
UNIVERSITÉ HASSIBA BENBOUALI DE CHLEF

Faculté des Langues Etrangères
Département de Français



MÉMOIRE DE MAGISTER

Spécialité : Sciences du langage

**LE RÔLE DU LEXIQUE DANS LA COMPRÉHENSION DE
L'ÉCRIT CHEZ LES ÉLÈVES DE 3^{ème} ANNÉE MOYENNE**

Par

Laid BOUSSOUAR

Devant le jury composé de :

El Djamhouria AIT SAADA	Professeur,	Université de Chlef,	Présidente
Hakim MENGUELLAT	MC A,	Université de Blida 2,	Examineur
Kawthar DEMBRI	MC B,	Université de Chlef,	Examinatrice
Mohand Amokrane AIT DJIDA	MC A,	Université de Chlef,	Rapporteur

Chlef, 2016/2017

RÉSUMÉ

L'enseignement / apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles ; de s'ouvrir à d'autres cultures.

Dans cet ordre d'idées, nous pensons que « le fait divers » étudié dans le projet N°1 du programme de la 3^{ème} année moyenne constitue un exemple de cette ouverture.

Le deuxième palier du cycle moyen (2^{ème} A.M et 3^{ème} A.M) cible la compréhension et la production, par l'élève, de textes de type narratif.

L'entrée par le lexique peut constituer une solution idoine aux problèmes de la compréhension de l'écrit.

Mots-clés : compréhension de l'écrit, lexique, fait divers.

ملخص

إنَّ تعليم و تعلُّم اللُّغات الأجنبيَّة يسمح للمتعلِّمين الجزائريين بالإطِّلاع المباشر على المعارف العالميَّة و التفتُّح على الثقافات الأخرى.

في هذا الإطار ، نعتقد أنَّ "الحدث المتفرِّق" الذي يندرج في البرنامج الرسمي للسنة الثالثة متوسط يعدُّ مثلاً حياً لهذا التفتُّح.

في هذا البرنامج يتمُّ التركيز على فهم النصِّ الذي يسرد أحداثاً واقعية .

إنَّ استعمال المفردات يمكن أن يمثِّل حلاً ناجحاً لمشكلة فهم النصِّ لدى هؤلاء المتعلِّمين.

كلمات مفتاحية : فهم النص ، مفردات ، أحداث متفرقة.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier vivement notre Directeur de Recherche M. Mohand Amokrane AIT DJIDA pour sa générosité, sa patience et ses précieux conseils sans lesquels ce travail n'aurait jamais vu le jour.

Nos remerciements vont également à tous les enseignants qui nous ont encadré durant notre cursus universitaire et les deux années de magistère et à leur tête M^{me}. E.Dj.AIT SAÂDA, Doyenne de la Faculté des Langues Etrangères et Présidente du jury.

Nous ne pouvons ne pas citer, ici, nos collègues A.KASSOUL, A.AMROUN, A. BOUCHACHIA et I.KEMMAS qui ont étroitement contribué à la réalisation de ce travail.

Enfin, pour nous avoir lu, corrigé et orienté que M. H.MENGUELLAT de l'université de Blida 2 et M^{lle}.K.DEMBRI de l'université de Chlef trouvent ici l'expression de notre profonde gratitude.

Dédicace

Je dédie ce travail à :

Mon défunt père qui s'est toujours sacrifié pour me voir réussir.

Ma très chère et douce mère qui m'a comblé de son soutien et m'a voué un amour inconditionnel.

Ma chère femme qui a créé autour de moi une atmosphère propice au travail.

Mes très chers enfants Bahâ-Eddine, Yassamine et Israa source de mon bonheur et de ma fierté.

Ma chère et unique sœur Amina, son époux, mes frères, mes belles-sœurs, mes neveux et mes nièces.

Mon professeur, ami et frère éternel Abdelmadjid KASSOUL, pour son aide et son soutien moral dans les moments les plus difficiles.

Table des matières

Résumé	01
Remerciements.....	03
Dédicace	04
Table des matières	05
Liste des illustrations et des tableaux	07
Introduction	08
CADRE THEORIQUE	
Chapitre 1 : La compréhension de l'écrit : de la réception à la construction du sens	
1.1. Qu'est-ce que la compréhension ?	11
1.1.1. La compétence de lecture.	14
1.1.2. La compétence textuelle.	15
1.2. Les processus de compréhension	19
1.2.1. Les recherches centrées sur le produit de la compréhension.	19
1.2.2. Les recherches centrées sur les processus cognitifs à l'œuvre en compréhension.	21
1.2.3. Les recherches intégrant le produit de la compréhension et les processus à l'œuvre.	22
1.3. Les stratégies de lecture	25
1.3.1. La notion de stratégie.....	25
1.3.2. Les stratégies d'apprentissage	25
1.3.2.1. Les stratégies cognitives.....	26
1.3.2.2. Les stratégies métacognitives	27
1.3.2.3. Les stratégies socio-affectives	28
1.3.3. Quelles stratégies de lecture enseigner ?	29
1.3.3.1. Stratégies à mobiliser avant la lecture	30
1.3.3.2. Stratégies à mobiliser pendant la lecture	32
1.3.3.3. Stratégies à mobiliser après la lecture (post-lecture).....	39
Chapitre 2 : La notion de lexique	42
2.1. Qu'est-ce qu'un lexique ?	42
2.2. Qu'est-ce qu'un vocabulaire ?.....	44
2.3. Complémentarité ou opposition ?.....	46
2.4. Quel terme choisir ?.....	47
CADRE PRATIQUE	
Chapitre 1 : Public et corpus	52
1.1. Présentation du public et place du lexique	52
1.1.1. Présentation du public.....	52
1.1.2. Place du lexique dans l'enseignement du moyen	53
1.2. Description et présentation du corpus	54
1.2.1. Description du corpus	54
1.2.2. Présentation du corpus	56
Chapitre 2 : Démarche à suivre	59
2.1. Groupe témoin	59
2.1.1. Test sans notes explicatives	59
2.1.2. Résultats du test sans notes explicatives	59
2.2. Groupe expérimental	60
2.2.1. Test avec notes explicatives	60
2.2.2. Résultats du test avec notes explicatives	60

Chapitre 3 : Analyse des réponses au test de compréhension	62
3.1. Analyse quantitative et qualitative	62
3.1.1 Analyse quantitative	62
3.1.2. Analyse qualitative	68
Conclusion générale et propositions finales	78
Bibliographie	79
Annexe	81

Liste des illustrations et des tableaux

Figure 1. Comprendre : une interaction lecteur / texte / contexte	10
Figure 2. Les composantes de la compétence textuelle	16
Figure 3. Analyse quantitative des réponses au test sans notes explicatives	64
Figure 4. Analyse quantitative des réponses au test avec notes explicatives	65
Figure 5. Comparaison des taux de réussite	67
Tableau 1. Résultats du test sans notes explicatives	60
Tableau 2. Résultats du test avec notes explicatives	62
Tableau 3. Analyse quantitative des réponses au test sans notes explicatives	63
Tableau 4. Analyse quantitative des réponses au test avec notes explicatives	65
Tableau 5. Comparaison des taux de réussite	66

INTRODUCTION

Selon le programme officiel et suite aux dernières réformes ayant touché le système éducatif algérien, la compréhension de l'écrit représente l'une des trois (03) compétences terminales qu'on cherche à développer chez l'apprenant ; les deux (02) autres sont la compréhension / production orale et la production écrite. Ainsi, et à travers la pratique de classe, l'on devrait installer chez ce dernier des stratégies d'apprentissage, en plus des connaissances qu'on lui fait acquérir, à même de lui permettre de découvrir la structure et le contenu d'un texte écrit en en construisant le sens. Le texte ainsi étudié constituera le socle principal sur lequel reposeront les autres apprentissages.

Cependant, l'on a constaté que la majorité de nos apprenants éprouve d'énormes difficultés à identifier l'idée générale d'un texte écrit et à en restituer les idées essentielles. Lesquelles difficultés se manifesteraient dans l'incapacité d'établir des relations sémantiques entre les différents éléments périphériques qui gravitent autour du texte et qui devraient, en principe, faciliter l'accès au sens global de ce dernier. En effet, lorsqu'il s'agit d'un texte écrit dans une langue étrangère, l'apprenant – lecteur bute souvent sur le sens des mots qu'il découvre pour la première fois et n'arrive pas, par conséquent, à saisir l'information dont il est en quête.

Devant un tel handicap, le recours à un autre moyen pouvant faciliter la compréhension écrite s'avère indispensable, voire inéluctable dans la mesure où le premier, l'analyse des éléments paratextuels en l'occurrence, a montré ses limites. C'est pourquoi, nous estimons que l'entrée par le lexique pourrait constituer une solution idoine aux problèmes de la compréhension écrite. Les deux activités suscitées (la compréhension écrite et le lexique) sont toujours enseignées séparément dans le cadre de la séquence d'apprentissage bien qu'elles soient étroitement liées. Nous voulons ainsi et à travers ce travail redonner au lexique la valeur qu'il avait et la place qu'il occupait dans les anciens programmes tout en l'adaptant aux nouvelles méthodologies d'enseignement / apprentissage.

Par ailleurs, nous avons jeté notre dévolu sur des collégiens de troisième année moyenne (3^{ème} A.M) qui serviront d'échantillon à l'expérience que nous allons entreprendre. Ce choix n'est, donc, pas arbitraire, mais tributaire du genre de texte retenu par la tutelle et auquel ils seront confrontés tout au long du premier projet pédagogique :

récit de faits réels relatant des thèmes d'actualité qui se rapportent aux catastrophes naturelles, aux méfaits et à l'insolite. Lequel texte est considéré comme étant le plus simple à étudier parmi les autres genres de textes narratifs (conte, fable, légende) programmés, eux, en deuxième année moyenne (2^{ème} A.M). Une fois les résultats de l'expérience connus, nous pourrions élargir notre échantillon pour toucher aux autres niveaux et étudier, éventuellement, les autres genres textuels. Nous considérons, à cet effet, que l'étude de ces cas pourrait nous renseigner sur l'impact qu'aurait l'entrée par le lexique sur la compréhension de l'écrit de quelque type de texte soit-il.

Dans cette perspective, notre problématique s'articule autour de la question directrice suivante :

« Dans quelle mesure l'entrée par le lexique aide-t-elle les apprenants à construire le sens d'un texte ? »

De ce fait, les deux (02) questions de recherche qui suivent nous paraissent importantes à plus d'un titre et méritent d'être élucidées :

- Est-ce que l'activité de compréhension écrite, telle qu'elle se fait au collège, permet aux apprenants d'accéder au sens d'un texte qui narre des faits réels ?
- Quel effet produit l'entrée par le lexique sur la capacité des apprenants à construire le sens d'un texte ?

Par conséquent, nous avons émis les hypothèses suivantes que nous aurons à vérifier au fil de ce travail :

- L'entrée par le lexique aide à identifier l'idée générale du texte.
- L'entrée par le lexique aide à restituer les informations essentielles contenues dans le texte.

Ainsi, et pour vérifier ces hypothèses, nous avons adopté un type de recherche qui se veut être à la fois descriptif et empirique. En effet, notre étude descriptive portera sur les objectifs assignés à la compréhension écrite et au déroulement de cette activité avec et sans notes explicatives.

Notre recherche est empirique dans la mesure où le questionnaire destiné aux apprenants se prêtera à une analyse, aussi bien quantitative que qualitative, au terme de

laquelle nous aurons à mesurer l'impact qu'aurait l'entrée par le lexique sur la compréhension de l'écrit.

Aussi, notre travail sera-t-il composé de deux parties complémentaires :

- 1- Une partie théorique dans laquelle nous définirons le concept de compréhension écrite et les processus y afférents ainsi que les différentes stratégies de lecture. Nous ferons, également, un tour d'horizon sur les différentes notions inhérentes au lexique et à son enseignement.
- 2- Une partie pratique consacrée au choix du corpus puis à l'analyse proprement dite. C'est à l'issue de celle-ci que seront vérifiées les hypothèses préalablement émises.

CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE 1 :

LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT : DE LA RÉCEPTION A LA CONSTRUCTION DU SENS

Introduction

Loin d'être un simple décodage de signes écrits (*des graphèmes*), il est bien admis, aussi bien chez les théoriciens que chez les enseignants, que la lecture renvoie à une compétence de base qui constitue le noyau autour duquel gravitent toutes les autres compétences relevant des deux codes écrit et oral. Il en est ainsi car, cette compétence, une fois mise en place, permet à l'apprenant d'acquérir un vocabulaire particulier, de comprendre le fonctionnement de la langue sur le plan syntaxique, de développer des stratégies personnelles le conduisant à saisir un des sens que véhicule le texte et, enfin, de mieux réussir sa production écrite en réalisant avec succès le transfert de ce qu'il aura acquis en lecture.

Par conséquent, la compréhension de l'écrit requiert des opérations mentales et des stratégies adéquates, tributaires des objectifs que l'apprenant assigne lui-même à son acte de lire. Il nous est donc nécessaire de définir d'abord cette activité, sur les deux plans didactique et pédagogique, avant de nous intéresser aux processus cognitifs sous-jacents, et aux stratégies que les apprenants peuvent mettre en œuvre pour mieux comprendre.

1-1- Qu'est-ce que la compréhension de l'écrit ?

La compréhension constitue, certes, l'objectif de l'activité de lecture même si celle-ci pourrait être axée sur l'oralisation qui tient compte beaucoup plus d'aspects phonologiques. Cette dimension n'est pas spécifique à la lecture puisqu'elle s'exerce de la même façon à l'oral. Or, la performance en lecture consiste plutôt à extraire de l'information en reconnaissant des mots isolés et en établissant des liens entre les différentes unités composant le texte. Dans l'optique de la compréhension, lire serait

mettre en relation un ensemble de signes avec un sens. C'est plutôt ici la relation idéographique qui est privilégiée en ce sens que l'apprenant est appelé à décoder des signaux graphiques (*signifiants*) transposés dans son cerveau, et de les rattacher à une idée qui n'est autre que le *signifié*. En outre, la compréhension implique une interaction texte/lecteur en ce sens qu'elle met en relation le stock acquis passif avec les possibilités du texte.

Mettant l'accent sur la complexité de l'acte de lire, et s'inscrivant dans le paradigme constructiviste, TARDIF déclare :

« Dans le domaine des sciences humaines, il est entièrement rare d'observer un consensus au regard d'un phénomène particulier. Pour ce qui est de la lecture, il existe présentement un large consensus en relation directe avec le paradigme constructiviste. Elle est conçue comme une activité de traitement d'informations. Lors de la lecture, comme dans toute activité de traitement d'informations d'ailleurs, la personne doit «délinéariser» ce qui est présenté pour le transformer en une représentation mentale, en une représentation cognitive. Cette transformation correspond essentiellement à une construction de la part du lecteur, construction qu'il effectue en interaction avec le texte et le contexte. » (TARDIF, 1994 : 86)

Aussi, pourrait-on schématiser cette interaction comme suit :

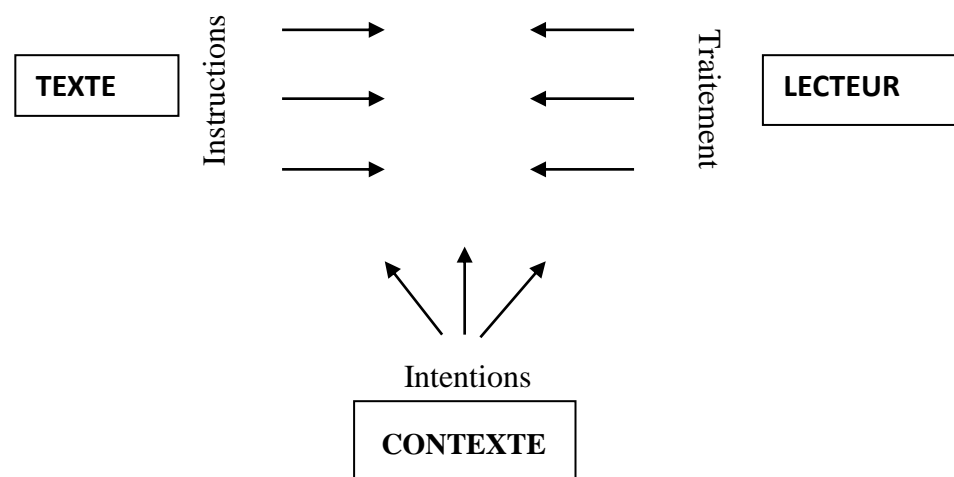


Fig. 1.1 : Comprendre : une interaction lecteur / texte / contexte

(Adams & al., 1998 : 12)

COSTE, quant à lui, considère qu'il y a des situations de lecture et que celles-ci sont tributaires des intentions différentes des lecteurs :

« Il existe des situations de lecture [...] l'acte de lire s'inscrit dans un processus d'énonciation où le sujet lisant a ses propres intentions de communication qui contribuent de façon non négligeable à prêter son sens au texte » (Coste, 1975 : 12)

Par conséquent, nous pouvons avancer que l'acte de lire n'est jamais gratuit en ce sens que l'on lit pour extraire les informations dont on a besoin, et dans une situation déterminée par des paramètres qui en font une situation bien particulière. Ainsi, pourrait-on se demander si, dans le cadre scolaire, il existe de tels objectifs de lecture. La question nous paraît nécessaire dans la mesure où les apprenants lisent rarement en classe en choisissant eux-mêmes les supports qu'ils jugent intéressants. Plutôt que d'objectifs de lecture, nous préférons plutôt parler d'objectifs assignés à l'activité de lecture compréhension, sachant que c'est à l'enseignant de les définir en fonction de la compétence qu'il veut installer chez ses apprenants.

D'un autre point de vue, des chercheurs en psychologie cognitive jugent l'activité de compréhension complexe dans la mesure où elle peut renseigner sur des processus mis en œuvre par le lecteur et qui sont des processus récurrents auxquels il pourrait faire appel à l'occasion d'une autre activité. Autrement dit, c'est à travers la lecture qu'on pourrait se faire une idée sur le fonctionnement cognitif de l'apprenant, lequel fonctionnement engendre des comportements observables et susceptibles d'être analysés.

Ainsi, BLANC et BROUILLET pensent que la compréhension est un domaine intéressant à étudier dans la mesure où :

« [...] la lecture, spécifique à l'homme, constitue une des aptitudes les plus complexes. En effet, la réussite du processus de compréhension de compréhension (répétition) d'informations textuelles est fonction, entre autres, des aptitudes basiques qui consistent en un décodage et une analyse syntaxique des informations traitées, de l'accès aux informations stockées en mémoire, de la gestion des ressources attentionnelles, et de la capacité de raisonnement de l'individu. La compréhension de textes apparaît donc comme un des domaines les plus importants pour étudier la cognition humaine en général. Dit autrement, « la compréhension » est comme une fenêtre ouverte sur le fonctionnement cognitif et la complexité des processus à l'œuvre ». (BLANC & BROUILLET, 2005 : 12)

Cela dit, et avant d'aborder ces processus sur lesquels nous reviendrons en détails, il nous est nécessaire d'examiner la notion de compétence de lecture, compte tenu du fait que l'approche par les compétences constitue un des choix méthodologiques retenus dans les programmes de français au collège algérien.

1-1-1- La compétence de lecture

La compétence de lecture est une compétence globale qui permet au lecteur d'avoir accès au sens d'un texte en déployant des stratégies qui lui sont propres. Cette dernière repose sur des compétences parcellaires complémentaires, imbriquées et interdépendantes si bien qu'il nous est impossible de concevoir la compétence de lecture en l'absence d'une de ces composantes.

Les compétences en question sont les suivantes :

- *Une compétence linguistique* qui relèverait des modèles syntactico-sémantiques de la langue. Cette compétence requiert un bagage lexical conséquent sans la possession duquel il serait impossible à l'apprenant de comprendre le sens des mots, et donc d'aller à la quête du sens global du texte. En outre, la maîtrise des relations syntaxiques que les unités entretiennent entre elles est de nature à permettre à l'apprenant d'appréhender la cohérence du discours écrit et, par conséquent, d'en saisir le sens et les finalités.

- *Une compétence discursive* qui reposerait sur la connaissance des types d'écrits (leur organisation rhétorique) et leurs dimensions pragmatiques (les situations d'écrit). En effet, la reconnaissance du type de discours est d'autant plus importante qu'elle implique un type de lecture particulier. On ne lit pas un poème comme on lit un texte explicatif ou un autre type de texte. La différence réside aussi bien dans la nature des informations à chercher dans chaque type que dans la façon dont on en prend connaissance (s'agit-il d'une lecture linéaire ? sélective ? balayage ? etc. ...

