



Université d'Oran 2
Faculté des Langues étrangères

THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences
En Langue Française

OPTION : DIDACTIQUE

**Analyse du processus de reformulation dans l'activité de
compréhension d'un texte argumentatif en classe de 4^e année du
cycle moyen**

Présentée et soutenue publiquement par :

BEKARA Nacéra

Devant le jury composé de :

HAMIDOU Nabila	Professeur	Univ. Oran2	Président
MOKADDEM Khédidja	Professeur	Univ. Sidi bel-abbés	Rapporteur
BENSEKAT Malika	professeur	Univ. Mostaganem	Examineur
TOUATI Mohamed	Professeur	Univ. Oran2	Examineur
SEHLI Yamina	Maitre de conférences A	Univ. Sidi bel-abbés	Examineur
BELKHITER Sorya	Maitre de conférences A	ENS d'Oran	Examineur

Année 2022-2023

Remerciements

Mes sincères remerciements s'adressent à ma chère directrice de recherche professeure Khédidja MOKADDEM pour sa disponibilité et pour son précieux accompagnement toutes ces années. Merci de m'avoir fait confiance et de m'avoir procuré des conseils avisés en me donnant l'énergie et l'inspiration.

Je tiens à remercier profondément les membres du jury de me faire l'honneur d'accepter d'évaluer la présente thèse.

Un grand merci au Professeur Denis LEGROS pour son aide, sa générosité scientifique et ses précieux conseils.

Je souhaite vivement remercier Dre Fatema Zohra BENAICHA de m'avoir montrée la voie de la recherche, pour son soutien et son appui permanent.

Je remercie également Professeure Rachida SAADOUNI d'avoir accepté de traduire les articles anglais-français.

Toute ma gratitude à ma chère mère qui m'a appris à apprendre.

Un merci particulier à mes sœurs Khadidja et Fatiha pour leurs encouragements et leur soutien quotidien malgré la distance qui nous sépare.

Merci à ma famille, mon mari Allaoua, ma fille Rihem et mes fils Abderraouf et Abderrahim.

SOMMAIRE

Introduction générale.....	5
PREMIERE PARTIE : Compréhension et reformulation dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au cycle moyen.....	13
Chapitre 1 : Compréhension en lecture et enseignement/apprentissage du FLE au cycle moyen.....	15
Chapitre 2 : Compréhension en lecture, une conception cognitive.....	42
Chapitre 3 : Reformulation dans l'enseignement/apprentissage du FLE.....	68
Chapitre 4 : Texte argumentatif.....	85
DEUXIEME PARTIE : Expérimentations.....	98
Chapitre 5 : Cadre général de l'expérimentation.....	100
Chapitre 6 : Expérience 1 Effet de la relecture sur les réponses aux questionnaires et sur les rappels.....	128
Chapitre 7 : Expérience 2 Effet de la reformulation sur les réponses aux questions et sur les rappels et comparaison de l'effet de la reformulation vs relecture.....	145
Chapitre 8 : Effet de la relecture, de la reformulation et de la reformulation vs relecture sur l'application des macrorègles.....	179
Discussion générale.....	199
Conclusion générale.....	203
Perspectives pour la recherche.....	207
Références bibliographiques.....	226
Annexes.....	247
Table des matières.....	309

Introduction générale

La réussite du processus d'enseignement/apprentissage en français langue étrangère nécessite la prise en compte du fonctionnement cognitif des apprenants (Marin & Legros, 2008 ; Legros & Maître de Pembroke, 2001). Dans le cadre des recherches conduites en psychologie cognitive, l'étude des processus cognitifs est indispensable que ce soit en langue maternelle ou en langue étrangère (Mbengone, 2006 ; Benaïcha & Legros, 2010 ; Duvelson, 2011). En général, nous ne pouvons pas ignorer que l'enseignement/apprentissage de la compréhension en lecture en FLE a fait l'objet d'étude de nombreuses recherches et du développement pédagogique depuis plusieurs décennies. C'est évident qu'il s'agit d'un domaine qui préoccupait les chercheurs en didactiques des langues. Par ailleurs, la composante cognitive de la compréhension d'écrit constitue notre noyau de recherche. Plus précisément, nous analysons l'effet de la reformulation en compréhension au cours de la lecture en français langue étrangère.

Notre volonté de travail sur la reformulation et la compréhension de texte de type argumentatif est la somme de notre expérience en tant qu'enseignante au collège pendant 14 ans. Notre objectif actuel consiste à exploiter les difficultés majeures des apprenants lors des activités de lecture-compréhension afin de déterminer comment nous pourrions amener les élèves à mettre en œuvre leur fonctionnement cognitif et leurs stratégies d'apprentissage pour améliorer les capacités de compréhension des informations textuelles. C'est pourquoi, nous étions très vite interrogé sur la mise en pratique de la reformulation au cours de la lecture-compréhension. Autrement dit, nous considérons dans cette recherche la reformulation comme une activité à la fois linguistique et cognitive permettant d'améliorer l'extériorisation et l'activation des connaissances. C'est dans cette perspective que nous conduisons ce travail sur la valeur transformationnelle et fonctionnelle de la reformulation dans la compréhension (Martinot, 2003c).

Pour pouvoir apporter des éléments de réponses limpides à nos interrogations et à notre question de départ, nous avons inscrit notre recherche dans la continuité des travaux réalisés en didactique du français langue étrangère et en psychologie cognitive de traitement du texte, en l'occurrence en psycholinguistique textuelle (Denhière & Legros, 1989 ; Denhière & Baudet, 1992 ; Gaonac'h, Coirier & Passerault, 1996 ; Legros & Baudet, (1997), qui ont contribué à la définition des modélisations de la compréhension et à la description du fonctionnement des processus cognitifs de la compréhension des textes chez les novices et les experts.

Dans ce travail, nous portons un intérêt crucial à l'activité de compréhension de l'écrit et nous nous concentrons sur l'élève-lecteur et les mécanismes qu'il met en œuvre pour construire le sens d'un texte argumentatif. En effet, selon Rémond (2001) *la compréhension d'un texte implique la mise en jeu d'un ensemble de processus qui conduit à la formation d'une représentation mentale du contenu du texte. Elle fait appel à un ensemble de traitements cognitifs de haut niveau permettant d'établir la cohérence du texte, ainsi qu'à la capacité d'interpréter. On attend du lecteur accompli qu'il comprenne ce qu'il lit en déployant des stratégies adaptées (au type d'écrits, à la tâche... (p. 115).*

L'activité de compréhension est une pratique fondamentale dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. En étant enseignante au collège depuis plus d'une dizaine d'années, nous avons constaté des difficultés énormes à comprendre un texte argumentatif chez les élèves. De plus, malgré les efforts fournis et les moyens mis en œuvre par le ministère de l'éducation nationale, l'enseignement de la compréhension de l'écrit demeure malheureusement un problème pour les élèves et les enseignants qui ne cessent d'exprimer leur insatisfaction en répétant à chaque fois que l'occasion se présente : *ils ne comprennent pas. Les apprenants ne comprennent pas tel énoncé, telle question, tel texte* (Bensalah, 2003 : 30-31).

Nous portons une attention particulière aux problèmes des apprenants au cours de cette activité très complexe, une compétence majeure qui doit être développée, et qui constitue une finalité prépondérante dans l'enseignement /apprentissage de FLE au collège algérien. Selon l'enquête internationale PISA¹ (2015 de l'OCDE), les élèves algériens sont faibles en matière de mathématique et de compréhension de l'écrit. Ils sont très limités dans le traitement de l'information écrite. Ce test d'évaluation international PISA a conclu que nos élèves souffrent de graves déficiences en compréhension de l'écrit.

A partir de ce constat, nous nous demandons quelle sera le système d'aide efficace qui permettra aux collégiens de 14 à 17 ans issus d'un milieu plurilingue et pluriculturel à construire une représentation mentale cohérente d'un texte argumentatif. Nous soulignons d'ailleurs qu'il ne s'agit pas seulement de tester l'effet d'un outil d'aide à la compréhension mais surtout d'envisager

¹ L'acronyme PISA désigne le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves. Il s'agit d'un ensemble d'études menées par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) pour évaluer les niveaux de performances des systèmes éducatifs des pays membres et non membres.

des pistes de remédiation et d'amélioration de la compétence de compréhension en lecture. Ce qui explique notre but qui consiste à s'interroger essentiellement sur le rôle de la reformulation dans la lecture-compréhension du texte argumentatif en français langue étrangère.

Tout au long de cette recherche, notre attention est portée sur l'activité de reformulation comme un moyen linguistique et cognitif privilégié d'aide à l'appropriation du contenu sémantique du texte. Cette activité de restitution pour mieux comprendre impose son *mieux-dit du déjà-dit* selon la recherche de Bot et ses collaborateurs (2008). Nous citons également la conception de Martinot (1994 : 65) qui la définit comme « *tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient dans l'énoncé reformulé une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé partie variante par rapport à l'énoncé source* ». Il s'agit tout simplement de redire autrement le sens global d'un texte. Considérer la reformulation comme aide, et évaluer son effet sur la compréhension chez des élèves du collège en Algérie est un point de vue spécifique à notre thème de recherche et c'est cette position que nous voulons démontrer et défendre et sur laquelle repose l'originalité de notre travail.

Une série de recherches menées en Algérie dans le domaine de l'activité de lecture-compréhension et de lecture-production ont contribué au développement de la recherche en didactique du français langue étrangère. D'ailleurs Benaïcha (2008) a étudié l'effet des deux langues (L1 et L2) sur la relecture et la replanification du texte Encyclopédique. Ses recherches visent essentiellement à mettre en place des systèmes d'aide en langue première et en arabe d'enseignement lors de la compréhension-production de textes scientifiques en français. Elle explique que « *la langue L1 (l'arabe standard) accorde à la mémoire de travail une augmentation des capacités mnémoniques capables de développer des performances de mémorisation et de compréhension* » (Benaïcha & Legros, 2010 dans Benaïcha, 2019 : 32) en contexte plurilingue et pluriculturel. Toujours dans l'intérêt de (re)valoriser les langues première et d'enseignement en Algérie, Yefsah (2018) étudie le rôle des langues maternelles à savoir le kabyle et l'arabe dans la compréhension d'un texte narratif chez des lycéens. Les principaux résultats ont montré que la relecture en LM facilite le traitement des unités de surface ainsi que la cohésion et la cohérence textuelles.

Une autre recherche intéressante menée dans le cadre de l'analyse des processus cognitifs activés par les apprenants de 4^e A.M en analysant l'impact des pratiques pédagogiques sur le déclenchement de ces processus (Ait Djida, 2013) a montré que l'entrée par le lexique demeure

une aide précieuse pour améliorer l'activité de compréhension, et le rendement des apprenants de manière générale.

Concernant l'activité de production, l'étude conduite par Lehmim en 2015 a proposé l'activité résumante comme une aide didactique au cours de la compréhension et production de textes. Considérée comme une activité d'évaluation de l'effet de trois types d'aides à la compréhension des textes scientifiques, à savoir la hiérarchisation, la sélection de l'information importante/pertinente et l'élaboration d'un plan.

Il est donc primordial de continuer notre recherche en ce sens afin de proposer des outils d'aide aux élèves en difficultés de compréhension de texte argumentatif pour qu'ils puissent améliorer cette activité cognitive très complexe et à inférer les informations implicites du contenu textuel en langue L2. C'est pourquoi, nous optons pour la reformulation comme une stratégie cognitive et linguistique pour l'activation de la base de texte (microtraitement et macrotraitement) (Kintsch & Van Dijk, 1978) et du modèle mental (Jonhson-Laird, 1983) et aussi la mobilisation des connaissances antérieures de l'élève. Nous nous interrogeons sur l'effet de la reformulation sur l'activation des connaissances construites préalablement et donc sur la compréhension d'un texte argumentatif.

Dans le but d'en connaître davantage sur cette problématique, nous insistons d'ailleurs sur deux objectifs. Le premier tente d'évaluer l'effet de la reformulation sur la construction des connaissances en mémoire et tester son efficacité comme stratégie au service de l'amélioration de la compétence de compréhension de l'écrit au collège. Il s'agit en effet de la reformulation vue comme un processus permettant à l'apprenant d'accéder au sens textuel, de construire et d'organiser ses connaissances en mémoire en passant par la sélection et la hiérarchisation des informations pertinentes. Cette aide textuelle proposée, nous informe sur le degré de compréhension du texte source par l'apprenant, ainsi que les capacités cognitives impliquées dans la compréhension du texte lu ; sur le nombre et le type d'informations ajoutées dans la production des rappels. En psycholinguistique, la paraphrase est aujourd'hui particulièrement destinée à mesurer le produit en mémoire à long terme du traitement d'un texte de référence (Daunay, 2002 : 62). Le second objectif permet d'offrir aux élèves une technique pour les aider à améliorer leur compétence linguistique et leur compréhension en lecture. Proposer ainsi des outils cognitifs et métacognitifs peut favoriser une démarche d'enseignement explicite des stratégies de compréhension.

Nous supposons que la reformulation favoriserait la compréhension inférentielle. Cela signifie qu'elle permettra le traitement implicite du texte argumentatif. C'est-à-dire, il y a une activation de connaissances et de production des inférences en français langue étrangère. La reformulation considérée comme la compétence paraphrastique « *contribue à la compréhension des textes compliqués, car après avoir reformulé un texte, un locuteur parvient à mieux saisir le sens* » (voir Daunay, 2004 cité par Tsedryk, 2014 :189). Ces propos nous servent d'appui à notre hypothèse générale sans pour autant oublier de dire que de nombreux chercheurs ont tenté de définir le concept de paraphrase et se sont mis d'accord de lui attribuer la définition de : reformulation ou réécriture (Mel'cuk 1960 ; 1988 ; 2003). Ces travaux considèrent la paraphrase comme une opération de reformulation textuelle qui maintient le sens. Donc, « *paraphraser c'est se livrer à une activité de reformulation, par laquelle on restitue le sens d'un discours (énoncé ou texte)* » déjà produit » (Fuch 1982 : 4).

A partir de ces explications, nous faisons l'hypothèse générale que la reformulation faciliterait le développement de l'apprentissage du français langue étrangère et favoriserait, plus précisément, la compréhension d'un texte argumentatif en classe de 4^e A.M. Nous supposons qu'elle constitue un moyen d'aide précieux à la mobilisation des connaissances antérieures et à la construction du sens. Nous tenterons de montrer que cette stratégie permettrait la production d'inférences relatives à l'application des macrorègles nécessaires à la construction de la cohérence textuelle globale.

Pour mieux développer notre question de départ qui consiste à s'interroger sur l'efficacité pédagogique et didactique de la reformulation, nous avons mené une démarche expérimentale. Cette démarche s'appuie sur les travaux de la psychologie cognitive expérimentale pour rendre compte des processus cognitifs mis en œuvre dans la compréhension. L'analyse des réponses et des rappels produits par les élèves nous permettront de comprendre les mécanismes sous-jacents à la compréhension d'un texte argumentatif : la mobilisation des connaissances antérieures (linguistiques et référentielles) (Gérolimich, 2009).

Pour pouvoir trouver des éléments d'analyse fiables lors de la passation de la manipulation expérimentale, nous avons présenté et décrit minutieusement les tâches proposées aux élèves selon la répartition de l'expérience. Pour ce faire et comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons choisi un texte argumentatif pour la tâche de rappel et les questions (base de texte et modèle de situation). Cette expérimentation a été mise en œuvre par l'enseignante qui a accepté d'y participer. Il était donc question des tâches de lecture, relecture, réponses aux questionnaires et rappels

immédiat et différé afin de vérifier le rôle de la reformulation dans la compréhension du texte argumentatif en français.

Nous nous référons au paradigme de la relecture de Millis (voir Millis & Simon, 1994 ; Millis, Simon & tenBroek, 1998 ; Millis & King, 2001) afin d'explicitier le rôle des processus mis en œuvre par les élèves du groupe témoin (G2) dans les réponses portées au questionnaire et lors des rappels après la relecture. Puis, nous testons l'effet de la reformulation du texte par l'enseignant dans l'activation des processus cognitifs des élèves du groupe expérimentale (G1) pour comparer les deux groupes des participants pour mieux comprendre le rôle de la reformulation dans les différents niveaux de la représentation selon la modélisation de van Dijk et Kintsch (1983, 1988, 1998).

Dans les expériences, nous analysons qualitativement et quantitativement l'effet de la reformulation, d'abord sur les réponses aux questionnaires (Base de texte 'BT' et modèle de situation 'MS'). Plus particulièrement, l'analyse portera sur les niveaux de la représentation sémantiques que l'élève construit lors du traitement du texte. Puis, l'effet de la reformulation vs relecture sur les rappels et sur les macrorègles utilisées pour élaborer la macrostructure à travers l'analyse propositionnelle (voir, Le Ny, 1979) des productions d'apprenants (réponses et rappels) et de la construction de connaissance des sujets.

Cette recherche est composée de deux parties qui sont subdivisées chacune en quatre chapitres.

La première partie est consacrée à la question de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en milieu plurilingue algérien de manière générale et de la compréhension de l'écrit et de la reformulation au cycle moyen particulièrement. Les modèles de la compréhension en lecture et le rôle de la mémoire et des inférences sont présentés selon une approche cognitiviste.

Le premier chapitre rappelle le contexte de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au cycle moyen, les renouvellements introduits par la réforme de 2002 et la mise en place de l'approche par les compétences et rend compte de la réalité des pratiques pédagogiques de la compréhension de l'écrit au collège algérien.

Dans le deuxième chapitre, nous présentons une revue de la littérature des trois générations de recherche et les principaux modèles cognitifs de la compréhension des textes : le modèle stratégique (van Dijk & Kintsch, 1983) qui se base sur l'activation des connaissances générales

et personnelles du lecteur par l'élaboration de la signification au niveau locale et globale, le modèle de construction-intégration (Kintsch, 1988 ; 1998) qui met l'accent sur l'interaction entre les informations du texte et les nouvelles informations intégrées par le lecteur. L'intervention de la mémoire dans l'activité de compréhension est une exigence car le lecteur active ses connaissances antérieures stockées en mémoire à long terme et l'utilise comme mémoire de travail pour produire des inférences. Nous expliquons le rôle important que joue l'activité inférentielle dans le traitement des textes en nous référant à l'approche minimaliste et constructiviste selon lesquelles l'inférence est un processus de production d'informations implicites.

Le troisième chapitre sera consacré à la reformulation en tant qu'outil d'aide, sa définition et sa modélisation selon les théories de linguistique textuelle et d'analyse conversationnelle (Gülich & Kotschi, 1987). Aussi à la description de la pratique de la reformulation dans le manuel scolaire de première génération et deuxième génération.

Le quatrième chapitre exposera la définition des concepts clés relatifs à la notion de texte, l'argumentation et le discours argumentatif, ses caractéristiques ainsi que sa superstructure. Nous avons passé en revue l'enseignement du texte argumentatif en classe de 4^e année du cycle moyen.

Dans la deuxième partie, nous nous intéressons à l'étude du cadre générale de l'expérimentation et la présentation de la méthode d'analyse des protocoles dans le chapitre cinq ainsi que les résultats obtenus dans les trois derniers chapitres (6, 7 et 8).

Le cinquième chapitre exposera la méthodologie générale que nous avons adoptée : les objectifs de la recherche, les outils méthodologiques (les questionnaires portant sur la base de texte et le modèle de situation, les rappels (immédiat et différé), la reformulation du texte expérimental intitulé « *l'homme est-il responsable du réchauffement climatique* », la population d'enquête, les tâches et conditions expérimentales et la méthode d'analyse des protocoles qui est basée sur l'analyse propositionnelle (Le Ny, 1979).

Le sixième chapitre présentera la première expérience qui porte sur l'étude de l'effet de la relecture sur l'activation des connaissances selon les niveaux de la représentation du texte de type base de texte et modèle de situation, et la pertinence des idées sélectionnées dans les rappels (immédiat et différé). Il a pour objectif de vérifier l'hypothèse selon laquelle la relecture en L2 faciliterait l'activation de connaissances et la récupération en mémoire des connaissances antérieures.

Le chapitre sept abordera la deuxième expérience relative au rôle de la reformulation dans la compréhension et à l'étude de l'effet de cet outil d'aide sur la construction des connaissances et la génération d'inférences. L'hypothèse formulée est que la reformulation du texte par l'enseignant participerait à sa compréhension fine.

Le chapitre huit portera sur l'analyse des rappels produits par les élèves des deux groupes dans le but de vérifier l'impact de la reformulation sur l'application des macrorègles en comparaison avec la relecture. Les processus cognitifs qui nous intéressent sont les mécanismes de hiérarchisation et de sélection d'informations ainsi que l'application des macrorègles. Précisément, étudier la macrostructure élaborée par les élèves et les processus du passage du niveau local au niveau global.

Et nous concluons notre travail par la discussion générale et la présentation des perspectives découlant de ces réflexions. Notre étude a ouvert de nouvelles perspectives dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension de textes au cycle moyen, nos résultats nous ont permis de concevoir des aides à sélectionner, à organiser et à intégrer les éléments dans un modèle mental pertinent (Mayer, 2016), mettre en évidence des stratégies de compréhension via l'enseignement explicite de l'activité de compréhension et de stratégie de reformulation.

PREMIERE PARTIE :

**Compréhension et reformulation dans
l'enseignement/apprentissage du français
langue étrangère au cycle moyen**

Chapitre 1 Compréhension en lecture et enseignement/apprentissage du FLE au cycle moyen

Chapitre 1 Compréhension en lecture et enseignement/apprentissage du FLE au cycle moyen

1.1 Introduction

Dans ce chapitre, nous tentons de dresser l'état des lieux de l'évolution de l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère en Algérie depuis l'indépendance jusqu'à nos jours. Nous commençons par les renouvellements mis en place à travers la réforme du système éducatif et nous passons aux méthodes d'enseignement/apprentissage du FLE introduisant une nouvelle approche méthodologique ayant pour objectif le développement des compétences dans l'univers pédagogique.

Nous présentons, aussi, les finalités et les objectifs d'enseignement /apprentissage de la compréhension de l'écrit au cycle moyen en nous référant aux documents officiels tels que le programme de français, le document d'accompagnement, le guide d'utilisation du manuel et le manuel de l'élève afin de décrire les pratiques prescrites de la compréhension de l'écrit dans les dispositifs.

1.2 Enseignement/apprentissage du français langue étrangère en contexte plurilingue algérien

Nous présentons, ici, une brève description du paysage linguistique en Algérie pour contextualiser notre recherche. L'arabe est la langue officielle de la République Algérienne Démocratique et Populaire depuis 1962 (Charte de 1976 :65). Après la colonisation française qui a duré plus d'un siècle, et la Guerre de Libération Nationale « *L'arabe dit « classique » (...) a été reconnu comme unique langue nationale et officielle de 1962 à 2002* ». (Blanchet, 2006 : 31). En parallèle, le français était utilisé comme une deuxième langue dans les administrations, les médias etc.... « *Le français est surtout perçu en Algérie comme une langue véhiculaire dans les domaines techniques, de la modernité et de l'ouverture internationale* » (Ibid.). Néanmoins, l'Arabe dialectal et l'Amazighe ne sont pas pris en considération par la politique linguistique algérienne. Ce n'est qu'en 2002 que l'Amazighe a été reconnu comme langue nationale du pays et a été enseigné dans les différents cycles de l'enseignement. La langue anglaise, quant à elle, est enseignée comme deuxième langue étrangère, et son enseignement « *débutera dès la première année du cycle moyen de l'enseignement de base obligatoire* »(Programme de français, Alger, juin, 1995, ONPS : 14).

