénétrons pas. Plaisir accordé par les découvertes d'étonnantes ressemblances entre nous et les éloignés de nous par la distance ou le temps. Les êtres humains ont tous des traits communs. Nous lisons donc en partie pour dépasser notre vie et connaître celle des autres.

Mais ce n'est pas la seule raison du plaisir que donnent les livres. La fonction de l'écrivain est aussi de nous offrir une image vraie de la vie, mais de la tenir à une telle distance de nous que nous pouvons la goûter sans crainte, sans responsabilité. C'est pourquoi le lecteur d'un roman vit une grande aventure en toute sécurité.

Enfin, la lecture d'un livre d'histoire est très saine pour l'esprit. Elle rend au lecteur la compréhension et la tolérance. Les bons livres ne laissent jamais le lecteur tel qu'il était avant de les connaître, ils le rendent meilleur.

Rien n'est donc plus important pour l'humanité que de mettre à la disposition de tous, ces instruments de dépassement, d'élargissement de la découverte qui transforment la vie et accroissent la valeur sociale de l'individu.

**Maurois, courrier de L'UNESCO**

**Consignes :** Observez le texte, et sans le lire, répondez aux questions qui suivent :

- 1) - Quels sont les éléments qui composent le texte (l'image du texte)?
- 2) - Combien de paragraphes existe-t-il dans le texte ?
- 3) - Que représentent les paragraphes par rapport au titre du texte, qui est donné sous forme d'une question ?
- 4) - Dans le texte, nous allons parler de(s) :
  - [ ] - L'importance de la culture.
  - [ ] - Moyens pour accéder à la culture.
  - [ ] - Personnes cultivées.
 (Mettez une croix devant la bonne réponse).
- 5) - Lisez la première phrase du texte, puis dites quelle est la position de l'auteur concernant les moyens pour se cultiver ?
- 6) - L'auteur exclut donc, tous les autres moyens qui permettent l'accès à la culture. Dans ce cas il doit se justifier. Lisez la première phrase de chacun des paragraphes (2, 3, 4, 5, 6), puis mettez une croix devant les arguments proposés par l'auteur :
  - [ ] - Le livre est un moyen de dépassement.
  - [ ] - Le livre a perdu la place qu'il avait.
  - [ ] - Le livre est menacé par la télévision.
  - [ ] - Le livre est un moyen de connaître d'autres époques et d'autres civilisations.
  - [ ] - L'écrivain du livre nous offre une image vraie de la vie.
  - [ ] - La lecture d'un livre rend le lecteur meilleur.
  - [ ] - Le livre est important pour l'humanité.
- 7) - Les arguments sont introduits par des mots, (les articulateurs logiques) qui existent dans les premières phrases des paragraphes 2, 3, 4, 5, 6, relevez-les.
- 8) - À quel type de texte a-t-on affaire ?

## Activité 07

**Objectif :** Montrer aux apprenants comment trouver le thème d'un texte, en faisant une lecture sélective portée uniquement sur les débuts des paragraphes et le titre.

**Texte : 07**

### **La pollution atmosphérique**

On distingue deux causes de pollution atmosphérique : celles qui proviennent directement de la nature (les volcans, les incendies naturels) et celles qui sont dues à l'action dévastatrice de l'homme (anthropiques).

Les activités géologiques de la terre (les volcans en éruption envoient de la cendre dans l'air) et les événements météorologiques tels que les orages qui dégagent du dioxyde d'azote, sont les causes naturelles de la pollution atmosphérique.

La pollution anthropique<sup>10</sup> est surtout due à la combustion des carburants fossiles ; celle-ci est très récente. Cette pollution a évolué à travers l'histoire : pendant la préhistoire et l'antiquité, la pollution était alors faible, et était principalement due au défrichage et à la destruction progressive de la végétation. Avec le développement des villes, l'utilisation du chauffage au bois et au charbon engendre de nombreux dégagements de polluants. La pollution s'accroît encore de la révolution industrielle. Les industries utilisent des machines et découvrent de nouveaux types d'énergie comme le pétrole. A l'époque contemporaine, un nouveau type de pollution s'est ajouté à la pollution industrielle : la pollution « automobile ». La combustion de combustibles tels que le pétrole, le gaz naturel et le charbon libère du CO<sup>2</sup> et du SO<sup>2</sup>. Ce sont donc les moyens de transport actuels qui sont parmi les plus grands polluants : ils sont responsables du rejet de 87% de monoxyde de carbone et de 70% de dioxyde d'azote.

Par ailleurs, l'agriculture est aussi une source de pollution. Le bétail (élevage bovin et les porcs) émet du méthane (CH<sub>4</sub>) dans l'atmosphère. La déforestation résulte également du dégagement de dioxyde de carbone. En effet, chaque année, elle entraîne la disparition de 100 000 km<sup>2</sup> de forêt tropicale.

Même si la pollution atmosphérique provient en partie de la nature, notamment du volcanisme, les causes anthropiques représentent néanmoins la majorité des origines de cette pollution.

D'après « Ozone » 2002.

<sup>10</sup> La pollution causée par l'homme (ex : les déchets de l'industrie)

**Consignes** : Observez le texte, et sans le lire, répondez aux questions suivantes :

1) - Mettez une croix devant les éléments qui composent le texte :

- Titre en caractères gras.
- Chapeau.
- Des sous titres.
- Une source.
- Des chiffres.
- Des signes de ponctuation différents.

2) - Lisez le titre du texte, puis dites de quoi s'agit-il ?

3) - Lisez le début de chaque paragraphe, puis accordez par une flèche chaque paragraphe avec son résumé dans le tableau suivant :

Paragraphes	Résumés
Paragraphe 1	- Les pourcentages des origines de la pollution atmosphérique.
Paragraphe 2	- Les causes dues à l'agriculture.
Paragraphe 3	- Les causes de la pollution atmosphérique.
Paragraphe 4	- Les causes naturelles (dues aux activités géologiques de la terre).
Paragraphe 5	- Les causes anthropiques.

4) - À partir des quatre propositions suivantes, choisissez celle qui peut être le titre du texte :

- La pollution des eaux.
  - Les causes de la pollution atmosphérique.
  - La lutte contre la pollution atmosphérique.
  - Les effets négatifs de la pollution atmosphérique.
- (Mettez une croix devant la phrase qui convient).

5) - Selon le thème de ce texte et sa progression, dites à quel type il appartient ?

## CONCLUSION

Arrivant à la fin de notre modeste travail de recherche, nous disons que les problèmes liés à l'enseignement / apprentissage de la lecture / compréhension en FLE sont nombreux et complexes. Cependant, la pédagogie du FLE n'a pas cessé de développer ses recherches afin d'orienter ce type d'apprentissage, du moment où le processus de compréhension n'est pas une activité simple mais elle est tout un travail mental complexe et interactif (qui demande l'intersection de plusieurs compétences ; linguistiques, discursives, sociolinguistiques ...).

Dans notre mémoire, nous nous sommes basée sur un des problèmes de compréhension écrite, qui concerne les stratégies d'anticipation et de formulation des hypothèses de sens chez les lycéens de première année secondaire. Nous avons saisis que pour ce public, un texte écrit ne peut être compris que si on le déchiffre mot à mot, et par conséquent chaque mot non compris constituera une entrave à l'accès au sens.

Pour bien cerner notre problématique, nous avons agit de la manière suivante ; nous avons planifié notre travail en le partageant en trois parties.

La première partie est théorique. Elle contient des notions clés de notre recherche, comme « la compréhension », « l'interprétation », « les modèles d'accès au sens », et « les types de textes ». Nous avons également parlé de « la lecture et ses différents types » et donné quelques définitions inhérentes au terme, dans le cadre des approches globale et cognitive. Nous avons ensuite abordé « la lecture dans une situation scolaire » où l'enseignement de cette compétence repose principalement sur la compétence linguistique. Nous avons parlé aussi des « stratégies de lecture », notamment les techniques de repérage d'indices, et montrer leur importance dans la construction du sens. Nous avons

enfin parlé de « l'enseignement d'une compétence de lecture » et nous avons convoqué ses différentes composantes.

La deuxième partie du travail, est consacrée à la méthodologie, à l'enquête, au questionnaire et au test. Les résultats obtenus ont confirmé nos hypothèses de départ et nous ont montré que les stratégies utilisées par les élèves de première année secondaire, dans la lecture en FLE ne sont pas suffisantes pour accéder au sens, notamment celles qui concernent l'élaboration des hypothèses de sens à travers les techniques de repérage. Les élèves n'ont pas la capacité d'inférer le sens à partir des éléments paratextuels parce qu'ils ont appris à le chercher par la seule pratique de la lecture linéaire.

La troisième partie de notre mémoire est réservée aux pistes pédagogiques et aux activités de remédiation. Après avoir constaté que les élèves rencontrent des problèmes en compréhension écrite, notamment le manque de stratégies de lecture et la formulation des hypothèses de sens, nous avons trouvé nécessaire de proposer quelques pistes pédagogiques qui dirigent l'élève dans la compréhension aussi bien du contenu du texte que de sa forme. Au fil de la pratique de lecture, l'enseignant peut prévoir quelles sont les connaissances linguistiques, socioculturelles et textuelles propices à la construction du sens, et proposer à ses élèves des activités de préparation pour l'accès au sens.