La compétence discursive implique également la reconnaissance de l'intention du texte et du but de l'auteur. Car, dans la plupart des cas, cette reconnaissance oriente la lecture et suggère des pistes d'exploration et d'exploitation.

- *Une connaissance des références extralinguistiques des textes* (l'expérience vécue, les savoir-faire, le bagage socioculturel et la perception cultivée que l'on a du monde). Les deux premières compétences, si elles sont nécessaires, ne sont point suffisantes pour comprendre un texte. Ceci est d'autant plus évident que la simple connaissance du sens des mots, et la maîtrise du fonctionnement syntaxique relèvent de ce qui est inhérent à la langue, alors qu'un texte renvoie à une réalité extralinguistique, laquelle devrait faire partie des savoirs du lecteur.

Ce sont là les différentes compétences composant la compétence globale de lecture et dont aucun lecteur ne peut se passer sous peine d'être confronté à des problèmes de compréhension même quand il s'agit d'un texte dont la simplicité est avérée.

Toutefois, Il convient de signaler que, de par le statut qui lui est accordé dans les programmes de français langue étrangère en Algérie, la lecture compréhension, en tant que type de lecture qui privilégie l'accès au sens, ne peut être définie indépendamment de la notion de compétence textuelle. Aussi, l'apprenant qui sait lire, n'est-il que celui chez qui cette compétence textuelle est mise en place.

1-1-2- La compétence textuelle

SOUCHON définit cette compétence « (...) *comme l'ensemble des processus de déconstruction/reconstruction à travers lesquels le texte va progressivement s'intégrer au discours propre du lecteur* ». (SOUCHON, 2005)

Pour cet auteur, la compétence textuelle se construit et se transforme en fonction du degré de fréquentation des textes par l'apprenant. On pourrait alors supposer que ce dernier a déjà acquis cette compétence en langue maternelle compte tenu du fait qu'il a été exposé à des écrits produits dans cette langue. Mais, comme l'affirme SOUCHON, en langue étrangère, cette même compétence va subir des transformations. Elle souligne en effet :

*« [...] si la compétence textuelle que le sujet a acquise est susceptible, **dans certains cas**¹, de lui fournir une aide, on peut également penser qu'elle va progressivement se transformer à travers la fréquentation de textes produits dans une autre langue-culture. La compétence textuelle n'est pas figée ; elle présente au contraire un caractère évolutif en fonction du vécu de chacun, la lecture en FLE faisant pour nous partie des expériences privilégiées » (op. cit.).*

Et de poursuivre :

« Elle présente des dimensions à la fois individuelles, sociales et culturelles et peut être décomposée en un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations » (Op. cit.).

Toutefois, parmi les aspects liés à cette compétence, nous pensons que celui relatif au genre² est incontestablement le plus important ; car, Il semblerait en effet qu'une des

¹. En gras dans le texte.

². Nous employons ici le mot *genre* dans son acception discursive et non en relation avec une quelconque tonalité du texte. Nous pouvons par conséquent lui substituer l'appellation *typologie textuelle*.

premières préoccupations du lecteur confronté à un texte soit de le rattacher à un genre ou à une catégorie textuelle qu'il connaît déjà.

Ceci nous paraît d'autant plus évident que chaque genre présente des caractéristiques particulières le distinguant de tous les autres. La maîtrise de ces caractéristiques par l'apprenant est de nature à lui faciliter non seulement l'accès au sens, mais également l'intériorisation de ce discours de façon à ce qu'il fasse partie de son propre langage. En effet, SOUCHON pense à ce propos :

« La dynamique interactionnelle entre le pôle émetteur et le pôle récepteur qui se développe à partir de la mise en place de la situation de lecture fait que l'objet sémiotique constitué par le texte se transforme chez le lecteur en discours intérieur, et en se transformant en discours intérieur, va modifier ce discours intérieur lui-même » (SOUCHON, 2005).

Mais au niveau de l'exploitation du texte, force est de constater que le lecteur, tout en s'efforçant de le rattacher à un genre particulier, à une catégorie précise, le considère au moment de la lecture comme un modèle spécifique se suffisant à lui-même et dans lequel se cristallise toutes particularités du dit genre. C'est dans cette optique que nous comprenons et reprenons ici cette réflexion de SOUCHON qui pense que : *« Au niveau de la catégorisation des textes, il apparaît que chaque texte est exploré à la fois en tant que représentant d'un genre et à la fois en tant qu'exemplaire unique de ce genre » (op.cit).*

En outre, la compétence textuelle a été appréhendée par d'autres chercheurs sous l'angle de la compétence de communication. Il en est ainsi de Sophie MOIRAND qui pense que la compétence textuelle est :

« [...] partie spécifique de la composante linguistique de la compétence de communication. Il s'agit en fait de ce qui relie, soit sur le plan syntaxique, soit sur le plan sémantique, les éléments linguistiques à l'intérieur d'un texte : système des relations de co-référence (anaphores et cataphores grammaticales), système des relations de contiguïté sémantique (réitérations, parasyonymes, hyperonymes, hyponymes), articulateurs logiques et rhétoriques » (MOIRAND, 1982 : 36)

Avoir donc une compétence textuelle, c'est maîtriser ces relations et être capable de faire des inférences, des rapprochements, des renvois et analogies uniquement en s'appuyant sur les éléments du texte. En effet, le texte étant un discours écrit émis par un auteur et destiné à des lecteurs virtuels, il est clair que sa compréhension renseigne sur une compétence qui ne saurait être conçue indépendamment de la compétence de communication. Aussi, cette conception de la compétence textuelle aurait-elle des

implications didactiques en ce sens que l'entrée dans le texte favorisera les éléments en relation avec l'énonciation. Toutefois, si l'on considère le texte comme processus et non comme un produit fini, différentes entrées pourraient être envisagées. Aussi, pourrait-on avoir les entrées suivantes (CICUREL, 1991 : 49) :

1. une entrée selon l'architecture discursive (structure événementielle, structure «dialoguée», informative, argumentative) ;
2. une entrée basée sur la recherche d'éléments coréférentiels ;
3. une entrée basée sur l'intention de communication ;
4. une entrée par les marques énonciatives (les marques manifestant l'opinion du scripteur) ;
5. une entrée par les articulateurs ;
6. une entrée situationnelle (origine du document, support, lieu de distribution) ;
7. une entrée prenant appui sur les citations du texte ;
8. une entrée basée sur la progression thématique (à partir de la situation initiale, répertorier la succession des informations complémentaires qui sont progressivement introduites dans le texte).

Il en résulte de ce qui a précédé que la compétence textuelle est si complexe que si l'on veut l'installer chez l'apprenant, il faudra tenir compte de toutes ces composantes et ne point voir dans le texte uniquement un produit fini ayant un sens précis à la quête duquel il faut aller ; mais également comme processus ayant conduit à générer un type de discours particulier, polyphonique et polysémique de par les nombreux réseaux sémantiques qui le parcourent.

Dans le sillage de MOIRAND, et après avoir défini la compétence textuelle comme étant une composante essentielle de la compétence de communication, Heriber RÜCK qui, lui, a travaillé plus sur le texte littéraire, propose le schéma récapitulatif suivant, dans lequel il ventile cette compétence en sous-compétences aussi bien au niveau de la réception que de la production (RÜCK, 1991: 540)

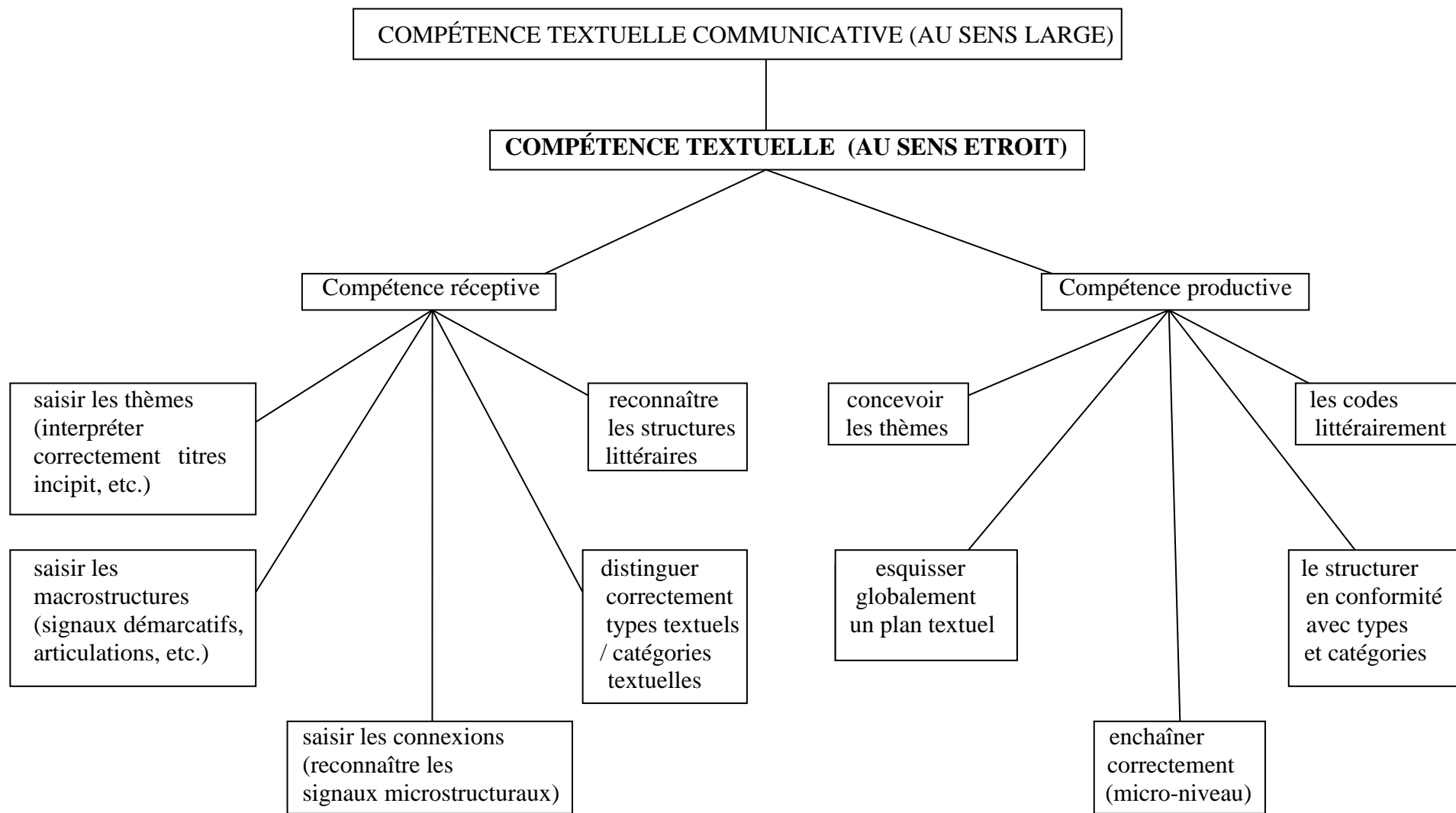


Fig. 1.1-2- Les composantes de la compétence textuelle

Il convient maintenant d'aborder la question des processus de compréhension en nous situant du point de vue du lecteur après avoir souligné le caractère génotypique³ du texte.

1-2- Les processus de compréhension

Il convient, dans un premier temps, de définir d'abord ce que l'on entend par processus. Pour ce faire, nous nous contentons de reproduire, ici, la définition de CUQ tant nous la jugeons complète en ce sens qu'elle met très bien l'accent sur le caractère complexe d'un processus. Pour lui, un processus est :

« Une activité mentale complexe, constituée d'opérations en chaîne ordonnées dans le temps et orientées vers un état final (par exemple, le processus perceptif, les processus de compréhension et de production langagière, le processus d'apprentissage). Même s'ils comportent plusieurs étapes (certaines automatiques, d'autres sous le contrôle du sujet), ces processus peuvent s'effectuer très rapidement ». (CUQ, 2003, p. 202).

Cela dit, il nous semble inadéquat d'aborder la question des processus sans survoler l'historique des études cognitives en matière de compréhension. En effet, cette rétrospection nous permettra d'opter, par la suite, pour une approche précise qui nous servira de cadre théorique pour notre analyse.

Dans leur ouvrage sur les processus cognitifs en compréhension du texte, Nathalie BLANC et Denis BROUILLET dénombrent trois générations de théories portant sur l'activité cognitive en compréhension de l'écrit. La première génération étant centrée sur le produit de la compréhension, la deuxième sur les processus même de compréhension et la troisième se voulant une approche intégrative du processus et du produit de la compréhension. Nous allons examiner avec plus de détails chacune de ces théories en mettant l'accent sur les particularités et les points forts de chacune d'elles (BLANC & BROUILLET, 2005 : 13, 14).

1-2-1- Les recherches centrées sur le produit de la compréhension

Il s'agit là de la première génération de recherches qui tente à travers l'analyse du produit de la compréhension de se faire une idée sur les représentations du lecteur. En effet, un des apports essentiels de cette génération était justement d'avoir introduit la notion de représentation en la distinguant de l'information fournie par le texte. Autrement dit, il y aurait

³. Nous employons, ici, le terme *génotype* pour renvoyer à l'ensemble des processus ayant conduit à la mise en texte du discours.

problèmes de compréhension lorsque l'écart entre l'information fournie par le texte et les représentations qu'on en fait est important.

Dans cette première approche, l'accent est également mis sur la distinction entre « *mémoire du texte* » et « *mémoire de la compréhension du texte* ». La première concerne le souvenir qu'on a des caractéristiques de surface d'un texte, alors que la seconde renvoie à ce qui est dit dans le texte. Or, comme le soulignent si bien les deux auteurs, ne sont retenues généralement dans la mémoire de la compréhension du texte que les informations ayant un lien direct ou indirect avec les connaissances antérieures du lecteur. Celles-ci constituent, en quelque sorte, le socle sur lequel repose toute compréhension nouvelle.

En outre, pour mieux clarifier cette distinction, les deux auteurs citent dans le même ouvrage la proposition de VAN DIJK & KINTSCH selon laquelle il existe en mémoire trois niveaux de représentations des textes :

« Au premier niveau, le niveau de surface, sont représentés les mots du texte et la syntaxe utilisée. Vient ensuite le niveau sémantique de la représentation (i.e., la base du texte)⁴. Obtenu à partir de l'analyse sémantique du texte et de sa structure, il est organisé à deux niveaux : la microstructure qui correspond à la structure locale du texte (i.e., les phrases du texte et les relations qu'elles partagent) et la macrostructure qui correspond à la structure globale du texte et consiste en une série d'informations, d'un niveau élevé d'importance, hiérarchiquement organisées. En résumé, la base de texte est une sorte de réseau constitué d'éléments et de relations qui sont directement dérivés du texte. Dès lors que l'individu enrichit et transforme ce réseau en faisant appel à ses propres connaissances et expériences, il est question du dernier niveau de représentation, généralement désigné sous les termes de modèle de situation. [...] Plus récemment, cette distinction a été atténuée pour laisser la place à l'idée selon laquelle l'individu construit en mémoire une représentation « significative » du texte. Si elle inclut peu de connaissances antérieures, elle est désignée sous les termes de « base du texte ». A l'opposé, si elle comporte un volume conséquent de connaissances antérieures, elle est désignée sous les termes de « modèle de situation » ». (BLANC & BROUILLET, 2005 : 15)

Il est bien évident qu'il n'est possible à aucun lecteur de construire un modèle de situation s'il n'a pas retenu, au préalable, des éléments relevant des deux premiers niveaux sus mentionnés, à savoir le niveau de surface et la base du texte. Cette condition est d'autant plus importante que lorsqu'il s'agit d'un texte écrit dans une langue étrangère, le lecteur bute souvent sur le sens des mots et la syntaxe utilisée et n'arrive pas, par conséquent, à accéder à

⁴. L'explication est dans le texte.

l'information et l'enrichir par la suite en faisant appel à ses connaissances antérieures. Ainsi, Nathalie BLANC et Denis BROUILLET soulignent-ils :

« Dans la situation où l'individu traite un texte écrit dans une langue autre que sa langue maternelle, la construction des niveaux de surface et de la base de texte constitue une source de difficulté, difficulté qui se propage à l'élaboration d'un modèle de la situation. Par manque de vocabulaire, l'individu ne parvient pas à extraire le sens du message et faire les connexions qui s'imposent, rendant alors très difficile la construction d'un modèle de situation. Or, cette difficile construction d'un modèle de situation a pour conséquence de confiner le traitement aux niveaux de surface et de la base de texte, c'est pourquoi l'information véhiculée est rapidement oubliée » (BLANC & BROUILLET, 2005 : 17).

En définitive, cette première génération de recherches axée, comme nous l'avons déjà souligné, sur le produit de la compréhension, met surtout l'accent sur les représentations mentales des lecteurs qui élaborent des modèles de situation en s'appuyant non seulement sur les informations fournies par le texte, mais également sur leurs connaissances antérieures. Précisons aussi un point très important qui est la cohérence de la représentation qui, elle, reste tributaire de la capacité du lecteur à établir des relations entre les éléments constitutifs de celle-ci, et dans lesquels sont inclus des événements, des états, des propositions etc. ...

1-2-2- Les recherches centrées sur les processus cognitifs à l'œuvre en compréhension

Une des nouveautés de cette deuxième génération de recherches est d'avoir mis l'accent sur les limites de ce qu'on appelle *ressources attentionnelles*. En effet, s'intéressant de près aux processus cognitifs mis à l'œuvre au moment même de la lecture (autrement dit, observer et apprécier les activités *on-line*⁵), les chercheurs de cette génération s'accordent à dire que la mémoire de travail est si limitée que le lecteur ne peut accorder son attention qu'à un petit nombre d'éléments qu'il juge nécessaires à la compréhension. Or, une compréhension réussie, s'appuie plutôt sur l'activation d'un certain nombre d'éléments qui peuvent être inhérents au texte, ou relatifs aux connaissances de l'individu.

Les connaissances du lecteur ont un rôle très important dans la mesure où elles permettent de générer des inférences de tous types sans rester dans les limites du texte. Car, il est bien évident que toute compréhension se base et sur le texte lui-même (c'est-à-dire l'information fournie par celui-ci), et sur les connaissances antérieures sur le thème que véhicule le texte. Ainsi, comme le soulignent, BLANC et BROUILLET :

⁵. On entend par activités *on-line*, ces activités qui interviennent au moment même où l'individu lit le texte.

« De manière générale, les données issues de cette deuxième génération de recherches fournissent des éléments en faveur de l'idée que les ressources attentionnelles sont limitées, ce qui a pour attention une allocation sélective de l'attention. Déterminer les sources d'activation des éléments de la représentation devient alors nécessaire. De cet objectif découlent les travaux entrepris sur les inférences, travaux qui ont permis de déterminer quelle est la probabilité de générer une inférence ». (Op. cit. pp. 22-23)

En définitive, les recherches de cette deuxième génération accordent de l'importance aux inférences que le lecteur peut générer ou non lors de sa lecture pour accéder à la compréhension du texte. Ces dernières peuvent concerner les éléments du texte lui-même, c'est-à-dire les relations que ceux-ci entretiennent entre eux, ou les connaissances antérieures du lecteur, et dans ce cas, on parlera d'*inférences référentielles*.

1-2-3- Les recherches intégrant le produit de la compréhension et les processus à l'œuvre

L'objectif de cette troisième génération de recherches est d'établir un lien entre la nature des représentations élaborées en mémoire, c'est-à-dire le produit même de la compréhension, et les processus *on-line* qui interviennent au moment de la lecture. En effet, contrairement à la deuxième génération qui pose le problème de l'activation des ressources en termes de tout ou rien, cette troisième pense plutôt que certaines ressources sont activées plus que d'autres, et qu'à mesure que l'individu progresse dans la lecture, des représentations se construisent et se déconstruisent sous l'effet de cette fluctuation. L'objectif est de savoir donc quelles sont les ressources activées, à quel degré, quand, et quelles représentations elles ont permis de construire. C'est ce que les théoriciens⁶ appartenant à cette génération appellent *dynamique des activations*.