La situation linguistique en Algérie est résultante, comme nous l'avons cité précédemment, de la période coloniale. Le français avait le statut de langue d'enseignement, et l'arabe était considéré comme langue étrangère. Ce n'est qu'après l'indépendance, à partir de 1964, que l'Institut Pédagogique National a instauré l'enseignement de l'arabe dès la première année du primaire. Puis, la deuxième année du primaire est arabisée à partir de 1967. Avril 1971 marque alors la réforme de l'arabisation. Cette dernière visait trois objectifs :

- « Arabisation totale des troisièmes et quatrièmes années du primaire ;
- Arabisation du tiers des sections ouvertes dans la première année du cycle moyen ;
- Arabisation du tiers des sections scientifiques au niveau de la première année du cycle secondaire » (Blanchet ,2006 :33).

Le français requiert alors le statut de langue étrangère. Son enseignement est réduit à une finalité technique. « *Il s'agit alors dans l'enseignement de développer des compétences de communication notamment orales. L'important n'est plus ce que doivent faire savoir les apprenants concernant le système linguistique considéré, mais ce qu'ils peuvent en faire dans la vie sociale* » (Ibid.).

L'objectif majeur de cette réforme était de développer la compétence linguistique considérée comme un moyen d'accès à la documentation et à l'information scientifique et technique (Directives et conseils pratiques, Ministère des enseignements primaire et secondaires, Alger, 1974).

Dans ce sens, l'ordonnance du 16 avril 1976, Article 25, Titre III stipule que « *L'école fondamentale est chargée de dispenser aux élèves (...) l'enseignement des langues étrangères qui doit leur permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples* ».

Dans la même Ordonnance, l'article 9, chapitre 1 précise que : « *L'enseignement d'une ou de plusieurs langues étrangères est organisé dans des conditions définies par décret* ». Ceci témoigne de l'utilité de l'enseignement des langues étrangères, et de leur rôle dans le développement de l'élève.

Toutefois, l'article 8 du chapitre 1 de cette Ordonnance insiste sur l'importance de mettre en valeur la langue nationale dans toutes les disciplines et à tous les niveaux d'éducation et de formation. Dans ce sens, l'article 25 figurant dans le même chapitre, stipule que :

« l'école fondamentale est chargée de dispenser aux élèves un enseignement de la langue arabe leur permettant une maîtrise totale de l'expression écrite et orale ; cet enseignement, qui est un facteur important du développement de leur personnalité, doit les doter d'un instrument de travail et d'échange pour se pénétrer des différentes disciplines et pour communiquer avec le milieu. »

Ainsi, l'enseignement de la langue arabe a une double mission. La première repose sur la maîtrise de l'expression orale et écrite. Quant à la seconde, elle insiste sur le développement de la personnalité de l'élève. Néanmoins, après la crise politique des années 1990, le besoin de réformer le programme scolaire est ressenti. A cette époque, le changement du système éducatif est devenu indispensable afin d'accompagner les importants changements sociaux que connaît le monde (Tawil, 2017).

Ce changement a pour objectif premier l'amélioration qualitative du système d'enseignement. Pour atteindre cet objectif et définir une politique éducative répondant aux exigences du progrès et de la mondialisation, Le Conseil Supérieur de l'Education² a pour mission principale d'intégrer l'enseignement des langues étrangères dans tous les cycles. Il devient primordial d'« *apprendre aux élèves, dès leur jeune âge, une ou deux langues étrangères de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables nécessaires à la réussite dans le monde de demain.* » (Rapport Général de la Commission Nationale de la Réforme du Système Educatif, 2000 :12).

Effectivement, la réforme a été lancée en 2002, de nouveaux programmes ont été mis en place à partir de 2003-2004. Roegiers précise que « *le système éducatif algérien s'est fixé un objectif ambitieux : celui de revoir les programmes scolaires dans un laps de temps limité (...), dans le souci de les rendre plus conformes aux besoins de la société et de l'école algériennes* » (2006 : 51). Dès lors, la langue française est introduite au cycle primaire dès la troisième année. L'anglais, à son tour est enseigné dès la première année du cycle moyen qui compte quatre années. Quant à la langue amazighe a été intégrée dans les programmes et appliquée à la rentrée 2004.

Ainsi, septembre 2003 souligne la mise en place de la réforme du système éducatif mettant au premier plan l'enseignement des langues (arabe, amazighe, français et anglais). Conséquemment, cette réforme implique un renouvellement méthodologique de l'enseignement/apprentissage en vue de mettre en avant le développement des compétences des apprenants. En ce qui concerne le

² CSE est un conseil qui a été créé par décret présidentiel en mai 1996. (Blanchet, 2006).

choix méthodologique de l'approche par les compétences, il a été décidé par l'UNESCO et le Ministère de l'Education Nationale en 2001, l'objectif étant le développement des compétences de l'élève à « *apprendre à lire, à écrire et à calculer, pas de manière scolaire, mais pour pouvoir faire face à des situations de la vie quotidienne: pouvoir rédiger un reçu, une facture, une lettre de remerciement, de condoléances, pouvoir défendre leur droits, pouvoir peser, mesurer, rendre un terrain fertile, etc.* » (Roegiers, 2006 : 15).

1.3 Enseignement/apprentissage du français langue étrangère au cycle moyen

La mise en place de la nouvelle réforme a permis d'apporter un renouvellement des contenus et des méthodes d'enseignement /apprentissage dans le but de remédier aux difficultés des apprenants et d'améliorer le rendement du système éducatif dans lequel « *la qualité ne repose plus sur les programmes encyclopédiques, résultats d'un long processus de sédimentation historique des savoirs et des formes de compromis entre les représentants de corps disciplinaire (...). L'école doit s'inscrire dans les tendances mondiales consacrées par les résultats de la recherche, ainsi que par les divers courants pédagogiques internationaux* » (Bulletin Officiel de l'Education Nationale. « Loi d'orientation sur l'éducation nationale » n°08-04 du 23 janv. 2008 : 38).

1.3.1 Approche par les compétences et enseignement du FLE

S'inspirant du paradigme socioconstructiviste qui vise le développement d'une compétence transférable chez l'apprenant, le système éducatif algérien a opté pour l'approche par les compétences³ afin de développer les situations d'apprentissage « *rendre l'apprentissage plus actif* » pour ainsi remplacer « *les leçons magistrales axées sur les discours de l'enseignant (...). Il s'agissait dès lors de mettre l'élève au centre des apprentissages* » (Roegiers, 2006 : 52).

L'application de cette approche marque un changement profond dans l'organisation du travail « *Sur le plan de l'éducation, elle se manifeste par des pratiques pédagogiques formulées*

³L'approche par les compétences est une méthode apparue en USA dans les années 60, puis dans les pays européens et par la suite dans les pays du Maghreb pour suivre les mutations imposées par la mondialisation par un renouvellement des pratiques pédagogiques et des conceptions de l'apprentissage.

en termes de « être capable de⁴», qui placent l'individu au point de départ de la réflexion. » (Cabin, 2001 : 242). Elle révèle aussi une rupture avec les courants traditionnels. L'apprentissage est désormais centré sur l'apprenant. Nous passons d'un enseignement implicite basé sur l'acquisition des savoirs à un enseignement explicite fondé sur la mobilisation des ressources cognitives dans des situations pratiques. Il s'agit en effet d'une approche qui se distingue « désormais de l'acception traditionnelle de « programme scolaire », [qui] met l'accent sur les processus et sur les besoins plutôt que sur les contenus ». (Rapport Général de la Commission Nationale de la Réforme du Système Educatif, 2000 :103).

Xavier Roegiers distingue deux types de compétences dans l'approche par les compétences :

Compétence terminale : est la compétence sur laquelle porte essentiellement l'évaluation, elle contient la moitié des apprentissages d'une année dans une discipline (...) (Roegiers, 2006).

Compétence transversale représente des compétences très générales. Chercher et traiter l'information. (Ibid.).

Elles constituent des repères importants pour les apprentissages, mais elles ne sont pas suffisamment exploitables en classe parce qu'elles sont très difficiles à évaluer en tant que telles. C'est pour cette raison que nous évaluons les apprentissages à travers les compétences terminales (Ibid.).

L'effet positif de l'approche par compétences sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère apparaît clairement à travers les avantages présentés par Chouinard et al. (2006 : 34).

- Permet d'éviter la fragmentation des tâches, car la parcellisation pourrait rendre les activités non-significatives pour les élèves
- Encourage de situer l'apprentissage en contexte actif
- Contribue à rendre les savoirs scolaires significatifs
- « Contribue à faire de l'apprentissage une transformation en profondeur du sujet apprenant ;
- Peut contribuer à réduire la sélectivité scolaire et la culture de l'échec » (ibid.).

⁴ « Être compétent, c'est être capable d'agir et de réussir avec compétence dans une situation de travail (activité à réaliser, événement auquel il faut faire face, problème à résoudre, projet à réaliser...). (Le Boterf, 2008 : 21).

De plus, l'introduction de cette approche dans le système éducatif algérien permet à l'élève d'agir dans une situation-problème de la vie quotidienne, elle se base :

« Sur la logique de l'apprentissage centré sur l'activité et les réactions de l'élève face aux situations-problèmes. L'essentiel n'est pas uniquement de donner des connaissances, mais aussi, et surtout, d'utiliser ses capacités dans des situations quotidiennes qui s'appliquent à sa vie et l'aident à apprendre par lui-même. Ainsi, l'élève doit être muni des outils appropriés pour lui permettre de résoudre les problèmes étape par étape, devenant ainsi capable de réussir et être apte à affronter la société dans laquelle il doit s'intégrer » (Adel, 2005 : 45).

En effet, sa mise en place permet de rendre compte des processus cognitifs de l'apprenant. La conception de l'apprentissage a changé en termes de pratiques pédagogiques et d'organisation du travail favorisant l'autonomie de l'élève. Cette dernière occupe une place primordiale dans les programmes :

« L'approche par compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir. Dans cette approche l'élève est entraîné à agir (chercher l'information, organiser, analyser des situations, élaborer des hypothèses, évaluer des solutions,) en fonction de situations-problèmes choisies comme étant des situations de vie susceptibles de se présenter à lui avec une certaine fréquence ». (Référentiel général des programmes, Algérie, 2009 :17).

L'approche par les compétences met en place un apprentissage qui se base sur l'acquisition de compétences⁵ de base. Elle considère l'apprenant comme participant actif en tenant compte de ses processus et de ses besoins. Cette approche constitue un nouveau paradigme éducatif qui s'intéresse à la capacité d'un apprenant à mobiliser de manière intériorisée un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être pour résoudre une famille de situations (Document d'accompagnement, 2014).

⁵« Une compétence est un ensemble de connaissances/ savoirs, d'habiletés, /de savoir-faire et de dispositions/savoir être qui permettent d'agir. La part de savoirs, savoir-faire et savoir-être, l'importance de ces trois aspects pour agir peut bien sûr varier d'une compétence à l'autre.» (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, CECR 2.1. : 15)

Cependant, cette approche a ses limites dont la plus importante est le fait de banaliser les connaissances au profit du développement des compétences « *il y a là une vision pragmatique de l'accessibilité aux connaissances et à la culture en général* » (Boutin et Julien, 2000 :22). L'autre limite est la complexification de la tâche de l'enseignant. Ce dernier doit planifier et organiser les apprentissages en termes de compétences terminales. Ce travail peut se réaliser à l'aide de l'inspecteur (Roegiers, 2006). L'enseignant représente alors un facteur important dans l'acte d'enseigner. Dans ce sens, nous citons Stambouli qui insiste sur la formation de l'enseignant. Cette auteure souligne qu'« *Un enseignement qui se veut efficace exige un enseignant présent et formé : il est celui qui a l'art de faire travailler toute la classe, capable de faire participer tous les élèves en les motivant à travailler et qui sait mettre l'élève au centre de l'apprentissage* » (2011 :68). L'auteure fait valoir le rôle de l'enseignant dans la mise en œuvre des situations d'apprentissage à travers la pédagogie qu'il instaure en ayant recours à des démarches variées focalisées sur les apprenants, visant à susciter leur intérêt en vue de les amener à participer à l'élaboration des savoirs.

Néanmoins, cette approche est venue pour compléter la pédagogie du projet dans la mesure où elle place l'élève au cœur des apprentissages et met en place des objectifs opérationnels. Donc, « *...au lieu de consister en une liste de contenus à apporter par l'enseignant, (les programmes scolaires) ils consistent en une liste d'objectifs à atteindre par les élèves* » (Roegiers, 2006 : 17)

- **Pédagogie du projet**

La pédagogie du projet est une méthodologie qui s'inscrit dans le paradigme de l'approche par compétences. Elle a pour but le développement de connaissances et de compétences mais aussi le transfert de ces connaissances à l'extérieur de l'école. L'intégration des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être se réalise par l'organisation de l'enseignement/apprentissage en projets. Selon les concepteurs du manuel, le projet pédagogique permet aux élèves de se motiver pour mieux apprendre, de mieux appréhender l'information, d'analyser et de résoudre des problèmes. Il est considéré comme « *un cadre fédérateur, permet de faire découvrir aux élèves le monde dans lequel ils vivent. Pas seulement leur environnement immédiat, même s'il est digne d'intérêt mais également ce qui se fait dans ce village global qu'est devenu notre planète* » (Guide d'utilisation du manuel de l'élève, 2019 : 14). Il s'agit d'un apprentissage organisé en projets pédagogiques. Ces derniers sont à leur tour articulés en séquences.

Le Guide d'utilisation du manuel (2019 :7) donne un aperçu sur le fonctionnement du projet :

« Dans l'approche par compétence, la réalisation d'un projet est une situation où le processus de résolution prend le pas sur le produit visé (...). Le projet se démultiplie en séquences qui, elles se démultiplient en objectifs d'apprentissage » (Guide d'utilisation du manuel, 2019 :7).

La concrétisation de la pédagogie du projet au sein de la classe dépend de la présence et de la mise en relation de certains éléments indispensables que Descotes et al. (1993 : 9) énumèrent ainsi :

- Détermination des objectifs.
- Programmation des actions permettant de saisir les objectifs fixés.
- Organisation, planification l'ensemble des activités à accomplir en vue d'atteindre ces objectifs.
- Utilisation des outils d'évaluation pour apprécier le degré d'atteinte des objectifs définis
- Choix des démarches pour choisir les objectifs, programmer les actions et évaluer leurs effets.

1.4 Finalités et objectifs de l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle moyen

La réforme du système éducatif algérien a vu l'ajout d'une année dans le cycle moyen (quatre années). L'enseignement du français au cycle moyen vise le développement de différentes compétences.

D'une part, les instructions officielles prennent appui sur les recherches en psychologie cognitive et en psycholinguistique pour développer une compétence textuelle à travers l'initiation des élèves à la typologie textuelle

« Sur le plan psycholinguistique, les études relatives à la psychologie cognitive ont établi que la réception des textes, particulièrement en lecture, dépend dans une large mesure de la connaissance des types de textes. Cela se vérifie chez le plus grand nombre des apprenants. Sur le plan pédagogique, l'idée que chaque texte pourrait correspondre à un modèle théorique dont les caractéristiques sont définies a priori et pouvant servir de référence, est efficiente. La typologie des textes permet d'améliorer les procédures d'enseignement /apprentissage et les procédures d'évaluation des écrits. » (Programme de français, 1ère AM, juin2010 :7).

D'autre part, elles mettent l'accent sur le développement de la compétence linguistique et de la compétence socioculturelle permettant ainsi la valorisation de l'aspect culturel de la langue étrangère « *doter les apprenants d'un outil linguistique performant permettant le plus de transactions possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect « utilitaire » de l'aspect « culturel.*».(Document d'accompagnement du programme de français, 1ère AM, juin 2010 : 8).

L'objectif majeur de l'enseignement/apprentissage du FLE au collège est de faire acquérir aux élèves des compétences en lecture et en écriture : « *il s'agit pour l'élève de se forger à partir de textes variés oraux ou écrits* » (Programme de français, 2005 :30). Nous présentons les objectifs de cet enseignement en termes de profil d'entrée et de sortie extraits du guide du manuel de français de 4^{ème} année moyenne (2014 :5) :

L'élève **entrant en 4^e AM** est capable de

A l'oral/compréhension :

- savoir se positionner en tant qu'auditeur,
- analyser un récit pour identifier sa structure.

A l'oral/production : il peut

- reformuler l'essentiel d'une histoire écoutée,
- reformuler pour éviter les malentendus et les incompréhensions liés à la communication,
- synthétiser une histoire écoutée,
- rédiger un récit compréhensible.

A propos de **l'écrit/compréhension**, il doit être capable :

- analyser et construire le sens d'un récit,
- reconnaitre la différence entre les genres de récits,
- prendre des notes,
- lire à haute voix un texte narratif.

En ce qui concerne **l'écrit/production**, l'élève doit posséder des habiletés lui permettant de :

- synthétiser un récit,
- savoir se positionner en tant que scripteur,
- respecter la structure d'un récit,
- rédiger un récit.

En revanche, l'élève **sortant de la 4^{ème} AM** doit développer des compétences relatives aux quatre habiletés :

A l'oral/compréhension :

- savoir se positionner en tant qu'auditeur,
- reconnaitre les caractéristiques d'un texte argumentatif.

A l'oral/production :

- reformuler l'essentiel d'un texte argumentatif écouté,
- identifier et analyser l'argumentation d'un locuteur (la thèse, les arguments...)
- résumer l'argumentation d'un locuteur ;
- affirmer sa personnalité à l'aide de l'interaction,
- défendre son point de vue et respecter celui des autres ;
- produire des arguments personnels.

A l'écrit/compréhension :

- analyser un texte argumentatif et reconnaître ses composants,
- retrouver la fonction du texte argumentatif ;
- prendre des notes ;
- lire à haute voix et de façon expressive un texte argumentatif.

A l'écrit/production :

- synthétiser un texte argumentatif ;
- rédiger un texte argumentatif en respectant sa structure.

L'enseignement/apprentissage du français dans ce cycle développe chez l'élève la pratique des quatre compétences : **écouter /parler, lire/écrire** pour lui permettre de construire sa langue et de l'utiliser à des fins de communication et de documentation. Il a pour finalité d'approfondir et de développer les acquis antérieurs des élèves.

« Au terme du cycle moyen, dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs. » (Guide d'utilisation du manuel, 2020 : 13).

Les nouveaux programmes mis en place à partir de 2003 visent la construction consciente des savoirs et savoir-faire par l'élève lui-même dans une relation de concertation et une démarche de recherche (Programme de français, cycle moyen, 1ère AM, juin 2011).

Arrivant en quatrième année, l'élève a déjà pris contact avec les différents types de textes : **le narratif** en première année, **le descriptif** en deuxième année et **l'explicatif** en troisième année. Il apprend à **argumenter** à l'oral et à l'écrit, en quatrième année.

Ce programme s'inscrit dans la pédagogie du projet, dans lequel l'apprentissage est organisé en séquences rassemblant des contenus différents *« Le projet est le cadre intégrateur privilégié dans lequel les apprentissages langagiers oraux et écrits prennent tout leur sens ...Ce cadre de travail permet de donner du sens aux apprentissages de la motivation aux apprenants »* (Programmes de français, 2009 : 5). La pédagogie du projet est un processus d'apprentissage qui met un groupe de personnes en situation :

- D'exprimer des envies, des questions, des besoins.*
- De chercher le moyen d'y répondre.*
- De planifier collectivement la mise en œuvre du projet et de le vivre.*
- L'enseignant est là pour guider l'élève, il a le rôle d'animateur.*

La réalisation d'un projet est une situation d'apprentissage qui représente selon Faerber (2004 :3) :

« Un ensemble de conditions et de circonstances susceptibles d'amener une personne à construire des connaissances ». Une situation d'apprentissage doit tenir compte des connaissances antérieures des élèves et de leurs intérêts de manière à ce que le processus de

résolution de problème doit se réaliser pour construire et développer les compétences des apprenants.

Parmentier et Paquay (2002 : 4), proposent dix activités de l'apprenant dans une séquence d'enseignement/apprentissage qui contribuent au développement de compétences :

- « *Faire face à des situations-problèmes (situations nouvelles et motivantes) ;*
- *Exploiter des ressources (mises à la disposition de l'apprenant ou rendues accessibles) - agir et*
- *Interagir (pour chercher, confronter, analyser, comprendre, produire, etc.) ;*
- *Réfléchir et ...*
- *(co-)évaluer (à propos des processus mis en œuvre et des produits obtenus) ;*
- *Structurer et ...*
- *Intégrer (pour fixer les nouveaux acquis dans le long terme et les articuler aux acquis antérieurs) ;*
- *Construire du sens et ...*
- *Préparer le transfert. »*

Selon Astolfi (1992 : 171), une séquence didactique ou pédagogique se construit autour de cinq axes :

- Une situation à mettre en place dans le but de l'exploiter.
- La maîtrise d'une méthode en vue de pouvoir l'utiliser à bon escient.
- L'acquisition de connaissances.
- Le franchissement d'un obstacle
- La réalisation d'une production.

La conception de la situation d'apprentissage est la tâche de l'enseignant. En effet « *L'approche par compétence amène le personnel enseignant à travailler sur des situations-problèmes dans le cadre d'une pédagogie du projet, en même temps qu'elle demande aux élèves d'être actifs et engagés dans leurs apprentissages* », explique Perrenoud (1995 : 6).

Les différentes activités proposées sont incluses dans des situations d'apprentissage permettant d'acquérir des ressources nécessaires aux deux compétences de compréhension et de production de textes argumentatifs. Ces ressources relèvent des niveaux textuel et phrastique (Guide du manuel de 4^e. 2014 : 9).

Le premier niveau correspond à l'étude de la structure et des caractéristiques du texte argumentatif. Quant au niveau phrastique, il concerne les apprentissages linguistiques que l'élève doit acquérir afin de les mobiliser selon la compétence visée, c'est-à-dire pour comprendre ou produire un texte (Guide du manuel de 4^e 2014 : 9).

En ce qui a trait aux contenus à développer au cycle moyen, ceux-ci se résument dans les différentes compétences qui suivent :

A l'oral, nous avons deux activités bien identifiées :

- Ecouter différents types de textes.
- Lire des images (s'exprimer sur des images) liées au thème du projet pédagogique.

D'après le Programme de français, 1^{ère} AM, juin 2010, p.8), « *Il s'agira pour l'élève de collège, à partir de textes variés oraux ou écrits, de se forger des outils d'analyse méthodologique efficaces pour aborder ces textes ou en produire lui-même. Il affinera ses compétences méthodologiques et linguistiques tout au long du cycle* »

En lecture, on insiste au collège sur l'apprentissage des types de textes. On attend de l'élève qu'il maîtrise la lecture pour comprendre le sens d'un texte à partir :

- De la reconnaissance d'éléments déjà vus dans d'autres documents.
- Des hypothèses de sens issues d'éléments textuels ou para-textuels.