Ces activités, dont un échantillon est proposé, conduisent les élèves à interagir avec le texte en choisissant les démarches (les stratégies) correspondantes à son type, notamment les démarches d'anticipation et de formulation des hypothèses de sens, ainsi que de l'interprétation des connaissances antérieures sur le thème du texte et sur son type, pour arriver enfin à son contenu. C'est ce que nous faisons quand nous préparons la lecture sur un problème d'actualité par une conversation sur le thème traité. C'est encore ce que nous faisons lorsque nous réactivons le lexique et les structures syntaxiques pertinentes à «la médecine et les maladies contagieuses» quand il s'agit d'un texte qui parle du S.I.D.A.

Enfin, nous pouvons avancé que les résultats de ce travail nous ont permis de confirmer les hypothèses, que nous avons installées au départ, et nous ont poussé à réfléchir à d'autres questions concernant l'enseignement de la lecture/compréhension du FLE en Algérie. Les problèmes rencontrés par les élèves sont ils relatifs uniquement au manque ou à la non gérance des stratégies de lecture ? Autrement dit, l'échantillon d'activités proposé pourra-t-il amener l'élève à une compréhension écrite performante ? Ou faudra-t-il revoir ce qui est de la part des enseignants (de leur expérience dans le domaine), ou de la part du système éducatif (qui impose un enseignement/apprentissage dirigé, en oubliant le rôle de l'élève, qui peut être responsable de la prise en charge de son enseignement et de prendre des décisions) ?

L'ensemble de ces questions nous pousse à réfléchir aux réponses propices dans le cadre d'un travail plus avancé.

## APPENDICE A

### COMPETENCES ET OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE AU SECONDAIRE (1<sup>ère</sup> ANNEE) AVEC LA NOUVELLE REFORME 2005.

#### 4.2- Lecture

##### 4.2.1- Présentation

Le présent programme présente la lecture tout à la fois comme un outil de connaissance et une source de plaisir. L'apprentissage de la lecture mise sur l'acquisition graduelle d'habiletés qui permettront aux élèves de devenir des lecteurs attentifs et compétents. Pour bien lire, il faut comprendre les idées exprimées dans un texte et les assimiler afin d'appliquer les nouveaux acquis dans des contextes différents. Ce processus d'analyse et d'assimilation forme l'esprit et lui ouvre de nouveaux horizons.

Lire renforce, aussi, les compétences en écriture et en communication orale. Par conséquent, les textes courants et les textes littéraires serviront de modèles d'écriture.

##### 4.2.2. Objectif général d'apprentissage de la lecture

L'objectif d'apprentissage de la lecture est d'amener l'élève à développer l'habileté à lire diverses formes de messages écrits (textes courants, contes, romans, poésie, bande dessinée, fables, légendes, pièces de théâtre, etc.). A cet effet, l'élève doit être mis, tout au long de cet apprentissage, en contact avec la diversité des écrits. Il accroîtra, parallèlement, sa capacité de comprendre ces textes et d'utiliser l'information recueillie pour accomplir des tâches scolaires ou faire des recherches sur un sujet abordé en classe.

##### 4.2.3- Compétences et objectifs d'apprentissage en lecture

Aux termes de la 1<sup>ère</sup>A.S., l'élève devrait témoigner d'une capacité à lire des textes littéraires et courants, à exprimer son point de vue sur le texte lu et à tirer profit de l'information que contiennent les textes courants (descriptifs, explicatifs, argumentatifs).

Compétences	Objectifs d'apprentissage
1- Identifier la structure dominante du texte lu.	1- Dégager le sujet et les aspects traités : - Au début et en cours de lecture, anticiper le contenu d'un texte en recourant à ses connaissances sur le sujet et aux indices fournis par le texte ; - Survoler le texte et repérer les indices qui annoncent le sujet et les aspects traités (para texte). 2- Dégager le plan du texte lu.
2- Se donner une représentation globale d'un récit.	1- Situer le contexte, les personnages, les péripéties ; 2- Découvrir l'intrigue : s'aider du schéma narratif et du schéma actanciel.
3- Réagir à la lecture d'un texte en interaction avec d'autres lecteurs.	1- Distinguer le réel de l'imaginaire, le vraisemblable de l'invraisemblable. 2- Dégager l'idée principale d'un texte : - Repérer et lire ce qui traite d'un aspect donné ; - Sélectionner le passage qui énonce l'idée principale ; - Résumer l'idée principale. 3- Etablir des liens dans le paragraphe : - Dégager le sujet du paragraphe ; - trouver l'idée principale et les idées secondaires ; - Repérer les mots, les expressions ou les phrases qui annoncent les idées que contient le paragraphe.
4- Repérer les facteurs de cohérence dans un texte.	1- Etablir des liens entre les phrases : - Analyser les éléments de la cohérence du texte et de la cohésion entre les phrases.

---

## Texte descriptif

- Explorer le langage et l'organisation d'un texte descriptif ;
- Survoler le texte en observant les intitulés, les procédés typographiques, le découpage et l'illustration pour reconnaître le sujet de la description et avoir un aperçu des buts du texte ;
- Reconnaître le sujet de la description en :
  - dégagant précisément ce qui est décrit : un objet, un être, une situation, un événement, une action, un fonctionnement, une procédure, un processus, etc. ;
  - identifiant les parties (composantes, phases ou étapes), les propriétés ou les qualités du sujet ;
  - relevant les mots clés, les champs lexicaux et les figures de style ;
- Reconstituer l'organisation du texte en dégagant l'ordre d'énumération des éléments de cette description : une progression dans le temps, dans l'espace, une progression du général au particulier, etc. ;

## Texte explicatif

- Reconnaître le sujet de l'explication en dégagant précisément l'affirmation, le fait ou le phénomène expliqué ;
- Reconnaître les procédés explicatifs (définition, comparaison, reformulation, recours à l'exemple, etc.) ;
- Relever les mots clés et les champs lexicaux ;
- Relever les rapports (cause, conséquence, but, etc.) qui permettent l'explication ;
- Relever les signes de ponctuation qui marquent des rapports de conséquence, d'explication, d'énumération ;
- Reconstituer le plan du texte en :
  - reconnaissant dans l'introduction un questionnement en pourquoi portant sur une affirmation, un fait ou un phénomène ;
  - cernant la phase explicative qui apporte des réponses au questionnement exposé dans l'introduction ;
  - identifier la façon dont les explications sont agencées ou sériées : l'énumération de causes, la comparaison d'un fait ou d'un phénomène avec un autre, le rapport entre cause et conséquence, etc. ;
  - identifier la densité informative assurées par divers procédés : la subordination, l'emploi du groupe du nom, la nominalisation ;
  - dégagant la conclusion, s'il y a lieu.

## *Texte argumentatif*

- Reconnaître le sujet de l'argumentation ;
- Reconnaître les éléments de l'argumentation : repérer les arguments et les contre-arguments ;
- Reconnaître la stratégie argumentative : la réfutation, l'explication argumentative ou la démonstration ;
- Reconnaître l'emploi de techniques explicatives dans le texte argumentatif :
  - la définition ,
  - l'illustration ,
  - le recours à l'exemple,
  - la description.

**APPENDICE B**  
**PRESENTATION DU QUESTIONNAIRE.**

---

1- Exemple du questionnaire donné aux élèves.

**Questionnaire**

Nom : .....
Prénom : .....
Age : ..... ans.
Sexe : féminin ( ) Masculin ( )

« Consigne : Mettez une croix entre les crochets devant chaque bonne réponse. »

1) - Pensez –vous que l'apprentissage de la langue française est nécessaire pour vous ?

Oui [ ]

Non [ ]

2) - Trouvez-vous que l'apprentissage du français est une tâche :

Difficile. [ ]

Facile. [ ]

Plus ou moins facile. [ ]

3) - Utilisez-vous le français à la maison ?

Oui [ ]

Rarement [ ]

Jamais [ ]

4) - Aimez-vous la séance de lecture en français ?

Oui [ ]

Non [ ]

5) - Vous arrive-t-il de lire en français en dehors de l'école ?

Oui [ ]

Non [ ]

6) - Si vous répondez par oui à la question 5, dites quels genres de documents lisez-vous ?

.....

.....

7) - Trouvez-vous des difficultés de compréhension en lisant ?

Oui [ ]

Non [ ]

8) - Si vous répondez par oui à la question 7, dites en quoi consistent ces difficultés ? :

Rencontre des mots difficiles. [ ]

Le thème du texte. [ ]

Autres .....

9) - Pensez-vous qu'un bon lecteur est celui qui déchiffre le texte mot à mot ?

Oui [ ]

Non [ ]

10) - Lorsque vous coïncidez un mot difficile, votre réaction sera :

Chercher le sens dans un dictionnaire. [ ]

Demander le sens à une personne. [ ]

Deviner le sens et continuer à lire. [ ]

Abandonner la lecture. [ ]

11) - Pensez-vous qu'il existe des textes plus faciles à lire que d'autres ?