Explicitant davantage les idées directrices de cette dernière génération, BLANC et BROUILLET pensent que :

« Cette approche centrée sur la dynamique de la compréhension est à l'origine d'une nouvelle conception de l'activation : plutôt que de poser le problème en termes de tout ou rien (i.e., éléments activés ou pas), les éléments du texte et les inférences sont supposés être activés à différents degrés. Précisément, les ressources attentionnelles du lecteur sont considérées comme un pool d'activation qui peut être distribué sur un nombre plus ou moins important d'éléments textuels et inférentiels. Les ressources

⁶. Il s'agit notamment de GOLDMAN & VARMA ; KINTSCH ; LANGSTON & TRABASSO et VAN DEN BROEK.

attentionnelles ne sont donc plus définies par un empan fixe avec un nombre limité d'éléments ». (Op. cit.)

Toutefois, les sources d'activation étant multiples, il convient de prendre en considération, dans le cadre de ce modèle théorique, uniquement celles qui sont incontournables et sur l'importance desquelles un consensus semble être dégagé : il s'agit de la partie du texte en cours de traitement, et de celle maintenue en mémoire.

En effet, au moment de la lecture, il se produit un traitement instantané de la partie du texte que le lecteur a sous les yeux, laquelle partie entre en interaction avec la partie précédemment lue, et qui est censée être gardée en mémoire. C'est justement la conjugaison de ces deux facteurs qui détermine et influe positivement ou négativement sur la compréhension.

Dans le même ordre d'idées, certains proposent quatre sources d'activation intervenant dans ce domaine :

« À titre d'exemple, quatre sources d'activation sont susceptibles d'intervenir. [...] Il s'agit des contenus de la phrase en cours de traitement, des contenus de la phrase précédente, des inférences chargées d'assurer la cohérence (qui sont basées soit sur la réactivation de portions antérieures du texte, soit sur la récupération de connaissances sémantique), et de la représentation épisodique en cours de construction en mémoire .Il doit être remarqué ici que les inférences sont à la fois le produit de l'activation des éléments de la portion de texte en cours de traitement et des connaissances contextuellement appropriées, et en tant qu'énoncé intégré à la représentation, elle constitue en retour un source d'activation des éléments de la représentation qui lui sont reliés.De ce va-et-vient continu de l'activation parmi les multiples éléments impliqués va prendre corps une représentation ». (BLANC & BROUILLET, 2005 : 25)

Il découle de ce qui a précédé qu'un suivi pas à pas et exhaustif des représentations construites en mémoire s'avère indispensable. Il en est ainsi, car à chaque fois que le lecteur ajoute un nouvel élément à la représentation préalablement construite⁷, cette dernière prend une autre forme. C'est cette relation complexe entre les éléments activés et la nature de la représentation qui constitue l'objet d'étude de cette troisième génération dont les travaux se basent essentiellement sur la mesure de l'effet produit par le processus à l'œuvre et la compréhension.

⁷. Signalons au passage qu'une première représentation du texte est construite immédiatement par le lecteur une fois qu'il en prend connaissance. Toutefois, celle-ci est susceptible d'être enrichie, corrigée, voire complètement déconstruite et abandonnée au profit d'une autre, et ce, au fur et à mesure qu'on progresse dans la lecture et qu'on active certaines connaissances.

Cette complexité des processus renseigne on ne peut mieux sur la nature de l'activité de compréhension qui demeure, à notre avis, une des activités les plus difficiles à cerner compte tenu des différentes aptitudes qu'elle requiert. D'ailleurs, BLANC et BROUILLET concluent en mettant l'accent sur cet aspect que tout didacticien doit prendre en considération sous peine de réduire la compréhension à un simple déchiffrement :

« Comprendre un texte requiert donc d'être capable d'intégrer en tout cohérent les informations décrites et les connaissances mises en œuvre lors de la lecture. Comprendre un texte nécessite aussi de faire preuve de flexibilité pour s'adapter au contexte situationnel décrit et mettre en avant les caractéristiques les plus pertinentes de la situation. Enfin, comprendre un texte impose de sélectionner, parmi l'ensemble des informations, celles qui sont les plus pertinentes et/ou les plus appropriées à la réussite du processus de compréhension. Telles sont les trois composantes majeures [...]» (Op. cit. p. 30)

Cela dit, dans le contexte scolaire, et dans les limites de notre recherche, nous croyons qu'il nous est impossible d'explorer les activités *on-line* pour deux raisons essentielles :

- 1- L'analyse de ces processus nécessite l'utilisation d'un certain nombre de techniques dont celles permettant de mesurer les mouvements oculaires qui relèvent d'un domaine qui n'est pas le nôtre, et que, par conséquent, nous ne maîtrisons pas.
- 2- Les contraintes imposées par le terrain font qu'il nous est très difficile, voire impossible, de suivre un apprenant en train de lire, et de déterminer les activités *on-line*, c'est-à-dire les processus mis à l'œuvre.

Aussi, dans notre analyse portant sur la compréhension d'un fait divers, allons-nous inscrire notre démarche dans le cadre de la première génération de recherches, à savoir celle qui est centrée sur le produit de la compréhension. Ce choix nous paraît d'autant plus logique que l'évaluation de la compréhension dans nos écoles se fait exclusivement à travers des tests auxquels les apprenants répondent en s'appuyant sur leurs propres représentations du texte.

Maintenant que nous avons passé en revue les principales recherches entreprises dans le domaine des processus cognitifs concernant la compréhension d'un texte, il convient d'aborder la notion de stratégies de lecture dont dépend en grande partie la réussite de la compréhension.

1-3- Les stratégies de lecture

Nous allons, dans un premier temps, définir la notion de stratégie tout en la distinguant de processus. Nous citerons par la suite quelques stratégies générales d'apprentissages, et nous finirons par développer les principales stratégies de lecture en mettant l'accent sur l'importance de leur enseignement explicite.

1-3-1- La notion de stratégie

Le terme de *stratégie* est, certes, employé dans plusieurs domaines de la vie sociale. Son usage n'est donc point réservé au champ didactique. D'ailleurs, nous nous référons à son étymologie, nous nous rendrons vite compte, qu'à l'origine, le terme était militaire. En effet, le mot *stratégie* vient du mot grec στρατηγία / stratighia (mot dérivé de στρατηγός / stratigos = « général, stratège »)

Ce n'est qu'avec le temps que le terme s'est imposé et s'est répandu dans plusieurs domaines n'entretenant pourtant aucune relation avec la vie militaire. Dans le Petit Robert, les rédacteurs, ayant pris en considération la fécondité sémantique qui caractérise le mot, le définissent comme : « [un] ensemble d'actions coordonnées, de manœuvres en vue d'une victoire » (ROBERT, 2009). Ainsi, une stratégie serait toujours associée à des actions à entreprendre en vue d'un but à atteindre. De ce point de vue, la stratégie ne peut donc être que consciente.

1-3-2- Les stratégies d'apprentissage

Dans le domaine de l'éducation, LEGENDRE constate que la stratégie d'apprentissage est un « ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique ». (CYR, 1998 : 4) En didactique des langues, pour l'approche actionnelle – approche qui utilise le plus le concept de stratégie- « est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qui se présente à lui ». (ROBERT, J., 2007 : 188-190)

Selon Paul CYR, les stratégies d'apprentissage en L2 désignent «un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible. »(CYR, 1998 : 4) alors que TARDIF tient à souligner les aspects intentionnel et pluriel de ces stratégies : «la stratégie a quelque chose d'intentionnel : il s'agit d'atteindre

efficacement un objectif. Elle a aussi quelque chose de pluriel : il s'agit d'un ensemble d'opérations » (TARDIF, 1992 : 23)

Définie comme telle, une stratégie d'apprentissage est à distinguer nettement d'une stratégie de communication. Cette distinction est d'autant plus importante que les frontières entre les deux ne sont pas toujours étanches et que, souvent, on prend l'une pour l'autre arguant du fait qu'un apprentissage réussi n'est que le résultat d'une bonne réception, opération essentielle dans l'acte de communiquer. Or, il est bien admis que l'apprentissage et la communication impliquent des stratégies particulières en relation avec l'objectif poursuivi. Aussi, a-t-on recours à des stratégies pour se faire bien comprendre par le locuteur et réussir à lui passer l'information, succincte ou développée, quand le texte étudié relate des faits réels. En revanche, les stratégies d'apprentissage sont mises en œuvre par l'apprenant afin de bien assimiler une notion, ou de franchir un obstacle mis sur son parcours lorsqu'il s'agit d'une situation-problème.

Cela dit, les stratégies d'apprentissage diffèrent d'un apprenant à un autre, d'où leur caractère individuel et volontaire. Néanmoins, il est à signaler qu'à force de déployer les mêmes stratégies, on finit par en faire des réflexes qu'on fait fonctionner inconsciemment pour résoudre les mêmes problèmes maintes fois rencontrés antérieurement.

Quelles sont donc ces stratégies ?

Il est à signaler que plusieurs classifications sont proposées et que les critères sur lesquels sont fondées les catégorisations relèvent d'un choix personnel propre à chaque auteur. Toutefois, il est devenu de l'ordre du coutumier de parler de trois grandes catégories de stratégies d'apprentissage, à savoir les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives et les stratégies affectives. Cette typologie tridimensionnelle est proposée notamment par O'MALLEY, J.M., CHAMOT, A.U. Nous allons tenter de définir chacune de ces stratégies tout en mettant l'accent sur les actions qu'elle implique et, par conséquent, ce qui la singularise et la distingue des autres (DEGACHE. 1998)

1-3-2-1- Les stratégies cognitives

Sous cette appellation sont regroupées toutes les actions que l'apprenant entreprend en vue d'acquérir ou de retrouver l'information, et qui accompagnent le déroulement de l'apprentissage. Aussi, ces dernières sont-elles généralement observables dans la mesure où, intervenant pendant l'apprentissage, elles se manifestent par des comportements susceptibles

d'être analysés par l'enseignant. Paul CYR fait remarquer à ce propos que ce type de stratégies : « [...] impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage. » (CYR, 1998 : 45)

Les actions qui peuvent être entreprises à cet effet sont les suivantes :

Pratiquer la langue : répéter, pratiquer les sons de différentes façons, utiliser des fonctions de langue, combiner des éléments connus afin de produire des séquences plus longues, pratiquer le nouveau vocabulaire dans des contextes naturels et réalistes.

Comprendre des messages : utiliser les techniques du skimming (lecture rapide en vue d'une compréhension globale) et du scanning (lecture sélective) pour la compréhension des messages.

Analyser et raisonner : analyser des expressions ou des mots en les décomposant, raisonner déductivement en appliquant les règles générales dans la langue cible, comparer de façon contrastive des éléments de la langue cible avec des éléments de la langue maternelle, transférer des structures de la langue maternelle vers la langue cible, traduire.

Créer une structure pour réception et production : prise de notes, rédaction de résumés et la mise en évidence de certains passages etc. ...

1-3-2-2- Les stratégies métacognitives

La métacognition est définie par O'MALLEY, J.M., CHAMOT, A.U. comme étant « *la cognition sur la cognition* ». Autrement dit, il s'agit de ces opérations effectuées par l'apprenant et qui lui permettent de réfléchir sur la façon même dont il apprend. Elles consistent, en fait, « *à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'autoévaluer et à s'autocorriger* ». (CYR, op. cit) Ceci revêt un caractère d'autant plus important que les stratégies relevant de ce domaine ne se limitent guère à un moment d'apprentissage, mais le dépassent et deviennent susceptibles d'être transférées à d'autres situations. Ce sont justement ces stratégies auxquelles il convient d'accorder une attention particulière dans la mesure où elles renvoient à un savoir procédural, lequel savoir permet à l'apprenant d'apprendre à apprendre.

Ces stratégies se démultiplient à leur tour en plusieurs opérations mentales imbriquées et intervenant à des moments divers de l'apprentissage. Il s'agit en effet de :

L'anticipation ou la planification : se fixer des buts à court ou à long terme ; étudier par soi-même un point de langue ou un thème qui n'a pas encore été abordé en classe ; prévoir les éléments linguistiques nécessaires à l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication.

L'attention : prêter attention à tout intrant langagier susceptible de contribuer à l'apprentissage ; maintenir son attention au cours de l'exécution d'une tâche.

L'autogestion : comprendre les conditions qui facilitent l'apprentissage de la langue et chercher à réunir ces conditions.

L'autorégulation : vérifier et corriger sa performance au cours d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication.

L'identification du problème : cerner le but d'une tâche langagière ou un aspect de cette tâche qui nécessite une solution en vue d'une réalisation satisfaisante.

L'autoévaluation : évaluer ses habiletés à accomplir une tâche langagière ou un acte de communication ; évaluer le résultat de sa performance langagière ou de ses apprentissages.

1-3-2-3- Les stratégies socio-affectives

Les stratégies *socio-affectives* impliquent une interaction avec les autres (locuteurs natifs ou pairs) en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible (poser des questions, coopérer, contrôler ses émotions).

Ces dernières peuvent prendre plusieurs formes et se démultiplier en plusieurs opérations. Entre autres actions entreprises par l'apprenant dans le cadre de ces stratégies, CYR cite :

Les questions de clarification et de vérification : demander de répéter ; demander des explications, des clarifications, des reformulations.

La coopération : interagir avec ses pairs dans le but d'accomplir une tâche ou de résoudre un problème d'apprentissage ; solliciter de la part d'un locuteur compétent des appréciations au sujet de sa performance ou de son apprentissage. Les activités de

coopération encouragent l'élève à adopter des attitudes appropriées face à lui-même et aux autres.

La gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété : se parler à soi-même en vue de réduire le stress accompagnant l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication ; utiliser diverses techniques qui contribuent à la confiance en soi et à la motivation ; s'encourager ; se récompenser ; ne pas avoir peur de faire des erreurs ; prendre des risques.

Cela dit, les stratégies de lecture ne pourraient être conçues indépendamment des stratégies globales d'apprentissage. Elles ont certes leurs spécificités, mais elles relèvent toutes des mêmes types (cognitif, métacognitif et socio-affectif) et permettent à l'apprenant de mieux acquérir le savoir et de s'en servir ultérieurement à bon escient.

1-3-3- Quelles stratégies de lecture enseigner ?

Nous avons déjà mis l'accent sur le caractère conscient des stratégies, et montré qu'en matière d'apprentissage, celles-ci jouent un rôle déterminant dans la mesure où elles sont de nature à procurer à l'apprenant une certaine autonomie d'agir. Néanmoins, il serait illusoire de croire qu'un apprenant, aussi compétent soit-il, puisse mobiliser ses stratégies à sa propre initiative si ces dernières ne sont pas enseignées explicitement par l'enseignant. Cela dit, un recensement exhaustif de ces opérations mentales s'avère la première étape dont on ne peut se passer si l'on veut former de bons lecteurs. Ainsi, dans leur ouvrage consacré aux stratégies de lecture, George ADAMS et al. mettent l'accent sur l'importance de ces stratégies dans la réussite de l'interaction texte / lecteur / contexte⁸ :

« [...]Mais pour arriver à bien comprendre ce qui se passe dans l'interaction texte / lecteur / contexte, il faut encore envisager un certain nombre d'opérations mentales exécutées par le lecteur et sans lesquelles l'interaction n'est que potentielle. Un lecteur est en effet quelqu'un de très actif, qui ne cesse par exemple d'anticiper, d'inférer, de sélectionner, d'organiser. Toutes ces opérations – qui font de la lecture un acte mental très complexe – mobilisent les connaissances du lecteur, s'appuient sur les indices textuels, pour répondre aux exigences contextuelles ». (ADAMS & al., 1999 : 23)

Faisant remarquer que les stratégies en question interviennent simultanément et non successivement, et qu'elles s'influencent les unes les autres, les auteurs les décrivent en se

⁸. Voir la figure 1.1.

demandant pour chacune « *quelle importance elle revêt dans la construction d'une représentation mentale de l'information textuelle et comment elle s'exerce (quelles connaissances elle mobilise ; quels indices textuels elle exploite* ». (op. cit)

Pour l'énumération et l'explication de ces stratégies, nous allons emprunter aux auteurs leur méthode qui consiste à dire d'abord *pourquoi* il faudrait mobiliser telle ou telle stratégie, et expliquer ensuite comment la mobiliser. En outre, par souci de précision, nous optons pour une catégorisation conventionnelle se basant sur le moment de la mobilisation de la stratégie, à savoir *avant, au moment ou après* la lecture.

1-3-3-1- Stratégies à mobiliser avant la lecture.

Appelées également stratégies de pré-lecture, celles-ci servent surtout à planifier l'acte de lire. Elles sont, par conséquent, d'autant plus importantes à acquérir qu'elles permettent au lecteur de bien préparer sa lecture en étant conscient de la complexité de la tâche qui l'attend.

On dénombre alors trois principales stratégies relevant de cette catégorie :

a- Activer ses connaissances antérieures

Il s'agit de mettre en œuvre les connaissances qu'on a sur le sujet en rendant disponibles des informations déjà connues. En effet, il serait erroné de croire qu'il y a des lecteurs qui ne savent rien sur le sujet d'un texte donné. On a toujours une petite idée sur le thème qui y est développé, et c'est cette dernière qu'il faudrait exploiter avant la lecture pour donner un sens à son acte.

Pourquoi maintenant faut-il mobiliser cette stratégie ?

Il est indéniable qu'on lit plus facilement un texte dont on connaît le sujet même si, comme nous l'avons déjà signalé, cette connaissance pourrait se limiter à une petite idée élaborée antérieurement. Cela aide beaucoup le lecteur à se poser des questions sur le texte avant même d'en avoir pris connaissance. En outre, d'un point de vue psychologique, cette activation des connaissances antérieures le motive et le pousse à continuer sa lecture en ce sens que le sujet ne lui est pas complètement étranger.

Comment mobiliser cette stratégie ?

Relevant de la pré-lecture, la stratégie en question ne s'appuie donc pas sur des indices textuels. Elle concerne plutôt le référent, et celui-ci pourrait être contenu uniquement dans le titre. Aussi, l'élève pourrait activer ses connaissances sur le sujet de la manière suivante :

- préparer une liste de questions sur le sujet: Ai-je déjà vu un film, une émission ou lu un livre sur le sujet?
- en groupes de trois ou quatre, les élèves discutent de ce qu'ils savent sur le sujet et trouvent une façon originale de le présenter à la classe;
- un porte-parole par groupe dit à la classe ce que les membres de son groupe savent sur le sujet;
- l'ensemble de la classe organise les connaissances recueillies;
- il est possible de se servir de la feuille de travail et de remplir la première colonne «ce que je sais» et la deuxième colonne «ce que je veux savoir».

b- Faire des prédictions

Faire des prédictions, c'est formuler à partir de ses connaissances antérieures du sujet et du type de texte une série d'hypothèses sur ce qu'on va trouver dans le texte, tant du point de vue du contenu que de la forme. Il ne faudrait pas néanmoins confondre *prédiction* et *anticipation* car si la première relève de la pré-lecture et se fonde sur les connaissances antérieures, la seconde intervient plutôt pendant la lecture et s'appuie sur des indices textuels.

Pourquoi faire des prédictions ?

Faire des prédictions facilite beaucoup le travail du lecteur qui peut ainsi prendre une certaine distance vis-à-vis du texte dont il n'a plus besoin de déchiffrer tous les graphèmes. Il n'a plus qu'à vérifier rapidement à partir d'indices connus si les hypothèses émises sont justes ou pas. C'est pour cette raison que la prédiction demeure la base de la compréhension dans la mesure où on comprend mieux en confirmant ou infirmant des hypothèses.

Comment prédire ?

Il est important pour l'apprenant de modéliser les différentes situations de prédiction en donnant le raisonnement qu'il fait et les étapes qu'il franchit pour bien réussir ses prédictions. Ainsi, cette stratégie pourrait être mobilisée en :

- lisant le titre, les sous-titres et les autres informations entourant le texte ;

- observant l'illustration s'il y en a une ;
- en prédisant à partir de ces deux points et des connaissances antérieures.⁹

c- Faire le survol du texte

C'est le repérage visuel de titres, de marqueurs de relation, des mots en caractères gras, du début des paragraphes, des points de repère dans le texte pour trouver la façon dont est construit le texte et mieux en comprendre l'idée générale.

Pourquoi ?

- Reconnaître qu'une information n'est pas donnée au hasard mais qu'elle doit être organisée de façon logique pour faciliter son assimilation par le récepteur ou la réceptrice.
- Distinguer les idées principales du message des détails.
- Apprendre à utiliser les différentes structures dans ses productions écrites.
- Suivre plus facilement les idées du texte car on sait comment ces idées sont organisées
- Il est plus facile de retenir des informations si on a conscience de la façon dont elles sont organisées

Comment ?