A propos de l'écriture, sa pratique est minoritaire par rapport aux activités de lecture dans l'organisation des séquences. Elle est conçue comme un prolongement des activités dans la séquence. Elle est placée à la fin de la séquence car l'élève doit rédiger un devoir d'écriture se rapportant aux contenus étudiés, surtout, en lien avec les activités de lecture.

Pour ce qui est de la maîtrise de la langue, cet aspect est strictement lié à la lecture des textes et aux travaux d'expression écrite. Nous citons à titre d'exemple la narration en première année. Pour raconter une histoire, l'élève doit employer des formules d'ouverture et de clôture ainsi que le passé simple et l'imparfait. Les activités de langue aident par conséquent l'élève à l'écriture.

- **Programme contenu dans le manuel de 4^e année du cycle moyen**

Les manuels scolaires de la première et de la deuxième génération sont composés de trois projets permettant à l'élève de construire des connaissances durant toute l'année scolaire. Chaque projet est scindé en séquences. En revanche, dans les deux livres le premier projet comporte trois séquences, quant aux deux autres n'en contiennent que deux. Nous présentons dans ce qui suit les intitulés des projets et des séquences contenus dans les manuels cités supra.

➤ **Le manuel de la première génération :**

Projet 1 : A l'occasion de la Journée internationale de l'environnement, tu vas réaliser avec tes camarades, un recueil de textes illustrés qui aura pour titre : « Nos gestes au quotidien pour protéger notre environnement »

- **Séquence 1 :** Argumenter en utilisant l'explicatif pour faire prendre conscience de la nécessité de préserver son environnement.
- **Séquence 2 :** Argumenter en utilisant l'explicatif pour faire agir en faveur de la protection du littoral.
- **Séquence 3 :** Argumenter en utilisant l'explicatif pour sensibiliser à la nécessité de protéger les animaux.

Projet 2 : Afin de lutter contre certains fléaux sociaux, tes camarades et toi allez écrire un dialogue argumenté ayant pour titre « Mieux vaut prévenir que guérir ».

- **Séquence 1 :** Argumenter dans le récit. Argumenter par le dialogue.
- **Séquence 2 :** Ce dialogue sera mis en scène pour être joué devant tes camarades.

Projet 3 : Tes camarades et toi allez réaliser un dépliant touristique mettant en valeur les aspects attractifs d'une région de votre choix pour inciter les gens à la visiter

- **Séquence 1 :** Argumenter pour inciter à la découverte.
- **Séquence 2 :** Argumenter dans la lettre.

➤ **Le manuel scolaire de la deuxième génération**

Projet 1 : Créer un blog touristique.

- **Séquence 1 :** Nous rédigeons l'introduction et la conclusion d'un texte argumentatif.
- **Séquence 2 :** Nous présentons des arguments pour étayer une thèse.
- **Séquence 3 :** Nous enrichissons nos arguments par des exemples.

Projet 2 : Elaborer un dépliant en faveur du « vivre ensemble en paix ».

- **Séquence 1** : Nous argumentons dans le dialogue.
- **Séquence 2** : Nous rapportons des propos en donnant notre point de vue.

Projet 3 : Produire des podcasts et des affiches pour encourager des actions en faveur de la biodiversité et l'environnement.

- **Séquence 1** : Nous créons des podcasts pour la protection de l'environnement.
- **Séquence 2** : Nous créons une affiche pour lutter contre le gaspillage et les dégradations.

Par ailleurs, le déroulement des unités d'enseignement se répartie sur un nombre déterminé de séances qui sont exposées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 1 Répartition du volume horaire de 4e A.M.

Nombre de semaines/l'année pour l'application du programme	Volume horaire hebdomadaire	Durée d'une séance	Séance de remédiation
32 semaines	4heures 30 minutes	1 heure	C'est au professeur d'organiser des séances de remédiations dont les contenus répondront favorablement aux besoins et aux attentes des apprenants.

1.5 Enseignement de la compréhension en lecture au cycle moyen

L'approche de l'écrit mise en place au cycle moyen s'appuie sur l'enseignement de la typologie textuelle et le développement d'une compétence textuelle et discursive. Comme le précise le Document d'accompagnement du programme de français, 1ère AM (2010 : 10) « *Le choix de l'entrée dans les programmes du cycle moyen par les types de textes obéit à un souci didactique. Le cadre rigoureux qu'offre la typologie de textes est à même de permettre à l'élève de construire des savoirs et des savoir-faire indispensables à l'installation ultérieure de compétences plus complexes dans le cycle secondaire* ».

1.5.1 Objectifs d'apprentissage de la compréhension en classe de 4^{ème} année

L'intérêt porte sur la capacité de l'élève à résoudre des situations-problèmes. Il « *doit démontrer sa capacité à analyser cette situation, à produire des solutions qui lui soient adaptées, à évaluer la pertinence de solutions alternatives* » (Référentiel général des programmes, 2009 : 11). Il doit aussi posséder des capacités pour pouvoir réutiliser ce qu'il a appris à l'école dans des situations nouvelles, « *il s'agira pour l'élève de collège, à partir de textes variés oraux ou écrits, de se forger des outils d'analyse méthodologique efficaces pour aborder ces textes ou en produire lui-même. Il affinera ses compétences méthodologiques et linguistiques tout au long du cycle* » (Programme de français, 1^{ère} AM, juin 2010 : 8).

- **Comprendre des textes argumentatifs**

Au terme de l'année scolaire, l'élève sera capable de comprendre et de produire des textes argumentatifs. Apprendre à argumenter favorise le développement des compétences à l'oral et à l'écrit. L'enseignement de l'argumentation porte sur l'analyse et l'organisation de ce texte.

Selon le guide d'utilisation du manuel, l'analyse d'un texte argumentatif s'appuie sur les actions suivantes :

- L'identification des éléments qui composent la situation de communication.
- Identifier la thèse défendue par l'auteur.
- Faire la distinction entre les arguments et les exemples avancés par l'auteur.
- Expliquer l'organisation des arguments adoptée.

- **Dégager la fonction du texte.**

En vue de pouvoir mettre en évidence la fonction du texte, l'élève fait référence à plusieurs indices (Guide d'utilisation du manuel, 2020) :

- Les outils linguistiques relatifs à l'argumentation.
- Les marques de modalisation.
- L'objectif visé par l'auteur.
- Lecture expressive du texte.

- **Composantes de la compétence, compétences transversales et valeurs**

Le programme de français met en lumière un ensemble de compétences à mettre en œuvre en situation d'analyse des textes argumentatifs pour en identifier les caractéristiques. L'élève doit apprendre à se positionner en tant que lecteur. Il est tenu à chercher l'information et à retrouver l'organisation des textes argumentatifs. Ces connaissances lui permettent de construire du sens à

partir d'un texte lu. Aussi, il doit inférer le point de vue de l'auteur. L'activité de lecture l'aide à développer des stratégies de compréhension ; à sélectionner les informations essentielles dans un texte argumentatif ; à reformuler des textes argumentatifs sous une forme résumée ; à reformuler l'information essentielle et à s'imprégner de valeurs qui garantissent la cohésion nationale. (Guide d'utilisation du manuel, 2020). Etant donnée que notre recherche s'articule autour de la compréhension en lecture, nous décrivons dans la section suivante les deux destinés aux élèves.

1.5.2 Compréhension en lecture dans le manuel de la première et de la deuxième génération

La compréhension de l'écrit est une activité parmi plusieurs d'autres programmées au sein d'une séquence pédagogique. Elle est placée en troisième position après l'expression et la compréhension de l'oral.

Dans le manuel de la première génération. Les activités de compréhension écrite proposées « *permettront à l'apprenant d'apprendre à construire progressivement le sens d'un texte* » (Guide du manuel de français, 2014 :17). Elle se déroule en une heure, en plusieurs étapes :

- Etude du para texte (image du texte) : observation du titre, paragraphes, images, photos, ...
- Elaboration des hypothèses de sens : à partir de l'image du texte, les élèves formulent des hypothèses de sens sur le texte à lire.
- Lectures silencieuses et vérification des hypothèses de sens : les apprenants lisent le texte silencieusement pour confirmer ou infirmer les hypothèses formulées.
- Exploitation du texte. Les élèves sont tenus de répondre aux questions posées par l'enseignant sur le contenu du texte. Cette étape contient deux sous étapes, la première est celle de la compréhension globale et la deuxième est la phase de compréhension détaillée.
- Synthèse. De manière générale, les élèves récapitulent ce qu'ils ont compris du texte.
Pour effectuer cette tâche, ils sont aidés et orientés par l'enseignant.

Dans **le manuel de la deuxième génération**, la séance de compréhension de l'écrit est un moment très important dans la construction des apprentissages. Le texte support authentique proposé présente un thème qui se rapporte à celui de la séquence pédagogique. A partir de la présentation de compréhension de l'écrit figurant dans le Guide d'utilisation du manuel de la 2^e génération, nous constatons que la démarche d'enseignement adoptée est identique à celle préconisée dans le manuel de la première génération.

La séance se déroule en plusieurs étapes

Éveiller l'intérêt ou mettre en situation. Cette étape vise comme objectif l'exploitation des indices textuels et para textuels. Les questions préconçues par l'enseignant devraient se baser sur ces éléments. Le but est de conduire l'élève à s'imprégner du thème et de prendre position en tant que lecteur en vue de comprendre le texte. A cette phase, l'élève doit avancer des hypothèses de sens.

- **Une situation d'écrit.** C'est un moment de lecture réalisé par le biais d'un seul texte à étudier lors de la séance de compréhension écrite réservée à la lecture silencieuse. Puis, l'élève procèdera à la lecture du texte de manière éloquente en cours de lecture d'entraînement.

Le fait d'insister sur la lecture du même texte vise la construction du sens. L'élève réussit à mieux lire et comprendre un texte étudié antérieurement.

- **Vérification de la compréhension du texte.** A ce stade, à l'aide des questions l'élève est amené à comprendre le texte dans sa globalité. Les réponses qu'il formule représentent des productions de sens concernant le texte lu.
- **Conclusion.** Elle marque l'achèvement de l'activité de lecture. Le rôle de l'enseignant est de souligner l'effet de l'insertion de différents types de séquences (descriptive, informative, explicative) dans un texte argumentatif. (Guide d'utilisation du manuel, 2019 : 19).
- **Critères et indicateurs d'évaluation**

L'évaluation des compétences de lecture et de compréhension porte sur les critères suivants : l'émission d'hypothèses de lecture ; l'identification de la structure du texte argumentatif ; la lecture expressive en assurant la prononciation correcte des mots ; la réalisation d'une lecture audible, intelligible ; le respect des pauses, des intonations et des rythmes en s'appuyant sur les signes de ponctuation. (Ibid.)

La démarche de l'enseignement de la compréhension de l'écrit correspond à une démarche cognitive à travers différents types de questions : le questionnement dépasse la compréhension littérale du texte et vise une compréhension profonde. Les questions de compréhension sont présentées graduellement :

- Le premier type concerne la vérification de la *compréhension du texte*. Les questions sont explicites et impliquent des réponses qui se trouvent dans le texte.
- Le deuxième type touche à la compréhension approfondie du texte. Les réponses aux questions posées exigent de l'élève de regrouper plusieurs informations dans le texte. Donc, il s'agit de catégorie de questions dont les réponses doivent être déduites.

Nous présentons dans ce qui suit un exemple de la démarche d'enseignement de la compréhension de l'écrit que nous avons extrait du manuel scolaire de la deuxième génération (2020). L'élève découvre son texte, il anticipe sur sa compréhension en formulant des hypothèses de lecture.

Le texte proposé est intitulé « *À la découverte de l'Algérie* ». Il est intégré dans la première séquence du projet 1. Cette séquence vise à amener les élèves « *Argumenter en utilisant l'explicatif pour faire prendre conscience de la nécessité de préserver son environnement* ».

Projet 1
Séquence 1

Nous lisons pour comprendre

À la découverte de l'Algérie

L'Algérie est un pays à découvrir non pas parce qu'il est le plus grand d'Afrique de par sa superficie, mais surtout parce que ses paysages sont aussi beaux que divers :

- « - la bande côtière est faite de plaines fertiles, de vallées et d'une succession de monts qui sont recouverts de neige en hiver, notamment en Kabylie.
- « - les hauts plateaux et l'Atlas saharien sont des régions semi-arides qui courent depuis la frontière marocaine jusqu'au nord-est de l'Algérie et dont les immenses étendues sont propices à la culture céréalière et à l'élevage.
- « - les oasis qui marquent le seuil du Sahara sont Biskra, Boussaâda, Laghouat, ou encore Ghardaïa située dans la vallée du M'zab et classée au patrimoine de l'Unesco pour son architecture arabe médiévale. Plus au Sud, le massif du Hoggar et le Tassili des Ajjer. Ce dernier figure au patrimoine mondial de l'humanité grâce à ses peintures rupestres.

Pour toutes ces raisons, visiter l'Algérie c'est la promesse d'un enchantement perpétuel.

D'après « Algérie, beauté et diversité », ministère du Tourisme et de l'Artisanat (2019)

Je vérifie ma compréhension du texte

1. Quelle est la thèse présentée par l'auteur dans l'introduction du texte ?
2. Je choisis la bonne réponse. Ce texte descriptif :
 - a. traite uniquement de l'histoire d'Algérie ;
 - b. met en valeur la beauté et la diversité des paysages d'Algérie ;
 - c. décrit les villes côtières de l'Algérie.
3. D'après l'auteur, de quoi est constituée la bande côtière ?
4. Que dit l'auteur à propos des hauts plateaux et de l'Atlas saharien ?
5. Pourquoi Ghardaïa est-elle classée au patrimoine de l'Unesco ?
6. Pour quelle raison le Tassili des Ajjer figure-t-il au patrimoine mondial de l'humanité ?
7. D'après toi, pourquoi le classement d'un site au patrimoine de l'Unesco ou au patrimoine mondial de l'humanité est-il important ?
8. Que penses-tu de la conclusion de l'auteur à propos de l'Algérie ?

Pour conclure

Pour inciter le lecteur à découvrir un lieu ou une région, on utilise une description à visée argumentative. On décrit un lieu, un paysage, la végétation, des plantes, des constructions, des personnes, des animaux, **des couleurs que l'on voit et des bruits que l'on entend.**

12

Cette phase de lecture/compréhension est suivie d'un autre moment favorisant l'appréhension du sens, appelé « nous nous entraînons à lire ». Les activités mises en place traitent le contenu du texte. L'élève est également tenu à produire un écrit dans lequel il donne son point de vue sur la thématique étudiée. L'entraînement se termine par un exercice de lecture où l'élève est incité à procéder à l'enregistrement de sa lecture orale du texte étudié afin de l'amener à se rendre compte de ses erreurs commises par rapport à la prononciation correcte des mots et des sons en vue de les corriger. La figure suivante présente un exemple extrait du manuel scolaire :

Projet
SÉQUENCE

Nous nous entraînons à lire

J'approfondis ma compréhension

1. Je complète le tableau suivant :

Région	Classement	Lieu	Classement
.....	Patrimoine de l'Unesco	Tassili des Ajjer

2. L'information touchant au climat concerne-t-elle toutes les régions du pays ? Justifie ta réponse.

3. Relève dans le texte les noms des différentes oasis qui marquent le seuil du Sahara ?

4. «Visiter l'Algérie c'est la promesse d'un enchantement perpétuel». Le mot souligné veut dire : **a.** ennui ; **b.** émerveillement ; **c.** indifférence.

5. Retrouve dans le texte une expression de même sens que «immense».

Je donne mon point de vue à mes camarades

Rédige une introduction et une conclusion à partir des arguments suivants : l'air y est pur ; les sommets enneigés ; le lieu est calme ; absence de méduses.

J'enregistre ma voix pour l'écouter

- Je choisis un passage du texte qui me plaît.
- Je le lis en enregistrant ma voix sur mon téléphone ou un dictaphone.
- Je le réécoute et je me corrige.

Éclairage

Un texte argumentatif est un ensemble de phrases organisé dont le but est de soutenir un raisonnement, de convaincre.

Les étapes à suivre :

- la présentation d'une **thèse** ou d'une **opinion** que l'on veut défendre ;
- un développement au cours duquel on présente des **arguments** (des raisons convaincantes) en faveur de cette thèse ou opinion ;
- des **exemples** pour enrichir les arguments ;
- une **conclusion** qui réaffirme la thèse défendue.

13

1.6 Nécessité d'un enseignement explicite de la compréhension en lecture

La mise en œuvre d'un enseignement explicite de la compréhension est possible voire nécessaire à travers l'enseignement des procédures et des stratégies de compréhension de textes, cela est démontré par nombreux chercheurs (Giasson, 1990, Tardif, 1997, Goigoux, 2003 ; Rémond, 2003).

Nous tentons, dans ce qui suit, de définir la notion de stratégie d'apprentissage qui occupe une place primordiale dans le domaine de la didactique des langues étrangères.

Qu'est-ce qu'une stratégie ?

De nombreux chercheurs ont tenté de définir le concept de « stratégie »⁶ pour mieux le cerner, le comprendre et l'intégrer dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension en langue maternelle et en langue étrangère. L'intérêt porté à cette notion a connu un succès important dans les recherches sur l'entraînement à la compréhension. Nous présentons ci-après différentes définitions du terme « stratégie(s) » :

Les stratégies sont des « *manières spéciales de traiter l'information qui assurent la compréhension, l'apprentissage, ou la conservation des informations* » (O'Malley et Chamot 1990 :1). Elles sont encore « *Des mesures prises par des apprenants d'une langue étrangère afin d'améliorer leur propre apprentissage* » (Oxford ,1990)

La stratégie est définie comme « *un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible* » (Cyr, 1998 :41). Les stratégies d'apprentissage constituent des opérations ou des étapes utilisées par un apprenant en vue de faciliter l'acquisition, la mise en mémoire et la récupération de l'information (Dansereau, 1985). Elles sont classées en trois catégories : les stratégies cognitives ; les stratégies métacognitives et les stratégies socio-affectives. Le premier type de stratégies est relatif à une tâche spécifique et concerne la manipulation directe du matériel à apprendre « **Les stratégies cognitives concernent l'interaction entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant, la manipulation mentale ou physique de la matière étudiée, l'utilisation de techniques spécifiques dans l'exécution d'une tâche d'apprentissage** » (O'Malley et Chamot, 1990 :137-139, traduit par Sagnier, 2012 :408).

⁶Les années 90 constituent l'époque de la parution des travaux d'O'Malley et Chamot, les plus largement répandus et les plus rigoureux qui ont permis d'effectuer le lien entre la didactique et la psychologie cognitive.

Le deuxième type est celui des **stratégies métacognitives** qui « impliquent une réflexion sur le processus d'apprentissage, la planification de l'apprentissage, le contrôle (*monitoring*) des activités d'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage par l'apprenant » (O'Malley et Chamot, 1990 :137-139, traduit par Sagnier, 2012 :408) ;

Les stratégies socio-affectives « concernent l'interaction de l'apprenant avec une autre personne, afin de faciliter l'apprentissage ou le contrôle de la dimension affective pour aider à l'optimisation de l'apprentissage » (Ibid.). Trabasso et Bouchard (2002) cités par (Bianco, Lima & Sylvestre, 2004 :11) ont étudié plusieurs stratégies et les ont classées en quatre catégories :

- **Des stratégies d'enrichissement des contenus** : *l'analyse du vocabulaire et des contenus thématiques est au centre de ce type de stratégies qui consiste à apprendre les procédures que l'on peut utiliser pour trouver le sens des mots non connus (ou mal connus) ainsi qu'à faire appel, et/ou enrichir, les connaissances liées au thème du texte ;*
- **Des stratégies d'organisation des connaissances** *qui concernent le repérage des structures d'histoires (les grammaires ou schémas de récit) et l'utilisation d'organiseurs graphiques divers, de même que l'apprentissage des techniques de résumé ;*
- **Des stratégies de traitement détaillé de l'information** *à partir de techniques telles que l'auto questionnement (apprendre à poser des questions) ou encore l'entraînement à répondre à différentes sortes de questions ;*
- **Des stratégies de contrôle** *enfin qui exercent le lecteur à adopter une attitude active face aux difficultés d'interprétation qu'il rencontre en "pensant à haute voix" et en repérant et résolvant les éventuelles inconsistances pouvant être présentes dans les énoncés.*

Ces stratégies s'enseignent au moyen de programmes spécifiques pour améliorer les performances des apprenants. De ce fait, le rôle de l'enseignant est très important dans la mesure où il doit guider l'apprenant dans sa démarche métacognitive de questionnement, de choix de stratégies appropriées pour résoudre un problème lié à la tâche de lecture. « *Les processus métacognitifs font référence aux connaissances qu'un lecteur possède sur le processus de lecture ; ils concernent également la capacité du lecteur à se rendre compte d'une perte de compréhension et, dans ce cas, à utiliser les stratégies appropriées pour remédier au problème* » (Giasson, 1990 :151).

L'enseignement des stratégies de compréhension développe **les habiletés** et les performances des élèves moyens ou faibles et influence leurs progrès (Bianco, 2003,2010). D'après l'auteure « *Il ne fait aucun doute que la construction d'un lecteur / compreneur compétent nécessite un enseignement explicite et structuré tout autant qu'une pratique intensive permettant d'entraîner et d'intégrer l'ensemble des activités qui doivent être mobilisées pour comprendre* » (Bianco, 2014 :22).

Définir l'enseignement explicite nous amène à évoquer un point important qui a suscité l'intérêt des chercheurs dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères : la question concerne les deux notions stratégie et habileté.

Cornaire et Raymond définissent la stratégie comme « *un plan d'action, une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou arriver à un but alors qu'une habileté est un savoir-faire qui a été automatisé par la répétition ou l'expérience* » (1994 ; 45). Elles précisent que la stratégie est « *une capacité dont on prend conscience afin de la mettre en action. C'est en quelques sorte, la combinaison d'un savoir-faire associé à un désir d'accomplir la tâche. Il s'agit de savoir et de vouloir particulière* » (Ibid. : 55).

Donc l'habileté est un savoir-faire qui a été automatisé, tandis que la stratégie est une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou pour atteindre un objectif (Williams cité par (Cornaire et Germain, 1999). Joceline Giasson précise la différence entre les deux concepts dans cette citation « *une habileté consiste à savoir comment faire, alors qu'une stratégie consiste à savoir non seulement comment faire, mais également, quoi, pourquoi et quand*» (1990 : 32).

Les habiletés métacognitives consistent en l'utilisation délibérée de stratégies en vue de contrôler la cognition. Elles contiennent les stratégies d'orientation, de planification, de régulation du traitement cognitif, de surveillance (*monitoring*) de l'exécution des actions planifiées et d'évaluation des produits, des résultats engendrés par le traitement des tâches (Efklides, 2008) traduit par Martin (2013). En effet, la métacognition est un concept large qui a fait l'objet d'étude de plusieurs travaux sur les aspects du fonctionnement cognitif et du comportement, elle renvoie aux connaissances que l'apprenant possède et aux processus de contrôle mis en œuvre au cours de la lecture (Eme et Rouet, 2002).

L'enseignement explicite passe par l'explicitation ; la prise de conscience de l'élève et de la mise en œuvre délibérée des procédures à travers la discussion et l'argumentation. L'intérêt porte sur l'étayage, les aides techniques apportées aux élèves, proposées de manière directe par le maître : illustrations, mots...etc. L'étayage permet aux élèves de diriger et simplifier l'activité,

et aide l'élève à voir son propre raisonnement lorsqu'il résout un problème de compréhension. (Bianco et Bressoux, 2009).