Oui [ ]

Non [ ]

12) - Vous arrive-t-il de regarder la forme (l'aspect physique) d'un texte écrit ?

Oui [ ]

Non [ ]

13) - Savez-vous ce que signifie l'expression « image du texte » ?

Oui [ ]

Non [ ]

14) - Si vous répondez par oui à la question 13, pensez-vous que l'image du texte est nécessaire pour vous fournir des informations sur le contenu du texte ?

Oui [ ]

Non [ ]

15) - Pouvez-vous deviner le contenu d'un texte écrit à partir de son titre ?

Oui [ ]

Non [ ]

Parfois [ ]

16) - Êtes-vous capables d'identifier le type d'un texte écrit à partir de ses éléments périphériques (le para texte) ?

Oui [ ]

Non [ ]

17) - Si vous répondez par oui à la question 16, dites quels sont vos indices :

La disposition du texte (sa forme écrite). [ ]

Le contenu du titre. [ ]

Les schémas. [ ]

Les images. [ ]

Les signes de ponctuation. [ ]

Autres.....

18) - Faites-vous des hypothèses de sens sur le contenu d'un texte avant de le lire ? Oui [ ]

Non [ ]

19) - Si vous répondez par oui à la question 18, dites si vous cherchez à vérifier vos hypothèses au cours et après votre lecture ?

Oui [ ]

Non [ ]

20) - À la fin de votre lecture arrivez-vous à comprendre :

La totalité du texte. [ ]

Une partie de lui. [ ]

L'idée générale. [ ]

Ne rien comprendre. [ ]

21) - Pensez-vous que la compréhension écrite nécessite l'apprentissage de certaines stratégies ?

Oui [ ]

Non [ ]

2) - Questionnaire rempli par l'élève n° 01.

**Questionnaire**

Nom :	Wakab.....
Prénom :	Ames.....
Age :	16. ans.
Sexe : féminin ( )	
Masculin ( <input checked="" type="checkbox"/> )	

« Consigne : Mettez une croix entre les crochets devant chaque bonne réponse

1) - Pensez-vous que l'apprentissage de la langue française est nécessaire pour vous ?

Oui

Non

2) - Trouvez-vous que l'apprentissage du français est une tâche :

Difficile.

Facile.

Plus ou moins facile.

3) - Utilisez-vous le français à la maison ?

Oui

Rarement

Jamais

4) - Aimez-vous la séance de lecture en français ?

Oui

Non

5) - Vous arrive-t-il de lire en français en dehors de l'école ?

Oui

Non

6) - Si vous répondez par oui à la question 5, dites quels genres de documents lisez-vous ?

.....livre.....journal.....  
.....

7) - Trouvez-vous des difficultés de compréhension en lisant ?

Oui [ ]

Non

8) - Si vous répondez par oui à la question 7, dites en quoi consistent ces difficultés ? :

Rencontre des mots difficiles. [ ]

Le thème du texte. [ ]

Autres .....

9) - Pensez-vous qu'un bon lecteur est celui qui déchiffre le texte mot à mot ?

Oui

Non [ ]

10) - Lorsque vous coïncidez un mot difficile, votre réaction sera :

Chercher le sens dans un dictionnaire.

Demander le sens à une personne. [ ]

Deviner le sens et continuer à lire. [ ]

Abandonner la lecture. [ ]

11) - Pensez-vous qu'il existe des textes plus faciles à lire que d'autres ?

Oui

Non [ ]

12) - Vous arrive-t-il de regarder la forme (l'aspect physique) d'un texte écrit ?

Oui

Non [ ]

13) - Savez-vous ce que signifie l'expression « image du texte » ?

Oui [ ]

Non

14) - Si vous répondez par oui à la question 13, pensez-vous que l'image du texte est nécessaire pour vous fournir des informations sur le contenu du texte ?

Oui [ ]

Non [ ]

15) - Pouvez-vous devinez le contenu d'un texte écrit à partir de son titre ?

Oui [ ]

Non [ ]

Parfois

16) - Êtes-vous capables d'identifier le type d'un texte écrit à partir de ses éléments périphériques (le para texte) ?

Oui

Non [ ]

17) - Si vous répondez par oui à la question 16, dites quels sont vos indices :

La disposition du texte (sa forme écrite).

Le contenu du titre. [ ]

Les schémas. [ ]

Les images. [ ]

Les signes de ponctuation. [ ]

Autres.....

18) - Faites-vous des hypothèses de sens sur le contenu d'un texte avant de le lire ?

Oui [ ]

Non

19) - Si vous répondez par oui à la question 18, dites si vous cherchez à vérifier vos hypothèses au cours et après votre lecture ?

Oui [ ]

Non [ ]

20) - À la fin de votre lecture arrivez-vous à comprendre :

La totalité du texte. [ ]

Une partie de lui. [ ]

L'idée générale.

Ne rien comprendre. [ ]

21) - Pensez-vous que la compréhension écrite nécessite l'apprentissage de certaines stratégies ?

Oui [ ]

Non

3) - Questionnaire rempli par l'élève n° 02.

**Questionnaire**

Nom : ..MISSOUM.....
Prénom : ..ZAHRA.....
Age : 17 ans.
Sexe : féminin (X) Masculin ( )

« Consigne : Mettez une croix entre les crochets devant chaque bonne réponse. »

1) - Pensez-vous que l'apprentissage de la langue française est nécessaire pour vous ?

Oui [X]

Non [ ]

2) - Trouvez-vous que l'apprentissage du français est une tâche :

Difficile. [X]

Facile. [ ]

Plus ou moins facile. [ ]

3) - Utilisez-vous le français à la maison ?

Oui [ ]

Rarement [X]

Jamais [ ]

4) - Aimez-vous la séance de lecture en français ?

Oui [X]

Non [ ]

5) - Vous arrive-t-il de lire en français en dehors de l'école ?

Oui [X]

Non [ ]

6) - Si vous répondez par oui à la question 5, dites quels genres de documents lisez-vous ?

..... Journaux .....

7) - Trouvez-vous des difficultés de compréhension en lisant ?

Oui

Non

8) - Si vous répondez par oui à la question 7, dites en quoi consistent ces difficultés ? :

Rencontre des mots difficiles.

Le thème du texte.

Autres .....

9) - Pensez-vous qu'un bon lecteur est celui qui déchiffre le texte mot à mot ?

Oui

Non

10) - Lorsque vous coïncidez un mot difficile, votre réaction sera :

Chercher le sens dans un dictionnaire.

Demander le sens à une personne.

Deviner le sens et continuer à lire.

Abandonner la lecture.

11) - Pensez-vous qu'il existe des textes plus faciles à lire que d'autres ?

Oui

Non

12) - Vous arrive-t-il de regarder la forme (l'aspect physique) d'un texte écrit ?

Oui

Non

13) - Savez-vous ce que signifie l'expression « image du texte » ?

Oui

Non

14) - Si vous répondez par oui à la question 13, pensez-vous que l'image du texte est nécessaire pour vous fournir des informations sur le contenu du texte ?

Oui

Non

15) - Pouvez-vous devinez le contenu d'un texte écrit à partir de son titre ?

Oui

Non

Parfois

16) - Êtes-vous capables d'identifier le type d'un texte écrit à partir de ses éléments périphériques (le para texte) ?

Oui

Non

17) - Si vous répondez par oui à la question 16, dites quels sont vos indices :

La disposition du texte (sa forme écrite).

Le contenu du titre.

Les schémas.

Les images.

Les signes de ponctuation.

Autres.....

18) - Faites-vous des hypothèses de sens sur le contenu d'un texte avant de le lire ?

Oui

Non

19) - Si vous répondez par oui à la question 18, dites si vous cherchez à vérifier vos hypothèses au cours et après votre lecture ?

Oui [ ]

Non [ ]

20) - À la fin de votre lecture arrivez-vous à comprendre :

La totalité du texte. [ ]

Une partie de lui. [X]

L'idée générale. [ ]

Ne rien comprendre. [ ]

21) - Pensez-vous que la compréhension écrite nécessite l'apprentissage de certaines stratégies ?