- Avant de lire un texte, l'apprenant peut donner un schéma, plus ou moins complet, qui montre comment le texte est organisé. Ainsi, il pourra suivre plus facilement la présentation des idées.
- Identifier le titre, la structure du texte, les marqueurs de relation utilisés, etc.
- Par la suite, les élèves seront capables, d'après l'introduction, les titres, et les marqueurs de relation d'identifier la structure globale et de l'utiliser pour se faire une idée du contenu du texte.¹⁰

1-3-3-2- Stratégies à mobiliser pendant la lecture

Ce sont certainement ces stratégies qui déterminent, en grande partie, la compréhension d'un texte. Cela est dû essentiellement au fait que la pré-lecture, en dépit de

⁹. Notons qu'il est très important pour l'apprenant de justifier ses prédictions dans la mesure où cela lui permettra de faire valoir un raisonnement qui, s'il est approuvé par l'enseignant, pourrait être exploité dans d'autres situations de lecture.

¹⁰. Cette stratégie, plus que les autres, ne doit pas être enseignée hors contexte. Les élèves doivent comprendre clairement à quoi elle va leur servir sinon ils ne pourront pas, par la suite, l'appliquer de façon autonome. Il en est ainsi, car en plus de la compréhension, et tout en faisant nôtre le principe de la séparation des aptitudes, l'apprenant pourrait bien se servir de cette stratégie pour planifier sa production écrite en commençant notamment par l'élaboration d'un plan.

son importance comme étape décisive dans l'appréhension d'un document écrit, ne constitue en définitive qu'une entrée dans le texte ; entrée qui ne permet pas de lever le voile sur tout ce que renferme ce dernier.

Ainsi, George ADAMS et al. Présentent dans leur ouvrage une série de stratégies à mobiliser au moment même où on prend connaissance du texte. Ces dernières sont imbriquées et sont à mobiliser simultanément selon la tâche qu'on veut accomplir (ADAMS & al., 1999 : 24-30)

a- **Reconnaître rapidement les mots connus et émettre des hypothèses sur le sens des mots nouveaux**

Il n'est nul doute que la compréhension d'un texte passe inéluctablement par la reconnaissance du sens des mots qui le composent. Cette condition, quand bien même insuffisante pour appréhender le texte dans toutes ses dimensions, demeure nécessaire dans la mesure où l'ignorance du code empêche naturellement un bon décodage. Ce dernier consiste à établir, dans un premier temps, une correspondance entre les graphèmes et les phonèmes, puis à accéder au lexique dont chacun dispose en sa mémoire.

Mettant l'accent sur l'importance de cette stratégie, ADAMS et al. font remarquer :

« L'attention aujourd'hui accordée aux processus supérieurs de compréhension ne devrait pas faire perdre de vue que lire c'est d'abord nécessairement identifier des mots. [...] Les bons lecteurs sont non seulement de bons « compreneurs »¹¹ mais aussi d'excellents « décodeurs » : ils se consacrent d'autant plus aux processus supérieurs de compréhension qu'ils décodent très vite et très bien » (op. cit : 24)

Toutefois, en dépit de la simplicité de l'opération, il n'est pas sûr que tous les apprenants puissent l'effectuer. Aussi, un enseignement explicite de cette stratégie s'avère nécessaire en vue d'installer chez les apprenants des réflexes qu'ils pourront faire fonctionner dès qu'ils sont mis en contact avec un document écrit.

Comment ?

En disposant du mot dans son lexique mental, l'apprenant lui associe directement un sens. Ainsi, les mots connus sont immédiatement reconnus et le décodage se limite, dans ce

¹¹. Entre guillemets dans le texte.

cas, à la correspondance graphème / phonème / sens, ou graphème / sens selon le niveau du lecteur.

Dans le cas où le mot rencontré ne se trouve pas dans le lexique mental de l'apprenant, autrement dit, lorsqu'il est tout à fait nouveau pour lui, la méthode la plus simple consiste à le décomposer syllabe par syllabe, voire lettre par lettre. Cependant, ADAMS et al. trouvent cette façon de faire « *coûteuse en temps et en énergie* » (op. cit.). Ils préconisent autre chose que cette lecture ascendante qui [...] *débouche généralement sur la prise d'informations dans un dictionnaire ou auprès d'une personne ressource* ». Il s'agit, en effet, de substituer à cette méthode des processus d'hypothèses de sens :

- à partir du contexte immédiat,
- à partir du contexte large,
- à partir de la morphologie du mot,
- à partir des connaissances d'autres langues.

L'avantage de ces hypothèses réside dans le fait qu'elles n'interrompent pas le fil de la construction du sens. Il est toutefois important de savoir que le processus d'hypothèses de sens demeure un moyen sûr d'accéder plus rapidement au sens à condition que « *la distance entre le lexique du texte et celui du lecteur n'est pas trop grande, et que les mots inconnus ne soient pas systématiquement les mots-clefs du contenu informationnel du texte* ». (Ouvrage op. cit.)

b- Sélectionner l'information essentielle

Les recherches en psychologie cognitive¹² ont montré que la mémoire de travail ne peut emmagasiner qu'un nombre limité d'informations. Aussi, pendant la lecture, est-il difficile de retenir tout ce qu'on lit en matière d'informations sachant que l'esprit est assailli par toutes sortes de données d'où la surcharge cognitive qui s'ensuit.

Par conséquent, une sélection d'informations s'impose. Elle consiste à « *délinéariser le texte, à y pratiquer des coupes sombres pour ne retenir, de chaque niveau textuel, que les informations jugées importantes en fonction du projet de lecture* » (op. cit. p. 25). On ne lit pas tout dans un texte en ce sens que les informations qui y sont véhiculées n'ont pas toutes le même degré d'importance. Il faudrait donc accorder un intérêt particulier à cette stratégie

¹². Nous faisons surtout référence, ici, aux travaux de BLANC Nathalie et BROUILLET Denis (2005) et LEGROS Denis et MARIN Brigitte (2007)

dans la mesure où un bon lecteur est incontestablement celui qui arrive à extraire l'information voulue sans fournir trop d'efforts.

Comment ?

Cette stratégie peut être mobilisée à trois niveaux :

Au niveau local des mots : Le lecteur ne va retenir parmi les informations contenues dans son lexique mental que celles qu'il juge pertinentes en fonction du contexte immédiat et large. Ainsi, les différentes acceptions du mot sont activées ou, au contraire, désactivées en fonction du sens global que suggère le contexte.

Au niveau de la proposition / phrase : Le lecteur sélectionne ce dont on parle (le thème) et ce qu'on en dit (le rhème). Ceci est d'autant plus important à faire que lorsqu'on insiste sur les informations partagées par le lecteur et le scripteur, on néglige les informations nouvelles qui font réellement progresser le texte.

Au niveau global du paragraphe et du texte : Le lecteur ne va retenir que les informations relatives à son projet de lecture. Mais cette sélection est tributaire du type de discours auquel on a affaire. Ceci est valable pour le fait divers où la structure suggère toujours une sélection particulière d'informations.

c- **Intégrer les données textuelles, quelles qu'elles soient, en unités signifiantes plus larges**

Pourquoi ?

Il s'agit en effet de la mémorisation par le lecteur d'unités plus ou moins petites en vue d'accéder au sens global d'un texte. Autrement dit, un bon lecteur est celui qui ajoute les unités du texte les unes aux autres pour pouvoir se faire une représentation mentale de celui-ci. ASTOLFI le compare d'ailleurs à un joueur d'échecs professionnel qui *est* capable de mémoriser toute la disposition de l'échiquier à un moment de la partie comme une seule unité sémantique. Il précise en ajoutant :

« Pour lui, cela ne compte « que pour un » et lui permet de combiner une diversité de coups, voire de jouer plusieurs parties simultanées, sans excéder les sept unités fatidiques¹³. Quant au novice, même quand il connaît les règles du jeu et le

¹³. L'auteur fait ici référence au nombre d'unités sémantiques qu'un individu peut emmagasiner dans sa mémoire de travail et qui ne pourrait, selon les cognitivistes, dépasser les sept.

déplacement des pièces, il ne les a pas automatisées en unités de large empan, et se trouve rapidement en situation de surcharge cognitive » (ASTOLFI, 1992 : 108).

Comment ?

Dans leur ouvrage sus cité, ADAMS et al. précisent que cette intégration pourrait se faire selon cinq niveaux d'intervention :

Au niveau des mots : par l'utilisation des connaissances syntaxiques et encyclopédiques, le lecteur doit lire par blocs pour pouvoir regrouper les mots en une seule unité de signification.

Au niveau de la phrase, il s'agit de regrouper le thème et le rhème en une seule unité de signification indépendamment de l'unité syntaxique. Autrement dit, il faudrait lire la phrase non pas comme un ensemble d'unités syntaxiques, chaque unité se suffisant à elle-même, mais comme une proposition signifiante, car composée d'unités de sens.

Au niveau interphrastique, exploiter les connaissances syntaxiques pour intégrer les phrases en un tout cohérent, et ce, en ayant recours aux anaphores et à la notion de progression thématique.

Au niveau des paragraphes, les auteurs reprennent les règles de VAN DIJK qui propose de relier les unités composant le paragraphe pour n'en faire qu'une en procédant par effacement, (du déjà dit), intégration, construction d'une macroproposition inexistante mais qui pourrait en regrouper d'autres, et par généralisation.

Au niveau de la totalité textuelle, les différentes superstructures déjà élaborées ne formeront plus qu'une seule unité qui sera la représentation mentale de la totalité de sens du texte.

d-Anticiper

L'anticipation consiste à prédire le sens du texte en s'appuyant sur les indices textuels déjà traités et sur ses propres connaissances. Elle peut avoir lieu à tous les niveaux textuels et se fait de façon permanente sans que le lecteur assigne consciemment un objectif à cet acte.

Pourquoi ?

L'anticipation est sans doute le moyen par lequel le lecteur s'implique davantage dans l'acte de lire. Il en est ainsi car il lui suffit d'émettre des hypothèses de sens qu'il aura à

confirmer ou infirmer en progressant dans sa lecture pour accélérer la construction du sens. C'est par l'anticipation qu'on arrive également à mieux mémoriser compte tenu du fait que ce qu'on construit soi-même est plus susceptible d'être retenu.

Comment ?

Au niveau paratextuel, l'anticipation consiste à construire des hypothèses sur le contenu du texte ainsi que sur la variété textuelle. Cela lui permettra sans doute de développer des attentes et de mobiliser les connaissances encyclopédiques et linguistique qu'il juge pertinentes et en relation avec le type et la thématique déjà identifiés.

Au niveau des mots, cela consiste plutôt à avoir une vision fovéale des données textuelles plus lointaines. Le regroupement en blocs et l'imagination de la fin d'un mot à partir de son début, et la fin d'un syntagme à partir de ses constituants procèdent de cette stratégie qui, si elle est bien mobilisée, dispensera l'apprenant d'avoir recours à la lecture intégrale de tout le texte.

Enfin, au niveau de la phrase, l'anticipation permet d'aller droit au thème et au rhème en s'appuyant sur des données lexicales et surtout syntaxiques.

e- Inférer

Inférer consiste à déduire ce qui est implicite et le non-dit de ce qui est explicitement dit. Il s'agit d'un mode de raisonnement qui consiste à trouver des informations qui ne sont pas clairement dites dans le texte.

D'un point de vue cognitif, l'inférence renvoie à ce qui a déjà été perçu par la pensée et qui de nature à expliquer ce qui n'est pas clairement déclaré par l'auteur. GINESTE et LE NY soulignent à ce propos :

« L'information implicite est donc partout présente dans le discours : elle prend appui [...] sur les connaissances ou croyances du compreneur, et aussi sur le double fait qu'un grand nombre de ces connaissances sont partagées entre le locuteur et le compreneur. L'un et l'autre le savent. Le premier peut donc s'appuyer sur ce que le second sait, ou plutôt, idéalement, sur ce qu'il sait que le second sait. Il vaudrait mieux dire, en fait, qu'il s'appuie sur ce qu'il croit que le second sait : s'il se trompe, cela conduit à de l'incompréhension ou à du malentendu ». (GINESTE & LE NY, 2002 : 133, 134)

Il y a deux catégories d'inférences:

- les inférences logiques qui sont fondées sur le texte.
- les inférences pragmatiques qui sont fondées sur les connaissances du lecteur.

Quelle est donc l'importance de cette stratégie et en quoi aide-t-elle l'apprenant à accéder rapidement au sens du texte ?

Pourquoi ?

Sachant que l'auteur ne peut tout dire et qu'il compte considérablement sur la compétence du lecteur pour construire les informations non fournies, le texte abonde, par conséquent, de passages où ce qui est en *filigrane* l'emporte souvent sur le clairement *déclaré*. Il appartient donc au lecteur de faire des inférences pour lever le voile sur les informations cachées en s'appuyant essentiellement sur ce qu'il a sous les yeux comme données explicites.

En outre, il se trouve parfois que l'auteur entretient délibérément le *flou* en préférant suggérer les données. Et dans certains cas, ce qui est suggéré est plus important que ce qui est dit, d'où toute l'importance que revêt la lecture dite entre les lignes ou ce que nous entendons ici par inférence.

Comment ?

L'inférence se fait à deux niveaux :

Au niveau des mots, elle pourra se faire en ayant recours au contexte (occurrences du mot dans le texte), aux connaissances morphologiques (composition du mot), syntaxiques (incidence et accord) ou encyclopédiques du lecteur. Cette stratégie est mobilisée lorsque le lecteur est confronté à un nouveau vocable dont il ignore le sens ou dont l'acception voulue par l'auteur lui échappe.

Au niveau des relations entre phrases, l'inférence se fera par le rapprochement du sens des phrases concernées et la mobilisation des connaissances encyclopédiques.

Enfin, au niveau de la totalité du texte, on se demandera quel est le sens global du texte sachant que chaque lecteur a un projet de lecture qui détermine ce sens. Celui-ci, rappelons-le, n'est pas figé ni donné comme fini. Il appartient au lecteur de le construire en fonction de ses besoins et de ses connaissances sur le sujet.

1-3-3-3- Stratégies à mobiliser après la lecture (la post-lecture)

Bien que cette catégorie de stratégies ne concerne pas directement la compréhension, nous avons jugé utile de les inclure ici pour deux raisons essentielles :

- 1- Dans la mesure où elles permettent au lecteur de mieux sauvegarder l'information préalablement extraite du texte.
- 2- En ce sens qu'elles facilitent le passage à l'écrit sachant que la compréhension d'un discours donné et l'identification de ses caractéristiques en facilitent largement la reproduction.

Nous allons donc mettre l'accent sur deux stratégies essentielles qui, à notre sens, sont susceptibles d'être mobilisées par un collégien algérien en vue de réaliser les objectifs sus cités.

a- Schématiser le texte

La schématisation d'un texte est la représentation visuelle, sous forme d'un schéma - parfois illustré- du contenu du texte. Cette stratégie attire l'attention de l'élève sur l'organisation des idées et sur la suite logique des événements d'une histoire en l'amenant à produire une représentation visuelle de ce qu'il a lu. De cette façon, il peut « voir » comment progresse le texte et de quelle façon les idées s'enchaînent.

Pourquoi ?

L'apprenant pourrait mobiliser cette stratégie qui, rappelons-le, intervient après la lecture proprement dite, pour réaliser deux objectifs essentiels :

- Cela lui permettra d'organiser les informations relevées en n'ayant point recours aux phrases du texte mais en s'y prenant de façon individuelle et en mettant à contribution l'aspect iconique.
- En outre, un schéma est souvent de nature à faire ressortir la structure du texte laquelle sera exploitée en production écrite.

Comment ?

La meilleure façon de schématiser un texte est d'en restituer la structure. Aussi, s'agissant, par exemple, d'un fait divers, la schématisation de celui-ci prendra la forme d'une pyramide renversée dans la mesure où les informations essentielles sont communiquées au début, viendront par la suite les informations secondaires.

En outre, la progression du texte pourrait également être schématisée, et ce, en mettant en évidence la nature des relations entretenues entre le thème et le rhème.

b- Évaluer sa compréhension

Il s'agit là d'amener l'apprenant à porter un jugement objectif sur les résultats de sa lecture. Cette stratégie relève donc du domaine métacognitif dans la mesure où l'apprenant engage une réflexion sur ce qu'il a appris et la façon même dont il l'a appris.

Pourquoi ?

Il n'est nul doute qu'en absence d'une évaluation objective, l'apprenant ne pourra progresser. Il en est ainsi car c'est en s'identifiant clairement sur ce qui a été acquis et ce qui reste à acquérir, on décèle du coup les lacunes à combler. Ainsi, une remédiation s'imposera afin de mieux prendre en charge cette activité de lecture. Cela dit, quand c'est l'apprenant lui-même qui procède à son autoévaluation, il active des processus cognitifs qui, à la longue, seront automatisés et, par conséquent, se transforment en stratégies de compréhension quand l'apprenant est confronté à un texte nouveau.

Comment ?

L'évaluation par l'apprenant de sa compréhension pourrait avoir comme objet d'abord le produit de celle-ci, à savoir les nouvelles connaissances que renferme le texte et que l'apprenant a réussi à intégrer aux anciennes. Cela relève du déclaratif en ce sens que le savoir acquis est donné d'emblée dans le texte et est passé dans le cerveau de l'élève.

En revanche, ce qui serait beaucoup plus intéressant à évaluer, c'est l'aspect procédural, à savoir, la manière dont l'apprenant a pu acquérir ces dites connaissances. En effet, ces dernières pourraient bien être transférées, en subissant des modifications, dans des situations rencontrées ultérieurement. Toutefois, celles-ci demeurent peu nombreuses comparées aux situations complexes qui nécessitent une mobilisation d'une compétence stratégique pour avoir accès au sens d'un texte donné.

Conclusion

Il s'avère bien que la compréhension de l'écrit est une activité complexe qui nécessite la mobilisation de plusieurs stratégies : avant, pendant et après la lecture. La conception selon laquelle cette activité relèverait de la pure réception est délaissée au profit de celle qui en fait un ensemble de tâches à accomplir en vue de construire du sens. Pour cela, le lecteur doit activer des processus cognitifs incontournables et au lieu d'attendre tout du texte, il pourrait lui-même l'enrichir en activant ses connaissances antérieures.

CHAPITRE 2 :

LA NOTION DE LEXIQUE

Introduction

Ce chapitre aborde quelques définitions qui peuvent contribuer à éclaircir certains termes tels que lexique, vocabulaire, mot, lexie et vocable et les liens qui existeraient entre eux.

Ces termes et notions étant indispensables autant à l'enseignement qu'à l'apprentissage de cette branche fondamentale de la langue française et de toutes les langues à vrai dire.

Ainsi, et sans prétendre à l'exhaustivité, les différentes explications citées, sont le produit de spécialistes en la matière (linguistes et didacticiens) qui, sans être parfaitement d'accord sur les définitions exactes à donner à ces termes, vont quand même nous aider à mieux cerner et détecter les similitudes et les points de divergences entre les différents sens de chacune des notions proposées et, par conséquent, en extraire ce qui nous aidera dans notre recherche.

2.1. Qu'est-ce qu'un lexique ?

D'abord, *le dictionnaire étymologique et historique du français*¹⁴ indique que le mot « lexique » est issu du grec « lexis » qui laisse supposer que sa naissance remonte aux environs de 1560. Une origine assez ancienne qui montre que ce terme a été usité assez tôt dans l'histoire de la langue française.

Chez les linguistes, tel que G. MOUNIN, le lexique est l'« *Ensemble des unités significatives d'une langue donnée, à un moment donné de son histoire* »¹⁵ ; l'accent, ici, est mis sur la nature du lexique et les caractéristiques qu'il pourrait avoir en tant que tel. Pour ce qui est de la nature, il est décrit comme un groupement d'éléments qui ont, a priori, des sens bien définis et distincts, ces éléments sont spécifiques à chaque

¹⁴ DAUZAT, A. & al. (1990), « Dictionnaire étymologique », Paris, Larousse, p.421

¹⁵ MOUNIN, G. (2004), « Dictionnaire de la linguistique », Paris, PUF, p203

langue. Nous distinguerons, désormais, un lexique français d'un autre qui est anglais, etc. Mais, il reste que ce lexique est le produit d'une époque donnée ; donc, il est considéré uniquement dans son aspect diachronique et chaque ère a son propre lexique du moment qui, à travers les âges, divergera considérablement.