Comprendre un enseignement ne consiste pas à le répéter textuellement, mais à pouvoir l'expliquer et l'appliquer. L'expliquer, c'est-à-dire en rendre compte dans ses propres termes, à partir de sa propre expérience. L'appliquer, c'est-à-dire s'en servir pour résoudre des problèmes nouveaux, définir d'autres concepts, éclairer d'autres exemples. Enfin et surtout, l'enseignement compris est celui qui incite l'élève à un dialogue avec lui-même, qui l'amène à réfléchir, c'est-à-dire à penser sa propre pensée (Reboul, 1980).

Notre intervention dans la section des perspectives de la présente recherche consiste en un entraînement à l'application des stratégies de compréhension visant le développement des habiletés métacognitives et des capacités de compréhension en enseignant pourquoi, comment et quand utiliser la stratégie. Cette intervention est basée sur une démarche de l'enseignement explicite⁷ de la compréhension en lecture selon le modèle de Giasson qui le définit à travers trois principales caractéristiques : la première est **la revalorisation du rôle de l'enseignant** ; mais aussi par :

*« Un souci de toujours placer l'élève dans une situation de lecture signifiante et entière. Ainsi, pour faciliter l'apprentissage de l'élève, l'enseignant ne découpe pas l'habileté à acquérir en sous-habiletés, mais donne plutôt à l'élève **un soutien maximum au point de départ**. Il permet donc à l'élève, par la quantité d'indices et d'aide qui lui apporte, d'accomplir la tâche en entier dès cette étape. A mesure que l'élève progresse, l'enseignant pourra diminuer ce soutien » (1990 : 28).*

La dernière caractéristique réside dans « l'importance **qu'il** (l'enseignement explicite) **accorde au développement de l'autonomie de l'élève** », développer des habiletés et des stratégies. (Ibid.).

- **Etapes de l'enseignement explicite**

Les stratégies de compréhension constituent le pivot de l'enseignement explicite. Jocelyne Giasson le décrit en cinq étapes :

⁷L'enseignement explicite est un modèle d'enseignement de la compréhension qui est connu aussi sous le terme enseignement direct qui est apparu dans les années 60, dans les travaux d'Engleman et Becker (Lehr, 1986) et dans un programme s'adressant à des enfants défavorisés. Dans cette approche, on favorisait « la planification » plutôt que « le rôle » de l'enseignant. Dans la conception actuelle de l'enseignement explicite, la priorité est donnée au « **rôle de l'enseignant** » ; (Giasson, 1990).

1. **Définir la stratégie** lors de cette étape, l'enseignant doit définir et/décrire la stratégie (**Quoi ?**). Il doit aussi expliquer aux élèves pourquoi cette stratégie leur sera utile et (**Pourquoi ?**).
2. **Rendre le processus transparent** l'enseignement d'une stratégie nécessite l'explicitation verbale de ce qui se passe dans la tête de l'élève (**Comment ?**).
3. **Interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise** il s'agit d'amener les élèves à maîtriser la stratégie enseignée en discutant et en donnant des indices, des rappels et des consignes (**Comment ?**).
4. **Favoriser l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie** il ne s'agit d'une évaluation mais plutôt une consolidation des apprentissages ou l'élève doit assumer la responsabilité du choix et de l'application de la stratégie enseignée (**Comment ?**).
5. **Assurer l'application de la stratégie** l'enseignant incite les élèves à l'application de la stratégie enseignée, « *quand utiliser cette stratégie* » **Quand ?**

Ce modèle d'enseignement explicite vise un enseignement de stratégies telles que l'identification de l'idée principal, le résumé ou la reconnaissance de la structure d'un texte... En revanche, ce type d'enseignement n'est pas adéquat quand il s'agit d'enseigner des stratégies plus complexes relevant d'un aspect esthétique, par exemple : apprécier la poésie. L'intervention de l'enseignant peut avoir lieu dans trois moments : **avant la lecture** (moment de stimulation des connaissances des élèves) ; **pendant la lecture** (amener les élèves à faire le lien entre le texte et leurs connaissances) ; **après la lecture** (résumer le texte, porter un jugement...). (Shmitt et Baumann, 1986 cités par Giasson, 1990).

De plus, l'intervention de l'enseignant consiste à sensibiliser l'élève à l'utilisation de la stratégie pour améliorer la compréhension du texte, et ce à travers un entraînement spécifique à la compréhension. L'enseignant doit aussi intervenir au niveau du contenu, et dans le développement des stratégies cognitives et métacognitives efficaces, de manière à permettre à l'élève d'interagir avec le contenu, de le relier à ses connaissances antérieures et de l'intégrer dans sa mémoire à long terme de façon consciente. (Tardif, 1997). L'auteur insiste sur le rôle prépondérant de l'enseignant dans l'apprentissage « *L'enseignant a un double programme : pour chaque matière, il doit avoir clairement en tête les objectifs de contenu qu'il poursuit avec l'élève et aussi connaître les stratégies cognitives et métacognitives dont l'élève a besoin pour traiter ce contenu. De plus, il doit savoir comment aider l'élève dans le processus de développement de ces mêmes stratégies* ». (Ibid. : 289).

1.7 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons décrit de façon générale la situation de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au cycle moyen et nous avons abordé la question de la refonte pédagogique et des transformations méthodologiques. Nous avons démontré que le système éducatif algérien, depuis l'indépendance, a connu plusieurs changements (sur le plan qualitatif et quantitatif) qui ont pour objectif de revaloriser l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Algérie et de rénover les programmes et le matériel didactique (nouveaux manuels).

Nous avons décrit aussi la démarche pédagogique de l'activité de compréhension de l'écrit du texte argumentatif en classe du FLE dans le programme et dans les manuels (première et deuxième génération). Puis, nous avons expliqué la nécessité d'un enseignement centré sur les stratégies de compréhension de texte en nous appuyant sur les recherches de Maryse Bianco (2003, 2004, 2010, 2014). Enfin, nous avons présenté le modèle d'enseignement de la compréhension en lecture de Giasson (1990) sur lequel nous nous sommes basé pour mettre en place notre intervention pédagogique. (Voir la section perspective pour la recherche :207).

Chapitre 2 Compréhension en lecture, une conception cognitive.

2 Chapitre 2 Compréhension en lecture, une conception cognitive.

2.1 Introduction

Dans ce chapitre, nous présentons dans un premier temps la définition de compréhension selon différentes visions de nombreux chercheurs. Dans un deuxième temps, nous expliquons le concept de compréhension dans les trois générations de recherche ainsi que ses principaux modèles. Particulièrement, les modèles princeps de Kintsch et van Dijk (1987) ; van Dijk et Kintch (1983) et Kintsch (1988 ,1998) qui ont contribué au développement de cette notion. Ces auteurs distinguent la signification de la structure de surface de la signification du texte. Ensuite, nous exposons le modèle stratégique de Giasson. Dans un dernier temps, nous abordons deux notions principales dans le processus de compréhension soit la mémoire et l'inférence.

2.2 Comprendre, un processus complexe

Pour définir la compréhension, nous présentons plusieurs points de vue de chercheurs qui ont tenté de définir ce concept riche et complexe.

Comprendre est « *embrasser, saisir par la pensée* » (Rey-Debove et Rey, 2002 :494). Comprendre signifie également « *appréhender par la connaissance : être capable de faire correspondre à quelque chose une idée claire* » (Ibid.).

Selon le CECR la compréhension de l'écrit est une capacité qui relève du processus de recherche d'information dans un texte, il s'agit de :

- « *L'information globale*
- *Une information particulière*
- *Une information détaillée*
- *L'implicite du discours* » (2001 :57).

En langue étrangère, le terme comprendre signifie, selon Debaisieux et Valli (2003 :150) « *s'engager dans un processus de reconstruction du sens à partir d'inférences qui s'appuient sur des indices de nature diverse, dont les connaissances du lecteur sur le monde, sur le type de texte et sur la situation de communication* ». Cette reconstruction du sens s'appuie sur diverses compétences que nous résumons dans les points suivants (González Hernández, 2012 : 9) :

- *Verbo- prédictive* : est liée à la complétion d'un énoncé lacunaire ;
- *Grammaticale* : concerne l'aspect conventionnel de la langue ;
- *Idéographique* : relative à la maîtrise du lexique ;
- *Grapho-phonique* : concerne la combinaison graphèmes/phonème, à chaque graphème correspond un phonème ;
- *Fonctionnelle* : le lecteur est capable de distinguer les différents types de texte et prendre en compte le contexte ;
- *Culturelle* : consiste à posséder des connaissances sur le thème du texte ;
- *Tactique* : il s'agit de savoir intégrer diverses informations.

Comprendre n'est pas seulement une activité de déchiffrage mais aussi un traitement d'information. Cuq explicite cette idée dans la citation suivante : « *Lire n'est pas un décodage de signes ou d'unités mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de signification, constamment redéfinie tout au long de la lecture et de l'exploration du texte* (2002 :160). Autrement dit, comprendre l'écrit signifie traiter l'information. Un traitement qui s'effectue à deux niveaux le déchiffrage et la compréhension. Le lecteur fait appel à deux modèles cognitifs :

- **Le modèle ascendant** : le lecteur identifie et combine d'abord les lettres, les syllabes, les mots, les phrases pour en construire ensuite un sens (Cuq, Gruca, 2002).
- **Le modèle descendant** : correspond à une construction préalable du sens qui s'effectue via une série d'activités mentale (Ibid.).

« *La compréhension d'un texte implique la mise en jeu d'un ensemble de processus qui conduit à la formation d'une représentation mentale du contenu du texte. Elle fait appel à un ensemble de traitements cognitifs de haut niveau permettant d'établir la cohérence du texte, ainsi qu'à la capacité d'interpréter. On attend du lecteur accompli qu'il comprenne ce qu'il lit en déployant des stratégies adaptées (au type d'écrits, à la tâche...etc.)* ». (Rémond, 2001 :115).

Bianco (2014 :3) quant à elle, résume les structures et les mécanismes cognitifs impliqués dans la compréhension dans le schéma suivant :

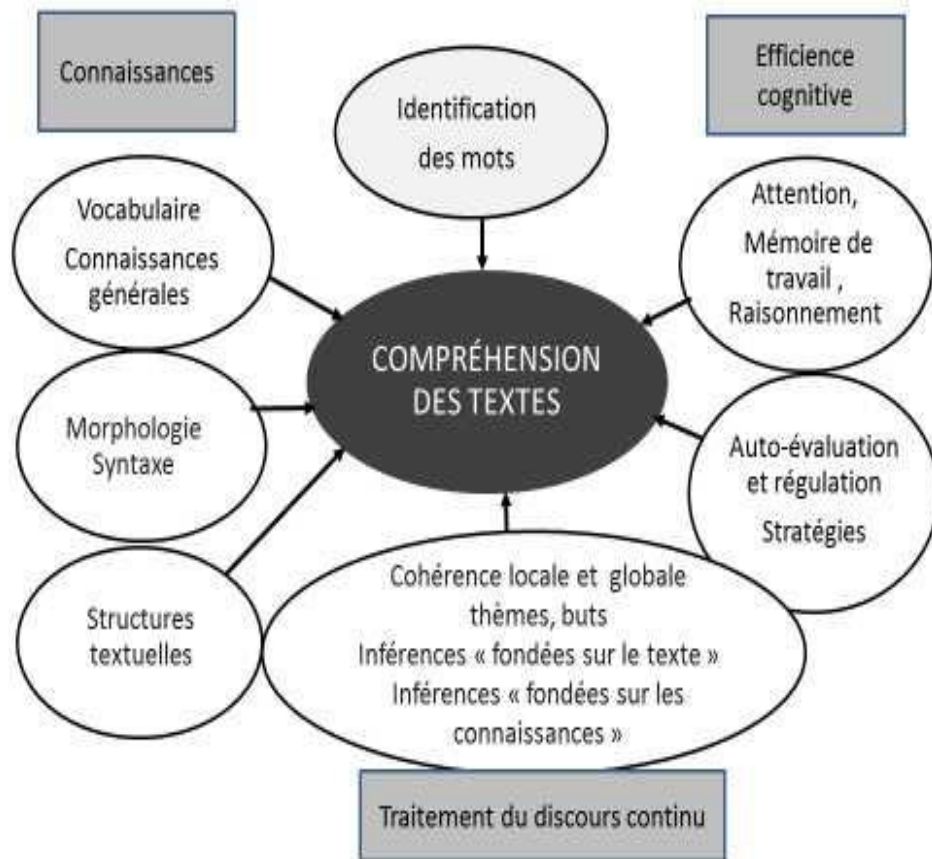


Figure 1 Mécanismes cognitifs impliqués dans la compréhension

Le schéma proposé par l’auteure intègre différents mécanismes liés au processus de compréhension. Elle la définit comme un processus complexe qui suppose la construction d’une représentation cohérente et unifiée des informations délivrées par le texte. Selon elle, ce processus nécessite de mobiliser les mécanismes nécessaires à l’analyse des énoncés liés à l’utilisation et à l’élaboration des connaissances en mémoire de façon dynamique, souple et simultanée et en fonction des besoins de l’interprétation. (Bianco, 2010).

2.2.1 Conception de la compréhension en lecture dans les trois générations de recherche

Vanden Broek, et Gustafson (1999) ainsi que Blanc et Brouillet (2003 ,2005) décrivent les trois générations de recherche en compréhension de textes qui définissent les différentes composantes de cette activité cognitive.

2.2.1.1 Première génération

Les travaux de la première génération se sont penchés sur la représentation que le lecteur construit lors de l'activité de lecture, visant de ce fait l'identification des éléments qui contribuent à la construction du contenu de cette représentation ou même l'influencer. La question majeure de cette génération d'étude consiste à construire une représentation mentale élaborée par le lecteur. Cette dernière diffère de, et dépasse l'information fournie par le texte (Blanc et Brouillet, 2005). Les recherches se focalisent principalement sur le produit de la compréhension. Elles ont montré que le lecteur construit une représentation mentale qui est constituée des informations contenues dans le texte. Elle s'appuie également sur les informations issues des connaissances liées au thème du texte que le lecteur active au cours de la lecture.

Ainsi défini, le processus de compréhension se compose de deux niveaux de représentation : un niveau de surface (*meaning of surface structure*) et un niveau sémantique (*meaning of a text*). (Kintsch et van Dijk, 1978). Blanc et Brouillet (2005) se réfèrent aux niveaux de représentation des textes de van Dijk et Kintsch (1983) pour rendre compte de la distinction entre ceux-ci : structure de surface (mots, syntaxe) et base de texte. Cette dernière est organisée, à son tour en deux niveaux : la microstructure (la structure locale) et la macrostructure (la structure globale) du texte. En effet, les auteurs de la première génération intègrent un autre niveau plus élevé. Il s'agit du modèle de situation ou le lecteur fait appel à ses connaissances personnelles et générales pour construire un modèle « *original* » du texte.

Blanc et Brouillet valident la distinction entre la mémoire de texte et la mémoire de compréhension. La première se rapporte aux deux premiers niveaux (structure de surface et base de texte). Tandis que la seconde se réfère à la mémoire de compréhension se rapportant au troisième niveau (modèle de situation). Les auteurs expliquent que : « *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 de texte ». A l'opposé, si elle comporte un volume conséquent de connaissances antérieures, elle est désignée sous les termes de « modèle de situation »* (Blanc et Brouillet, 2005 : 15).

De surcroît, ils ajoutent que la cohérence de la représentation est une notion essentielle au processus de la compréhension de texte. Cette notion représente l'aspect fondamental de cette première génération, elle est « *La fonction des relations que le lecteur établit entre les éléments constitutifs de la représentation mentale (états, évènements, propositions, paragraphes...)* » (Ibid :17). Si le lecteur arrive à établir la cohérence à l'intérieur de chaque niveau de la représentation

mentale, il réussira à « *générer des inférences, construire de riches élaborations et compenser en allouant d'avantage d'efforts à la construction d'un modèle de situation* » (Blanc et Brouillet, 2005 :19)

Nous pouvons conclure que la réussite du processus de compréhension implique la construction en mémoire d'un réseau d'évènements, d'états, d'actions et de faits (la représentation cohérente de la situation décrite dans le texte).

2.2.1.2 Deuxième génération

A la différence de la première génération, la deuxième approche se focalise sur les processus cognitifs de la compréhension et les limites de ressources attentionnelles (ou de la mémoire de travail). Dans cette optique Blanc et Brouillet précisent que « *L'attention s'est déplacée du produit de la compréhension aux processus mêmes de compréhension* » (2005 : 13).

L'objectif majeur de la deuxième génération est d'identifier les processus cognitifs mis en œuvre par le lecteur durant l'acte de lecture et les facteurs qui influencent ces processus. Les auteurs mettent l'accent sur le rôle des connaissances activées par le lecteur lors de la compréhension. En outre, ils confirment que les connaissances du lecteur constituent un troisième niveau d'activation des éléments de la représentation mises en œuvre pour produire des inférence (Blanc et Brouillet, 2005).

Les principaux résultats de ces recherches démontrent que, premièrement, les ressources attentionnelles du lecteur ont des limites. Celui-ci garde en mémoire de travail qu'un nombre limités d'informations qu'il considère pertinentes pour la compréhension du texte. Aussi, un autre facteur essentiel intervient dans cette opération. Il s'agit de l'inférence qui se définit comme un phénomène cognitif généré au cours du processus de compréhension. Cette notion sera abordée dans les sections qui suivent.

A l'issue des travaux de cette génération, nous résumons que la compréhension se base sur deux composantes fondamentales : les ressources attentionnelles (ou mémoire de travail) du lecteur et la production d'inférences.

2.2.1.3 Troisième génération

La troisième génération de recherche opte pour une approche intégrative incluant le produit et le processus de compréhension, Van den Broek et Gustafson (1999 : 29) la décrivent comme « *une extension des conclusions des première et deuxième générations* ». Dont l'objectif est de « *construire une théorie unifiée visant à rendre compte simultanément des processus et du produit de la compréhension* » (Blanc et Brouillet, 2005 :23). Les avancées fondamentales de cette troisième recherche concernent l'activation des éléments du texte au cours de la lecture. Ces auteurs expliquent qu'il est question d'un « *changement continu et dynamique de l'activation des éléments constitutifs de la représentation. A chaque instant du processus de compréhension, de nombreux éléments sont activés, qu'ils soient issus du texte ou inférés* » (Ibid. :24). Cette troisième génération de recherche vise à prendre en compte simultanément les indices textuels et inférentiels activés au cours de la lecture. La combinaison de ces paramètres permet d'extraire les éléments importants contenus dans le produit. Elle permet également d'évaluer, en temps réel, les processus inférentiels mis en œuvre. (Ibid.).

En résumé, la compréhension est considérée comme un processus dynamique qui ne cesse de changer.

2.3 Modélisation de la compréhension en lecture

2.3.1 Modèle de Kintsch et van Dijk (1978)

Le modèle de compréhension de texte conçu par Kintsch et van Dijk (1978) se base sur l'existence de deux processus complexes à savoir : la microstructure sémantique et la macrostructure sémantique. Ces deux procédures constituent la base de texte.

2.3.1.1 Microstructure sémantique

La microstructure est une représentation sémantique composée de plusieurs propositions hiérarchisées constituées de prédicats et d'arguments. Ces derniers sont interprétés comme « *des choses individuelles, tandis qu'on utilise intuitivement le prédicat pour référer aux propriétés d'éléments individuelles ou comme relations entre eux* » (Ibid. :99). De même la signification correspond à un ensemble organisé de propositions contenant un prédicat et un ou plusieurs arguments. Elle est aussi considérée comme :

« Une liste structurée de propositions formées de concepts incluant un prédicat et un ou plusieurs arguments. La microstructure d'un texte est constituée d'un réseau de propositions hiérarchisées, correspondant à ce qui est directement exprimé en surface. Les relations entre ces propositions sont définies par la répétition d'arguments » (Marin et Legros 2008 : 59).

A cet égard, la cohérence référentielle et le processus de production d'inférences jouent un rôle fondamental dans le traitement du texte. Ceux-ci ont pour but de combler les « *trous sémantiques* » rendant ainsi la base de texte cohérente (Ibid.). A cet effet, le traitement sémantique s'effectue par cycle, tronçon par tronçon et de manière séquentielle (Kintsch et van Dijk, 1978).

2.3.1.2 Macrostructure sémantique

La macrostructure sémantique est le traitement global du contenu du texte à l'aide des règles de condensation sémantique (l'application des macrorègles) telles que la règle de généralisation, de construction ou de suppression de prédicats ou d'arguments. Ces règles de réduction d'information doivent être spécifiées en fonction du type de discours (Kintsch et van Dijk, 1975). En effet, ce traitement global du texte permet au lecteur de produire des inférences et de mobiliser ses connaissances antérieures pour combler les « *trous sémantiques* » du contenu du texte. (Marin et Legros, 2008). En outre, la macrostructure est la structure globale du texte. Elle est constituée de plusieurs propositions organisées hiérarchiquement (Blanc et Brouillet, 2005).

2.3.1.3 Application des macrorègles pour passer de la microstructure à la macrostructure

Le passage de la microstructure à la macrostructure, évoqué précédemment, est un processus qui réduit l'information à l'essentiel. Van Dijk, cité par Denhière, souligne que « *la compréhension (...) intervient probablement à plusieurs niveaux, si bien que l'information de niveau inférieur est organisée, réduite et représentée à des niveaux supérieurs. Ce processus implique l'utilisation de macrorègles ; le matériel d'entrée des macrorègles est constitué par la microstructure et le matériel de sortie correspond à la macrostructure* » (1984 : 49). Dans cette optique, van Dijk et W. Kintsch (Kintsch et van Dijk, 1975 ; van Dijk et Kintsch, 1983) distinguent trois règles de transformations textuelles (macrorègles) qui sont : la généralisation, la suppression et la construction.

Pour illustrer ces règles, nous citons les exemples proposés par Sprenger-Charolles (1980 : 66-68) qui définit quatre macrorègles :

- **Généralisation**

Elle concerne la réduction de plusieurs propositions en une seule. « *Mon père nettoie la cuisine, ma mère termine son dernier livre, mon frère peint et ma sœur range sa chambre.* » → « *toute la famille est en train de travailler* ». Réduire veut dire supprimer certaines propositions essentielles au niveau de la microstructure et deviennent non importantes au niveau de la macrostructure (Denhière, 1984).

- **Suppression**

L'opération consiste à éliminer les propositions redondantes qui ne sont pas nécessaires à la compréhension. Autrement dit, toutes les propositions non essentielles à l'interprétation sémantique du texte (Ibid.). « *Marie en jouant à la balle a cassé une vitre. Sa balle était bleue.* » → « *Marie en jouant à la balle a cassé une vitre.* » Nous observons dans l'exemple emprunté à Sprenger-Charolles (1980 : 67) que la proposition « *sa balle était bleue* », n'apporte aucun élément d'information nécessaire à la compréhension et pourrait être omise.

- **Intégration**

Sprenger-Charolles (1980 : 67) explique qu'une « proposition *P*, ou une séquence de propositions, peut être intégrée dans une proposition *Q*, si *P* est une condition, composante ou conséquence normale des faits dénotés par *Q*. L'exemple suivant explique ses propos : « *Pierre allume sa pipe (P). Pierre fume sa pipe (Q)* ». (On peut intégrer *P* dans *Q*, *P* étant une condition de *Q* — l'existence de *P*) ».