Oui [ ]

Non [X]

**APPENDICE C**  
**LES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE**

---

1) - L'explication des abréviations pour lire le questionnaire :

<b>N° des questions</b>	<b>Abréviations</b>	<b>Significations</b>
Tableau	Q E	- Questions - Élèves
2	D F ± F	- Difficile - Facile - Plus ou moins facile
3	R J Ps	- Rarement - Jamais - Parfois
6	Jnl Let M.E Doc.Net BD Cnt Prg.Tél Liv Rm	- Journal - Lettres - Mode d'emploi - Documents Internet - Bandes dessinées - Contes - Programme de la télévision - Livres - Romans
8	Mts..D Th 0	- Mots difficiles - Thème du texte - Pas de réponse
10	S.Dict S.Pers Dev.S Abd .	- Chercher le sens dans un dictionnaire - Demander le sens à une personne - Deviner le sens et continuer à lire - Abandonner la lecture
17	Dsp .Tx Cnt . Tit Sch Img Sign . Pct	- La disposition du texte - Le contenu du titre - Les schémas - Les images - Les signes de ponctuation
20	Tot.Tx Part Id .Gen R.Co	-La totalité du texte - Une partie du texte - L'idée générale du texte - Ne rien comprendre

2) - Les résultats détaillés du questionnaire :

<b>Q/E</b>	<b>01</b>	<b>02</b>	<b>03</b>	<b>04</b>	<b>05</b>	<b>06</b>	<b>07</b>	<b>08</b>	<b>09</b>
<b>01</b>	oui	oui	oui	non	oui	oui	oui	oui	oui
<b>02</b>	D	D	D	D	± F	± F	F	± F	F
<b>03</b>	J	R	oui	R	R	R	oui	oui	R
<b>04</b>	non	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui	oui
<b>05</b>	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	non	non
<b>06</b>	Liv, Jnl	Jnl	Liv	Jnl, Liv	Jnl, Liv	Jnl	0	0	0
<b>07</b>	non	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
<b>08</b>	0	Mts.D	Mts.D	Th	Mts.D	Mts.D	Mts.D	Mts.D	Mts.D
<b>09</b>	oui	non	non	non	oui	oui	oui	oui	oui
<b>10</b>	S.Dict	S.Pers	S.Dict	S.Pers	S.Pers	S.Pers	Dev.S	S.Pers	S.Dict
<b>11</b>	oui	non	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
<b>12</b>	oui	non	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
<b>13</b>	non	oui	oui	non	non	non	oui	oui	oui
<b>14</b>	0	non	oui	0	0	0	oui	oui	oui
<b>15</b>	Ps	oui	oui	Ps	Ps	Ps	Ps	Ps	Ps
<b>16</b>	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui
<b>17</b>	Dsp.Tx	-Img - Cnt.Tit	Img	Cnt.Tit	Dsp.Tx Cnt.tit Sign.Pct	Cnt .Tit	Dsp.Tx	0	Dsp.Tx
<b>18</b>	non	non	oui	non	oui	oui	non	oui	oui
<b>19</b>	0	0	oui	0	oui	oui	0	non	oui
<b>20</b>	Id.Gen	Part	Part	Part	Id.Gen	Id.Gen	Part	Part	Part
<b>21</b>	oui	non	non	oui	oui	oui	oui	non	oui

<b>Q/E</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>18</b>
<b>01</b>	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui	oui
<b>02</b>	F	± F	D	D	D	D	D	± F	D
<b>03</b>	R	R	R	oui	J	J	J	R	R
<b>04</b>	oui	oui	oui	oui	non	oui	non	oui	non
<b>05</b>	non	oui	non	non	non	non	non	oui	oui
<b>06</b>	0	Jnl Prg.Tél	0	0	0	0	0	Jnl Rm	Prg.Tél
<b>07</b>	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
<b>08</b>	Mts.D	Mts.D	Mts.D	Mts.D	Mts.D	Mts.D	Mts.D	Th	Mts.D
<b>09</b>	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
<b>10</b>	S.Dict	S.Dict	Dev.S	S.Dict	Abd	Abd	Abd	S.Pers	Mts.D
<b>11</b>	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
<b>12</b>	non	oui	non	oui	oui	oui	oui	non	oui
<b>13</b>	oui	non	non	non	non	oui	non	non	oui
<b>14</b>	non	0	0	0	0	oui	0	0	oui
<b>15</b>	Ps	Ps	Ps	Ps	oui	Ps	Ps	Ps	Ps
<b>16</b>	oui	non	non	oui	non	non	non	non	oui
<b>17</b>	Sch Cnt.Tit	0	0	Cnt.Tit Dsp.Tx	0	0	0	0	Cnt.Tit Dsp.Tx
<b>18</b>	oui	non	non	non	non	non	non	oui	oui
<b>19</b>	oui	0	0	0	0	0	0	oui	oui
<b>20</b>	Id.Gen	R.Co	Part	Id.Gen	Part	Part	R.co	Part	Part
<b>21</b>	oui	oui	oui	oui	non	oui	oui	oui	oui

<b>Q/E</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>21</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>26</b>	<b>27</b>
<b>01</b>	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non
<b>02</b>	D	D	F	± F	F	± F	± F	± F	D
<b>03</b>	R	R	oui	oui	oui	R	oui	R	J
<b>04</b>	non	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non
<b>05</b>	non	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	non
<b>06</b>	0	Prg.Tél	BD	BD Doc.Net	BD Jnl	Liv Jnl	Prg.Tél Doc.Net	0	0
<b>07</b>	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
<b>08</b>	Mts.D	Th	Mts.D	Mts.D	MtsD	MtsD	Mts.D	Mts.D	Mts.D
<b>09</b>	oui	non	oui	non	oui	non	oui	oui	oui
<b>10</b>	S.Pers	S.Pers	S.Dict	S.Dict	S.Pers	S.Dict	S.Pers	S.Pers	Abd
<b>11</b>	oui	non	oui	non	oui	oui	oui	oui	non
<b>12</b>	oui	non	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
<b>13</b>	non	non	oui	oui	oui	oui	oui	non	non
<b>14</b>	0	0	oui	oui	oui	oui	oui	0	0
<b>15</b>	Ps	Ps	ps	Ps	Ps	Ps	Ps	Ps	Ps
<b>16</b>	non	oui	oui	oui	non	oui	oui	non	non
<b>17</b>	0	Cnt.Tit Dsp.Tx	Cnt.Tit Dsp.Tx	0	0	Dsp.Tx Cnt.Tit Sch	Dsp.Tx Sch	0	0
<b>18</b>	oui	non	oui	oui	non	oui	oui	non	non
<b>19</b>	oui	0	oui	oui	0	oui	oui	0	0
<b>20</b>	Part	R.Co	Id.Gen	Id.Gen	Id.Gen	Id.Gen	Id.Gen	Part	R.Co
<b>21</b>	oui	oui	non	non	oui	oui	oui	oui	oui

<b>Q /E</b>	<b>28</b>	<b>29</b>	<b>30</b>	<b>31</b>	<b>32</b>	<b>33</b>	<b>34</b>	<b>35</b>	<b>36</b>
<b>01</b>	non	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
<b>02</b>	D	± F	F	F	± F	± F	F	± F	± F
<b>03</b>	R	oui	oui	R	R	oui	oui	oui	R
<b>04</b>	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non
<b>05</b>	non	oui	oui	oui	oui	non	oui	oui	oui
<b>06</b>	0	Liv Jnl Prg.Tél	Jnl	Jnl Rm	Jnl Doc.Net	0	Rm Jnl	Rm Jnl	Prg.Tél
<b>07</b>	oui	non	oui	non	non	oui	non	non	oui
<b>08</b>	Mts.D	0	Mts.D	0	0	Mts.D	0	0	Mts.D
<b>09</b>	non	non	non	oui	non	oui	non	non	oui
<b>10</b>	S.Pers	S.Dict	S.Pers	S.Dict	S.Dict	S.Pers	S.Dict	S.Dict	S.Dict
<b>11</b>	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non
<b>12</b>	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui	oui	oui
<b>13</b>	non	oui	oui	non	oui	oui	non	oui	oui
<b>14</b>	0	oui	oui	0	oui	oui	0	oui	oui
<b>15</b>	Ps	Ps	Ps	Ps	oui	Ps	Ps	oui	Ps
<b>16</b>	non	oui	oui	0	oui	oui	oui	oui	oui
<b>17</b>	0	Dsp.Tx Img Sch	Dsp.Tx Sch Sign.Pct	0	Dsp.Tx Sign.Pct	Dsp.Tx Sch	Dsp.tx	Dsp.Tx	Dsp.Tx
<b>18</b>	non	oui	oui	oui	non	oui	non	oui	non
<b>19</b>	0	oui	oui	oui	0	oui	0	oui	0
<b>20</b>	Part	Id.Gen	Id.Gen	Id.Gen	Id.Gen	Part	Tot.Tx	Id.Gen	Id.Gen
<b>21</b>	oui	oui	oui	non	oui	oui	oui	oui	oui

3) – Les résultats du questionnaire par pourcentage :

<b>Items</b>	<b>Résultats (pourcentages)</b>			
<b>01</b>	Oui : 94.44 %	Non : 05.56 %		
<b>02</b>	D : 38.89 % F : 22.22 % + F : 38.89 %			
<b>03</b>	Oui : 36.11 %	R : 50 %	J : 13.89 %	
<b>04</b>	Oui : 75 %	Non : 25 %		
<b>05</b>	Oui : 61.11 %	Non : 38.89 %		
<b>06</b>	O : 38.89 %	Jnl : 38.89 %	BD : 08.33 %	Prg.Tél : 16.67 %
	Liv : 16.67 %	Rm : 08.33 %	Doc.Net : 08.33 %	
<b>07</b>	Oui : 83.33 %	Non : 16.67 %		
<b>08</b>	Mts.D : 75 %	Th : 08.33 %	0 : 16.67 %	
<b>09</b>	Oui : 66.67 %	Non : 33.33 %		
<b>10</b>	S.Dict : 41.67 %	S.Pers : 41.67 %	Dev.S : 05.56 %	Abd : 11.11 %
<b>11</b>	Oui : 86.11 %	Non : 13.89 %		
<b>12</b>	Oui : 83.33 %	Non : 16.67 %		
<b>13</b>	Oui : 52.78 %	Non : 47.22 %		
<b>14</b>	Oui : 47.22 %	Non : 05.56 %	0 : 47.22 %	
<b>15</b>	Oui : 13.89 %	Non : 00 %	Ps : 86.11 %	
<b>16</b>	Oui : 63.89 %	Non : 33.33 %	0 : 02.78 %	
<b>17</b>	Dsp.Tx : 44.44 %	O : 36.11 %	Cnt.Tit : 22.22 %	Sch : 19.44 %
	Img : 11.11 %	Sign.Pct : 02.78 %		
<b>18</b>	Oui : 50 %	Non : 50 %		
<b>19</b>	Oui : 47.22 %	Non : 02.78 %	0 : 50 %	
<b>20</b>	Tot.Tx : 02.78 %	Part : 41.67 %	Id.Gen : 44.44 %	R.Co : 11.11 %
<b>21</b>	Oui : 80.56 %	Non : 19.44 %		



**Instructions :** Observez le texte sans le lire intégralement, puis répondez aux questions suivantes :

1) - Dans la liste qui suit, choisissez les éléments qui composent le texte, en mettant une croix entre les crochets : (1.5 pt)

[ ] - Titre en caractères gras.