J. DUBOIS, dans le *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, le définit également comme : « 1. le mot qui peut évoquer deux types d'ouvrages : un livre comprenant la liste des termes utilisés par un auteur, par une science ou par une technique ,ou bien un dictionnaire bilingue réduit à la mise en parallèle des unités lexicales des deux langues confrontées .A ce titre , « lexique » s'oppose à « dictionnaire » .2. Comme terme linguistique général, le mot « lexique » désigne l'ensemble des unités formant le vocabulaire, la langue d'une communauté, d'une activité humaine, d'un locuteur... etc. A ce titre, « lexique » entre dans divers systèmes d'opposition selon la façon dont est envisagé le concept. »¹⁶

Dans cette définition, deux acceptions sont données au terme *lexique* : la première précise qu'il peut indiquer deux types de livres, tous deux renfermant tous les termes d'une discipline ou d'un auteur donné, ou encore la confrontation entre les éléments de deux langues distinctes ; la deuxième, dans une optique purement linguistique, présente le lexique comme l'ensemble des éléments créant le vocabulaire d'un groupement social(les avocats, les médecins, les syndicalistes, etc.), d'une personne ou d'une activité précise(menuiserie, broderie, aéronautique...).

D'autre part, les didacticiens R.GALISSON et D.COSTE dans leur *Dictionnaire de didactique des langues* affirment que : « le lexique est constitué d'unités virtuelles...le lexique d'un locuteur se définit comme l'ensemble des vocables qu'il utilise ou pourrait utiliser en discours ». ¹⁷ Cette explication ajoute le caractère virtuel aux différents sens de ce terme. Le lexique n'est pas seulement l'ensemble utilisable de certains vocables mais encore ceux qui pourraient être éventuellement utilisés par un locuteur.

De son côté, J.P. CUQ, dans son *Dictionnaire de didactique du français*, dit que :
« le lexique désigne l'ensemble des unités constituant le vocabulaire

¹⁶ DUBOIS, J. & al. , « Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage » , (1999), Paris, Larousse.

¹⁷ GALISSON, R. & COSTE, D. , (1976) , « Dictionnaire de didactique des langues » , Paris, Ed. Hachette.

d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe social (profession, classe d'âge, milieu, etc.) ou d'un individu. »¹⁸

Cette définition rejoint la deuxième acception donnée par J.DUBOIS au mot lexique où il l'envisage comme la base du vocabulaire relatif à une personne ou à une communauté en précisant les critères de choix de ces communautés basés sur la profession, l'âge ou le milieu social dont est issue cette communauté.

De la lecture des définitions proposées, nous constatons le degré de convergence qui peut exister entre linguistes et didacticiens au sujet des acceptions de ce terme, ainsi, nous retiendrons les trois aspects suivants :

- Le lexique est un ensemble d'unités linguistiques significatives d'une langue donnée.
- Chaque communauté linguistique a son propre lexique (lexique, arabe, lexique français, etc.)
- Chaque lexique est lié à une époque donnée (lexique médiéval, lexique contemporain, etc.)

2.2. Qu'est-ce qu'un vocabulaire ?

D'après le dictionnaire étymologique, le terme vocabulaire est né vers la « *fin du XVe siècle, du latin médiéval vocabularium.* » Ce terme est donc antérieur de par l'utilisation et différent de par l'origine par rapport à celui de « *lexique*¹⁹ ».

En se référant aux mêmes auteurs susmentionnés, la définition du terme « vocabulaire » apparaît, généralement, dans les mêmes contextes où le mot « lexique » est cité. Néanmoins, nous trouverons des entrées qui lui sont exclusivement consacrées dans ces ouvrages.

Pour G. MOUNIN : « *Le vocabulaire serait, restrictivement, la liste des vocables différents d'un texte, d'un corpus ou d'un auteur : le vocabulaire des Fleurs du Mal, celui de Racine, etc., existent* »²⁰, Le sens du terme vocabulaire, ici, est plus

¹⁸ CUQ, J.P, (2004), « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde », Paris, Clé international, p.155

¹⁹ DAUZAT, A. & al. , (op. cit) , p.797

²⁰ MOUNIN, G. , (op. cit) , p.336

restreint par rapport à la notion de lexique déjà présentée. Il peut désigner, d'après l'auteur, l'ensemble des mots d'un écrit ou d'une personne, en citant comme exemple d'écrit l'ouvrage de Baudelaire pour illustrer le texte et Racine pour illustrer l'auteur.

De son côté J. DUBOIS affirme que : « *le vocabulaire est une liste exhaustive des occurrences figurant dans un corpus...le terme vocabulaire est d'usage courant dans les études portant sur des corpus spécialisés : vocabulaire de l'aviation, vocabulaire politique, etc.* »²¹ .Ceci rejoint la première vision émise par G.MOUNIN, mais en ajoutant les termes *exhaustive et spécialisé* ce qui suppose que le vocabulaire englobe tous les termes d'une activité, d'un domaine donné. Le vocabulaire de la linguistique comprend toutes les occurrences employées dans ce domaine, de même pour le vocabulaire de médecine, etc.

Quant aux didacticiens R.GALISSON et D.COSTE , c'est « *l'ensemble des vocables qui constituent le vocabulaire . Il est nécessairement lié à un texte, écrit ou parlé, court ou long, homogène ou composite* ».²² Désormais, une troisième caractéristique est jointe au sens de « *vocabulaire* ». Il n'est plus limité aux textes écrits mais les dépasse aux textes dits, ces textes peuvent être de tailles différentes voire même de compositions différentes.

En outre, J.P.CUQ définit le vocabulaire comme suit : « *le vocabulaire, dans l'usage courant, désigne l'ensemble des mots d'une langue ...ce terme est également utilisé dans les études de corpus spécialisés portant sur un domaine du lexique susceptible d'être inventorié et décrit : vocabulaire des mathématiques, du droit, du tourisme par exemple* »²³. Deux acceptions du vocabulaire sont ici évoquées, l'une concernant l'usage *courant* qui le confond avec « *lexique* » et la deuxième qui le considère comme inhérent aux nomenclatures spécialisées et qui est une sous – catégorie du lexique.

D'après les définitions de ce terme, nous en retiendrons les caractéristiques suivantes:

- Le vocabulaire est l'ensemble des unités significatives d'un texte écrit ou dit.
- Chaque domaine de l'activité humaine a son propre vocabulaire (cinéma, sport,

²¹ DUBOIS, J. & al. (op. cit.), pp.507- 508

²² COSTE, D., GALISSON, R., (op. cit). , p.317

²³ CUQ, J.P, (op. cit) , p.246

etc.).

- Chaque individu a son propre vocabulaire qu'il peut même créer de toutes pièces.

2.3. Complémentarité ou opposition ?

Dans nos pratiques de classes, l'utilisation des mots « lexique » et « vocabulaire » est si confuse qu'on utilise, indifféremment, l'un à la place de l'autre. Ce qui nous pousse à faire le point en une en s'appuyant sur les définitions des ouvrages susmentionnés, pour confirmer ou infirmer l'existence de différences entre les deux termes.

Le lexique est l'ensemble des « mots » disponibles dans une langue. Il ne doit pas être réduit à une simple liste de mots, ni au contenu de notre dictionnaire car il est un ensemble complexe mais structuré, composé d'unités. Alors que le vocabulaire désigne un inventaire de mots à l'usage d'un groupe linguistique donné, à un moment donné ; par exemple : le vocabulaire d'un joueur de football, d'un chanteur, d'un politicien, etc.

J.P CUQ dans son *Dictionnaire de didactique du français* distingue trois points de vue: Le premier concernant l'usage courant où le vocabulaire désigne l'ensemble des mots d'une langue et en ce sens que les ouvrages à but pédagogique s'intitulent vocabulaire.

Reprenant la dichotomie saussurienne langue /parole, le second point de vue est celui de la linguistique ; le vocabulaire, ici, renvoie au discours alors que le lexique renvoie à la langue, donc le premier est l'actualisation du deuxième.

Le troisième point de vue est celui de la didactique : la maîtrise des relations entre les mots est essentielle dans l'apprentissage de la langue, qu'il s'agisse d'une langue maternelle ou d'une langue étrangère.

En résumant les définitions des deux termes, en l'occurrence, « lexique » et « vocabulaire », nous retiendrons la conclusion suivante: le lexique est l'ensemble des vocabulaires d'une langue.

2.4. Quel « terme » choisir ?

Les termes « mot », « vocable » et « lexie » sont à la fois contigus et difficiles

à cerner car ils peuvent être explorés selon de très nombreuses facettes comme nous aurons à le souligner. Pour les définir, nous nous appuierons sur deux disciplines, à savoir la linguistique et la didactique.

Nous utiliserons les mêmes ouvrages pour définir les notions de *mot*, de *lexie* et de *vocable* car il nous paraît indispensable de les citer dans ce contexte pour les synchroniser avec les définitions précédentes.

La question « qu'est-ce qu'un mot ? » a souvent été posée et elle peut encore l'être sachant que la variété des réponses se déploie selon les locuteurs et selon les points de vue que l'on peut tenir sur le mot. On pourrait parler de « mot graphique » pour une suite de signes graphiques entre deux blancs, mais que dire de *parce que* (1 mot ou 2 mots ?) et n'y a-t-il qu'un mot dans *l'ours* ? Même avec cette définition qui paraît « objective », des difficultés demeurent car on ne peut qu'articuler la forme au sens. D'où, la nécessaire spécialisation terminologique qui permet d'identifier des concepts mieux délimités.

En ce qui concerne G.MOUNIN et dans son *Dictionnaire de la linguistique*, il le définit comme étant une « *unité significative empirique de la grammaire traditionnelle, qui correspond mal au critère de séparabilité fonctionnelle (-uble n'est pas un mot) ...le mot n'est pas une réalité de linguistique générale* »²⁴. Cette définition véhicule en elle une critique à la grammaire traditionnelle, pour laquelle le mot est une unité empirique significative, un segment isolable situé entre deux blancs. Cette vision ne prend pas en considération les critères établis par la grammaire fonctionnelle pour définir le mot, entre autres, celui de la valeur fonctionnelle et de la séparabilité et qui stipule que tout ce qui a une fonction correspond à un mot : -able, -uble (pendu-pendable, calculable, soluble, etc.).

En outre, et avec plus de détails, J. DUBOIS présente ce terme : « *1-En linguistique traditionnelle, le mot est un élément linguistique significatif composé d'un ou plusieurs phonèmes ; cette séquence est susceptible d'une transcription écrite comprise entre deux blancs... 2-En linguistique structurale la notion de mot est souvent évitée en raison de son manque de rigueur... le terme **mot** est volontiers banni au profit de la recherche d'unités significatives minimales, chaque linguiste ayant alors*

²⁴ . MOUNIN, G. , (op. cit) , pp 222 - 223

sa terminologie propre : lexie, synapsie, lexème, unité significative, etc. »²⁵, deux points de vue sont présentés, celui de la grammaire traditionnelle déjà évoqué dans la première définition en lui ajoutant la position du mot entre deux blancs, le deuxième est celui des recherches nouvelles qui évitent l'utilisation du terme *mot* pour son manque de précision, au profit d'autres termes tels que *lexie* (POTTIER), *synapsie* (BENVENISTE), *synthème* (MARTINET), *unité syntagmatique* (GUILBERT) ou *unité phraséologique* (DUBOIS).

À leur tour, les didacticiens D.COSTE et R.GALISSON envisagent le mot comme « *élément considéré comme donné dans chaque langue, étudié et répertorié comme tel dans les grammaires et les dictionnaires.* »²⁶. Cette définition, se gardant d'entrer dans des conflits terminologiques, considère le mot comme élément d'une langue donnée, étudié et répertorié selon les grammaires et les dictionnaires de cette même langue.

De son côté, J.P.CUQ atteste qu'un mot « *est une unité signifiante, constituée dans sa forme orale d'un ou plusieurs phonèmes, et dont la transcription écrite est constituée d'une séquence de signes comprise entre deux blancs graphiques. Quoique couramment utilisée, la notion de mot est cependant remise en question dans l'analyse linguistique en raison de son caractère vague et peu opérationnel* »²⁷. Même s'il rejoint la grammaire traditionnelle dans sa définition du « mot » en mettant l'accent sur la « significativité » de celui-ci et sur sa forme orale ou écrite, il critique son caractère vague et peu opérationnel. Ainsi, ce que l'on désigne traditionnellement comme *mot* ne constitue pas, pour l'analyse linguistique une unité pertinente, et si pour des raisons de commodités dues à l'usage, le terme « mot » est toujours utilisé, il ne peut pas être retenu en tant que concept scientifique.

Cependant, la *lexie* chez les linguistes apparaît comme un substitut plus précis. G.MOUNIN la définit ainsi: « *les lexies sont les unités de surface du lexique, les entrées du dictionnaire, comprennent les lexèmes, leurs dérivés affixaux et les composés. Pomme, pommier, pomme de terre sont alors des lexies, alors que seul pomm(e) est un lexème* »²⁸

La *lexie* apparaît comme terme plus adéquat de par sa concision, elle est l'unité de

²⁵ . DUBOIS, J. & al. , (op. cit), p 282

²⁶ . CUQ, J.P, (op. cit), p 170

²⁷ . CUQ, J.P, (op. cit), p 170

²⁸ . MOUNIN, G. , (op. cit) , p 203

base du lexique alors que les entrées d'un dictionnaire sont formées de *lexèmes*.

J.DUBOIS reprend cette définition et affirme que c'est « *l'unité fonctionnelle significative du discours contrairement au lexème, unité abstraite appartenant à la langue. La lexie simple peut être un mot : chien, table. La lexie complexe peut contenir plusieurs mots en voie d'intégration ou intégrés : brise-glace* »²⁹. L'auteur distingue *lexème* et *lexie* ; le premier étant une unité abstraite ou virtuelle faisant partie d'une langue, le deuxième désigne l'unité fonctionnelle et significative et qui, à son tour, se subdivise en deux catégories distinctes : la *lexie simple* qui se substituera au mot simple et la *lexie complexe* qui désignera ce qu'on appelait traditionnellement les « mots composés ».

R.GALISSON et D.COSTE définissent également la *lexie* comme: « *une unité de comportement linguistique ou de discours ; la lexie se compose de « mots » mais le mot est une unité virtuelle, alors que la lexie est une unité de fonctionnement discursif... il existe plusieurs types de lexies : la lexie « simple », la lexie « composée » et la lexie « complexe »* »³⁰. Dans cette définition, nous constatons que les mots sont partie intégrante de la *lexie* et, à l'opposé même du mot qui est une unité abstraite, la *lexie* est une unité fonctionnelle du discours. Cette même *lexie* inclut plusieurs types : une *lexie dite simple (cheval)*, une autre appelée *composée (cheval-vapeur)* et une dernière nommée *complexe (cheval marin)*.

Par conséquent, le terme *lexie* s'applique autant aux *lexèmes* qu'aux locutions. Nous dirons, par exemple, que *tête* et *avoir la chair de poule* sont deux *lexies*. D'après cet éclaircissement, le lexique fonctionne comme un réseau où les *lexies* sont connectées entre elles par une foule de liens qui participent à fabriquer d'autres *lexies*.

Enfin, le terme *vocable*, est défini chez G.MOUNIN comme étant un : « *mot considéré dans son individualité lexicale : bref, brèves sont deux formes d'un même vocable. Le Phèdre de Racine, qui contient 14217mots, compte 1653 vocables (c'est-à-dire 1653 mots différents)* »³¹. Par opposition au *mot*, cela signifie qu'un seul *vocable* peut apparaître sous forme de mots, d'occurrences. Ce sont, en fait, les différents changements qui s'opèrent suite aux variations de conjugaison,

²⁹ DUBOIS, J. & al., (op. cit), p 282

³⁰ COSTE, D., GALISSON, R., (op. cit), p 358

³¹ MOUNIN, G., (op. cit), p 211.

d'orthographe ; bref, aux variations morphologiques.

Chez J.DUBOIS, il désigne : « *l'occurrence d'un lexème dans le discours, dans la terminologie de la statistique lexicale. Le terme « lexème » étant réservé aux unités (virtuelles) qui composent le lexique et le terme « mot » à n'importe quelle occurrence réalisée en parole, le « vocable » sera l'actualisation d'un lexème particulier dans le discours* »³². Ici, il est opposé au lexème (unité virtuelle), le vocable est l'actualisation de celui-ci. Mais ce terme est essentiellement utilisé dans les statistiques lexicales.

Après ce bref rappel des définitions proposées des termes : *mot*, *lexie*, *vocable*, nous écarterons le terme *vocable* pour ces liens étroits avec la statistique lexicale et si nous l'avons cité ce n'est que pour mettre le point et pour délimiter les sens et, par conséquent, éviter toute confusion induite par le rapprochement et le voisinage sémantique de ces termes.

De même que pour le terme *mot*, car son caractère trop vague et imprécis pourrait embrouiller notre recherche que nous voudrions la plus scientifique et la plus précise possible. Par conséquent, nous opterons, au fil de notre étude, pour le terme *lexie* comme unité minimale significative du vocabulaire et qui nous paraît plus plausible, plus adapté en ces circonstances.

Nous retiendrons, pour la fin du chapitre, la définition des concepteurs de la théorie sens/texte du terme « *lexie* » que nous considérons comme le recensement de celles susmentionnées. I.A MEL'CUK, A.CLAS et A. POLGUERE, fondateurs de la lexicologie explicative et combinatoire, définissent la *lexie* comme : « *l'unité de base de la lexicologie. En fait, son objet central et même, en schématisant un peu, son seul et unique objet...le concept de lexie est une formalisation et, simultanément, une généralisation de la notion de mot, même si l'on sait bien que le mot est une unité centrale de la langue :on connaît tout aussi bien le caractère rétif du mot mot, qui, jusqu'à présent, a échappé aux tentatives de le circonscrire avec précision et a fait couler beaucoup d'encre pendant des décennies...Pour le moment, il nous suffit de dire qu'une lexie ou unité lexicale est soit un mot pris dans une acception bien spécifique (=lexème), soit encore une locution, elle aussi prise dans une acception bien spécifique*

³² . DUBOIS, J. , (op. cit) , p ...

(=*phrasème*). »³³

Tout cet effort et ce renfort théorique a pour objectif de déboucher sur les termes qu'il conviendra d'utiliser aussi bien pour l'étude ci-présente que dans le cadre d'une phase authentique d'enseignement / apprentissage, c'est-à dire en classe. Un enseignant maîtrisant les nombreuses affinités et nuances entre les termes cités plus haut dans le chapitre, saura ,à coup sûr, transmettre les savoirs et les comportements adéquats à ses apprenants en ce qui concerne l'acquisition des diverses notions de vocabulaire.

³³ . MEL'CUK, I. A , CLAS, A. , POLGUÈRE, A. , 1955 , *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*, Bruxelles, Duculot, p. 15

CADRE PRATIQUE

CHAPITRE 1 : PUBLIC ET CORPUS

1.1. Présentation du public et place du lexique

1.1.1. Présentation du public

Le public auquel nous nous intéressons est composé d'apprenants de 3^{ème} AM venant, pour la plupart, d'écoles primaires rurales. En dépit des 3 années d'apprentissage de français dans le cycle primaire, ces élèves arrivent au collège avec d'énormes difficultés en matière de lecture, d'écriture, d'articulation voire même de déchiffrement. La prise en charge du français langue étrangère (FLE) dans ces régions déshéritées telle qu'elle se présente actuellement est source d'inquiétude.

Notons que les finalités de l'enseignement du français et des autres langues étrangères sont promulguées par la loi d'orientation sur l'éducation nationale (n° 08-04 du 23 janvier 2008) qui définit dans les termes suivants les finalités de l'éducation : « l'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui, et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle. » chap. I, art. 2. À ce titre, l'école qui « assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification » doit notamment « permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères. » chap. II, art. 4.

« L'enseignement / apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures (...). Les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues cultures nationales ». cf. Référentiel général des programmes.

En 3^{ème} AM, le français est toujours enseigné comme première langue étrangère à côté de l'anglais dont l'apprentissage commence juste en 1^{ère} AM. Le volume horaire consacré à l'enseignement du français est de 5 heures/ semaine, réparties en 5 séances de 1 heure chacune.

Rappelons également que toutes les autres disciplines (mathématiques, sciences naturelles, sciences physiques, histoire, géographie) sont enseignées en arabe classique et que, de ce fait, les apprenants ne sont confrontés au français qu'en séance de français proprement dite.