- **Construction**

Cette règle correspond aux propositions issues d'inférences construites à partir du texte et des connaissances du lecteur. Nous illustrons cette règle par l'exemple suivant « *Il décroche l'écouteur, attend la tonalité, compose le numéro* » → « *Il téléphone* ». Cette information est nouvelle dans la mesure où elle ne relève pas de la base de texte. De ce point de vue, la citation de (Giasson, 1990 :74) explicite cet exemple et définit clairement la macrorègle de construction « *organise la micro-information en combinant des séquences de propositions qui fonctionnent comme une seule unité à un macroniveau : elle réduit l'information autrement qu'en la supprimant simplement et elle introduit une information « nouvelle » au « macro niveau »*. Cette règle est très proche de la règle d'intégration. En revanche, dans la M.R d'intégration, la proposition est extraite de la microstructure, tandis que dans la M.R. de construction, la proposition est construite de la microstructure (Springer-Charolles, 1980). Néanmoins, pour notre expérimentation, nous optons

pour les trois M.R. de Kintsch et van Dijk 1975 (généralisation, suppression et construction) car ils considèrent l'intégration et la construction comme étant la même règle.

2.3.2 Modèle de situation dans la modélisation de van Dijk et Kintsch (1983)

Dans cette modélisation, van Dijk et Kintsch (1983) introduisent un nouveau concept dit : « *le modèle de situation* ». Ce dernier a le plus marqué le domaine des recherches en psychologie cognitive. De surcroît, ce modèle est « *une perspective théorique de la compréhension qui reste l'une des plus largement admise aujourd'hui* » (Marin et Legros, 2008). Marin et Legros définissent le modèle de situation comme « *la représentation cognitive des événements, des actions, des individus et de la situation en général, évoqués par le texte. Un modèle de texte peut incorporer des expériences antérieures et des connaissances particulières portant sur ces expériences* » (2008 :60).

Ce modèle dépasse la compréhension de textes parce que « *le traitement d'une image ou d'une carte donne également lieu à la construction d'un modèle de situation [...]. Il n'est pas élaboré à partir d'une base de texte mais directement issu du support d'informations imagées traitées* (Blanc et Brouillet, 2003 : 71).

Van Dijk et Kintsch (1983) décrivent la compréhension comme un processus d'élaboration selon trois niveaux de représentation. Nous proposons ci-après l'illustration des auteurs précités :

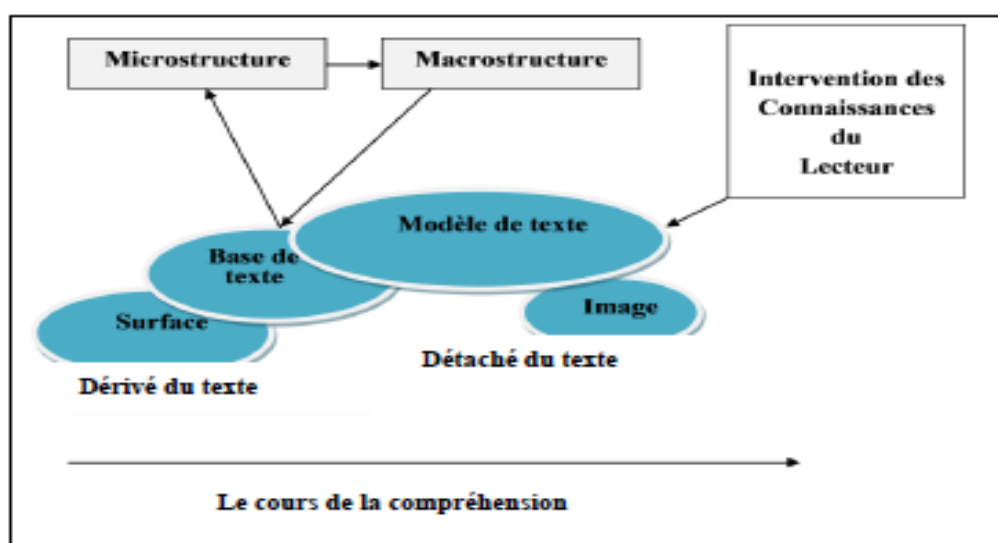


Figure 2 Les trois niveaux de représentation proposés par Kintsch et Van Dijk (1983)

Le schéma met en place non seulement les deux premiers niveaux de la modélisation soit la surface et le niveau sémantique mais aussi le troisième niveau du modèle de situation introduit par Kintsch et van Dijk (1983).

2.3.2.1 Niveau de surface

Ce premier niveau de représentation comprend les mots, les phrases, etc. « *C'est le niveau le plus élémentaire, comprenant les mots du texte et la syntaxe utilisée* » (Blanc et Brouillet, 2003 : 68).

2.3.2.2 Niveau sémantique

Il s'agit du niveau sémantique de représentation et correspond à « *L'ensemble des propositions contenues dans le texte, organisé en deux niveaux : le niveau local et le niveau global, désignés par la microstructure et la macrostructure* » (Marin et Legros, 2008 :61). Kintsch et van Dijk (1983) distinguent la microstructure de la macrostructure : « *La base de texte obtenue à partir d'une analyse sémantique du texte et de sa structure, est organisée à deux niveaux, local et global* » (Ibid. : 68). Le concept clé de ce modèle est « *la proposition* ».

La microstructure est la structure locale du texte comprenant les prédicats et les arguments, elle « *résulte du traitement de l'information du texte, phrase par phrase. Cette information est intégrée aux informations activées en mémoire à long terme* » (Ibid. :61). Par ailleurs, elle se compose de prédicats (verbes, adjectifs et adverbes) et d'arguments. Prenons l'exemple de Le Ny (1979 : 42) :

« *La tortue a devancé le lièvre* » →DEVANCER (tortue, lièvre), « *tortue- lièvre* » sont des arguments ; « *DEVANCER* » est le prédicat.

La macrostructure quant à elle, correspond à un ensemble de propositions hiérarchiquement organisées qui décrivent la structure globale du texte (Marin et Legros, 2008). Elle constitue également « *Le noyau de la signification* » (Ibid. :62).

Succinctement, « *La base de texte* » est un réseau propositionnel constitué de relations directement émanant du texte. A cet ensemble de propositions, d'éléments et de relations (Phrases, prédicats, arguments) contenus dans un texte, le lecteur fait intervenir ses connaissances et ses expériences pour permettre la construction d'un modèle de situation (Ibid.).

Modèle de situation selon van Dijk et Kintsch (1983) ou modèle mental⁸ selon Johnson Laird (1983) constitue une représentation cognitive complexe car le lecteur fait appel à ses connaissances antérieures pour une meilleure compréhension « *L'intervention des connaissances et expériences personnelles permet de transformer ce qui n'est au départ qu'une structure isolée en mémoire la « base de texte » en une entité plus intégrée, plus cohérente et plus complète et qui renvoie à ce que certains auteurs nomment la mémoire épisodique* » (Marin et Legros, 2008 :63). Les connaissances permettent de passer de la « *base de texte* » au « *modèle de situation* » et donc d'accéder à une compréhension fine du texte, appelée par certains auteurs l'interprétation (Ibid.). En d'autres termes La signification se construit au moyen des connaissances générales et spécifiques que le lecteur détient sur le « *micromonde* » évoqué par le texte, le contexte et sur son environnement (Jamet, Legros et Maître de Pembroke, 2006). Un modèle de situation peut réunir « *des expériences antérieures et des particularisations de connaissances plus générales portant sur ces expériences* » (van Dijk et Kintsch 1983 : 11-12, cité par Blanc et Brouillet : 130).

Les connaissances du lecteur constituent le fondement de cette modélisation. Ses connaissances « *résultent de ses apprentissages et de ses expériences vécues dans son environnement familial et culturel* » (Marin et Legros, 2008 :62). Plusieurs types de connaissances interviennent : des connaissances sur le monde en général, sur le contexte de la tâche, de la langue, du monde du sujet lecteur en particulier, de son histoire personnelle et de ses buts de lecture (van Dijk et Kintsch, 1983). Le lecteur contribue largement aux processus de compréhension, selon son niveau et ses compétences (Mannes et Kintsch (1987). Il adopte une stratégie visant à développer la base de texte et/ou à élaborer le modèle de situation.

Selon ce modèle, le lecteur construit une représentation sémantique locale (microstructure sémantique) et une représentation sémantique globale du texte (macrostructure sémantique). Seulement, il ne rend pas compte des variables de la langue et de la culture qui constituent deux aspects importants liés intimement au lecteur. Dans le processus de compréhension, le modèle de van Dijk et Kintsch de 1983 introduit la notion de modèle de situation pour faire évoluer le modèle précédent.

Nous présentons ci-après les procédures de construction de sens selon le modèle stratégique de van Dijk et Kintsch (1983) résumées par Bianco (2010 : 6).

⁸Modèle mental désigne représentations et/ou connaissances (Richard, 1998). Johnson-Laird (1980, 1983) a proposé la notion de modèle mental pour conceptualiser l'idée d'une représentation qui prendrait en compte le texte et le monde dénoté par le texte. (Gyselinck, 1996).

2.3.3 Modèle de Construction- Intégration (Kintsch, 1988, 1998)

Le modèle de Construction- Intégration de Kintsch (1988,1998) a enrichi le modèle qui le précède van Dijk et Kintsch (1983). Il décrit comment est représentée l'information en mémoire et comment est-elle intégrée aux connaissances du lecteur.

Kintsch (1998) affine et réduit le nombre des niveaux de représentation précités à deux niveaux seulement : la base de texte et le modèle de situation.

« La base de texte s'attache plus aux différentes composantes du texte. Elle est consistée par des propositions dérivées à partir des phrases du texte avec un certain nombre d'inférences obligatoires. Plusieurs propositions peuvent produire une macro proposition qui contient les informations les plus importantes ». (Ming, 2009 : 38).

Le modèle de situation *« correspond à ce que l'individu a appris du texte, détaché de la structure textuelle et intégrée à ses connaissances. Ce modèle permet de rendre compte de nombreuses activités intrinsèquement liées à l'aptitude de compréhension du lecteur, comme acquérir de nouvelles connaissances, raisonner pour résoudre un problème »* (Blanc et Brouillet, 2003 :62). Chacun de ses deux niveaux peut avoir une dominance sur l'autre, cela dépend des connaissances du lecteur. Il peut se souvenir des mots et des phrases d'un texte sans pour autant le comprendre. Comme il peut oublier *« la base de texte »* et construire *« un modèle de situation »* car il dispose de connaissances en mémoire sur le monde évoqué par le texte.

Par ailleurs, le modèle de construction-intégration accorde une importance primordiale aux connaissances du lecteur et le considère comme responsable de l'activation des éléments pertinents mais aussi de l'élimination des éléments non pertinents. (Marin et Legros, 2008).

Kintsch (1998) présente les étapes du processus de compréhension et se focalise sur les processus de sélection des informations congruentes et pertinentes. Ainsi, pour comprendre un texte, le lecteur est amené à construire un modèle de situation et d'élaborer des connexions entre les informations issues du texte et les connaissances antérieures pertinentes. Donc, la compréhension est conçue comme un *« processus très flexible et sensible au contexte, dans la mesure où il s'agit d'un modèle dirigé par les données »*. (Marin et Legros, 2008 :64).

C'est pourquoi, la génération d'inférences occupe une place privilégiée dans ce modèle (Kintsch,1998). Cet auteur différencie les inférences générées au niveau de la base de texte qui réduisent l'information traitée et n'apportent aucun élément nouveau, de celles produites au niveau du modèle de situation qui se basent sur les connaissances spécifiques et générales mises en œuvre

par le lecteur (Blanc et Brouillet, 2003). La « proposition » est une notion centrale de cette modélisation car elle « *conceptualise les entrées linguistiques de textes représentées en mémoire, et le texte est conçu comme un ensemble de propositions sémantiques hiérarchiquement organisées et constituées de prédicats et d'arguments* » (Marin et Legros, 2008 :64).

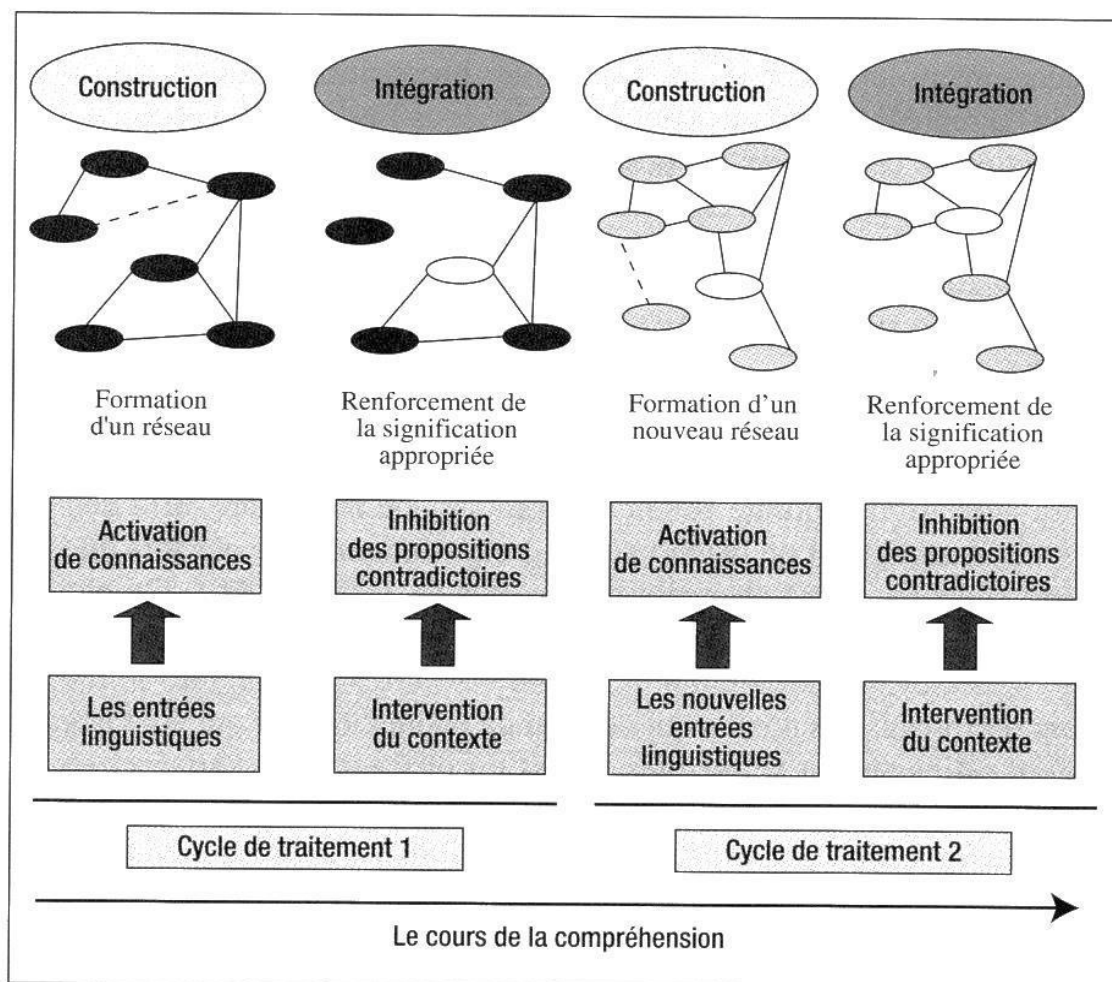


Figure 3 Etapes du modèle de construction et d'intégration de Kintsch (1988, 1998)

Dans ce schéma, Kintsch (1988,1998) décrivent le processus de compréhension en présentant deux étapes principales qui le définissent : la construction et l'intégration.

2.3.3.1 Phase de construction

Cette première phase, consiste à activer des représentations correctes, redondantes et non pertinentes. La construction des propositions se fait à partir du contenu linguistique du texte ; de macropropositions ou à partir de la réactivation de connaissances en mémoire à long terme. Tous ces éléments qui interviennent durant ce stade de la construction permettent la production

d'inférences qu'elles soient pertinentes ou non pertinentes. La construction passe par quatre étapes (Blanc et Brouillet, 2003 : 84) ;

1. Formation des propositions correspondant aux entrées linguistiques ;
2. Elaboration de chacun de ces éléments en sélectionnant un petit nombre des plus proches voisins associés dans le réseau de connaissances ;
3. La production d'inférences créant des liaisons entre les propositions et établissant des macropropositions ;
4. Les interconnexions sont spécifiées entre tous les éléments du réseau.

Le processus de construction de la signification débute par l'activation des sens des mots traités et intégrés dans des phrases et s'achève par la construction d'un réseau de propositions et l'élaboration d'inférences au niveau locale et global. Ce qui permet l'inhibition des éléments non pertinents et le renforcement des éléments pertinents procédant ainsi à la phase d'intégration (Ibid.)

Après la construction d'un réseau de propositions à partir des étapes (règles) précitées, la deuxième phase intervient. Il s'agit de l'intégration, elle consiste en un processus qui d'élimination (l'inhibition) des éléments non pertinents et du renforcement d'autres éléments. Ce qui correspond à une « *structure cohérente dans laquelle le sens approprié du mot est renforcé* ». (Ibid.).

2.3.3.2 Phase d'intégration

Cette deuxième phase est liée à la sélection des éléments les plus pertinents, c'est-à-dire ceux les plus reliés entre eux (Denhière, Lemaire, Bellissens& Larose, 2005).

Le processus d'intégration se base sur la cohérence. Il s'agit d'un processus de renforcement et de suppression, renforcer certaines informations et en supprimer d'autres de la mémoire pour constituer une nouvelle configuration de la représentation du texte avec des unités à haut niveau d'activation ce qui signifie que « *l'activation des nœuds en mémoire augmente alors que la suppression réfère à une diminution de l'activation* » (Blanc et Brouillet, 2003 :95).

Ces mécanismes développent les structures mentales. A ce sujet, Marin et Legros (2008 :66) ajoutent que « *L'un des points forts du modèle de construction-intégration est qu'il rend compte de l'interaction complexe entre les entrées linguistiques du texte et les connaissances du lecteur. Il met au premier plan les connaissances du lecteur dans la mesure où celles-ci sont à l'origine de l'activation des éléments pertinents de la représentation et de l'inhibition des éléments non pertinents* ».

Le modèle de Kintsch et van Dijk (W. Kintsch et van Dijk, 1975 ; van Dijk et W. Kintsch, 1983) nous a semblé le plus pertinent pour notre recherche car il permet d'identifier et de cerner les processus de transformation et de restitution d'un texte. En effet, il permet de décrire le passage à la macrostructure d'un texte par l'application de macrorègles.

2.3.4 Modèle de Giasson

Selon Giasson (1990), les habiletés mises en œuvre par le lecteur sont des processus nécessaires à la compréhension de textes. Ces processus sont orientés vers la compréhension des phrases du texte ou vers la recherche du lien entre les phrases ou encore, vers la construction d'un modèle mental. Ils se réalisent simultanément et à différents niveaux. Giasson rejoint Irwin (1986) qui distinguent tous les deux cinq catégories de processus qui se divisent en cinq composantes :

1. Microprocessus

Les microprocessus favorisent la compréhension de l'information contenue dans une phrase (Giasson, 1990). Ce processus contient trois habiletés nécessaires à la compréhension, la reconnaissance de mots, la lecture par groupes de mots et la microsélection :

- La reconnaissance des mots : est la capacité du lecteur à reconnaître les mots facilement. Le décodage⁹ lui permet d'identifier les mots automatiquement.
- La lecture par groupes de mots : la deuxième habileté consiste en l'utilisation des indices syntaxiques. Regrouper les mots est une compétence de base pour le lecteur car elle lui permet d'identifier les éléments qui sont reliés par le sens dans la phrase (Ibid.). L'auteure explique le rôle de cette habileté par le travail de la mémoire. L'information est d'abord retenue dans la mémoire à court terme pendant son traitement mais elle ne peut retenir plus de quatre ou cinq éléments qui restent en place que quelques secondes. Cette information traitée est transférée dans la mémoire à long terme.
- La microsélection est la troisième habileté, celle-ci permet au lecteur de trouver l'information à retenir dans une phrase. Elle correspond à la détermination de l'idée principale de la phrase (Giasson, 1990).

⁹Décodage : « utilisation des correspondances lettres-sons et des syllabes pour trouver la prononciation d'un mot » (Giasson, 1990 : 38).

2. Processus d'intégration

Ces processus tiennent compte des liens entre les propositions ou les phrases (Ibid.). Ces liens aident le lecteur dans sa quête de sens. Les processus d'intégration consistent à :

- *Comprendre les indices explicites qui indiquent une relation entre les propositions ou les phrases, soit les référents et les connecteurs ;*
- *Inférer les relations implicites ou les phrases ; ces inférences peuvent être fondées soit sur le texte, soit sur les connaissances du lecteur (Ibid.52).*

Le lecteur est sensé connaître les indices de relation qui assurent la cohésion locale qui englobent les référents et les connecteurs. En plus, il doit être capable de faire des inférences. Autrement dit, dépasser la compréhension littérale.

3. Macroprocessus

Ce type de processus concerne la compréhension globale du texte et les liens qui favorisent la cohérence. Les macroprocessus se composent de trois habiletés principales : l'identification de l'idée principale du texte, le résumé et l'utilisation de la structure du texte.

- Identifier l'idée principale consiste à relever l'information essentielle. Cette information peut être *textuellement* importante (*l'auteur la présente comme telle*) ou *contextuellement* importante (*le lecteur la considère comme telle en raison de son intention de lecture*). Elle peut être exprimée explicitement (formulée dans le texte) ou implicitement (n'est clairement exprimée).
- Le résumé est « *la réécriture d'un texte antérieur selon une triple visée : le maintien de l'équivalence informative, la réalisation d'une économie de moyens signifiants et l'adaptation à une situation nouvelle de communication* » (Laurent, 1985 : 73), cité par Giasson, 1990 :81-82).
- La structure du texte est une autre habileté importante dans la compréhension de textes.

Les élèves habiles utilisent la structure du texte (*c'est-à-dire la façon dont les idées sont organisées à l'intérieur du texte*) pour mieux comprendre et retenir l'information (Giasson,1990 : 95). Elle explique l'importance de l'utilisation de la structure du texte narratif et du texte informatif dans la compréhension.

4. Processus d'élaboration

Ces processus ont pour fonction la génération d'inférences non prévues par l'auteur. (Ibid.). Ils ne sont pas reliés aux processus précédents mais sont indispensable à la compréhension.

C'est la raison pour laquelle l'auteur opte pour la classification d'Irwin (1986) qui distingue cinq composantes des processus d'élaboration qui sont les prédictions, l'imagerie mentale, les réponses affectives, le raisonnement et l'intégration de l'information du texte aux connaissances.

- Les prédictions : représentent les hypothèses de sens faites par le lecteur (Giasson, 1990). Elle distingue deux catégories de prédictions ; celles fondées sur le contenu du texte et les prédictions fondées sur la structure du texte.
- L'imagerie mentale : est la représentation mentale du monde. Cette habileté peut intervenir de plusieurs manières : (Ibid. :143).