[ ] - Une courte conclusion.

[ ] - Un chapeau.

[ ] - Une image.

[ ] - La source du texte.

[ ] - Deux colonnes.

2) - Quel est le type de ce texte ? (1,5 pt)

.....

3) - Où peut-on trouver ce genre de texte ? (1pt)

.....

4) - Quels sont les éléments qui vous ont permis de répondre à la question précédente (3) ? (Appuyez vous sur la liste des éléments textuels proposés dans la liste de la question n° 1)

a) - .....( 1pt )

b) - .....( 1pt )

5) - Observez le titre, puis devinez le contenu du texte. (1pt)

.....

.

6) - Toujours en vous appuyant sur le titre, dites à quelle catégorie (rubrique) peut-on classer ce texte ? (1pt)

.....

## Activité : 02

Barème : 08/08

Texte : 02

# LES AVANTAGES DE L'ORDINATEUR



Au service du savoir ou du pouvoir, l'informatique a ses défenseurs et ses détracteurs. Grâce aux nombreux avantages qu'il offre, l'ordinateur sert bien plus qu'il n'inquiète.

En premier lieu, le simple fait de l'intervention d'une machine donne aux renseignements fournis par un fichier manuel. C'est un élément que l'on ne sa

En second lieu, l'ordinateur permet de regrouper en une mémoire unique, des informations d'origines et de caractères divers. Ce à constituer sur un individu ou famille un portrait très précis, très complet, ne laissant dans l'ombre aucun aspect de sa de son d'existence, de son pa

Bien plus, l'ordinateur ouvre la possibilité de « traiter » les informations ainsi recueillies et rassemblées. Les rapprochements opérés peuvent conduire à tirer des conclusions, par exemple, sur l' à donner à ou tel individu, s' à appliquer.

Il est sûr que l'informatique peut contribuer largement à l'amélioration du sort des hommes : par la centralisation des renseignements médicaux sur un individu ou même sur une famille pour exercer une action curative beaucoup plus contre la maladie, d'assurer à chacun un développement physique harmonieux. D'éviter le vieillissement prématuré. Le rapprochement des renseignements pro à contribuer à une adaptation plus parfaite de l'homme, condition à un meilleur de l'économie et du bien être individuel. Le rapprochement de renseignements d'origines diverses permet les criminels et de réduire la délinquance.

On peut aisément multiplier ces exemples des avantages qu'individu et communauté peuvent retirer de la généralisation de l'informatique.

**Instructions :** Observez le texte, et sans le lire intégralement, répondez aux questions qui suivent :

1) - Quels sont les éléments qui composent le texte ? (1pt)

a).....

b).....

c).....

d).....

2) - De combien de paragraphes est constitué ce texte ? (0.5pt)

.....

3) - Qu'est-ce qui vous a permis de délimiter les paragraphes ? (0.5pt)

.....

4) - Observez la photo sur le document, puis dites ce qu'elle présente. (1pt)

.....

5) - Lisez le titre, puis dites de quoi parle l'auteur ? (1.5pt)

- De l'histoire de l'ordinateur.

- De la façon d'utiliser l'ordinateur.

- Des bienfaits de l'ordinateur.

- Des méfaits de l'ordinateur.

(Choisissez la bonne réponse, en mettant une croix entre les crochets).

6) - L'auteur est donc : (1pt)

- Pour la généralisation de l'informatique (pour l'utilisation de l'ordinateur).

- Contre la généralisation de l'informatique (contre l'utilisation de l'ordinateur).

(Choisissez la bonne réponse, en mettant une croix entre les crochets).

7) - Relevez les articulateurs logiques qui existent dans les débuts des paragraphes : 2, 3, 4, 5 (ces articulateurs ont pour fonction d'introduire des arguments). (1pt)

8) - Pour défendre son point de vue (l'ordinateur a plus d'avantages que d'inconvénients), l'auteur a présenté dans le texte des preuves, (des arguments) combien sont-elles ? (0.5pt)

.....

9) - Ce texte est de type : (1 pt)

- Narratif.

- Explicatif.

- Argumentatif.

(Mettez une croix devant la bonne réponse).

Activité : 03

Barème : 08/08

Texte : 03



**Instructions** : Observez le document, puis répondez aux questions suivantes.

1) - Mettez une croix entre les crochets devant les éléments qui composent le document. (2.5pts)

- Des photos

- Un titre

- Des dessins

- Des bulles

- De l'écrit

- Un chapeau

- Des signes de ponctuation

- Des vignettes

2) - Il s'agit de quel type de texte ? (1,5pt)

- .....

3) - Regardez les 09 vignettes, puis dites quel est le lieu décrit ? (1pt)

- .....

4) - Combien y a-t-il de personnages ? (1pt)

- .....

5) - Que fait Gaston, le personnage humain ? (1pt)

- Une promenade au parc de loisir.

- La chasse des lapins.

- La pêche au bord d'une rivière.

- Un pique-nique dans la forêt.

(Mettez une croix devant la bonne réponse).

6) - D'après les gestes et les attitudes des personnages, répondez par vrais ou faux aux propositions suivantes. (1pt)

[.....] - Les lapins sont heureux chez eux.

[.....] - Gaston est heureux de se trouver dans la forêt.

[.....] - Les lapins aiment la présence de Gaston à côté d'eux.

[.....] - Gaston respecte la forêt.

7) - Arrivez-vous à comprendre l'histoire sans lire le texte ?

- Oui

- Non

- En partie

(Mettez une croix devant la bonne réponse).

2) - Test réalisé par l'élève n° 01

**Instructions** : Observez le texte sans le lire intégralement, puis répondez aux questions suivantes :

1) - Dans la liste qui suit, choisissez les éléments qui composent le texte en mettant une croix entre les crochets : (1.5 pt)

- Titre en caractères gras.

- Une courte conclusion.

- Un chapeau.

- Une image.

- La source du texte.

- Deux colonnes.

2) - Quel est le type de ce texte ? (1,5pt)

..... *journal* .....

3) - Où peut-on trouver ce genre de texte ? (1pt)

.....

4) - Quels sont les éléments qui vous ont permis de répondre à la question précédente (3) ?

(Appuyez vous sur la liste des éléments textuels proposés dans la liste de la question n° 1)

c) - ..... ( 1pt )

d) - ..... ( 1pt )

5) – Observez le titre et devinez le contenu du texte. (1pt)

..... *accident... et... cause... 2... mer* .....

6) – Toujours en vous appuyant sur le titre, dites à quelle catégorie (rubrique) peut-on classer ce texte ? (1pt)

..... *accident* .....

**Instructions :** Observez le texte, et sans le lire intégralement répondez aux questions qui suivent :

1) - Quels sont les éléments qui composent le texte ? (1pt)

- a).....
- b).....
- c).....
- d).....

2) - De combien de paragraphes est constitué ce texte ? (0.5pt)

.....6.....

3) - Qu'est-ce qui vous a permis de délimiter les paragraphes ? (0.5pt)

.....Les espace.....

4) - Observez la photo sur le document, puis dites ce qu'elle présente. (1pt)

.....un ordinateur et un homme.....

5) - Lisez le titre, puis dites de quoi l'auteur veut nous parler ? (1.5pt)

- De l'histoire de l'ordinateur.

- De la façon d'utiliser l'ordinateur.

- Des bienfaits de l'ordinateur.

- Des méfaits de l'ordinateur.

(Choisissez la bonne réponse, en mettant une croix entre les crochets).

6) - L'auteur est donc : (1pt)

- Pour la généralisation de l'informatique (pour l'utilisation de l'ordinateur).

- Contre la généralisation de l'informatique (contre l'utilisation de l'ordinateur).

(Choisissez la bonne réponse en mettant une croix entre les crochets).