En outre, les objectifs de l'enseignement du français dans le 2^{ème} palier du cycle moyen (2^{ème} AM, 3^{ème} AM) tels que définis par les programmes officiels sont : le renforcement et l'approfondissement.

- Renforcer les compétences disciplinaires et méthodologiques.
- Approfondir les apprentissages par la maîtrise des concepts clés relevant du narratif.

Donc, le 2^{ème} palier du cycle moyen est consacré à l'étude du texte narratif, dans une approche progressive, selon la distribution suivante :

- En 2^{ème} AM, récit de fiction.
- En 3^{ème} AM, récit de faits réels.

La compétence globale à installer chez l'apprenant, au terme de la 3^{ème} AM, est qu'il sera capable de comprendre / produire oralement et par écrit, des textes narratifs qui relèvent du réel en tenant compte des contraintes de la situation de communication.

1.1.2. Place du lexique dans l'enseignement moyen

Les enseignants ainsi que les apprenants ne donnent pas beaucoup d'importance au lexique. Même le programme officiel n'insiste pas sur cet aspect. La place du lexique n'est pas prépondérante dans l'enseignement du français ; il est encore le parent pauvre de la pédagogie. Nous considérons qu'acquérir le lexique est le meilleur moyen pour apprendre et comprendre une nouvelle langue, le français.

Cependant, beaucoup de mots nouveaux sont introduits dans chaque leçon sans qu'il y ait de progression lexicale, de sélection de mots ; le programme est plus

informationnel que pédagogique. Nous savons que les élèves ont peur du français ; c'est un constat. Devant un texte, ils sont paniqués, ils se posent la question : comment allons-nous le comprendre ? Ils croient qu'il faut saisir le sens de tous les mots pour comprendre le texte.

On peut se poser la question : pourquoi cette appréhension devant un texte écrit en français ? L'élève est gêné devant tant de mots inconnus, il a un déficit en lexique. C'est le lexique qui lui fait défaut. Il se trouve confronté à plusieurs difficultés :

- Parvenir à déchiffrer le texte et à le lire correctement afin d'accéder au sens.
- Comprendre les mots de ce texte.

1.2. Description et présentation du corpus

1.2.1. Description du corpus

Nous intéressant de près à l'entrée par le lexique dans la compréhension de l'écrit, notre corpus sera essentiellement composé de :

- Un fait divers, relatant un méfait, pris dans le manuel de l'élève.

Rappelons qu'un fait divers est un article de presse racontant un événement de moindre importance par rapport à l'actualité nationale. En général, c'est un fait qui perturbe l'ordre social.

Ses caractéristiques sont :

- Narration chronologique.
- Description de l'événement, l'agent ou la victime, le fait, le lieu, le temps, l'enchaînement des actions (qui ? quoi ? où ? quand ? comment ?).
- Commentaires : exprimer des émotions ou des impressions.
- Lexique spécifique au fait divers traité (champ lexical lié au type).
- Focalisation : le point de vue externe / (narrateur, relais).
- Un questionnaire élaboré de façon à conduire les apprenants à identifier l'idée générale du texte et à en restituer les informations essentielles. Ce questionnaire est destiné à deux (02) groupes d'apprenants :
- Un premier groupe, témoin, qui tentera de répondre au test sans notes explicatives.

- Un deuxième groupe, expérimental, qui sera appelé à répondre au même test, mais avec des notes explicatives, en l'occurrence, une liste de mots relevant du champ lexical de « méfait ». Ces mots, accompagnés de leurs définitions et communiqués aux éléments de ce groupe avant même d'aborder la séance de compréhension de l'écrit devraient leur permettre de construire le sens du texte lu.

1.2.2. Présentation du corpus

A. Texte sans notes explicatives pour le groupe témoin

Braquage d'une bijouterie à AKBOU

Un braquage a été commis jeudi matin par une bande de malfaiteurs sur une bijouterie située en plein centre-ville D'AKBOU, 70km à l'ouest de BEJAÏA.

Il était 8 heures passées lorsque les quatre bandits ont fait irruption dans le magasin qui venait d'ouvrir ses portes donnant sur la rue Ahmed GRABA (ex-rue de la Santé), l'une des artères principales de la deuxième ville de la wilaya de BEJAIA. Une fois à l'intérieur, l'un des assaillants a sorti un pistolet et a sommé le bijoutier de rester

immobile et de laisser faire. Ce dernier, un quadragénaire, ancien officier de la protection civile, a tenté de résister, ce qui a poussé le braqueur armé à tirer un coup de feu en l'air. Mais, grâce à sa témérité et sa ténacité, le bijoutier a réussi à repousser les assaillants qui se sont enfuis à bord d'une voiture de marque Renault Symbol.

Néanmoins, selon les témoignages de la victime, les quatre cambrioleurs se

sont emparés d'un lot de bijoux estimé à quelque 80 millions de centimes.

Alertés, les services de la police de la daïra D'AKBOU ont aussitôt déclenché une opération de recherches afin de traquer cette bande de malfaiteurs.

***OUHNIA Kamel,
Liberté du 04/02/2012***

B. Texte avec notes explicatives pour le groupe expérimental

BEJAIA

Braquage d'une bijouterie à AKBOU

Un braquage³⁴ a été commis³⁵ jeudi matin par une bande de malfaiteurs³⁶ sur une bijouterie située en plein centre-ville D'AKBOU, 70km à l'ouest de BEJAIA.

Il était 8 heures passées lorsque les quatre bandits ont fait irruption dans le magasin qui venait d'ouvrir ses portes donnant sur la rue Ahmed GRABA (ex-rue de la Santé), l'une des artères principales de la deuxième ville de la wilaya de BEJAIA. Une fois à l'intérieur, l'un des assaillants³⁷ a sorti un pistolet et a sommé le

bijoutier de rester immobile et de laisser faire. Ce dernier, un quadragénaire, ancien officier de la protection civile, a tenté de résister, ce qui a poussé le braqueur armé à tirer un coup de feu en l'air. Mais, grâce à sa témérité³⁸ et sa ténacité, le bijoutier a réussi à repousser les assaillants qui se sont enfuis à bord d'une voiture de marque Renault Symbol.

Néanmoins, selon les témoignages de la victime, les quatre cambrioleurs se

sont emparés d'un lot de bijoux estimé à quelque 80 millions de centimes. Alertés, les services de la police de la daïra D'AKBOU ont aussitôt déclenché une opération de recherches afin de traquer cette bande de malfaiteurs.

*OUHNIA Kamel, Liberté
du 04/02/2012*

Notes explicatives

- 1- **Braquage** : Attaque à main armée.
- 2- **Commis** : (► v. commettre) = fait.
- 3- **Malfaiteurs** : Bandits.
- 4- **Assaillants** : Bandits, malfaiteurs, cambrioleurs.
- 5- **Résister** : Se défendre.
- 6- **Victime** : Personne qui subit une injustice.

C- Questionnaire

- 1- Ce texte est :
a-un conte ? b-une fable ? c-un fait divers ?
(Recopie la bonne réponse)
- 2- Cet article de presse relate :
a-un accident ? b- un méfait ? c-une catastrophe naturelle ?
(Choisis la bonne réponse)
- 3- De quoi s'agit-il dans le texte ?
- 4- Où et quand ce délit a-t-il eu lieu ?
- 5- Qui a commis ce braquage ?
- 6- Relève du texte tous les mots qui le désignent ?
- 7- Qui est la victime de ce braquage ?
- 8- A-t-elle résisté aux bandits ?
- 9- Quel est le montant des bijoux volés ?
- 10- Est-ce que les services de police ont arrêté les malfaiteurs ?

CHAPITRE 02

DEMARCHE A SUIVRE

2.1. Groupe témoin

2.1.1. Test sans notes explicatives

L'objectif de ce test est de voir quel a été l'impact, d'une façon particulière, d'enseigner la compréhension écrite sur la construction, par les apprenants, du sens d'un fait divers. Le test intervient juste après la séance de compréhension à laquelle nous avons assisté et que nous avons analysée. Nous avons alors proposé un autre support ressemblant dans sa structure à celui déjà lu au cours de l'activité et posé des questions visant l'identification de l'idée générale du texte d'un côté, et la restitution des informations essentielles d'un autre côté. Les réponses des apprenants du groupe témoin sont ainsi analysées sur les deux plans quantitatif et qualitatif.

2.1.2. Tableau représentant les résultats du test :

Le tableau ci-dessous représente les résultats du test sans notes explicatives proposé au groupe témoin. Nous adopterons ainsi les signes (+) ou (-) pour signifier respectivement « réponse correcte » ou « réponse incorrecte ».

Question Apprenant	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
01	+	+	-	+	+	-	-	+	+	-
02	+	+	-	-	-	-	-	+	-	-
03	+	-	+	-	-	-	-	-	+	-
04	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-
05	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
06	+	+	+	+	-	-	-	+	-	-

07	+	+	-	-	-	-	-	-	+	-
08	-	-	+	+	+	+	+	+	+	-
09	+	+	+	+	+	-	-	-	+	-
10	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-
11	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
12	+	+	-	+	-	-	-	+	-	-
13	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-
14	+	+	+	-	+	-	-	-	-	-
15	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-
16	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-

Tab.2.1

2.2 Groupe expérimental

2.2.1. Test avec notes explicatives

Tester la compréhension des apprenants du groupe expérimental, en leur proposant le même texte, le même questionnaire, mais avec des notes relatives à la base du texte, c'est-à-dire au sens de certains mots-clés avec la compréhension desquels on est censé pouvoir tirer du texte le maximum d'informations.

Ainsi, une fois que les apprenants ont répondu à ce deuxième test, nous avons comparé leurs réponses à celles de l'autre groupe pour voir si le lexique mis à la disposition de ces apprenants a produit un impact positif sur la qualité de leurs réponses.

2.2.2. Tableau représentant les résultats du test

En adoptant la même démarche que celle du groupe témoin, les résultats du groupe expérimental au test de compréhension écrite avec notes explicatives sont collectés dans le tableau ci-dessous.

Ainsi, nous garderons les mêmes signes (+) ou (-) pour signifier respectivement « réponse correcte » ou « réponse incorrecte ».

Question Apprenant	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
01	+	+	+	-	-	-	+	-	+	-
02	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-
03	+	+	+	-	-	-	-	+	+	-
04	+	+	+	+	+	-	-	+	+	-
05	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-
06	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-
07	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-
08	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+
09	+	+	+	-	+	-	-	-	+	-
10	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-
11	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
12	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
13	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
14	+	+	+	+	-	-	-	+	+	-
15	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
16	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-

Tab.2.2

N.B : L'interprétation des tableaux ci-dessus et l'analyse des résultats ainsi obtenus feront l'objet d'une étude détaillée dans le chapitre 03.

CHAPITRE 03

ANALYSE DES REPONSES AU TEST DE COMPREHENSION

3.1. Analyse quantitative et qualitative

3.1.1. Analyse quantitative

Dans cette analyse, nous allons nous contenter de faire le relevé des bonnes réponses dans les deux groupes concernant les différentes questions, et ce, pour voir quelles sont celles qui ont posé le plus de problèmes aux apprenants.

A. Groupe témoin

Questions	Nombre d'apprenants ayant répondu correctement	Taux de réussite
Q1	15/16	94%
Q2	14/16	87%
Q3	09/16	56%
Q4	09/16	56%
Q5	07/16	44%
Q6	03/16	19%
Q7	02/16	12%
Q8	06/16	37%
Q9	06/16	37%
Q10	00/16	0%

Tab.3.1

Visualisons cela dans le graphe ci-dessous.

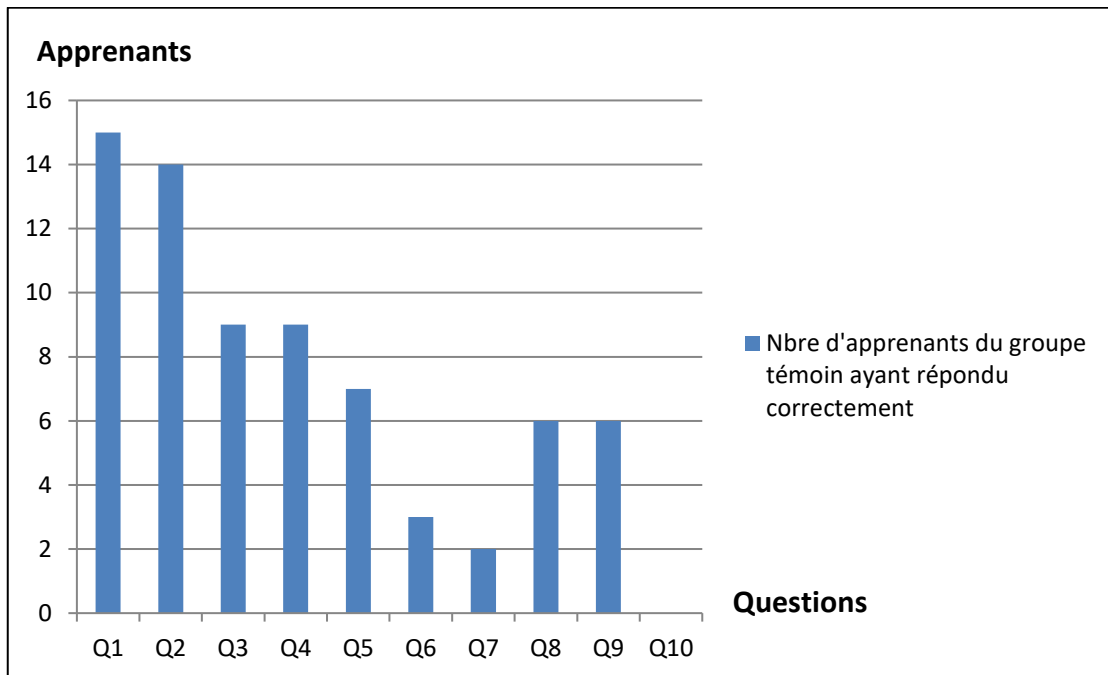


Fig.3.1

B. Groupe expérimental

Questions	Nombre d'apprenants ayant répondu correctement	Taux de réussite
Q1	16/16	100%
Q2	16/16	100%
Q3	16/16	100%
Q4	12/16	75%
Q5	12/16	75%
Q6	10/16	62%
Q7	08/16	50%
Q8	09/16	56%
Q9	15/16	94%
Q10	01/16	6%

Tab.3.2

Visualisons cela dans le graphe ci-dessous.

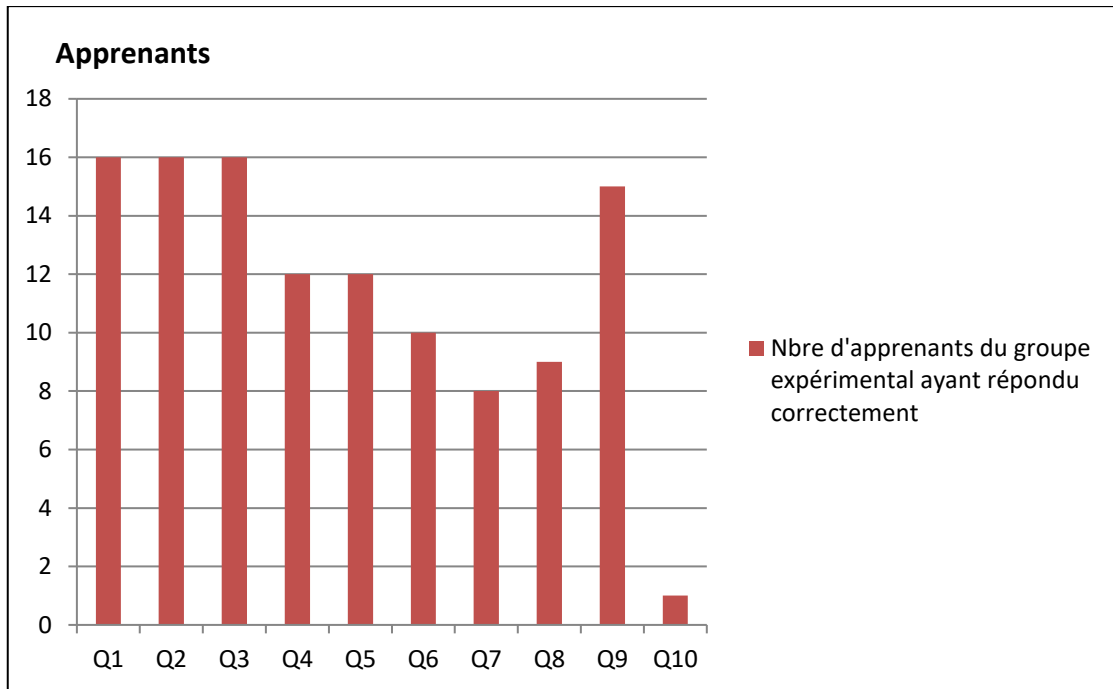


Fig.3.2

C. Comparaison des taux de réussite

Dans le tableau ci-dessous, nous allons exposer et comparer les deux taux de réussite obtenus à l'issue du test de compréhension écrite proposé aux apprenants des deux (02) groupes, témoin et expérimental, avec notes explicatives pour le premier et sans notes explicatives pour le second.

Comparaison entre les deux taux de réussite obtenus avec et sans notes explicatives.

N° des questions	Nombre d'apprenants du groupe témoin ayant répondu correctement	Taux de réussite (A)	Nombre d'apprenants du groupe expérimental ayant répondu correctement	Taux de réussite (B)	Ecart (B – A)
Q1	15/16	94%	16/16	100%	6%
Q2	14/16	87%	16/16	100%	13%
Q3	09/16	56%	16/16	100%	44%

Q4	09/16	56%	12/16	75%	19%
Q5	07/16	44%	12/16	75%	31%
Q6	03/16	19%	10/16	62%	43%
Q7	02/16	12%	08/16	50%	38%
Q8	06/16	37%	09/16	56%	19%
Q9	06/16	37%	15/16	94%	57%
Q10	00/16	0%	01/16	6%	6%

Tab.3.3

Le graphe suivant illustre mieux la différence entre les taux.

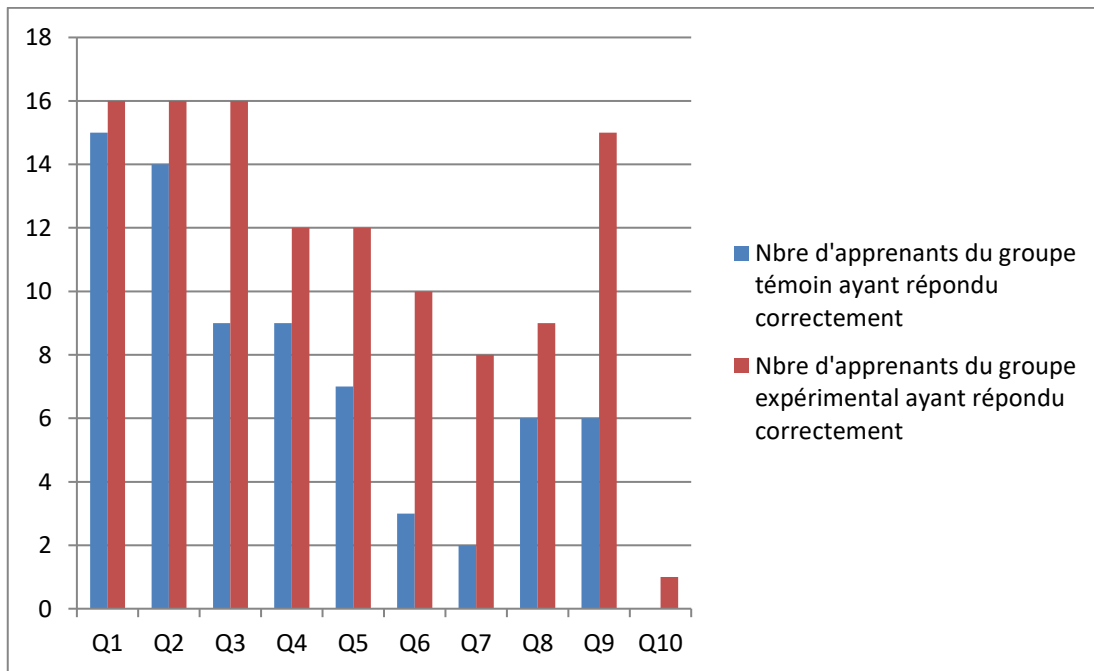


Fig.3.3

Interprétation des résultats

Nous remarquons, d'emblée, que tous les écarts ($B - A$) sont positifs, autrement dit, les réponses du groupe expérimental sont meilleures que celles du groupe témoin.