« Elle augmenterait la capacité de la mémoire de travail durant la lecture en réunissant des détails dans de grands ensembles ; elle faciliterait la création d'analogies ou de comparaisons ; elle servirait d'outil pour structurer et conserver en mémoire l'information tirée de la lecture ; elle augmenterait le degré d'engagement envers le texte ainsi que l'intérêt et le plaisir à lire » (Ibid.).

- Les réponses affectives : correspondes aux réactions émotives du lecteur face à un texte.
- Le raisonnement : cette habileté porte sur l'analyse et/ou la critique du contenu du texte.
- L'intégration de l'information aux connaissances : correspond des liens entre le texte et les connaissances. Cette habileté est efficace si les élaborations du lecteur sont adéquates.

5. Processus métacognitifs

« Gèrent la compréhension et permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation » (Giasson, 1990 : 38). Les processus métacognitifs concernent les connaissances que possède le lecteur sur les processus de lecture. Ils correspondent aussi à la capacité du lecteur à utiliser les stratégies appropriées pour résoudre un problème. Mais surtout l'utilisation de stratégies d'étude (stratégies qui facilitent l'acquisition de connaissances nouvelles à partir de la lecture d'un texte. (Ibid.).

2.3.5 Habiletés du traitement de textes

Outre les habiletés de déchiffrage, les modèles généraux de compréhension susmentionnées montrent que les habiletés langagières tels que le développement des connaissances sémantiques et syntaxique, le traitement de l'organisation du texte, la réalisation d'inférence et l'établissement de la cohérence globale du texte mènent à la construction d'un modèle de situation. En d'autres termes à la compréhension.

D'après O'Reilly et Sheehan (2009), cités par Bianco (2014), le lecteur-compreneur doit maîtriser nombreuses habiletés cognitives nécessaires à la compréhension, l'auteure les classe en trois catégories :

2.3.5.1 Habiletés essentielles

Elles sont relatives aux processus qui participent à l'élaboration des modèles de situation et à leur utilisation dans des tâches favorisant le réinvestissement des connaissances acquises au cours de la lecture (Bianco, 2014).

Les habiletés essentielles sont, à leur tour, classées en trois catégories :

- Les prérequis : ces mécanismes sont très importants à la compréhension en lecture, ils relèvent des processus de décodage et d'identification des mots ;
- Les mécanismes impliqués dans la construction des modèles de situation correspondent aux processus qui favorisent le passage du déchiffrage au modèle de situation, de la cohérence locale à la cohérence globale : la macrostructure. Ce niveau de représentation peut être intégré aux connaissances antérieures du lecteur pour élaborer le modèle de situation. Il s'agit de l'interprétation textuelle qui «*va d'une extraction contrainte des informations délivrées à une interprétation personnelle et sensible* » (Bianco, 2014 :6).
- Les habiletés de compréhension appliquées : ce sont les mécanismes qui dépassent le cadre de compréhension et dépendent des objectifs du lecteur (synthétiser, faire un exposé...). Ils correspondent à la capacité d'utiliser les informations extraites du texte selon l'intention de lecture et les objectifs d'apprentissages : synthétiser, d'organiser les informations, en évaluer la pertinence, expliquer et raisonner en intégrant les informations acquises avec ses connaissances propres (Ibid.).

2.3.5.2 Stratégies de compréhension de texte

Les stratégies représentent l'ensemble des procédures que le lecteur peut mobiliser de manière délibérée et sous le contrôle de l'attention (Ibid.). Elles touchent l'aspect métacognitif et sont classées en trois catégories

- *Les stratégies de prélecture* : survoler le texte, prendre connaissance du sommaire, poser des questions avant la lecture. Ces stratégies préparent la lecture.

- *Les stratégies liées à la construction des modèles de situation* : elles favorisent l'élaboration de la cohérence du texte : paraphraser le texte, s'auto-expliquer, se poser des questions, organiser l'information sous forme graphique,
- *Les stratégies postérieures à la lecture* : elles facilitent la maîtrise des habiletés de compréhension : critiquer, évaluer les sources, synthétiser l'information, organiser, comparer...etc.

2.3.5.3 Connaissance des conventions textuelles

Cette dernière catégorie de mécanismes est liée à la superstructure des textes. Bianco (2014) précise que la composition lexicale et morphosyntaxique diffère selon les genres textuels (Ibid.). Elle explique que « *chaque genre textuel contient (...) des différences linguistiques susceptible d'influencer les traitements et la compréhension* » (Ibid. :7).

2.4 Place de la mémoire dans la modélisation de van Dijk et Kintsch (1983, 1988, 1998)

L'étude de la compréhension nécessite l'étude de la notion de mémoire car comprendre exige du lecteur de se rappeler des informations contenues dans le texte à lire et de faire appel à ses connaissances stockées en mémoire. Etudier la mémoire c'est étudier ce qui relève des activités mentales mises en jeu, et comprendre comment des informations qui appartiennent au passé sont-elles conservées (Blanc et Brouillet, 2003). Ces auteurs expliquent que comprendre nécessite le stockage temporaire des informations, le temps de vérifier si elles doivent être retenues ou oubliées, coordonnées entre elles ou intégrées aux connaissances que le lecteur possède et auxquelles elles réfèrent.

« Mémoire » vient du latin « memoria » qui veut dire « *aptitude à se souvenir* » (Le Robert, dictionnaire historique de la langue française, Edition 2000 : 1311).

Tardif (1997) définit la mémoire en donnant un exemple très simple et précis, celui du contrôleur aérien qui reçoit un très grand nombre de messages et d'informations qu'il faut traiter, sélectionnent ceux ou celles les plus importantes pour assurer la sécurité aérienne et éviter le danger. Dans ce cas, la mémoire reçoit plusieurs informations de l'extérieur et effectue le traitement et la sélection pour que ces informations soient réutilisables ultérieurement. (Ibid.). Elle ressemble à une unité centrale contenant les informations et ayant pour fonction le traitement et le stockage. (Van Dijk et Kintsch, 1983).

Nombreux sont les modèles de l'architecture de la mémoire (Anderson, 1976, 1983 ; Baddley, 1986 ; Potter, 1990) et s'accordent sur ses composantes principales de la mémoire : mémoire de travail (mémoire à court terme), et mémoire à long terme.

Van Dijk et Kintsch (1983) cité par Mebengone, C, (2006) posent qu'il existe deux types de mémoire : la mémoire à court terme, désormais (MCT) qui conserve l'information pour peu de temps et la mémoire à long terme (MLT) qui conserve l'information de manière permanente.

2.4.1 Mémoire à Court Terme

Elle constitue un type de mémoire limité en durée et en capacité de traitement des informations (Legros et Marin, 2008). Elle « *est une sorte de mémoire intermédiaire (...) ou l'information reçue sera traitée avant d'être stockée en mémoire à long terme* » (Blanc et Brouillet, 2003 :15). Ces auteurs, paraphrasant Cowan (1995) ajoutent qu'elle est considérée comme la part active de la MLT qui contient les informations sensorielles, les informations préalablement traitées et les connaissances activées (Ibid.).

2.4.2 Mémoire à Long Terme

Elle conserve les informations plus longtemps que la MCT. Selon Tulving (1972) cité par (Tardif, 1997), la mémoire à long terme se définit comme un vaste réservoir de connaissances contenant les connaissances personnelles.

Tulving (1983, 1985) distingue trois types de mémoire à long terme.

- La mémoire épisodique ou autobiographique, elle correspond aux informations qui caractérisent l'individu. Elle concerne les événements personnels, les souvenirs d'enfance, les souvenirs de conversations avec des personnes très marquantes, (...) etc. » (Tardif, 1997) ;
- La mémoire sémantique : « *thesaurus mental* ». Celle-ci regroupe des concepts, des lois, des règles, des principes, des procédures. Cette mémoire principalement abstraite. Elle correspond aux connaissances sur les mots, les symboles verbaux que possède un individu. Elle concerne aussi les connaissances propres aux règles, concepts et relations etc... (Tulving, 1972). « *C'est avec le contenu de cette mémoire que l'école souhaite que l'enseignant interagisse le plus fréquemment possible* » (Tardif, 1997 :175).

- La mémoire procédurale : en 1985, Tulving ajoute un troisième type de mémoire relatif aux « *connaissances qui demandent un effort pour être verbalisables* » (Ibid. :386). Cette mémoire concerne les savoir-faire, les habiletés motrices et les gestes.

Baddeley (1986) introduit la notion de mémoire de travail qui « *est composée de deux systèmes esclaves : une « bouche articulatoire » qui assurerait la formation de répétition pour le matériel verbal et un « calepin Visio-spatial » pour tout ce qui concerne les informations visuelles et spatiales. Ces deux systèmes esclaves chargés de sélectionner l'information, de coordonner l'action des deux systèmes esclaves et de superviser le bon déroulement des opérations de traitement* » (Blanc et Brouillet, 2003 :17). Tardif (1997) la considère comme la pierre angulaire du système de traitement de l'information de la personne étant donné que les chercheurs en psychologie cognitive la conçoivent comme un système responsable du traitement et du stockage de l'information (Ericsson et Kintsch, 1995).

Cohen et Squire (1980) distinguent la mémoire déclarative relative aux connaissances déclaratives (le savoir) ; de la mémoire procédurale relative aux connaissances procédurales (le savoir-faire).

Une troisième distinction, celle de Graf et Schacter (1985), entre mémoire implicite et mémoire explicite.

- La mémoire implicite : « *les performances sont facilitées en l'absence de toute référence consciente à la mémoire* » (Blanc et Brouillet, 2003 :19) ;
- La mémoire explicite : « *lorsque la tâche requiert une référence explicite à la mémoire* » (Ibid.)

Outre les différentes visions existantes, le modèle de compréhension de van Dijk et Kintsch (1983) conçoit la mémoire comme l'unité centrale où se déroulent les opérations cognitives (traitement et stockage de l'information). Ils en distinguent trois sous- systèmes ; **le registre sensoriel** a pour fonction de rendre l'information perceptive disponible à l'unité centrale ; **la mémoire à long terme** représente les connaissances générales et les expériences personnelles du lecteur (intérêts, émotions, buts...) ; **la mémoire épisodique** est la représentation en cours de construction et correspond aux niveaux du traitement : surface, base de texte et modèle de situation). Ainsi, le processus de compréhension se base sur la réintégration d'éléments émergeant des trois sous-systèmes. Selon ces auteurs (1983), la représentation du texte au cours de la compréhension est considérée comme « *une structure de récupération efficace* » et se fonde sur les informations présentes au niveau de la base de texte et celles représentées au niveau du modèle de situation « *l'unité centrale de traitement consiste en un noyau actif, dont le contenu est*

conscient et de capacité limitée. Tout autour se trouvent les trois sous-systèmes dont le contenu, sans être directement conscient ni sujet aux limitations de capacité, affecte le traitement en cours » (Blanc et Brouillet, 2003 :121)

Cependant, dans le modèle de compréhension de (1988, 1998), l'approche de Kintsch est centrée sur les processus mnésiques. L'auteur s'appuie sur les travaux d'Ericsson (1995) relatifs à la capacité étendue de la mémoire en fonction de la situation et proposent tous les deux (Ericsson et Kintsch) un nouveau concept, c'est celui de « *la mémoire de travail à long terme* ». La mémoire à court terme n'est pas suffisante pour la compréhension néanmoins elle peut utiliser une partie de la mémoire à long terme comme mémoire de travail (Blanc et Brouillet, 2003). C'est pourquoi, nous définissons la mémoire de travail à long terme (MdT-TL) comme le prolongement de la Mémoire de Travail à Court Terme en Mémoire à Long Terme. En d'autres mots, l'information stockée en MLT peut être accessible et traitée ultérieurement (Ericsson et Kintsch, 1995) cités par (Blanc et Brouillet, 2003 :17). La mémoire de travail à long terme est la capacité d'activation, de sélection de l'information déjà traitée et stockée en mémoire à long terme selon le modèle de Cown,1988, cité par Blanc et Brouillet (2003). Ces auteurs précisent que « *les items disponibles en MdT à CT servent d'indices de récupération que sont la base de texte, le modèle de situation et les connaissances* » (Ibid. :123). Ils expliquent qu'un lecteur qui possède des connaissances dans un domaine particulier est capable d'utiliser la MdT à LT et d'étendre la capacité de la mémoire et accéder à la MLT en vue d'une récupération supplémentaire. Sinon, la mémoire et la compréhension sont affectées.

De la sorte, Kintsch dépasse la première approche (le modèle de 1983) basée sur *la conception modulaire et structurale du système mnésique*. Cette dernière pose que la représentation du texte résulte des connaissances stockées en MLT. Il opte pour une approche centrée sur des processus d'activation, de désactivation, de sélection et de maintien d'où la définition de la compréhension comme « *l'activation automatique, en réponse aux entrées linguistiques, de connaissances en MLT, puis d'une sélection de certaines d'entre elles, effectuée suivant le contexte* » (Ibid. : 124). Dans cette perspective, nous visons à aider les élèves à activer leurs connaissances par le biais de la reformulation.

2.5 Théories de génération d'inférences

L'inférence est un processus crucial car il participe au processus de compréhension (Blanc et Brouillet, 2003). Une inférence est une « *information qui n'est pas explicitement mentionnée dans le texte et qui consiste en une adjonction d'éléments à un état spécifié d'informations, ces éléments étant issus des connaissances générales ou spécifiques mises en œuvre par l'individu* » (Blanc et Brouillet, 2005 : 25). De ce fait, le lecteur fait appel à ses connaissances et les intègre aux informations en cours de traitement pour atteindre la cohérence, cette dernière n'est établie que lorsque deux propositions sont reliées et partagent un même argument.

Deux points de vue divergent pour définir l'inférence. Premièrement, inférer c'est activer un concept ou un ensemble de concepts formant une ou plusieurs propositions qui constituent une structure de connaissances. Deuxièmement, inférer est lié à son niveau de traitement. D'abord, l'activation ensuite la sélection et le maintien en mémoire de travail et enfin l'intégration à la représentation en mémoire à long terme (Blanc et Brouillet, 2003). Pour illustrer et différencier la controverse quant aux processus d'inférences. Nous présentons les deux principales positions(théories) d'inférences : la théorie minimaliste (McKoon et Ratcliff 1992), et la théorie constructiviste de Graesser, Singer et Trabasso (1994). Ces deux théories s'accordent sur la génération d'inférences au niveau local du texte mais divergent sur la production d'inférences au niveau global du texte.

2.5.1 Position minimaliste

McKoon et Ratcliff (1992) proposent une approche minimaliste de la production d'inférences, ceci dit que le lecteur produit les inférences nécessaires à la cohérence locale automatiquement et inconsciemment en se basant sur les informations en cours de traitement mais aussi les inférences qui s'appuient sur des informations facilement et rapidement accessibles. Ce processus est l'inférence qui correspond à une information non présente dans la structure du texte mais stockée dans la mémoire à long terme et activée lors de la compréhension. Cette approche se fonde sur deux classes d'inférences, les inférences rétroactives relatives à la base de texte propositionnelle et c'est cette classe qui nous intéresse dans notre recherche pour analyser notre corpus constitué de réponses aux questions de type « *Base de Texte* » et aux propositions analysées relevant de ce niveau de traitement de l'information. La deuxième classe est celle des inférences proactives (élaboratives) qui ne sont pas nécessaires à la cohérence mais plutôt générées pour

enrichir l'information contenue dans le texte, ces inférences sont nécessaires pour combler les trous sémantiques et informations absentes du texte.

La position de McKoon et Ratcliff (1992) est compatible avec le modèle de compréhension de Kintsch et van Dijk (1978) qui se base sur « la proposition » qui constitue la base de texte locale et globale du texte et ne s'intéresse pas aux inférences produites au niveau du modèle de situation. De plus, elle est compatible avec le modèle de Construction-Intégration (Kintsch, 1988,1998) qui intègre les informations du texte aux informations activées en mémoires à long terme par cycle de traitement (Blanc et Brouillet, 2003).

2.5.2 Position constructiviste

Graesser, Singer et Trabasso (1994) proposent une théorie de la génération d'inférences centrée sur la recherche de la signification dans la mesure où le lecteur est sensé construire un modèle de situation selon ses buts de lecture. Cette théorie est aussi compatible avec les modèles de compréhension, elle « *peut être intégrée à différentes modélisations du processus de compréhension* » (Blanc et Brouillet, 2003 :139).

L'approche constructiviste atteste qu'il existe trois sous-systèmes mnésiques : la mémoire à court terme ; la mémoire de travail et la mémoire à long terme. Selon Graesser, Singer et Trabasso (1994), les inférences sont « *basées sur les connaissances sont construites lorsque les structures de connaissances en mémoire à long terme sont activées, et qu'un sous- ensemble d'informations est encodé dans la représentation du texte* » (Ibid. : 146). Contrairement à la théorie minimaliste qui se focalise sur les inférences automatiques et stratégiques (inférences basées sur la représentation propositionnelle du texte), la théorie constructiviste se centre sur les inférences incluant la représentation de la base de texte et du modèle de situation. L'inférence, selon cette approche, repose sur l'activation des connaissances antérieures et la production du modèle de situation évoqué par le texte « *les structures de connaissances antérieures sont activées selon un processus de reconnaissance qui repose sur un mot, sur une combinaison de mots, et/ou sur l'interprétation des constituants du texte* » (Ibid.). En résumé, ces deux théories de génération d'inférences : minimaliste et constructiviste sont complémentaires dans la mesure où toutes les deux appréhendent la production d'inférences aux niveaux de la représentation du modèle de van Dijk et Kintsch (1983). La première concerne la base de texte tandis que la deuxième porte sur le modèle de situation. Dans notre travail, nous analysons les inférences relevant de la base de texte et du modèle de situation produites par les élèves. Ce qui constitue pour nous un signe de traitement inférentiel de l'information et de compréhension du texte proposé. L'objectif de l'analyse des

inférences est de vérifier l'effet positif de la stratégie de reformulation sur la compréhension et son influence sur la production d'inférences chez des élèves apprenant le français langue étrangère au cycle moyen.

2.6 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons tenté de définir la compréhension en lecture, le concept clé de cette recherche à travers la présentation des apports et des caractéristiques des trois générations de recherche. Les travaux de la première et la deuxième génération ont aidé à saisir la nature de la représentation construite en mémoire et des processus cognitifs qui interviennent dans cette activité de construction de sens. Ceux de la troisième génération ont participé à donner une vision intégrative dans l'activation des éléments textuels et des inférences lors de l'élaboration d'une représentation cohérente du contenu du texte. Ensuite, nous avons exposé les modèles cognitifs de compréhension de l'écrit : le modèle de Kintsch et van Dijk (1978) ; le modèle de van Dijk et Kintsch (1983) ; le modèle de construction-intégration de (Kintsch, 1988) et le modèle interactif de Giasson (1990). Puis, nous avons consacré une partie au rôle de la mémoire dans les processus cognitifs en œuvre dans l'activité de compréhension. Enfin, nous avons défini la notion d'inférence à travers les deux théories minimaliste et constructiviste dans le but d'analyser les facteurs qui favorisent la génération d'inférences.

Chapitre 3 La reformulation dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

3 Chapitre 3 La reformulation dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

3.1 Introduction

Nous consacrons ce chapitre au concept de la reformulation. Nous définissons d'abord la reformulation, la paraphrase et la compétence paraphrastique selon nombreux auteurs Fuchs (1982), Gülich et Kotschi (1987), De Gaulmyn (1987), Martinot (1994), Daunej (2002) et Tsedryk (2013).

Nous nous interrogeons après sur la place de la reformulation dans le manuel de l'élève. Nous passons après à l'analyse des pratiques paraphrastiques qui nous permettra de mettre en lumière son enseignement et ses applications dans les deux manuels (première et deuxième génération). Enfin, nous présentons le rôle de la reformulation dans la compréhension de textes.

3.2 Définition de la notion de la reformulation

La reformulation est un phénomène langagier présent dans différents discours : politique, médiatique et didactique. En effet, cette notion fait l'objet de différentes recherches approfondies (Baldauf-Quilliatre, 2008). Elle est étudiée dans le domaine de la linguistique (Gülich & Kotschi, 1983, 1987 ; De Gaulmyn, 1987) et dans le domaine de la didactique (Volteau & Garcia-Debanç, 2008a ; Rabatel, 2010a). En contexte scolaire, Martinot Claire s'intéresse aux processus acquisitionnels de la langue maternelle chez des enfants âgés de 4 à 10ans (2010,2012, 2014). Gérolimich Sonia quant à elle, consacre ses travaux sur l'importance de la reformulation dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère (2009,2018).

En communiquant, nous reprenons ce que nous disons pour expliquer, corriger, éclaircir...etc. La reformulation est le fait de répéter un énoncé dit en préservant le sens (partie invariante) mais en modifiant la forme (partie variante). Nous avons donc deux énoncés : un énoncé-source (désormais ES, le premier énoncé) et un énoncé reformulateur (désormais ER, le deuxième) (Martinot, 1994). La construction du sens est le caractère essentiel dans la reformulation, cette construction est fondée sur le maintien et la variation. Il s'agit de deux forces contradictoires et solidaires, la première est la force de variation et la seconde est la force d'invariances appliquées sur l'énoncé source pour le modifier et le conserver (Martinot, 1994).

Ainsi, la reformulation n'est pas une répétition banale mais plutôt une force créative qui fait la différence entre ES/ER, et une force invariante qui garde le lien entre les deux énoncés (Fusch, 1982). C'est ce que Bouchard et Parpette appellent une double contrainte contenant à la fois similitude et différenciation (2008).

Cette notion consiste à élaborer une formulation seconde à partir d'une formulation initiale, généralement de façon plus claire. Elle constitue une stratégie de communication qui permet de clarifier, récapituler, conclure. Donc, cette stratégie est une opération linguistique mise en œuvre par le locuteur de manière inconsciente.

Le concept de « reformulation » est apparu dans les travaux de Gülich et Kotschi à partir des années 80. Ces auteurs ont été intéressés par l'étude des marqueurs de reformulation. Ils ont analysé un corpus oral (les reformulations orales dans une communication téléphonique), ce corpus est tiré d'un « *entretien qui s'est déroulé entre un conseiller juridique et une locataire, La Dame De Caluire* ». Gülich et Kotschi considèrent la reformulation comme un concept clé qui permet de résoudre les problèmes communicatifs : de compréhension et d'interprétation entre les interlocuteurs, et la définissent comme « *une opération linguistique qui établit une relation d'équivalence entre un énoncé x et un énoncé y, R étant le marqueur de reformulation* » (1987 :30). De ce point de vue, ils distinguent :

- **Auto reformulation** : un acte qui consiste à redire, reformuler ses propos. Le locuteur réélabore son propre énoncé. (Volteau et Garcia-Debanc, 2008).
- **Hétéro reformulation** : un acte qui consiste à reprendre, reformuler les propos de l'autre. Le locuteur co-élabore l'énoncé de son interlocuteur. (Ibid.).

Par ailleurs, les deux auteurs définissent trois catégories de reformulation : paraphrase ; rephrasage et correction.

3.2.1 Paraphrase

La paraphrase se définit comme la relation entre deux énoncés témoignant d'une équivalence sémantique et qui ont des « *structures sémiques identiques* » et des énoncés dans lesquels les sèmes ont été réduits (Gülich et Kotschi., 1987), cité par Roquelaure (2014). Elle se divise en trois sous-catégories l'expansion, la réduction et la variation.