7) - Relevez les articulateurs logiques qui existent dans les débuts des paragraphes : 2, 3, 4, 5 (ces articulateurs ont pour fonction d'introduire des arguments). (1pt)

8) - Pour défendre son point de vue (l'ordinateur a plus d'avantages que d'inconvénients), l'auteur a présenté dans le texte des preuves (des arguments) combien sont-elles ? (0.5pt)

9) - Ce texte est de type : (1 pt)

- Narratif.

- Explicatif.

- Argumentatif.

(Mettez une croix devant la bonne réponse).

**Instructions :** Observez le document, puis répondez aux questions suivantes.

1) - Mettez une croix entre les crochets devant les éléments qui composent le document. (2.5pts)

- Des photos
- Un titre
- Des dessins
- Des bulles
- De l'écrit
- Un chapeau
- Des signes de ponctuation
- Des vignettes

2) - Il s'agit de quel type de texte ? (1,5pt)

- .....

3) - Regardez les 09 vignettes, puis dites quel est le lieu décrit ? (1pt)

- .....

4) - Combien y a-t-il de personnages ? (1pt)

- .....

5) - Que fait Gaston, le personnage humain ? (1pt)

- Une promenade au parc de loisir.

- La chasse des lapins.

- La pêche au bord d'une rivière.

- Un pique-nique dans la forêt.

(Mettez une croix devant la bonne réponse).

6) - D'après les gestes et les attitudes des personnages, répondez par vrais ou faux aux propositions suivantes. (1pt)

[~~Faux~~.] - Les lapins sont heureux chez eux.

[~~Faux~~.] - Gaston est heureux de se trouver dans la forêt.

[~~Faux~~.] - Les lapins aiment la présence de Gaston à côté d'eux.

[~~Vrai~~.] - Gaston respecte la forêt.

7) - Arrivez-vous à comprendre l'histoire sans lire le texte ?

[ ] - Oui

[ ] - Non

- En partie

(Mettez une croix devant la bonne réponse).

3) - Test réalisé par l'élève n° 02

**Instructions :** Observez le texte sans le lire intégralement, puis répondez aux questions suivantes :

1) - Dans la liste qui suit, choisissez les éléments qui composent le texte en mettant une croix entre les crochets : (1.5 pt)

- Titre en caractères gras.

- Une courte conclusion.

- Un chapeau.

- Une image.

- La source du texte.

- Deux colonnes.

2) - Quel est le type de ce texte ? (1,5pt)

..... *fait divers* .....

3) - Où peut-on trouver ce genre de texte ? (1pt)

.....

4) - Quels sont les éléments qui vous ont permis de répondre à la question précédente (3) ?

(Appuyez vous sur la liste des éléments textuels proposés dans la liste de la question n° 1)

c) - ..... ( 1pt )

d) - ..... ( 1pt )

5) – Observez le titre et devinez le contenu du texte. (1pt)

..... *deux morts et un blessé dans un accident* .....

6) – Toujours en vous appuyant sur le titre, dites à quelle catégorie (rubrique) peut-on classer ce texte ? (1pt)

..... *accident* .....

**Instructions :** Observez le texte, et sans le lire intégralement répondez aux questions qui suivent :

1) - Quels sont les éléments qui composent le texte ? (1pt)

- a)..... *titre* .....
- b)..... *source* : .....
- c).....
- d).....

2) - De combien de paragraphes est constitué ce texte ? (0.5pt)

..... *06* .....

3) - Qu'est-ce qui vous a permis de délimiter les paragraphes ? (0.5pt)

.....

4) - Observez la photo sur le document, puis dites ce qu'elle présente. (1pt)

..... *un ordinateur* .....

5) - Lisez le titre, puis dites de quoi l'auteur veut nous parler ? (1.5pt)

- De l'histoire de l'ordinateur.
- De la façon d'utiliser l'ordinateur.
- Des bienfaits de l'ordinateur.
- Des méfaits de l'ordinateur.

(Choisissez la bonne réponse, en mettant une croix entre les crochets).

6) - L'auteur est donc : (1pt)

- Pour la généralisation de l'informatique (pour l'utilisation de l'ordinateur).
- Contre la généralisation de l'informatique (contre l'utilisation de l'ordinateur).

(Choisissez la bonne réponse en mettant une croix entre les crochets).

7) - Relevez les articulateurs logiques qui existent dans les débuts des paragraphes : 2, 3, 4, 5 (ces articulateurs ont pour fonction d'introduire des arguments). (1pt)

8) - Pour défendre son point de vue (l'ordinateur a plus d'avantages que d'inconvénients), l'auteur a présenté dans le texte des preuves (des arguments) combien sont-elles ? (0.5pt)

9) - Ce texte est de type : (1 pt)

- Narratif.

- Explicatif.

- Argumentatif.

(Mettez une croix devant la bonne réponse).

**Instructions :** Observez le document, puis répondez aux questions suivantes.

1) - Mettez une croix entre les crochets devant les éléments qui composent le document. (2.5pts)

- Des photos

- Un titre

- Des dessins

- Des bulles

- De l'écrit

- Un chapeau

- Des signes de ponctuation

- Des vignettes

2) - Il s'agit de quel type de texte ? (1,5pt)

- ..... *b* .....

3) - Regardez les 09 vignettes, puis dites quel est le lieu décrit ? (1pt)

- ..... *jungle* .....

4) - Combien y a-t-il de personnages ? (1pt)

- ..... *03* .....

5) - Que fait Gaston, le personnage humain ? (1pt)

- Une promenade au parc de loisir.

- La chasse des lapins.

- La pêche au bord d'une rivière.

- Un pique-nique dans la forêt.

(Mettez une croix devant la bonne réponse).

6) - D'après les gestes et les attitudes des personnages, répondez par vrais ou faux aux propositions suivantes. (1pt)

[ *faux*... ] - Les lapins sont heureux chez eux.

[ *faux*... ] - Gaston est heureux de se trouver dans la forêt.

[ *vrais*... ] - Les lapins aiment la présence de Gaston à côté d'eux.

[ *vrais* ] - Gaston respecte la forêt.

---

7) - Arrivez-vous à comprendre l'histoire sans lire le texte ?

[ ] - Oui

[ ] - Non

- En partie

(Mettez une croix devant la bonne réponse).

#### 4) - Corrigé des activités du test

##### **Activité 01 :**

1) - Dans la liste qui suit, choisissez les éléments qui composent le texte en mettant une croix entre les crochets : (1.5 pt)

- Titre en caractères gras.

- Une courte conclusion.

- Un chapeau.

- Une image.

- La source du texte.

- Deux colonnes.

2) - Quel est le type de ce texte ? (1,5 pt)

- Ce texte est un fait-divers.

3) - Où peut-on trouver ce genre de texte ? (1pt)

- Dans les journaux.

4) - Quels sont les éléments qui vous ont permis de répondre à la question précédente (3) ?

(Appuyez vous sur la liste des éléments textuels proposés dans la liste de la question n° 1)

- Les éléments qui permettent de répondre à la question (3) sont :

- La disposition du texte en colonnes. (1pt)

- La source du texte. (1pt)

5) - Observez le titre et devinez le contenu du texte. (1pt)

- À partir du titre on peut deviner que le texte tourne autour de :

- Un accident de la circulation qui a causé un blessé et deux morts.

6) - Toujours en vous appuyant sur le titre, dites à quelle catégorie (rubrique) peut-on classer ce texte ? (1pt)

- On peut classer ce fait divers dans la rubrique « Accident ».

## **Activité 02 :**

1) - Quels sont les éléments qui composent le texte ? (1pt)

- Les éléments qui composent le texte sont :

a) Titre en caractères gras.

b) Une image.

c) Des paragraphes.

d) Une source.

2) - De combien de paragraphes est constitué ce texte ? (0.5pt)

- Le texte est constitué de 06 paragraphes.

3) - Qu'est-ce qui vous a permis de délimiter les paragraphes ? (0.5pt)

- Ce sont les alinéas qui délimitent les paragraphes.

4) - Observez la photo sur le document, puis dites ce qu'elle présente ? (1pt)

- La photo nous présente une personne assise sur des livres devant un ordinateur.

5) - Lisez le titre, de quoi l'auteur veut nous parler ? (1.5pt)

- De l'histoire de l'ordinateur.

- De la façon d'utiliser l'ordinateur.

- Des bienfaits de l'ordinateur.

- Des méfaits de l'ordinateur.

(Choisissez la bonne réponse, en mettant une croix entre les crochets).

6) - L'auteur est donc : (1pt)

- Pour la généralisation de l'informatique (pour l'utilisation de l'ordinateur).

- Contre la généralisation de l'informatique (contre l'utilisation de l'ordinateur).

(Choisissez la bonne réponse en mettant une croix entre les crochets).

7) - Relevez les articulateurs logiques qui existent dans les débuts des paragraphes : 2, 3, 4, 5 (ces articulateurs ont pour fonction d'introduire des arguments). (1pt)

- Les articulateurs sont : en premier lieu, en second lieu, bien plus, il est sûr que.

8) - Pour défendre son point de vue (l'ordinateur a plus d'avantages que d'inconvénients), l'auteur a présenté dans le texte des preuves, (des arguments) combien sont-elles ? (0.5pt).