Cet écart n'est pas tellement significatif dans les réponses aux deux premières questions (Q1, Q2), et ce, pour deux simples raisons :

- Les deux questions constituent un questionnaire à choix multiple (QCM), c'est-à-dire que la bonne réponse est donnée parmi d'autres.
- Les deux bonnes réponses désignent respectivement l'intitulé du projet pédagogique et celui de la séquence d'apprentissage lesquelles réponses sont connues de la majorité des apprenants.

En outre, l'écart reste toujours non significatif dans les réponses aux questions (Q4, Q8), dans la mesure où la première (Q4) porte sur la précision des circonstances (lieu et temps) du délit commis, donc une question à laquelle les apprenants sont habitués ; quant à la seconde (Q8), et bien que l'écart soit toujours réduit, l'on note qu'une bonne partie du groupe expérimental n'a pas trouvé la réponse correcte (44%), cela est sûrement dû à l'emploi, dans la question, du pronom « elle » pour désigner « la victime » et non « le bijoutier », lequel pronom a induit les apprenants en erreur.

Cependant, l'écart devient considérable dans les réponses aux questions (Q3, Q5, Q7 et Q9) dites interrogations partielles dans lesquelles une partie de la réponse se trouve déjà donnée dans la question. Cette partie n'est autre qu'un mot appartenant au champ lexical de « méfait » et communiqué aux apprenants en guise de notes explicatives.

L'écart est également significatif dans la réponse à la question (Q6) étant donné que les apprenants connaissent les synonymes de « malfaiteurs » donnés dans les notes explicatives.

Dans la question (Q10), un seul apprenant du groupe expérimental a trouvé la bonne réponse, les autres ne l'ont pas trouvée parce qu'ils n'ont pas saisi le sens du verbe « traquer ».

3.1.2 Analyse qualitative

Dans cette analyse, nous allons nous contenter d'exposer et d'interpréter les bonnes réponses du groupe expérimental seulement.

Analyse qualitative des réponses à la 1^{ère} question

Q1 : Ce texte est :

a- un conte ? b- une fable ? c-un fait divers ?

Recopie la bonne réponse.

R1 : Ce texte est un fait divers.

Apprenants	Réponse	Interprétation
1,2,3,4,5,7,8,9,11,12 13,14,15,	Un fait divers	La réponse est correcte puisqu'elle concerne l'intitulé du projet pédagogique.
6,10,16	Ce texte est fait divers	Contrairement à leurs camarades du groupe, les apprenants (06), (10) et (16) ont donné la bonne réponse dans une phrase mais en omettant le déterminant « un ».

Commentaire

Il s'agit d'un questionnaire à choix multiple (QCM) dans lequel l'apprenant est appelé à identifier le genre de texte faisant l'objet d'étude dans le premier projet pédagogique, un fait divers, parmi d'autres.

L'identification n'a posé aucun problème aux apprenants dans la mesure où ils ont tous trouvé la bonne réponse.

Notons que dans des items pareils, la majorité des apprenants donne l'élément précis de la réponse sans penser à le mettre dans une phrase bien structurée, préférant ainsi la compréhension écrite à la production écrite.

Analyse qualitative des réponses à la 2^{ème} question

Q2 : Cet article de presse relate :

a-un accident ? b- un méfait ? c- une catastrophe naturelle ?

(Choisis la bonne réponse)

R2 : Cet article de presse relate un méfait.

Apprenants	Réponse	Interprétation
1,2,3,4,5,7,8,9,11,12 13,14,15	Un méfait	La réponse est correcte mais elle n'est pas exprimée dans une phrase.
6	Cet article de presse : un méfait.	La réponse est juste mais l'apprenant aurait dû employer un verbe.
10, 16	Presse relate un méfait	La réponse est correcte bien que l'apprenant ait pris le mot « presse » pour « article de presse »

Commentaire

Là aussi, il s'agit d'un questionnaire à choix multiple (QCM) dans lequel l'apprenant est appelé à identifier la catégorie du fait divers étudié. Toutes les réponses sont correctes.

Signalons, ici, que le problème d'interférence de langues intervient parfois dans les réponses des apprenants, c'est le cas de l'apprenant (6) qui, en omettant le verbe, s'est inspiré de la structure de la phrase dans sa langue maternelle, l'arabe, pour produire sa phrase en français.

Analyse qualitative des réponses à la 3^{ème} question

Q3 : De quoi s'agit-il dans ce texte ?

R3 : Il s'agit d'un braquage d'une bijouterie à Akbou.

Apprenants	Réponse	Interprétation
2	Le braquage d'une bijouterie à Akbou .	Des réponses sont correctes même si elles ne sont pas données dans des phrases complètes. D'autres sont inachevées dans la mesure où le lieu où le délit a été commis n'est pas indiqué. L'omission de la préposition « de » qui introduit le complément du nom « une bijouterie » et le non-respect de l'accord déterminant/nom dans (« un bijouterie ») chez l'apprenant (5) sont dus à l'inattention de ce dernier.
1,3 ,7	Braquage d'une bijouterie.	
4,10,11,12,13,15,16	Braquage d'une bijouterie à Akbou.	
5	Braquage un bijouterie.	
14	Braquage de bijouterie.	

6,8	Dans le texte s'agit : braquage d'une bijouterie à Akbou.	La phrase est correcte même si la réponse formulée est erronée sur le plan linguistique.
9	Attaque à main armée	La réponse est à moitié juste. L'élève a puisé dans les notes explicatives pour donner la bonne réponse qui n'est autre que la définition du mot braquage.
10	Un braquage	Le complément du nom « d'une bijouterie » qui caractérise le groupe nominal «un braquage » ainsi que le lieu où le délit a été commis « à Akbou » ne sont pas mentionnés dans la réponse de l'apprenant, ce qui la rend incomplète.

Commentaire

Telle que posée, la question vise à identifier l'idée générale du texte laquelle est représentée par le titre.

Si l'on excepte l'apprenant (9), le reste du groupe a répondu correctement sachant que le mot « braquage » qui constitue le noyau du titre est donné comme note explicative aux éléments de ce groupe.

Analyse qualitative des réponses à la 4^{ème} question

Q4 : Où et quand ce délit a-t-il eu lieu ?

R4 : Ce délit a eu lieu dans la ville d'Akbou, à Bejaia, le jeudi matin à 8 heures.

Apprenants	Réponse	Interprétation
4,15, 16	Le jeudi matin	Les apprenants n'ont indiqué ici que le jour où le braquage a été commis.
5	Jeudi matin à Bejaia ville d'Akbou	La réponse est juste mais les apprenants auraient dû l'employer dans une phrase.
13	Jeudi matin dans la ville d'Akbou à Bejaia	

6	A Bejaia le jeudi matin	
2	Jeudi matin à Bejaia	
8	Le délit a-t-il jeudi matin à centre ville d'Akbou	La réponse est correcte même si la formulation est erronée sur le plan linguistique.
11	Où : entre-ville d'akbou,70 km à l'ouest de Bejaia Quand : jeudi matin	L'apprenant a réécrit les questions (où et quand) avant d'y répondre. Les deux éléments de réponse sont corrects mais sont donnés séparément.
12	Ville d'Akbou , 8 heures	L'apprenant a indiqué l'heure du braquage mais pas le jour.
14	Bejaia ville d'Akbou	L'apprenant n'a répondu qu'à la première question ; la deuxième étant complètement omise.
10	-Le lieu ► Bejaia 70 km l'ouest -Où ► 8 heures, jeudi matin.	Les deux éléments de la réponse sont correctes sauf que l'apprenant a utilisé le groupe nominal « le lieu » pour répondre à la question de localisation « où ? », mais pour la deuxième question, relative aux circonstances temporelles du délit, il a employé le « où » à la place de « quand ».

Commentaire

Cette double question visant à donner, à la fois, le lieu et la date du braquage est comprise par la majorité des apprenants dans la mesure où ils ont presque tous donné la bonne réponse. Cela est dû au fait que ce type de question est récurrent dans tous les faits divers parce qu'il cherche à déterminer les circonstances du délit commis. Cependant, et à travers leurs réponses, l'on remarque que les apprenants n'accordent guère d'importance aux règles basiques de la grammaire.

Analyse qualitative des réponses à la 5^{ème} question

Q5 : Qui a commis ce braquage ?

R5 : C'est une bande de malfaiteurs qui a commis ce braquage.

Apprenants	Réponse	Interprétation
9	Les bandes	L'apprenant a donné un élément de la bonne réponse en prenant « les bandes » pour « une bande de malfaiteurs » et en le mettant au pluriel parce qu'il l'a confondu avec « les bandits »
16	Les bandits	La réponse est juste mais n'est pas employée dans une phrase.
4	Eté commis jeudi matin par une bande de malfaiteurs	La réponse est correcte avec ajout d'un indice temporel demandé dans la quatrième question et non dans la cinquième.
5,11,12,15	Une bande de malfaiteurs	La réponse est correcte mais elle n'est pas donnée dans une phrase.
6	Ce braquage a commis une bande de malfaiteurs	La réponse est correcte mais elle est mal formulée car le processus de transformation à la voix passive n'est pas installé chez l'apprenant.
8	Ce braquage ont été commis par une bande de malfaiteurs.	La réponse est correcte sauf que l'accord verbe passif/sujet passif n'est pas respecté. À la différence de l'apprenant (6) le processus de transformation passive est installé chez l'apprenant (8).
10	La vicomis - malfaiteurs	La réponse est juste mais l'accord déterminant /nom n'est pas respecté. L'apprenant a, par inattention, ajouté l'élément « vi », qui n'est doté d'aucun sens, à « commis ».
13	Les malfaiteurs	L'apprenant a donné directement la réponse sans penser à l'employer dans une phrase complète.
2	Ce commis par une bande	La réponse est considérée comme étant juste dans la mesure où l'apprenant a employé le terme « bande »

		qui renvoie à l'expression « une bande de malfaiteurs ». Il a répondu par une phrase passive en omettant le noyau du GN/S « braquage » et le verbe « être »
--	--	---

Commentaire

Le participe passé « commis » est connu de tous les apprenants du groupe expérimental, donc son introduction dans la question 5 a rendu celle-ci compréhensible ; ainsi, les réponses sont presque toutes correctes.

Analyse qualitative des réponses à la 6^{ème} question :

Q6 : Relève du texte tous les mots qui le désignent.

R6 : Les mots qui le désignent sont : bandits, assaillants, cambrioleurs, braqueur.

Apprenants	Réponse	Interprétation
5,10,15,16	Bandits- malfaiteurs- bande	La réponse est à moitié correcte dans la mesure où les apprenants n'ont donné que deux mots sur les quatre attendus
6	Les mots qui le désignent : malfaiteurs, bandits, assaillants, cambrioleurs.	La réponse est correcte mais il y a omission du mot « braqueur ».
8	Bandits- cambrioleurs	Même remarque que pour les apprenants (5,10,15,16).
11	-Une bande de malfaiteurs, un pistolet, les quatre cambrioleurs.	Les apprenants ont donné 4 à 5 réponses dont deux (2) seulement sont correctes.
12	-Malfaiteurs, bandits, la protection civile, magasin	
13	-Malfaiteurs, bandits, les témoignages, la victime, la police.	
2	Assaillants, malfaiteurs, cambrioleurs	L'apprenant a trouvé les trois synonymes du mot « bandit » mais pas le quatrième, « braqueurs »,

		car celui-ci n'est pas donné dans les notes explicatives et il est au singulier alors que les autres sont au pluriel.
--	--	---

Commentaire

Il s'agit, dans cette question, de chercher dans le texte les substituts lexicaux de l'expression « une bande de malfaiteurs ».

Dans l'ensemble, les apprenants sont parvenus à relever deux à trois substituts sur les quatre existants. Les réponses sont données dans les notes explicatives, sauf la quatrième, « braqueur », qui n'est pas expliquée et elle est écrite au singulier.

Analyse qualitative des réponses à la 7^{ème} question

Q7 : Qui est la victime de ce braquage ?

R7 : La victime de ce braquage est le bijoutier.

Apprenants	Réponse	Interprétation
6	Le person qui vend des bijoux	L'apprenant a donné la réponse juste sauf qu'il a pris le groupe nominal « la personne » pour un groupe nominal masculin en se référant au GN « le bijoutier ».
1,13	La bijouterie	La réponse est donnée dans un groupe nominal. La victime pour ces apprenants est le local et non son propriétaire.
5,11,12 ,15	Le bijoutier	La réponse est correcte mais elle est donnée dans un groupe nominal .
8	La victime de ce braquage est le bijoutier.	La réponse de l'apprenant est parfaite.

Commentaire

Les apprenants ont trouvé la bonne réponse parce qu'ils ont bien saisi le sens des mots « victime » et « bijoutier », sauf que, sur le plan linguistique, leurs phrases sont mal formulées.

Analyse qualitative des réponses à la 8^{ème} question

Q8 : A-t-elle résisté aux bandits ?

R8 : Oui, elle a résisté aux bandits.

Apprenants	Réponse	Interprétation
2,4 ,10,12,13,15	Oui	La réponse est correcte et concise.
3	Oui résiste au bandits	La réponse est juste et est employée dans une phrase mais il y a absence du sujet. L'accord déterminant/nom n'est pas respecté.
11	elle résiste aux bandits	La réponse est correcte, elle est dans une phrase .
14	résiste aux bandits ont fait irruption dans le magasin.	La réponse est juste; l'apprenant n'a pas mis le sujet dans la proposition principale et le pronom relatif « qui », qui introduit la subordonnée relative pour obtenir la phrase : « Elle résiste aux bandits qui ont fait irruption dans le magasin. »

Commentaire

Les apprenants ont compris la question dans laquelle est employé le verbe « résister » donné dans la liste des notes explicatives. La question posée étant une interrogation globale, c'est-à-dire qui admet comme réponse « oui » ou « non ». Certains apprenants sont catégoriques et concis en répondant par un « oui » tout simplement. D'autres, au contraire, ont répondu correctement mais par des phrases mal structurées.

Analyse qualitative des réponses à la 9^{ème} question

Q9 : Quel est le montant des bijoux volés ?

R9 : Le montant des bijoux volés est estimé à quelque 80 millions de centimes.

Apprenants	Réponse	Interprétation
1,3, 9,10, 15,16	80 millions	La réponse est juste mais elle n'est pas exprimée dans une phrase.
5,11, 12,14	80 millions de centimes	Même remarque que pour les apprenants (1,3, 9 ,10, 15,16)

4	Lot de bijoux estimé à quelques 80 millions de centimes.	L'apprenant a recopié toute une partie de la phrase contenant la bonne réponse sans être en mesure de la cerner puisqu'il n'a pas écrit le sujet et le verbe.
2	emparés d'un lot de bijoux estimé à quelque 80 millions de centimes.	Même remarque que pour l'apprenant (4) puisqu'il n'a pas écrit le sujet et une partie du verbe pronominal.
6	Le montant des bijoux volés 80 millions de centimes.	L'apprenant a répondu correctement par une phrase sauf qu'il a omis de mettre un verbe.
13	Les bijoux volés 80 millions de centimes.	Même remarque que pour l'apprenant (6).
8	Le montant des bijoux est 80 millions.	La phrase est sémantiquement correcte même s'il y a absence des participes passés (volés, estimé) pour formuler correctement la phrase.

Commentaire

L'on constate que sur les 16 réponses données, 15 sont correctes. Cela est essentiellement dû à l'emploi de « montant », donné dans les notes explicatives, dans la question.

Comme les apprenants ont bien saisi le sens de ce mot, leurs réponses étaient majoritairement correctes.

Analyse qualitative des réponses à la 10^{ème} question

Q10 : Est-ce que les services de police ont arrêté les malfaiteurs ?

R10 : Non, les services de police n'ont pas arrêté les malfaiteurs.

Apprenant	Réponse	Interprétation
8	Non, les services de police ne arrêtes pas les malfaiteurs.	Bien que la réponse soit correcte, l'apprenant a conjugué le verbe au présent au lieu du passé composé, donné dans la question ; car produire une phrase négative avec un

		verbe conjugué à un temps composé pose souvent problème à nos apprenants.
--	--	---

Commentaire

Un seul apprenant dans les deux groupes a répondu correctement à la question. Bien que celle-ci ait contenu des mots connus des apprenants, tels que : police, arrêter et malfaiteurs, la réponse était difficile à trouver pour l'ensemble du groupe, parce qu'ils n'ont pas saisi le sens du verbe « traquer » considéré comme étant la clé de la réponse.

CONCLUSION

L'objectif principal que nous nous sommes assigné à travers ce travail était de montrer que les collégiens en général, ceux de la troisième année moyenne (3^{ème} A.M) en particulier, éprouvent d'énormes difficultés à accéder totalement au sens d'un texte écrit. Ils arrivent souvent à identifier l'idée générale dudit texte mais pas à extraire les informations essentielles contenues dans un article de presse relatant un fait divers. En effet, l'activité de compréhension écrite telle qu'elle est menée est assimilée beaucoup plus à une séance de lecture oralisée dans laquelle on explique les mots et on synthétise en demandant des résumés ou de simples idées générales. Dans ce sens, c'est la conception même de l'activité qui est remise en question car les objectifs qui lui sont assignés ne favorisent pas une implication active de l'apprenant dans l'acte d'apprendre. On n'apprend pas, en effet, aux apprenants à construire du sens en les dotant d'outils à même de leur permettre d'appréhender un discours écrit, mais on se contente de leur montrer comment aller à la quête d'un sens prédéfini en lisant le texte de façon linéaire.

C'est pourquoi, nous avons jugé utile de recourir à un autre type d'enseignement qui permettrait mieux d'approcher un texte et d'en saisir le sens global. Ainsi, et travers une expérience que nous avons menée avec les apprenants suscités et les résultats auxquels nous avons abouti, nous avons constaté que l'entrée par le lexique pourrait aider les apprenants à surmonter les difficultés rencontrées lors de la compréhension écrite et à développer leurs stratégies de lecture. L'expérience a donc montré que le lexique mis à la disposition des apprenants leur a permis de mieux répondre aux questions posées, qu'elles soient celles relatives au niveau de surface, à la base du texte ou au modèle de situation.

Cependant, et pour donner plus de crédibilité et de fiabilité au test fait ainsi qu'aux résultats obtenus, nous devrions travailler sur le même public, des collégiens en l'occurrence, en élargissant notre échantillon et en étudiant les autres genres textuels dont le degré de difficulté est plus important que celui du fait divers. Nous nous livrons d'ores et déjà à des interrogations concernant le rapport qui pourrait exister entre le lexique et les autres activités de la séquence dans le but d'installer la compétence fondamentale visée par l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère (FLE) en Algérie, à savoir, la compétence communicative.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages et articles

- ADAMS, George et al. (2001) *Lisons futé : stratégies de lecture*, collections Stratégies, Duculot.
- ASTOLFI, J. P. (1992). *L'école pour apprendre*, Paris, ESF.
- BLANC, N. & BROUILLET, D. (2005). *Comprendre un texte, l'évaluation des processus cognitifs*, Paris, Editions in press.
- CICUREL, F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris, Hachette.
- COSTE, D. (1975). « Les piétinements de l'image », in *Études de linguistique appliquée*, 17-5-28.
- CUQ, J.-P., & GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- CYR, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLÉ International.
- DEGACHE, C. (1998) : « Stratégies de lecture en langue étrangère voisine : l'empan du dit au fait », [en ligne] *Publication ronéotée du colloque "Lecture à l'Université II"*, Grenoble, 10-12 septembre 1998. URL : www.galanet.eu/publication/fichiers/dc1998.pdf
- GINESTE, M-D. & LE NY, J-F. (2002). *Psychologie cognitive du langage*, Paris, Dunod.
- MEL'CUK, Igor A. , CLAS, A. , POLGUÈRE, A. (1995), *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*, Bruxelles, Duculot.
- MOIRAND, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette.
- O'MALLEY, J.M. & CHAMOT, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- RÜCK, H. (1991). *Linguistique textuelle et enseignement du français*, Paris, Ed. Didier, collection *Langue et apprentissage des langues*.
- SOUCHON, M. «Lecture de textes en LE et compétence textuelle», *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* [En ligne], La Lecture en langue étrangère, Mis en ligne le : 13 décembre 2005. Disponible sur : <http://aile.revues.org/document1462.html>.

TARDIF, J. (1992). Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive, Montréal, les Éditions Logiques.