- **L'expansion** est une amplification de l'énoncé- source et se divise en deux types. Premièrement, l'explication définitoire et se définit par ajout d'un trait définitoire dans l'énoncé reformulateur. Deuxièmement, l'exemplification et consiste à ajouter des éléments supplémentaires à caractère non définitoire dans l'énoncé reformulateur.
- **La réduction** est le contraire de l'expansion, l'énoncé reformulateur est plus réduit que l'énoncé-source et se divise elle aussi en deux types. La dénomination qui représente l'existence d'un trait définitoire dans l'énoncé source. Le résumé, quant à lui, est la réduction de l'énoncé-source.
- **La variation** est une reformulation qui a un caractère non définitoire car elle n'appartient pas aux deux premières sous-catégories.

Tableau 2 Les trois catégories de la paraphrase chez Gülich et Kotschi (1987)

Expansion	Réduction	Variation
Explication définitoire	Dénomination	
Exemplification	Résumé	

3.2.2 La correction

La correction consiste en la suppression partielle ou totale de l'énoncé source. Elle est appelée totale lorsque la correction annule totalement la justesse de l'énoncé-source et partielle quand elle annule partiellement celle-ci (Owhadi, 2019).

3.2.3 Le rephrasage

Le rephrasage est défini comme la relation synonymique entre l'énoncé source et l'énoncé reformulateur (Gülich et Kotschi 1987).

De Gaulmyn (1987) se base sur le modèle précédent, celui de Gülich et Kotschi (1987) pour en proposer un autre plus affiné. En analysant le corpus de « *La Dame de Caluire* ». L'auteur distingue à son tour plusieurs catégories de reformulation comme les répétitions, les corrections et les paraphrases. De Gaulmyn pense que le rephrasage regroupe des activités différentes telles que les confirmations, les demandes de rectification, les ratifications et les quasi-répétitions.

L'auteure remplace le terme « *rephrasage* » par « *répétition* » et précise que la limite entre la répétition et la paraphrase pose problème à cause de l'absence du marqueur la paraphrase (Owhadi, 2019).

A l'opposé des deux premiers modèles qui s'intéressent à l'analyse des reformulations dans des corpus oraux de la vie quotidienne (communications orales, conversations). Le modèle de Rabatel (2010) vise l'analyse des reformulations dans un contexte didactique. Particulièrement, les reformulations dans le discours de l'enseignant. L'analyse concerne ce qu'il appelle les reformulations « *pluri-sémiotiques* » (mimiques, gestes, postures, voix...).

3.3 Compétence à paraphraser

Paraphraser vient du grec « *paraphrasis* » : para (à côté de, le long de), phrasis (parole, discours). Le mot paraphrase est paru en français en 1525 par Lefèvre d'Étaples. Traditionnellement, la paraphrase était considérée comme la reformulation d'un texte-source (Dauney, 2002) et les exercices de reformulation ont été pratiqués pendant la période gréco-latine ayant pour but l'acquisition des moyens d'expression. Ces exercices sont, pour l'élève d'un intérêt crucial. Ils consistaient à paraphraser (reformuler) des passages entiers de plusieurs façons. (Quintilien, Livre X, Ch. V) cité par (Fuchs, 1994 : 06). L'auteure ajoute que l'accent est mis sur le rôle de la reformulation dans la compréhension profonde du texte d'origine « *La difficulté même de cet exercice le rend extrêmement utile : je dirai plus, c'est le seul moyen de connaître à fond les bons auteurs. Il ne s'agit plus là d'une lecture superficielle qui effleure en courant leurs écrits ; on manie leurs pensées une à une, les sonde, on les pénètre, et on apprécie d'autant mieux leurs qualités qu'on se reconnaît impuissant à les imiter* » (Ibid.). Actuellement, les travaux de recherche tentent d'expliquer le fonctionnement de l'activité de reformulation (Gülich et Kotschi, 1987 ; Gaulmyn 1987 ; Rabatel, 2010).

Savoir paraphraser veut dire savoir reformuler des phrases en créant des énoncés sémantiquement équivalents. La relation de paraphrase est un cas particulier de relation d'équivalence : il s'agit de l'équivalence des sens. C'est aussi savoir exprimer le même sens, la même idée mais avec les mots synonymes. La paraphrase sert d'une part à présenter plus clairement une idée et d'autre part à éviter d'être bloqué dans la production langagière : le locuteur a recours à de multiples façons d'exprimer un sens donné pour contourner les nombreux obstacles que pose la production de la parole (Milićević, 2007).

Milićević considère la compétence paraphrastique comme la capacité de produire des phrases synonymes (2007). C'est la capacité de reformuler un texte. Ce qui implique une bonne maîtrise de la compétence linguistique et fait appel à des connaissances linguistiques.

De ce fait, la compétence paraphrastique se définit comme l'ensemble des connaissances et des habiletés qui permettent à un locuteur de produire et d'utiliser des paraphrases d'un haut niveau de correction (Tsedyk, 2013). La capacité à paraphraser selon Fuchs (1994 :12) :

« Constitue l'un des tests classiques de la maîtrise de la langue ; c'est d'ailleurs pourquoi, rappelons-le au passage, les méthodes contemporaines d'apprentissage de langues étrangères y recourent abondamment. La langue offre « un trésor » (selon les termes de Vaugelas) d'expressions apparentées ; plus l'élève s'est approprié ce trésor, plus « riche » est sa verbalisation, et plus grande son aisance langagière et cognitives. Car pouvoir décrire de plusieurs façons différentes une même réalité, c'est être capable de construire une multiplicité de représentations de cette réalité, et donc manifester une bonne aptitude cognitive ».

En général, paraphraser signifie reformuler. Elle consiste à modifier la forme d'une phrase ou d'un texte en conservant le sens. Une idée peut être exprimée de plusieurs manières. Nombreux chercheurs ont tenté de définir le concept de paraphrase et se sont mis d'accord de lui attribuer la définition : reformulation ou réécriture. (Mel'cuk 1960, 1988,2003 ; Fuchs, 1982, 1994). La paraphrase est indispensable pour la communication orale et écrite. En plus, elle est très importante dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et le développement d'une compétence linguistique. Elle aide aussi à surmonter les problèmes liés à la compréhension et à la production et favorise la compréhension des textes (Hsia, 1991 ; Daunay, 2004). Considérée comme une stratégie, elle permet à l'apprenant d'effectuer des modifications au niveau du texte-source pour rédiger un texte-reformulé sans changer la signification.

3.4 Types de paraphrase

Il existe différents types de paraphrases selon les différents modèles existants (Gulich et Kotschi, 1987 ; Gaulmyn1987 ; Rabatel, 2010). Pour analyser les activités de compréhension et de production, nous optons pour la catégorisation de Fuchs (1994).

La paraphrase est une reformulation discursive (Fuchs, 1994). Considérée comme telle, la reformulation textuelle conduit à décrire les processus d'interprétation d'un texte-source, de transformation de contenu et de production d'un texte-cible. Elle suppose que la représentation d'un contenu est la relation entre le texte-source et le texte-cible. Cette représentation constitue l'interprétation d'un texte-source et le point de départ du texte-cible. Fuchs (1994), distingue **la paraphrase explicative** de **la paraphrase imitative**. La première concerne l'interprétation d'un texte-source par un texte-cible dans le but d'explicitier et de reconstruire son sens. La seconde, vise la production d'un texte-cible en vue de construire les formes d'expression d'un texte-source.

Concernant les activités de langue, nous choisissons l'approche syntaxico-sémantique des théories linguistiques (Harris, 1975 ; Mel'cuk, 1988). Ces théories accordent une place importante à la paraphrase et la considèrent comme un outil opératoire de description de la langue (Dauney, 2002). Selon l'approche linguistique, la paraphrase fait partie intégrante de la compétence linguistique. Elle est la relation entre les formulations en langues, la relation d'identité ou d'équivalence sémantique entre les phrases (Fuchs, 1994).

Dans cette optique, la paraphrase est traitée selon deux orientations ; la première, selon l'approche **syntaxique** inspirée de la théorie transformationnelle. Elle est reliée à la transformation syntaxique qui est une relation d'équivalence entre les phrases en conservant le sens, selon la théorie harrissienne de la grammaire transformationnelle (1975) qui se base sur les règles de transformation purement syntaxique.

La deuxième approche est plutôt **sémantique**. Mel'cuk (1988) propose une approche sémantique et donne beaucoup plus d'importance au lexique. Cette approche porte sur les reformulations de phrases synonymes, qui ont des sens équivalents avec un changement des unités lexicales. De plus, la paraphrase comme phénomène important en langues est une manifestation de la synonymie (Milićević, 2007) et la relation d'équivalence sémantique est le concept clés de la reformulation de l'approche syntaxique et sémantique. Cependant, l'application de ces théories présentent certains problèmes méthodologiques (Fuchs, 1982 ; Dauney, 2002). C'est pour cette raison, nous nous inspirons de l'approche de Tsedryk (2013) qui propose la didactisation des règles de paraphrasage de Mel'cuk (1992). Cette dernière nous permet de décrire les liens d'équivalence entre les énoncés et de classer différentes catégories de paraphrase (lexico-syntaxique, syntaxique, sémantique).

3.5 Place de la reformulation dans le manuel scolaire au cycle moyen

3.5.1 Manuel de la première génération

Nous nous concentrons sur la pratique paraphrastique dans le manuel de 4^{ème} année du cycle moyen 2016-2017. Nous présentons les activités de langue, de compréhension et de production (oral/écrit) qui recommandent un enseignement de la paraphrase en classe. Aussi, nous décrivons la place de la reformulation dans ce manuel et de vérifier si elle est en usage, sous ses dimensions textuelle et linguistique (lexico-syntaxique, syntaxique et sémantique). Donc une analyse formelle des relations paraphrastiques des exercices destinés aux élèves est prévue. Nous nous basons sur l'analyse descriptive des activités proposées afin de mettre le point sur la pratique de la reformulation et sur la place qu'elle occupe dans le manuel de l'élève.

Dans le manuel scolaire, nous trouvons l'objectif de la compétence globale qui vise la compréhension et la production de textes argumentatifs en s'appuyant sur l'explication, la narration et la description, « *A la fin de 4^{ème} A.M, l'élève est capable de comprendre, produire, oralement et par écrit des textes à dominante argumentative en tenant compte de la situation de communication* ». (Ayad Hamraoui, M., Hadj Aoudia, S., Mouhoub Bentaha, O.,2016 :4-5)

Nous retrouvons aussi des exercices de reformulation dans différentes activités de compréhension de l'oral et de l'écrit, et de production orale et écrite, ainsi qu'à différents niveaux de langue : lexical et syntaxique, qui sont destinés à des apprenants de fin de cycle, âgés entre 14 à 16 ans.

Voyons comment la reformulation est mise en œuvre dans le manuel de l'élève.

Exercices de reformulation dans la compréhension de l'oral
-Rapporte en quelques phrases ce que tu as retenu. P41
-Résume en deux ou trois phrases, avec tes propres mots, le contenu de ce film. P65
-Rapportez en les reformulant les avis de Sara et Samy. P112

Cette activité vise principalement à développer les capacités d'écoute et de compréhension de l'oral chez les élèves à partir d'un document audio (Hamraoui, 2014). Parmi les principaux objectifs de cette activité, écouter et reformuler les paroles d'autrui.

Cependant, nous n'avons que trois exercices dans les pages 41, 65,112.

Exercices de reformulation dans la compréhension de l'écrit
Reformule cette thèse (de l'auteur) avec tes propres mots. P19
-Complète le tableau suivant en résumant les arguments. P20
-Complète le tableau en reformulant la thèse et les arguments. P45
-Reformule ces arguments en les résumant. P68

L'analyse de cette activité est d'aider l'élève à élaborer une représentation cohérente du texte. (Hamraoui, 2014). Sur sept activités de compréhension de l'écrit, seules quatre contiennent des exercices sur la reformulation. (Un exercice pour chacune).

Exercices de reformulation dans la production écrite
-Reformule la thèse et résume les arguments. P34
-En te basant sur les mots-clés, redis la consigne avec tes propres mots. P35, P59, 82, 106,134, 185
-Réécris la thèse et les arguments que tu as choisis sous forme d'un texte cohérent. P58
-Complète le dialogue en reformulant simplement les paroles du loup et celles de l'agneau. P132

Cette activité est subdivisée en deux rubriques, une première rubrique de préparation à l'écrit et une deuxième rubrique de production de l'écrit qui « invite l'apprenant à produire un écrit dans lequel il doit intégrer ou mobiliser tout ce qu'il a appris précédemment en s'aidant (...) de la reformulation du sujet » (Ayad Hamraoui,2014 : 18).

Exercices de reformulation au niveau lexico- syntaxique

- Transforme les phrases suivantes à la forme passive. P25
- Relie les phrases suivantes de manière à : a-exprimer la cause ; b- exprimer la conséquence. P53
- Transforme le GPCC de cause en proposition subordonnée de CC de cause. P53
- Transforme le GPCC de condition en PSC de condition. P73
- Transforme le groupe nominal COD en proposition subordonnée conjonctive COD. P98-
- Transforme du discours direct au discours indirect. P127
- Réécris les mots suivants selon le niveau de langue auquel ils appartiennent (familier, courant, soutenu). P121
- Complète le tableau (langage familier, courant, soutenu). P121
- Réécris ces phrases en passant du langage familier au langage courant. P121
- Réécris les phrases ci-dessous en remplaçant le discours indirect par le discours direct. P129
- Donne l'adverbe qui correspond à l'adjectif souligné. P131
- A partir des adjectifs proposés, complète les phrases à l'aide des adverbes en « ment » correspondants. P131
- Remplace les expressions en gras par des adverbes en « ment » de même sens. P131
- Relie chaque nom à la périphrase qui lui correspond. P147
- Remplace les adjectifs qualificatifs par des propositions subordonnées relatives de même sens. P149
- Remplace les compléments du nom par des adjectifs de même sens. P149
- Reformule ces phrases en employant le présent de l'impératif. P155
- Transforme le GN prépositionnel en proposition subordonnée d'opposition. P177
- Transforme la phrase complexe en phrase simple. P177

L'objectif majeur que vise les concepteurs du manuel de 4^e année à travers ces activités (vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe) est de favoriser à l'apprenant les moyens linguistiques nécessaires pour comprendre et produire un énoncé cohérent :

« *La langue ne sera pas étudiée en tant que système mais en tant qu'outil au service de pratiques langagières* » (Ayad Hamraoui, M., 2014 : 18). Cependant, les exercices de reformulation ne sont pas nombreux.

3.5.1.1 Reformulation textuelle

Après avoir présenté et décrit les activités préconisées dans le manuel scolaire, nous commençons notre analyse par examiner celles proposés dans l'enseignement de compréhension et de production (oral/écrit). La reformulation de texte est un exercice scolaire destiné aux collégiens qui sont amenés à écrire un texte partant de texte antérieur, notamment les exercices de reconstitution, souvent par réduction. A travers ce type de paraphrase, nous constatons que la lecture de texte est considérée comme un appui à l'apprentissage de l'écriture. La paraphrase est utilisée au service de la compréhension. Ceci est clairement mentionné dans le guide de l'enseignant « (...) *les reformulations sont un moyen privilégié d'évaluer la compréhension* » (Ayad Hamraoui, M., 2014 : 15). Il s'agit de la paraphrase explicative dans la compréhension de l'écrit et de l'oral (Fuchs, 1994). Par contre, l'activité de production écrite rend compte de la paraphrase imitative (Ibid.), il s'agit de réécrire la thèse et les arguments d'un texte argumentatif P58, P132.

Les activités préconisées par les concepteurs du manuel visent le développement de la compétence d'écriture par le biais de la lecture. Aussi le développement de la compétence de lecture au moyen de l'écriture. Au niveau textuel, il est demandé à l'élève de reformuler la thèse et/ou les arguments d'un texte écouté ou lu P19, P20, et de reformuler oralement ce qu'il a retenu 41, ou le contenu d'un film P65 ; mais aussi de résumer les arguments d'un texte P68. Cela peut paraître prometteur, néanmoins, aucune explication de la reformulation (paraphrase) ni du résumé, qui est une activité de paraphrase sélective (Fayol, 1992) et qui constitue une reformulation imitative pour Fuchs (1994), n'a été trouvée. Dans tout le manuel, aucune mention explicite du concept de paraphrase ou des stratégies de paraphrasage.

3.5.1.2 Manifestation linguistique de la reformulation

Une analyse formelle de la paraphrase est nécessaire dans le cadre de cette recherche, qui aide à étudier l'état actuel de la reformulation dans le manuel et de déterminer ses manifestations linguistiques.

➤ Niveau syntaxique

- **Changement d'emphase** : il s'agit de la transformation active/passive :

« -Transforme les phrases suivantes à la forme passive ». Nous trouvons un seul exercice de passivisation, d'où l'exemple suivant : « La loi a été votée par 123 députés sur 200 » équivaut à peu près à « 123 députés sur 200 ont voté la loi » P25.

« -Réécris ces phrases en mettant en valeur le mot souligné en employant le présentatif, un pronom de reprise, un déplacement avec reprise, un déplacement et présentatif » p26

« Réécris les phrases à la forme impersonnelle » P26. « Fumer dans les lieux publics est strictement interdit → Il est strictement interdit de fumer dans les lieux publics ».

- **Transformation** : une certaine importance est accordée aux exercices de restructuration syntaxique :

La coordination et la subordination (p 53, 73, 129,177) : « -Transforme le GPCC de cause en proposition subordonnée de CC de cause ». P53

« -Transforme le GPCC de condition en PSC de condition ». P73

« -Transforme le groupe nominal COD en proposition subordonnée conjonctive COD », P98. « Transforme du discours direct au discours indirect », P127, de relativisation « -Remplace les adjectifs qualificatifs par des propositions subordonnées relatives de même sens ». P149, les exercices de remplacement ne sont pas nombreux.

➤ Niveau lexico-syntaxique

Dans ce niveau, nous trouvons des exercices de **substitution synonymique** (remplacer une lexie par une autre) p121 ; synonymie jouant sur les niveaux de langue : véhicule-bagnole-voiture. Un seul exercice de substitution périphrastique : « -relie chaque nom à la périphrase qui lui correspond ». P147 : Blida, la ville des roses ; Constantine, la ville des ponts suspendus.

- **La dérivation** : la nominalisation, les dérivés de verbes, de noms, d'adjectifs et d'adverbes :

« Réparer, réparation, réparateur... ; courage, courageux, courageusement), p131, 149.

« Transforme ces phrases verbales en phrases nominales : P34.

« Des espèces animales et végétales **ont disparu** » → « **La disparition** des espèces animales ».

Il s'agit de changements lexicaux accompagnés de restructuration syntaxique.

➤ Niveau sémantique

Le niveau sémantique représente les opérations paraphrastiques effectuées sur la base d'un « *changement sémantique* » de l'énoncé-source. Ceci est démontré dans l'exemple qui suit : « *Julie admire énormément l'auteur de ce roman historique* → *Julie admire énormément la personne qui a écrit ce roman historique* » (Tsedryk, 2013). Malheureusement, nous nous mentionnons aucun exercice sur les opérations d'expansion/ réduction ni d'ajout/retrait de sémantèmes.

Nous résumons les différents types de reformulation qui figurent dans le manuel dans le tableau ci-après :

Tableau 3 Récapitulatif des types de reformulation dans le manuel scolaire

Activités (exercices)	Paraphrases
Compréhension de l'oral et l'écrit	Explicative
Production de l'oral	Explicative
Production de l'écrit	Imitative
Activités de langue	Linguistique (lexico-syntaxique, syntaxique)

L'analyse du manuel nous a permis de rendre compte de certaines catégories de paraphrase pratiquées. Les exercices de transformation syntaxique sont plus fréquents que ceux de substitution lexicale. Les reformulations à visée explicative ont aussi leur place dans le manuel étant donné que la paraphrase est considérée comme moyen d'évaluation de la compréhension.

Nous avons pu repérer des reformulations imitatives à travers les exercices de production écrite (réécrire en imitant la forme du texte-source).

Ainsi, nous réalisons que la place de la reformulation dans le manuel n'est pas idéale et que les exercices qui y figurent font usage rare des paraphrases linguistiques qui développent la compétence linguistique de l'élève. C'est-à-dire les moyens nécessaires au paraphrasage (les concepts lexicaux, les relations lexicales, synonymie, antonymie, conversion...) qui relèvent des connaissances métalinguistiques et qui sont indispensables pour mieux comprendre le fonctionnement d'une langue, renforcer et développer la compétence lexicale des apprenants (Polguère, 2004 ; Tsedryk, 2013). Le concept de paraphrase n'est pas explicité (défini). Il est considéré comme un moyen d'enseignement, non pas comme objet d'enseignement. Schmidt, (1999) insiste sur l'enseignement explicite et défend le rôle de l'explication des règles de langue, selon lui, la prise de conscience (noticing) est essentielle dans l'apprentissage. Tsedryk traduisant Ellis (2008) reconnaît ce rôle « *l'acquisition d'une L2 sans recours à des règles explicites n'aboutit jamais au même résultat que l'acquisition par l'enfant de sa langue maternelle* » (Tsedryk, 2013 :202). En résumé, il importe de dire que la présence des différents types de paraphrase est optimale. Cependant, il reste à noter que cette notion stratégique n'est pas suffisamment explicitée.

3.5.2 Manuel de la deuxième génération

Après avoir décrit les pratiques paraphrastiques dans les activités du manuel de 4^e année de la première génération (2016-2017). Nous entamons l'analyse du manuel de la deuxième génération (2020-2021). Nous présentons dans ce qui suit les exercices de reformulation dans les différentes activités programmées qui mettent en pratique la reformulation dans le manuel de la deuxième génération.

Exercices de reformulation dans la production écrite
-J'écris avec mes propres mots les quatre arguments avancés par Ahmed Akkache dans son texte « La résistance algérienne de 1845 à 1945 ». P41
-J'identifie dans le texte la thèse et les arguments de l'auteur. Je les réécris avec mes propres mots. P118
-Je réécris avec mes propres mots la thèse et les arguments du texte. P136

Exercices de reformulation au niveau lexico- syntaxique

-J'entoure les connecteurs d'énumération que je remplace par des termes et expressions de même sens. P 33

-Je transforme les groupes nominaux compléments d'objet en propositions subordonnées complétives. P37

-Je transforme les phrases du discours indirect au discours direct. P 91

-Je transforme les phrases suivantes au discours indirect. P93

-Je transforme les phrases suivantes au discours indirect en faisant attention à la concordance des temps. P93

-Je transforme les phrases suivantes au discours direct en faisant attention à la concordance des temps. P93

-Transforme les phrases du discours direct au discours indirect. P102

-Je remplace les groupes de mots par un adverbe de manière. P135

-Je complète la phrase en transformant l'adjectif en adverbe. P135

La comparaison des activités proposées dans le manuel de la deuxième génération à celles du manuel de la première génération nous permet de constater une nette différence entre ces derniers quant au type et au nombre d'exercices proposés. Premièrement, nous remarquons une absence totale des exercices de reformulation (paraphrase). Deuxièmement, trois exercices seulement figurent dans les activités de production écrite (il s'agit d'exercices de réécriture P41, 118 et 136). Dans les activités de langue, il y a un seul exercice de substitution lexicale (synonymique) « J'entoure les connecteurs d'énumération que je remplace par des termes et expressions de même sens » P 33 et les autres sont des exercices de transformation syntaxiques « Je transforme les groupes nominaux compléments d'objet en propositions subordonnées complétives » P37.