- L'auteur a présenté 04 arguments, selon le nombre des articulateurs introducteurs d'arguments.

9) - Ce texte est de type : (1 pt)

- Narratif.

- Explicatif.

- Argumentatif.

(Mettez une croix devant la bonne réponse).

### **Activité 03 :**

1) - Mettez une croix entre les crochets devant les éléments qui composent le document. (2.5pts).

- Des photos

- Un titre

- Des dessins

- Des bulles

- De l'écrit

- Un chapeau

- Des signes de ponctuation

- Des vignettes

2) - Il s'agit de quel type de texte ? (1,5pt)

- Il s'agit d'une bande dessinée.

3) - Regardez les 09 vignettes, puis dites quel est le lieu décrit ? (1pt)

- Le lieu décrit est la forêt.

4) - Combien y a-t-il de personnages ? (1pt)

- Il y a trois personnages ; deux lapins et un homme.

5) - Que fait Gaston, le personnage humain ? (1pt)

- Une promenade au parc de loisir.

- La chasse des lapins.

- La pêche au bord d'une rivière.

- Un Pique-nique dans la forêt.

(Mettez une croix devant la bonne réponse).

6) - D'après les gestes et les attitudes des personnages, répondez par vrais ou faux aux propositions suivantes. (1pt)

faux ] - Les lapins sont heureux chez eux.

vrais ] - Gaston est heureux de se trouver dans la forêt.

faux ] - Les lapins aiment la présence de Gaston à côté d'eux.

faux ] - Gaston respecte la forêt.

7) - Arrivez- vous à comprendre l'histoire sans lire le texte ?

- Oui

- Non

- En partie

(Mettez une croix devant la bonne réponse).

**APPENDICE E**  
**LES RESULTATS DU TEST**

---

1) - Les résultats du test par items

<b>Items de l'activité 01</b>	<b>NR</b>	<b>NRC</b>	<b>NRI</b>	<b>% de réussite</b>
Item n° 01	36	25	11	69.44 %
Item n° 02	36	15	21	41.67 %
Item n° 03	30	13	23	36.11 %
Item n° 04	36	16	22	44.44 %
Item n° 05	36	20	16	55.56 %
Item n° 06	32	05	27	13.89 %
<b>Items de l'activité 02</b>	<b>NR</b>	<b>NRC</b>	<b>NRI</b>	<b>% de réussite</b>
Item n° 01	36	19	17	52.78 %
Item n° 02	36	27	09	75 %
Item n° 03	36	20	16	55.56 %
Item n° 04	36	35	05	97.22 %
Item n° 05	36	17	19	47.22 %
Item n° 06	36	19	17	52.78 %
Item n° 07	36	12	24	33.33%
Item n° 08	36	12	24	33.33%
Item n° 09	36	14	22	38.89%
<b>Items de l'activité 03</b>	<b>NR</b>	<b>NRC</b>	<b>NRI</b>	<b>% de réussite</b>
Item n° 01	36	18	18	50 %
Item n° 02	30	16	14	44.44 %
Item n° 03	36	19	17	52.78 %
Item n° 04	36	24	12	66.67 %
Item n° 05	36	22	10	61.11 %
Item n° 06	36	19	17	52.78 %

Explication des symboles

**NR** : Nombre de réponses.

**NRC** : Nombre de réponses correctes.

**NRI** : Nombre de réponses incorrectes.

**%** : Pourcentage de réussite =  $\frac{NRC \times 100}{NR}$

2) - Les résultats détaillés du test

<b>N° Elèves</b>	<b>Note/24</b>	<b>N° Elèves</b>	<b>Note/24</b>
<b>01</b>	<b>11</b>	<b>19</b>	<b>10.5</b>
<b>02</b>	<b>12.5</b>	<b>20</b>	<b>11.5</b>
<b>03</b>	<b>11</b>	<b>21</b>	<b>12.5</b>
<b>04</b>	<b>11</b>	<b>22</b>	<b>11</b>
<b>05</b>	<b>17</b>	<b>23</b>	<b>11</b>
<b>06</b>	<b>11.5</b>	<b>24</b>	<b>11.5</b>
<b>07</b>	<b>16</b>	<b>25</b>	<b>16.5</b>
<b>08</b>	<b>11.5</b>	<b>26</b>	<b>10</b>
<b>09</b>	<b>10.5</b>	<b>27</b>	<b>08.5</b>
<b>10</b>	<b>12</b>	<b>28</b>	<b>11.5</b>
<b>11</b>	<b>16.5</b>	<b>29</b>	<b>13.5</b>
<b>12</b>	<b>11.5</b>	<b>30</b>	<b>13.5</b>
<b>13</b>	<b>20.5</b>	<b>31</b>	<b>12</b>
<b>14</b>	<b>10</b>	<b>32</b>	<b>08.5</b>
<b>15</b>	<b>09</b>	<b>33</b>	<b>10.5</b>
<b>16</b>	<b>15</b>	<b>34</b>	<b>06.5</b>
<b>17</b>	<b>11</b>	<b>35</b>	<b>10</b>
<b>18</b>	<b>05</b>	<b>36</b>	<b>08.5</b>

Les élèves qui ont eu la moyenne : 12 élèves, qui veut dire 33.33 %.

Les élèves qui n'ont pas eu la moyenne : 24 élèves, qui veut dire 66.67 %.

**APPENDICE F**  
**CORRIGÉ DES ACTIVITES DE REMEDIATION.**

---

**Activité : 01**

1) - Dans la liste suivante mettez une croix devant les éléments qui composent le texte :

Photos. -  Titre en grands caractères. -  Nom de l'auteur des photos.  
-  Nom de l'auteur du texte. -  Texte tissé en colonnes. -  Chapeau d'introduction. -  Dessin.

2) - Ce texte est un article de presse.

3) - La phrase du titre : « Parrainer un enfant du bout du monde », veut dire :

- Partager le malheur d'un enfant du bout du monde.

- Aider et prendre en charge un enfant du bout du monde.

- Faire la connaissance d'un enfant du bout du monde.

(Mettez une croix devant la bonne réponse.)

4) - Observez les photos, puis répondez aux questions suivantes :

a) - Observez la première photo (en haut), celle de Parvati et sa petite sœur, puis dites de quel pays sont-elles ?

- D'Australie.  - D'Algérie.  - D'Inde. (Choisissez la bonne réponse).

b) - Dites sur quel élément de la photo vous êtes basés pour répondre à la question « a » ?

- Sur le signe des Indiens qu'ils mettent sur le front des femmes.

c) - Regardez la deuxième photo, puis dites où se trouvent les enfants ?

- Dans l'hôpital.

- Dans la cuisine.

- Dans la maison.

- Dans l'école.

(Mettez une croix devant la bonne réponse).

d) - Dites sur quel élément de la photo vous êtes basés pour répondre à question « c » ?

-Sur les ardoises que les enfants lèvent en haut pour les montrer.

5) - La source de cet article est l'association « Aide et Action » ?

6) - Le but de l'association « Aide et Action » est d'aider les enfants pauvres :

- Pour pouvoir aller à l'école.

- Pour être en bonne santé.

- Pour les protéger contre la famine.

(Mettez une croix devant la bonne réponse qui peut remplacer le contenu de l'article).

### **Activité 02 :**

1) - Ce document :  - Nous donne des conseils.

- Nous raconte une histoire.

- Nous donne des statistiques.

(Mettez une croix devant la bonne réponse).

2) - On voit une bouteille sur l'image.

3) - De l'huile coule de la bouteille.

4) - Y a-t-il une relation entre le titre et la photo ?

- Oui, il y a une relation entre le titre et la photo, parce que dans le titre on parle de graisse et sur la photo on nous montre l'huile, qui est une forme de graisse.

5) - Combien de types d'huiles ou de graisses nous présente-t-on sur la colonne du gauche du tableau ?

- On nous présente 06 types de graisses.

6) - Est-ce qu'ils comprennent les mêmes composants ?

- Non ils ne comprennent pas les mêmes composants.

7) - Dans le titre « Les graisses au banc des accusés » le mot « accusés » a un sens positif ou négatif ? Dites donc de quoi peut-on accuser les graisses ?

- Le mot « accusés » a un sens négatif. On peut accuser les graisses de maladies.

### **Activité 03 :**

1) - Mettez une croix devant les éléments qui composent le document :

– Un titre en caractères gras.

– Des photos.

– Des graphiques.

– Des colonnes.

– Trois sous-titres.

– Une source.

– Le nom de l'auteur.

2) - Ce document est un (e) :  - Article de presse.

- Extrait de roman.

- Critique cinématographique.

(Mettez une croix devant la bonne réponse).

3) - Sur quels éléments du document, vous êtes-vous basés pour répondre à la question précédente ?

- Sur la source.

4) - Que représente chacune des illustrations graphiques ?

- La première illustration graphique, nous présente l'évolution de la population mondiale.

- La deuxième nous présente l'évolution de la température moyenne.

- La troisième nous présente l'évolution de l'espérance de vie.

5) - Quelles nouvelles informations nous apporte de plus chaque sous-titre ?

- Les sous-titres nous apportent des précisions sur chaque graphique.