TARDIF, J. (1994). « L'évaluation du savoir-lire : une question de compétence plutôt que de performance », in *Évaluer le savoir-lire*, collectif sous la direction de Jean-Yves Boyer, Jean-Paul Dionne et Patricia Raymond, Montréal, Les Éditions Logiques.

Dictionnaires

CUQ, J. P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International.

DAUZAT, A. & al. (1990), *Dictionnaire étymologique*, Paris, Larousse.

DUBOIS, J. & al. (1999), *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.

GALISSON, R. & COSTE, D. (1976), *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Paris, Ed. Hachette.

MOUNIN, G. (2004), *Dictionnaire de la linguistique*, Paris, PUF.

ANNEXES

Nom: Sagui Prénom: Salma Classe: 3A11

Lis le texte puis réponds aux questions suivantes :

	Oui	Non
1- Ce texte est : a- Un conte ? b- une fable ? c- un fait divers ? <u>un fait divers</u>	X	
2- Cet article de presse relate : a- Un accident ? b- un méfait ? c- une catastrophe naturelle ? <u>un méfait</u>	X	
3- De quoi s'agit-il dans le texte ? <u>Braquage d'une bijouterie</u>	X	
4- Où et quand ce délit a-t-il eu lieu ? <u>La wilaya</u>		X
5- Qui a commis ce <u>braquage</u> ? <u>Jeudi matin</u>		X
6- Releve du texte tous les mots qui le désignent. <u>malfaiteurs</u>		X
7- Qui est la victime de ce braquage ? <u>la bijouterie</u>	X	
8- A-t-elle résisté aux bandits ? <u>non</u>		X
9- Quel est le montant des bijoux volés ? <u>80 millions</u>	X	
10- Est-ce que les services de police ont arrêtés les malfaiteurs ? <u>Oui</u>		X

Nom: <u>Bouhadjewa</u>	Prénom: <u>Kholoual</u>	Classe: <u>3AM</u>
------------------------	-------------------------	--------------------

Lis le texte puis réponds aux questions suivantes :

	Oui	Non
1- Ce texte est : a- Un conte ? b- une fable ? c- un fait divers ? <u>c- Un fait divers</u>	X	
2- Cet article de presse relate : a- Un accident ? b- un méfait ? c- une catastrophe naturelle ? <u>b- Un méfait</u>	X	
3- De quoi s'agit-il dans le texte ? <u>Braquage est une brouterie à Khou</u>	X	
4- Où et quand ce délit a-t-il eu lieu ? <u>jeudi matin à 10 heures</u>	X	
5- Qui a commis ce braquage ? <u>ce commy par une bande</u>	X	
6- Relève du texte tous les mots qui le désignent. <u>assautants - malfaiteurs - cambrioleurs</u>	X	
7- Qui est la victime de ce braquage ? <u>le Raouan</u>		X
8- A-t-elle résisté aux bandits ? <u>Oui</u>	X	
9- Quel est le montant des bijoux volés ? <u>environ un lot de bijoux estimé à quelque 80 millions de centime</u>	X	
10- Est-ce que les services de police ont arrêtés les malfaiteurs ? <u>Oui</u>		X

Nom: Chemouna Prénom: Amina Classe: 3AH

Lis le texte puis réponds aux questions suivantes :

	Oui	Non
1- Ce texte est : a- Un conte ? b- une fable ? c- un fait divers ? <u>Un fait divers</u>	+	
2- Cet article de presse relate : a- Un accident ? b- un méfait ? c- une catastrophe naturelle ? <u>un méfait</u>	+	
3- De quoi s'agit-il dans le texte ? <u>braquage d'une bijouterie</u>	X	
4- Où et quand ce délit a-t-il eu lieu ? <u>bijouterie</u>		X
5- Qui a commis ce braquage ? <u>jendi matton</u>		X
6- Relève du texte tous les mots qui le désignent. <u>braquage</u>		X
7- Qui est la victime de ce braquage ? <u>Beynia</u>		X
8- A-t-elle résisté aux bandits ? <u>Oui, résiste aux bandits</u>	X	
9- Quel est le montant des bijoux volés ? <u>80 millions</u>	X	
10- Est-ce que les services de police ont arrêtés les malfaiteurs ? <u>Oui</u>		X

GR: EXP n° 04

Nom: B ADDA OUI Prénom: Ahmedatif Classe: 3A11

Lis le texte puis réponds aux questions suivantes :

	Oui	Non
1- Ce texte est : a- Un conte ? b- une fable ? c- un fait divers ? <u>c- un fait divers</u>	X	
2- Cet article de presse relate : a- Un accident ? b- un méfait ? c- une catastrophe naturelle ? <u>un méfait</u>	X	
3- De quoi s'agit-il dans le texte ? <u>Braquage d'une bijouterie à Akbou.</u>	X	
4- Où et quand ce délit a-t-il eu lieu ? <u>Il était 8 heures.</u>	X	
5- Qui a commis ce braquage ? <u>été commise jeudi matin par une bande de malfaiteurs.</u>	X	
6- Relève du texte tous les mots qui le désignent. <u>un bijou situé au plein centre ville de Akbou.</u>		X
7- Qui est la victime de ce braquage ? <u>selon les témoignages de la victime</u>		X
8- A-t-elle résisté aux bandits ? <u>oui</u>	X	
9- Quel est le montant des bijoux volés ? <u>lot de bijoux estimé à quelques 80 millions de centimes</u>	X	
10- Est-ce que les services de police ont arrêtés les malfaiteurs ? <u>oui</u>		X

Nom: Ahmed Ben yahia	Prénom: Ahlem	Classe: 3AM
----------------------	---------------	-------------

Lis le texte puis réponds aux questions suivantes :

	Oui	Non
1- Ce texte est : a- Un conte ? b- une fable ? c- un fait divers ? <i>un fait divers</i>	X	
2- Cet article de presse relate : a- Un accident ? b- un méfait ? c- une catastrophe naturelle ? <i>un méfait</i>	X	
3- De quoi s'agit-il dans le texte ? <i>Braquage un bijouterie</i>	X	
4- Où et quand ce délit a-t-il eu lieu ? <i>jeudi matin à Béjaïa Ville d'Alger</i>	X	
5- Qui a commis ce braquage ? <i>une bande de malfaiteurs</i>	X	
6- Relève du texte tous les mots qui le désignent. <i>bandits, malfaiteurs, bande</i>	X	
7- Qui est la victime de ce braquage ? <i>le bijoutier</i>	X	
8- A-t-elle résisté aux bandits ? <i>les quatre bandits ont fait irruption dans la maison</i>		X
9- Quel est le montant des bijoux volés ? <i>20 millions de centimes</i>	X	
10- Est-ce que les services de police ont arrêtés les malfaiteurs ? <i>déclenché une opération de recherches afin de traquer cette bande de malfaiteurs.</i>		X

8 2

Nom: Boudhjeur Prénom: Manal Classe: 3A11

oui

Lis le texte puis réponds aux questions suivantes :

	Oui	Non
1- Ce texte est : a- Un conte ? b- une fable ? c- un fait divers ? <u>ce texte est: un fait divers</u>	X	
2- Cet article de presse relate : a- Un accident ? b- un méfait ? c- une catastrophe naturelle ? <u>cet article de presse: un méfait</u>	X	
3- De quoi s'agit-il dans le texte ? <u>dans le texte s'agit, Braquage d'une bijouterie à Akbou</u>	X	
4- Où et quand ce délit a-t-il eu lieu ? <u>d. Bejaia le jeudi matin</u>	X	
5- Qui a commis ce braquage ? <u>ce braquage a commis une bande de malfaiteurs</u>	X	
6- Relève du texte tous les mots qui le désignent. <u>les mots qui le désignent: malfaiteurs, bandits, assaillants, cambrioleurs</u>	X	
7- Qui est la victime de ce braquage ? <u>le person qui vend des bijoux</u>	X	
8- A-t-elle résisté aux bandits ? <u>le person qui résisté aux bandits: un quadragénaire</u>		X
9- Quel est le montant des bijoux volés ? <u>le montant des bijoux volés: 80 millions de centimes</u>	X	
10- Est-ce que les services de police ont arrêtés les malfaiteurs ? <u>oui, les services de police ont arrêtés les malfaiteurs</u>		X

8 2

Nom: Selma Prénom: BERNARD Classe: 3AM

Lis le texte puis réponds aux questions suivantes :

	Oui	Non
1- Ce texte est : a- Un conte ? b- une fable ? c- un fait divers ? <u>c- Un fait divers</u>	X	
2- Cet article de presse relate : a- Un accident ? b- un méfait ? c- une catastrophe naturelle ? <u>b- Un méfait</u>	X	
3- De quoi s'agit-il dans le texte ? <u>Braquage d'une bijouterie</u>	X	
4- Où et quand ce délit a-t-il eu lieu ? <u>Une bijouterie située</u>		X
5- Qui a commis ce braquage ? <u>Centre-ville d'Alger 70 km</u>		X
6- Relève du texte tous les mots qui le désignent. <u>qui venait d'attriser ses portes</u>		X
7- Qui est la victime de ce braquage ? <u>Mme Ahmed Ouzaba</u>		X
8- A-t-elle résisté aux bandits ? <u>Il était 8 heures passées</u>		X
9- Quel est le montant des bijoux volés ? <u>Recueil des bijoux</u>		X
10- Est-ce que les services de police ont arrêtés les malfaiteurs ? <u>de bijoux estimés à quelque 80 millions</u>		X

Nom: KEHALE Prénom: charu Classe: 3AM

Lis le texte puis réponds aux questions suivantes :

	Oui	Non
1- Ce texte est : a- Un conte ? b- une fable ? c- un fait divers ? <u>c- un fait divers</u>	X	
2- Cet article de presse relate : a- Un accident ? b- un méfait ? c- une catastrophe naturelle ? <u>méfait</u>	X	
3- De quoi s'agit-il dans le texte ? <u>Le texte s'agit un braquage d'une Bijouterie</u>	X	
4- Où et quand ce délit a-t-il eu lieu ? <u>Ce délit a-t-il jeudi matin à centre ville d'Abou</u>	X	
5- Qui a commis ce braquage ? <u>Ce braquage ont été commi par une bande de malfaiteurs</u>	X	
6- Relève du texte tous les mots qui le désignent. <u>bandits, cambrioleurs</u>	X	
7- Qui est la victime de ce braquage ? <u>La victime de ce braquage est le bijoutier</u>	X	
8- A-t-elle résisté aux bandits ? <u>ancien officier de la protection civil</u>		X
9- Quel est le montant des bijoux volés ? <u>le montant des bijoux est 30 millions</u>	X	
10- Est-ce que les services de police ont arrêtés les malfaiteurs ? <u>non les service de police ne arrêtés pas les malfaiteurs</u>	X	X

Nom: Bmolacha Prénom: Abdel Ellal Classe: 3AM

Lis le texte puis réponds aux questions suivantes :

	Oui	Non
1- Ce texte est : a- Un conte ? b- une fable ? c- un fait divers ? <u>un fait divers</u>	✓	
2- Cet article de presse relate : a- Un accident ? b- un méfait ? c- une catastrophe naturelle ? <u>un méfait</u>	✓	
3- De quoi s'agit-il dans le texte ? <u>attaque à main armée</u>	✓	
4- Où et quand ce délit a-t-il eu lieu ? <u>Libya</u>		✓
5- Qui a commis ce braquage ? <u>les bandits</u>	✓	✓
6- Relève du texte tous les mots qui le désignent. <u>officier</u>		✓
7- Qui est la victime de ce braquage ? <u>bank officer</u>		✓
8- A-t-elle résisté aux bandits ? <u>bandit</u>		✓
9- Quel est le montant des bijoux volés ? <u>20 millions</u>	✓	
10- Est-ce que les services de police ont arrêtés les malfaiteurs ? <u>Oui</u>		✓

Nom	Prénom.....	Classe : 3AM
-----------	-------------	---------------------

Lis le texte puis réponds aux questions suivantes :

	Oui	Non
1- Ce texte est : a- Un conte ? b- une fable ? c- un fait divers ? <u>un fait divers</u>	X	
2- Cet article de presse relate : a- Un accident ? b- un méfait ? c- une catastrophe naturelle ? <u>un méfait</u>	X	
3- De quoi s'agit-il dans le texte ? <u>le braquage d'un bijou tenu à Akkon.</u>	X	
4- Où et quand ce délit a-t-il eu lieu ? <u>à Akkon à 8 heures - jeudi matin</u>	X	
5- Qui a commis ce braquage ? <u>des voleurs mal famés</u>	X	
6- Relève du texte tous les mots qui le désignent. <u>les bijoux, les bijoux, les bijoux</u>	X	
7- Qui est la victime de ce braquage ? <u>les témoins</u>		X
8- A-t-elle résisté aux bandits ? <u>Oui</u>	X	
9- Quel est le montant des bijoux volés ? <u>5 millions</u>	X	
10- Est-ce que les services de police ont arrêtés les malfaiteurs ? <u>Oui</u>		X

Nom: BENADJ I Prénom: A. BOALKARIM Classe: 3AM₃

Lis le texte puis réponds aux questions suivantes :

	Oui	Non
1- Ce texte est : a- Un conte ? b- une fable ? c- un fait divers ? <u>c- un fait divers</u>	X	
2- Cet article de presse relate : a- Un accident ? b- un méfait ? c- une catastrophe naturelle ? <u>b- un méfait</u>	X	
3- De quoi s'agit-il dans le texte ? <u>Braquage d'une bijouterie à AK bou</u>	X	
4- Où et quand ce délit a-t-il eu lieu ? <u>Où = entre ville d'akbou, 70 km à l'ouest de Béjaïa</u> <u>quand = jeudi matin</u>	X	
5- Qui a commis ce <u>braquage</u> ? <u>une bande de malfaiteurs</u>	X	
6- Relève du texte tous les mots qui le désignent. <u>une bande de malfaiteurs - Mr pistolet</u> <u>les quatre cambrioleurs</u>	X	
7- Qui est la victime de ce braquage ? <u>le bijoutier</u>	X	
8- A-t-elle résisté aux bandits ? <u>elle résiste aux bandits</u>	X	
9- Quel est le montant des bijoux volés ? <u>8 millions de centimes</u>	X	
10- Est-ce que les services de police ont arrêtés les malfaiteurs ? <u>Oui</u>		X

Nom : Bendje Prénom : Mohamed Amine Classe : 3A11

Lis le texte puis réponds aux questions suivantes :

	Oui	Non
1- Ce texte est : a- Un conte ? b- une fable ? c- un fait divers ? <u>C- un fait divers</u>	X	
2- Cet article de presse relate : a- Un accident ? b- un méfait ? c- une catastrophe naturelle ? <u>Un méfait</u>	X	
3- De quoi s'agit-il dans le texte ? <u>Braquage d'un bijoutier à Akbou</u>	X	
4- Où et quand ce délit a-t-il eu lieu ? <u>ville d'Akbou 8 heures</u>	X	
5- Qui a commis ce braquage ? <u>bande de malfaiteurs</u>	X	
6- Relève du texte tous les mots qui le désignent. <u>malfaiteurs bandits la protection civile - no go zone</u>	X	
7- Qui est la victime de ce braquage ? <u>le bijoutier</u>	X	
8- A-t-elle résisté aux bandits ? <u>oui</u>	X	
9- Quel est le montant des bijoux volés ? <u>80 millions cent mille</u>	X	
10- Est-ce que les services de police ont arrêtés les malfaiteurs ? <u>oui</u>		X

Nom : Dellal Prénom : Kenza Classe : 3AM

Lis le texte puis réponds aux questions suivantes :

	Oui	Non
1- Ce texte est :		
a- Un conte ? b- une fable ? c- un fait divers ?	X	
<u>un fait divers</u>		
2- Cet article de presse relate :		
a- Un accident ? b- un méfait ? c- une catastrophe naturelle ?	X	
<u>un méfait</u>		
3- De quoi s'agit-il dans le texte ?		
<u>Braquage d'une bijouterie à Akbou</u>	X	
4- Où et quand ce délit a-t-il eu lieu ?		
<u>jeudi matin dans la ville d'Akbou à Bejaia</u>	X	
5- Qui a commis ce braquage ?		
<u>les malfaiteurs</u>	X	
6- Relève du texte tous les mots qui le désignent.		
<u>malfaiteurs - bandits - les témoignages - la victime - la police</u>	X	
7- Qui est la victime de ce braquage ?		
<u>la bijouterie</u>	X	
8- A-t-elle résisté aux bandits ?		
<u>Oui</u>	X	
9- Quel est le montant des bijoux volés ?		
<u>les bijoux volés 80 millions de centimes</u>	X	
10- Est-ce que les services de police ont arrêtés les malfaiteurs ?		
<u>Oui</u>		X

Nom: Nemer Prénom: Chahinaz Classe: 3A11

Lis le texte puis réponds aux questions suivantes :

	Oui	Non
1- Ce texte est : a- Un conte ? b- une fable ? c- un fait divers ? <u>un fait divers</u>	X	
2- Cet article de presse relate : a- Un accident ? b- un méfait ? c- une catastrophe naturelle ? <u>un méfait</u>	X	
3- De quoi s'agit-il dans le texte ? <u>Braquage de Bijouterie</u>	X	
4- Où et quand ce délit a-t-il eu lieu ? <u>Bejaou Hill d'Alkhou</u>	X	
5- Qui a commis ce braquage ? <u>ce braquage a été commis jeudi matin</u>		X
6- Relève du texte tous les mots qui le désignent. <u>de malfaiteurs sur une bijouterie</u>		X
7- Qui est la victime de ce braquage ? <u>de la victime les quatre cambrioleurs se sont emparés d'un lot de bijoux estimé à quelque 80 millions de</u>		X
8- A-t-elle résisté aux bandits ? <u>résisté aux bandits ont fait irruption dans le magasin</u> ^{antimes}	X	
9- Quel est le montant des bijoux volés ? <u>8 millions de Centimes</u>	X	
10- Est-ce que les services de police ont arrêtés les malfaiteurs ? <u>services de la police de ladaïya d'Alkhou ont aussitôt déclenché une opération de recherches afin de traquer cette bande de malfaiteurs</u>		X

6 4

Nom: Lerzant Prénom: Amin Classe: 3AM

Lis le texte puis réponds aux questions suivantes :

	Oui	Non
1- Ce texte est : a- Un conte ? b- une fable ? c- un fait divers ? <u>C- un fait divers ?</u>	X	
2- Cet article de presse relate : a- Un accident ? b- un méfait ? c- une catastrophe naturelle ? <u>b- un méfait ?</u>	X	
3- De quoi s'agit-il dans le texte ? <u>Braquage d'une bijouterie à Akko.</u>	X	
4- Où et quand ce délit a-t-il eu lieu ? <u>Le samedi matin</u>	X	
5- Qui a commis ce braquage ? <u>Une bande de malfaiteurs</u>	X	
6- Relève du texte tous les mots qui le désignent. <u>bandits, malfaiteurs, bande</u>	X	
7- Qui est la victime de ce braquage ? <u>la bijouterie</u>	X	
8- A-t-elle résisté aux bandits ? <u>oui</u>	X	
9- Quel est le montant des bijoux volés ? <u>80 millions</u>	X	
10- Est-ce que les services de police ont arrêtés les malfaiteurs ? <u>Oui</u>		X

EXP 16

Nom : HAMAMOUCHE

Prénom : Abdelaziz

Classe : 3AM₃

Lis le texte puis réponds aux questions suivantes :

	Oui	Non
1- Ce texte est : a- Un conte ? b- une fable ? c- un fait divers ? <u>Le texte est un fait divers</u>	X	
2- Cet article de presse relate : a- Un accident ? b- un méfait ? c- une catastrophe naturelle ? <u>l'article relate un méfait</u>	X	
3- De quoi s'agit-il dans le texte ? <u>Braquage d'une bijoterie Al bou</u>	X	
4- Où et quand ce délit a-t-il eu lieu ? <u>le jeudi matin</u>	X	
5- Qui a commis ce braquage ? <u>les bandits</u>	X	
6- Relève du texte tous les mots qui le désignent. <u>bandits malfaiteurs bande</u>	X	
7- Qui est la victime de ce braquage ? <u>Il était 8 heures</u>		X
8- A-t-elle résisté aux bandits ? <u>bandits</u>		X
9- Quel est le montant des bijoux volés ? <u>8 millions</u>	X	
10- Est-ce que les services de police ont arrêtés les malfaiteurs ? <u>OUI, arrêtés</u>		X