- Pour la graphique 01, on précise que l'évolution humaine est plus importante au sud qu'au nord.

- Pour la graphique 02, on insiste que la température de la terre s'accélère.

- Pour la graphique 03, on précise l'espérance de vie chez les femmes (74.5 ans).

#### **Activité 04 :**

1) - Mettez une croix devant les éléments qui composent le document :

- De l'écrit.

- Titre en caractères gras.

- Des dessins.

- Des colonnes.

- Des bulles.

- Des signes de ponctuation.

- Des vignettes.

2) - À partir des éléments trouvés, dites quel est le type du document ?

- Ce document est une bande dessinée.

3) - Regardez les huit vignettes, puis dites combien y a-t-il de personnages ?

- Il y a trois personnages.

4) - Quel est le lieu décrit ?

- Le lieu décrit est le jardin qui entoure la maison.

5) - Le rapport d'amitié et de complicité existe entre les personnages de :

- L'adulte et l'enfant.

- L'adulte et le chien.

- L'enfant et le chien.

(Mettez une croix devant la bonne réponse).

6) - Que veulent faire les personnages humains au chien ?

- Les humains veulent piéger le chien, en le faisant tomber dans l'eau.

7) - Réussissent-ils à piéger le chien ?

- Non.

8) - Quel est le personnage intelligent ?

- Le personnage intelligent est le chien.

9) - Imaginez les propos tenus par les personnages de ce récit, puis inscrivez les dans les bulles.

Bulle n° 01 : « Je vais te montrer comment obliger un chien à se baigner ! »

Bulle n° 02 : « Et voilà l'os dans l'eau ! »

Bulle n° 03 : « Maintenant on se cache et on observe. »

Bulle n° 04 : « C'est bien un os dans la baignoire ??? »

Bulle n° 05 : « Regarde comment il va sauter ! Hi ! Hi !Hi !»

Bulle n° 06 : « Comment sortir cet os ??? »

Bulle n° 07 : « Mais oui !! On a qu'à verser la baignoire. »

Bulle n° 08 : « Quoi ??? »

Bulle n° 09 : « De toute façon il a pris l'os sans prendre le bain ! »

### **Activité 05 :**

1) - Les éléments qui composent le document sont :

- Un titre en caractères gras.
- Un chapeau.
- 04 paragraphes.
- Une source.

2) - Ce texte est un article de presse (un fait divers).

3) - On trouve ce type de texte dans un journal.

4) - Lisez le titre, puis classez le dans le tableau ci-dessous :

<b>Méfait</b>	<b>Catastrophe/accident</b>	<b>Insolite</b>
		Retrouvailles de deux fiancés après 40 ans de séparation.

5) - Lisez le titre et le chapeau, puis remplissez le tableau suivant :

	<b>Qui ?</b>	<b>A fait quoi ?</b>	<b>Où ?</b>	<b>Quand ?</b>
<b>Titre</b>	Deux fiancés	Se sont retrouvés		
<b>Chapeau</b>	Deux chinois	Se sont mariés	Pékin	Hier (11-10-1998)

- 6) - Les éléments d'informations complémentaires apportés par le chapeau sont :
- Le lieu de l'action et le temps.

**Activité 06 :**

- 1) - Les éléments qui composent le texte sont :

- Un titre en caractères gras.
- 06 paragraphes.
- Une source.

- 2) - Combien de paragraphes existe-t-il dans le texte ?

- Il y a 06 paragraphes.

- 3) - Que représentent les paragraphes par rapport au titre du texte, qui est donné sous forme d'une question ?

- Les paragraphes représentent une réponse par rapport au titre.

- 4) - Dans le texte, nous allons parler de(s) :

- L'importance de la culture.

- Moyens pour accéder à la culture.

- Personnes cultivées.

(Mettez une croix devant la bonne réponse).

- 5) - Lisez la première phrase du texte, puis dites quelle est la position de l'auteur concernant les moyens pour se cultiver ?

- L'auteur pense que le livre est le seul moyen pour se cultiver.

- 6) - L'auteur exclut donc, tous les autres moyens qui permettent l'accès à la culture. Dans ce cas, il doit se justifier. Lisez la première phrase de chacun des paragraphes (2, 3, 4, 5, 6), puis mettez une croix devant les arguments proposés par l'auteur :

- Le livre est un moyen de dépassement.

- Le livre a perdu la place qu'il avait.

- Le livre est menacé par la télévision.

- Le livre est un moyen de connaître d'autres époques et d'autres civilisations.

- L'écrivain du livre nous offre une image vraie de la vie.

[x] - La lecture d'un livre rend le lecteur meilleur.

[x] - Le livre est important pour l'humanité.

7) - Les arguments sont introduits par des mots (les articulateurs logiques), qui existent dans les premières phrases des paragraphes 2, 3, 4, 5, 6, relevez-les.

- Les articulateurs sont : en premier lieu, de plus, mais, enfin, donc.

8) - À quel type de texte a-t-on affaire ?

- C'est un texte argumentatif.

### **Activité 07 :**

1) - Mettez une croix devant les éléments qui composent le texte :

[x] - Titre en caractères gras.

[ ] - Chapeau.

[ ] - Des sous titres.

[x] - Une source.

[x] - Des chiffres.

[x] - Des signes de ponctuation différents.

2) - Il s'agit de la pollution de l'atmosphère.

3) - Lisez le début de chaque paragraphe, puis accordez par une flèche chaque paragraphe avec son résumé dans le tableau suivant :

<b>Paragraphes</b>	<b>Résumés</b>
Paragraphe 1	- Les pourcentages des origines de la pollution atmosphérique.
Paragraphe 2	- Les causes dues à l'agriculture.
Paragraphe 3	- Les causes de la pollution atmosphérique.
Paragraphe 4	- Les causes naturelles (dues aux activités géologiques de la terre).
Paragraphe 5	- Les causes anthropiques.

4) - À partir des quatre propositions suivantes, choisissez celle qui peut être le titre du texte

- La pollution des eaux.

- Les causes de la pollution atmosphérique.

- La lutte contre la pollution atmosphérique.

- Les effets négatifs de la pollution atmosphérique.

(Mettez une croix devant la phrase qui convient).

5) - Selon le thème de ce texte et sa progression, dites à quel type il appartient ?

- Ce texte est de type explicatif.

## RÉFÉRENCES

- [1] Vigner, G., Lire du texte au sens, Clé international, Paris, 1979, p.37.
- [2] Moirand, S., Situation d'écrit : compréhension/ production en français langue étrangère, Clé international, Paris, 1979. p.23.
- [3] Ehrich, M., F., Mémoire et compréhension du langage, PUL, Lille, 1994, p.69.
- [4] Umbert, E., Les limites de l'interprétation, Crasset, 1992, p.34.
- [5] Ecalle, Jean., Magnan, Annie., L'apprentissage de la lecture, Armand Colin, Paris, 2002, p.57
- [6] Goigoux, Reland., Les actes de lectures, 1992, p.34.
- [7] Vigner, G., Lire du texte au sens, Clé international, Paris, 1979, p.27.
- [8] Richaudeau, François., Lecture et écriture, RETZ, Paris, 1981, p.30.
- [9] Smith, F., La compréhension et l'apprentissage, HRW, 1979, p.51.
- [10] Cicurel, F., Lectures interactives en langues étrangères, Hachette, Paris, 1991, p.11.
- [11] Gaonac'h, D., "Les composantes cognitives de la lecture", *Le français dans le monde*, n° 255, 1993.
- [12] Vigner, G., "Lire : comprendre ou décoder", *Le français dans le monde*, n° 283, 1996.
- [13] Charaudeau, P., Grammaire du sens et de l'expression, Hachette, 1992, p.123.
- [14] Boyer, H., Butzbach, M., et Pendanx, M., Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère, Clé international, Paris, 1990, p.137.
- [15] Fayol, M., Combert, J-E., Lecocq, P., Sprenger-Charolles, L., Zagar, D., Psychologies cognitives de la lecture, PUF, Paris, 1992.
- [16] Gaonac'h, D., "Psychologie cognitive et approche communicative en didactique des langues étrangères", dans *Revue de phonétique appliquée*, n° 61, 1982, p.159.
- [17] Gaonac'h, D., "Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère", *Le français dans le monde*, n° spécial février-mars, 1990, p.41.

- [18] Grellet, F., "Developing Reading Skills", Cambridge University Press, Cambridge, 1981, p.4.
- [19] Richaudeau, F., Gauquelin, M., F., Lecture rapide, Gerard & C°, 1969, Belgique, p.175.
- [20] Riley, P., "Strategy : conflict or collaboration ?" In Mélanges pédagogiques, Crapel, Université de Nancy, 1985, p.91.
- [21] Moirand, S., Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette FLE, Paris, 1990, P.128.
- [22] Carrell, Patricia., L., " Acquisition et utilisation d'une langue étrangère" : l'approche cognitive, in le français dans le monde, recherche et application coordonné par Gaonac'h, Hachette, France.
- [23] Moirand, S., L'approche communicative, Clé international, Paris, 1991, p.16.
- [24] Commission Nationale des Programmes, O.M.P.S, Algérie, janvier 2005, p.60.