Pour terminer notre analyse, nous disons que les exercices décrits plus haut visent un développement de la compétence linguistique et restent insuffisants pour développer une compétence paraphrastique. La paraphrase est considérée comme une modalité d'approche des textes, une pratique d'écriture. Elle est appliquée dans l'enseignement/apprentissage au collège algérien mais de façon très restreinte. Donc, nous pouvons dire que les concepteurs tiennent compte de la paraphrase dans le manuel néanmoins les activités et les exercices proposés n'offrent pas d'informations explicites sur la reformulation. A aucun moment le concept de paraphrase n'a été expliqué. Par ailleurs, le manuel réfère à la compétence paraphrastique de manière implicite, il contient des exercices de reconstitution de texte qui requièrent une aptitude à paraphraser pour la compétence de compréhension (manuel de la première génération) et de production écrite (manuel de deuxième génération), néanmoins ces exercices manquent de moyens de paraphrasage car aucune mention explicite de la paraphrase n'a été trouvée.

3.6 Rôle de la reformulation dans la compréhension de textes

Les recherches qui étudient le rôle de la reformulation dans la compréhension ne sont pas nombreuses et restent jusqu'à lors des travaux en anglais (Hagman et Reid, 2008) mais les seules qui existent sont prometteuses. Les travaux que nous citerons ci-après ont tous un point commun : l'étude des effets de la reformulation dans la compréhension ; ils ont utilisé cette stratégie comme aide à la compréhension, et/ou évalué la compréhension de texte à l'aide de la stratégie (RAP) : c'est une stratégie à trois étapes : **R** : *Read a paragraphe* ; **A** : *Ask my self* « *wat the main idea and tow details ?* » ; **P** : *Paraphrase or Put it in my own words*, qui sont traduits ainsi « Lire un paragraphe » ; Demander « Quelle est l'idée principale et deux détails du texte » ; paraphraser, « les mettre dans ses propres mots ». Shumaker & Coll., (1984) cités par Hagman et Reid (2008), ont montré que des élèves à risque d'échec ont pu rappeler jusqu'à 84% du texte-source à l'aide de la stratégie de paraphrase (RAP). Elle permet d'améliorer la mémorisation des idées essentielles « *The RAP strategy is based on sound theory utilising paraphrasing to help improve memory of main idea and details in text* » (Ibid. : 223). Chaque étape de cette stratégie est une *astuce* pour aider les élèves à se souvenir de tout ce que font les bons lecteurs lorsqu'ils lisent.

Dans la même optique, nous citons une autre recherche dont les résultats étaient intéressants. Ellis et Graves (1990) cités par Hagman et Reid (2008) ont évalué la capacité des élèves de collège ayant des troubles d'apprentissage et bénéficiant de l'outil d'aide (la stratégie RAP), ont réussi à rappeler un nombre élevé d'idées principales d'un texte narratif.

En 1995, Lauterbach et Bender ont mesuré la compréhension chez des élèves du secondaire et les résultats étaient encourageants. Kaims & Harris, (1997) cités par Hagman et Reid (2008) ont analysé les rappels de 207 élèves pour évaluer la compréhension globale des passages explicatifs. La stratégie de paraphrase a permis d'améliorer la compréhension du texte explicatif. Aussi, cette stratégie aide à la compréhension des textes difficiles, le locuteur réussit à mieux saisir le sens du texte après l'avoir reformulé comme le précise Uemlianin (2000 :348), cité par Tsedryk (2013 : 10) « *Ainsi, après avoir reformulé en ses propres mots un passage difficile d'un texte, le locuteur parvient à mieux saisir son sens ; la qualité de la compréhension se manifeste dans la qualité du paraphrasage de ce texte* ».

Nous nous référons aux travaux précédemment cités pour introduire la stratégie de reformulation dans notre recherche afin d'améliorer la compréhension du texte argumentatif chez des élèves de 4^e année du cycle moyen.

3.7 Conclusion

Après avoir défini la reformulation et les notions qui y sont liées ; explicité la place qu'elle occupe et son rôle dans l'apprentissage de FLE. Nous avons étudié la place de la reformulation à travers une analyse descriptive et exploratoire qui a porté sur le manuel scolaire de 4^e année du cycle moyen de la première et de la deuxième génération. Nous concluons que le manuel de la première génération ne favorise pas un enseignement/apprentissage explicite et structuré de la paraphrase. Par ailleurs, l'absence d'exercices de reformulation indique que cette stratégie n'a pas la place qu'elle mérite dans le manuel de la deuxième génération. Pourtant, elle a un rôle prépondérant dans le développement de la compétence linguistique (Fuchs, 1982) et surtout dans la compréhension de texte (Dauney, 2002).

Chapitre 4 Le texte argumentatif

4 Chapitre 4 Le texte argumentatif

4.1 Introduction

Dans ce chapitre, nous nous intéressons d'abord à la notion de texte. Puis, nous présentons la classification proposée par Adam (1989b, 1992) qui a pour objectif de rendre compte des activités cognitives mises en jeu dans le traitement de textes (Crozier, Gaona'ch, Passerault, 1996). Enfin, nous décrivons les caractéristiques du texte argumentatif et sa définition selon une approche cognitive des typologies de textes. Argumenter consiste à rendre vraisemblable ce qui était une supposition, il est nécessaire d'étayer ses arguments et de les présenter de façon négociée (Golder, 1996). Une description du manuel et des dispositifs préconisés au cycle moyen est présente dans la dernière section de ce chapitre.

4.2 Texte

Le texte est un concept complexe. Il n'est pas aisé de lui attribuer une définition précise vue qu'il fait l'objet d'étude de plusieurs disciplines « *Le texte est une entité totale qui est l'objet privilégié d'études de nombreuses sciences* » (Avias, 2014 :33). Dans le dictionnaire de linguistique de Dubois (1972 : 486), le texte est défini comme « *l'ensemble des énoncés linguistiques soumis à l'analyse : le texte est donc un échantillon de comportement linguistique qui peut être écrit ou parlé* ». Nous abordons la notion de texte du point de vue de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique textuelle. De ce point de vue, ce dernier doit être considéré de deux façons : la forme qui représente la structure et le sens qui est le contenu et/ou le message, le monde auquel il renvoie (Avias, 2014).

Or, il existe un niveau intermédiaire entre texte et monde, c'est la représentation que se fait le lecteur de la partie du monde à laquelle réfère le texte. La référence permet d'établir une relation entre un élément de la langue et un élément de la réalité. Donc, de déterminer le thème du texte (Lundquist, 1994, IV cité par Avias, 20014).

Le concept texte est aussi un ensemble de significations qui sont traduites en mots par l'auteur et que le lecteur est censé découvrir en appliquant un ensemble d'opérations psychologiques (Crozier, Gaonac'h et Passerault, 1996). Dans leur ouvrage intitulé « *Psycholinguistique textuelle, approche cognitive de la compréhension et de la production des textes* », ces auteurs présentent nombreux travaux qui ont étudié la comparaison entre les structures

textuelles et les structures cognitives : le lecteur met en jeu les processus cognitifs adaptés qui lui permettent de reconnaître les structures textuelles (Adam,1985b). Selon Fayol (1991a), le lecteur fait appel à des processus d'organisation et de hiérarchisation liées au schéma superstructurel du texte. (Croirier et al., 1996 : 40) ajoutent que la typologie des typologies textuelles proposée par Petitjean (1989) pour classer les textes est remarquable, nous la présentons ci-après :

- Les typologies à base énonciative : elles se basent sur l'analyse de la situation d'énonciation (énoncé, énonciateur, Co-énonciateur, lieu et temps). Elles sont centrées sur les opérations linguistiques et les marqueurs au moyen desquels la situation énonciative s'inscrit dans l'énoncé : déictiques, système des temps...etc. Benveniste (1966, 1970)
- Les typologies à base communicative, ou fonctionnelles : elles se réfèrent à Jakobson (1963) qui distingue six fonctions principales : la fonction référentielle ; la fonction conative ; la fonction phatique ; la fonction métalinguistique ; enfin la fonction poétique.
- Les typologies situationnelles ou institutionnelles, d'inspiration essentiellement sociologique, et qui permettent de distinguer le discours publicitaire, le discours religieux...
- Les typologies fondées sur les structures cognitives : basées sur la typologie de Werlich (1975) qui distingue cinq types de textes : le descriptif, le narratif, l'expositif, l'instructif et l'argumentatif qui est organisé autour de jugement et des prises de position.

Après avoir défini et expliqué les structures textuelles de Petitjean (1989), Croirier, Gaonac'h et Passerault (1996) expliquent l'approche de Brewer (1980) qui propose une classification psychologique des textes écrits. Cette dernière est basée sur la nature des structures cognitives.

Les structures cognitives englobent trois types de discours :(Croirier et al.,1996 : 43) :

- **Description**

Elle correspond à la représentation séquentielle linguistique d'un ensemble de relations spatiales complexes. (...). Le narrateur doit faire des choix par rapport au niveau de détail de la description réalisée. Il peut être ou non lui-même localisé sur la scène décrite, et peut être plus ou moins présent dans son discours (sous forme d'appréciations, par exemple).

- **Narration**

Elle peut être faite selon un ordre de présentation identique ou non à celui des événements racontés ; la distorsion par rapport à cet ordre peut être elle-même plus ou moins marquée. Un autre choix porte sur la possibilité de relater plusieurs événements parallèles, avec différents types d'enchevêtrements. Des choix doivent être faits quant au niveau de détail de ce qui est présenté, ce qui peut conduire à la nécessité pour le lecteur de faire des inférences.

- **Exposition**

Elle peut procéder des faits aux interprétations, ou l'inverse. Le degré de détail peut jouer sur l'explicitation ou non des arguments, dont certains peuvent être considérés comme évidents. Le scripteur peut choisir de formuler tous les arguments possibles, ou au contraire de privilégier les arguments considérés comme les plus pertinents, les plus frappants. Le texte peut présenter un seul point de vue, ou des points de vue opposés. La visibilité de l'auteur dans le texte, directe ou indirecte, peut présenter différents degrés.

Par ailleurs, J.M. Adam (1999) insiste sur le caractère hétérogène de la plupart des textes et donne l'exemple de la fable de La Fontaine « *Le Loup et L'agneau* » dans laquelle plusieurs types fonctionnels sont présents : narration, description, explication et argumentation. D'après l'auteur, il est nécessaire d'envisager la typologie textuelle au niveau des « *séquences élémentaires* » homogènes et non pas des textes globaux hétérogènes (Croirier et al., 1996 : 43). Donc, nous parlons de séquence narrative au lieu de type récit. Il ajoute une notion importante celle de séquence dominante et séquence dominée. C'est pourquoi, nous ne pouvons jamais assimiler un texte à un type unique. Ceci permet de rendre compte des phénomènes de hiérarchisation globale du texte. Il est de même pour les résultats intéressants auxquels sont parvenus les deux chercheurs Legros et Denhière (1987) sur la notion d'hétérogénéité textuelle. Ces derniers insistent sur le concept de dominance séquentielle. Ce dernier concept est développé par J. M. Adam dans l'analyse textuelle (1999). Il définit trois niveaux d'organisation de textes : périodes, séquences, plan de texte.

- **Période** : Les périodes sont des unités moins vastes que les séquences, ensemble de propositions (Adam, 1999).

- **Séquences** : les séquences sont considérées comme des périodes (proto)typées c'est-à-dire des périodes complexes (Ibid.). Elles contiennent deux niveaux hiérarchiques : des macropropositions (ensemble de propositions) caractérisant le (proto)type et des macropropositions formant l'unité séquence.

André Avias propose une définition plus pertinente pour distinguer la période de la séquence et pose qu'« *Il semblerait donc que la période soit une unité finie, avec un début et une fin, d'une longueur limitée, au contraire des séquences où on va retrouver une construction hiérarchique complexe de plusieurs propositions* » (2014 :35).

S'inspirant du modèle de Kintch et van Dijk, Adam (1999) envisage la séquence comme unité constituée d'une structure interne (schémas) et de composants spécifiques définis comme constituants macrostructuraux. Ces composants sont développés sous forme de micropropositions ; et comme unité constituante représentant la base de texte (le texte global considéré comme ensemble de séquences). (Croirier et al., 1996).

- **Plans de textes** : les plans de textes constituent l'organisation globale des textes alors que la structuration séquentielle organise une partie ou une sous-partie (Adam, 1999). Le plan de texte est d'une importance prépondérante dans la mesure où le texte ne peut être défini comme un ensemble de séquences (prototypes séquentiels) (Adam, 2001)

Donc, un texte ne peut être purement narratif ou explicatif :

« La caractérisation globale d'un texte (...) résulte d'un effet de dominante : le tout textuel est caractérisable, dans sa globalité et sous forme de résumé, comme plus ou moins narratif, argumentatif, descriptif ou dialogal. L'effet de dominante est soit déterminé par le plus grand nombre de séquences d'un type donné, soit par le type de la séquence enchâssante. Dans tous les cas, la structure globale est organisée par le plan de texte » (Adam, 2001 : 19).

Il ajoute que les niveaux d'organisation textuelle cités plus haut ne sont pas forcément présents dans tous les textes. Il existe des textes qui ne contiennent pas d'organisation séquentielle ou de plan de texte. En outre, il précise que d'autres niveaux d'organisation peuvent être pris en considération comme les marqueurs de connexion et la segmentation typographique (1996).

➤ Argumentation

L'argumentation a connu un développement considérable à travers différentes et nombreuses recherches liées aux différents domaines (politique, médias, marketing...etc.), (Morasso, 2010,2011 ; Pilgram, 2012). Cependant, rares sont les recherches qui étudient l'argumentation à l'école ou à l'université. Autrement dit, l'argumentation chez les enfants ou dans les interactions enfants/adultes ou par exemple enseignant/apprenants (Shwarz et Backer, 2015).

L'argumentation a une longue histoire, son point de départ est la rhétorique (activité de persuasion) qui constitue l'héritage de diverses théories et de nombreux philosophes ; Aristote, Platon, Cicéron...etc., et ce depuis la civilisation gréco-romaine. A l'époque contemporaine ; Barthes (1970), Plantin (2005), Dortier (2009), la rhétorique se définit comme l'argumentation et le raisonnement. Elle est le centre de tout enseignement (Breton, 2009) jusqu'à la fin de la deuxième guerre mondiale. Durant les années 50, deux ouvrages apparaissent ; *Traité de l'argumentation : la nouvelle rhétorique* (Perelman& Olbrechts-Tyteca, 1958) et *The Uses of Argument* (Toulmin, 1958). Ils ont donné de nouvelles réflexions théoriques sur l'argumentation : Elle est considérée comme une technique discursive qui permet aux personnes d'adhérer aux thèses présentées par exemple Perelman cité par Gausse (2016). Argumenter « *c'est avancer une thèse (claim) en l'appuyant sur des données (data) et sur des règles (backing). Cette thèse peut être revue et amendée selon certaines conditions (rebuttal)* » Toulmin cité par Gausse (2016 :4).

Breton (2009) quant à lui, propose de diviser l'argumentation en trois éléments dans la définition suivante : argumenter c'est communiquer ; argumenter n'est pas convaincre n'importe quel prix ; argumenter c'est proposer une opinion au moyen d'un raisonnement.

Conformément à toutes ces définitions, nous comprenons que l'argumentation est une notion complexe et difficile à définir, elle « *échappe à toute détermination* » (Breton, 2009 :40) étant donné qu'elle fait appel à plusieurs disciplines telles que la linguistique, la philosophie et la sociologie (Micheli, 2011). Cette dernière constitue un processus de raisonnement qui permet d'agir sur les jugements, les opinions, les croyances, les désirs et les préférences subjectives d'autrui (Croirier, Andriessen et Chanquoy, 1999, cités par Golder et Favart, 2003 :192). De plus, elle sert à changer les savoirs et les opinions des autres en essayant de démontrer et de convaincre, en s'attachant à persuader (Vigner, 2001).

Il est question de « *modifier ou renforcer les dispositions d'un sujet (...) à l'égard d'une thèse ou conclusion* » Selon Charolles, (1980 : 77). De ce fait, nous disons que l'argumentation vise à intervenir sur les opinions des autres.

Dans ce chapitre, nous tenons compte de la distinction entre l'argumentation rhétorique et l'argumentation linguistique. La première est considérée comme une activité de persuasion, elle vise à raisonner et à persuader tandis que la deuxième correspond à un enchaînement de propositions connectées par des mots de liaison. Mais elles sont complémentaires dans la mesure où le sens rhétorique favorise le sens linguistique (Ducrot, 2009).

Colletta, (2004 :67) pour sa part, propose trois fonctions du langage de l'argumentation :

- « La fonction sémiotique » : argumenter, lier la pensée au réel au moyen d'éléments linguistiques pour permettre à l'interlocuteur d'interpréter le discours.
- « La fonction pragmatique » : argumenter, agir sur l'interlocuteur.
- « La fonction symbolique » : argumenter dépend de l'identité sociale de l'argumentateur et l'opposant.

Breton (2009) cité par Gausse (2016) propose un triangle argumentatif qui se compose de :

- **L'opinion de l'orateur** (une thèse, une idée, un point de vue) ;
- **L'argument** (la mise en forme pour convaincre) ;
- **L'auditoire.**

Les deux derniers éléments dépendent du **contexte de réception** (ensemble des jugements, des valeurs et des valeurs de l'auditoire) ceci permet d'éviter les contradictions entre l'opinion et les arguments.

Plantin (1995) cité par (Amossy, 2008 :6) ajoute que l'argumentation ne peut avoir lieu sans qu'il y ait affrontement entre deux ou plusieurs idées, la divergence des points de vue est au fondement de l'argumentation. Autrement dit, elle nécessite la présence de certains éléments importants que Charaudeau précise comme suit : « *L'activité argumentative se définit dans un rapport triangulaire dont les pôles sont : un sujet argumentant, un sujet cible auquel est proposé –imposée l'argumentation-, et un propos sur le monde qui fait l'objet d'une quête de vérité* » (1998 :3). Ces éléments constituent les composants de l'argumentation. Charolles propose une dénomination différente à ces éléments : agent argumentateur ; agent argumentaire. L'opposition entre ces deux éléments est basée sur un propos sur le monde, liée aux composants suivants ; le thème, la problématique et la thèse (1980 :7) :

- **Thème** : est le sujet principal de l'argumentation par exemple : les armes.
- **Problématique** : l'agent argumentateur se pose des questions sur le thème (le questionnement), par exemple : Légalisation des armes à feu : vers plus de sécurité ou de danger ?
- **Thèse** : le point de vue de l'agent argumentateur par rapport à la problématique. Par exemple autoriser le port d'armes aux citoyens est un danger pour la société.

4.3 Superstructure d'un texte argumentatif

Comprendre un texte exige du lecteur à construire une signification des phrases pour établir la cohérence locale et globale du contenu de ce texte. La construction de la signification dépend des spécificités du texte et du lecteur (type, superstructure, connaissances antérieures). Nous nous intéressons ici au texte argumentatif.

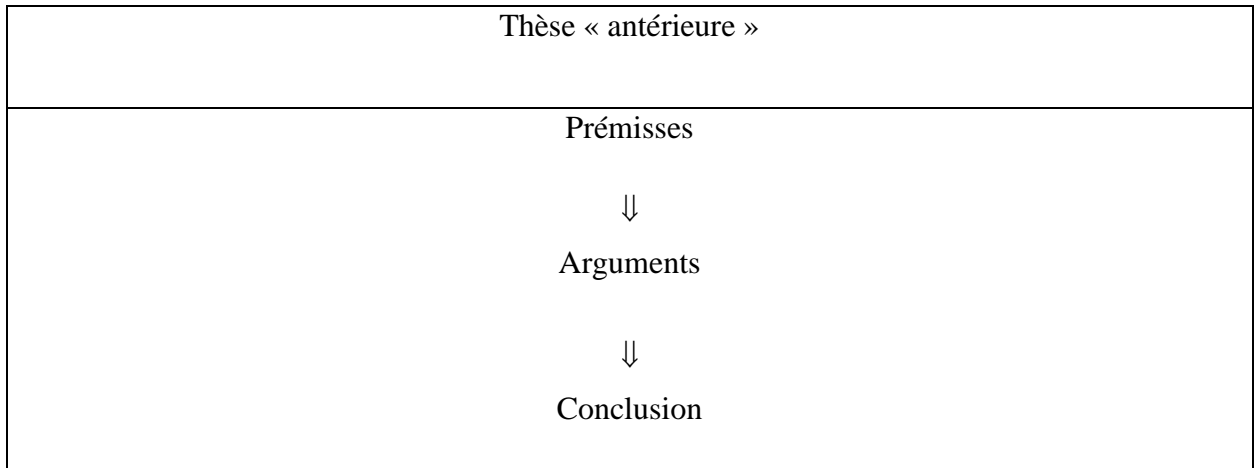
Chaque texte a une structure bien précise, c'est la superstructure. En effet, « *La superstructure argumentative doit intégrer des macro propositions argumentatives constituant une thèse première et ses arguments ainsi qu'une chaîne d'arguments contradictoires et une conclusion ou une nouvelle thèse* » (Roussey, Akiguet, Gombert, Piolat, 1995 :209).

Les catégories structurelles du texte argumentatif s'organisent comme suit :

➤ **Prémisse**

Perelman et Olbrechts-Tyteca (1988) distinguent cinq types de prémisses, cités par Lemieux et Bisailon (1995 :6) que nous reprenons ici :

***Le fait**, élément non controversé, qui fait l'objet d'un accord universel ; **la vérité**, théorie scientifique ou encore conception philosophique ou religieuse transcendant l'expérience ; **la présomption**, élément que tout le monde admet, mais dont l'adhésion est renforcée par des arguments ; **la valeur**, proposition qu'un groupe particulier reconnaît (...) qui possède une influence particulière sur une action ou sur l'attitude en rapport avec cette action ; **la hiérarchie**, proposition qui est admise par un groupe particulier mais qui s'intègre dans un ensemble (...) supérieur à la valeur ou à l'objet qui suit ».*



4.4 Rôle de la superstructure dans la compréhension de texte

Chaque locuteur possède une capacité à reconnaître le type d'un texte comme argumentatif, descriptif, narratif...etc. Cette capacité est importante dans la mesure où elle peut être mise en œuvre dans les stratégies de compréhension en lecture. (Adam, 1985*b*).

La structure textuelle joue un rôle important dans la compréhension d'un texte. En effet, pour comprendre un texte relatif à un genre discursif, le lecteur mobilise des connaissances liées aux caractéristiques du genre textuel : « *Le genre est défini comme un modèle d'architecture informationnelle caractérisée par une récurrence d'attributs structurels(forme), une dominante thématique (contenu) et une fonction (...)* » (Alberts, 2009 :218). Il précise que le genre discursif permet l'accès au texte et le repérage des indices de surface (ibid.). La superstructure permet au lecteur de mieux comprendre, elle facilite l'identification des idées importantes, l'intégration des connaissances et la formulation d'inférences, etc. (Lemieux et Bisailon, 1995). Kozminsky, cité par Coirier, Gaonac'h et Passerault, affirme qu'il existe une bonne relation entre le niveau structural et le taux de rappel.

Les recherches sur le rôle de la superstructure dans la compréhension sont nombreuses. Nous commençons par les recherches sur le texte narratif qui ont montré le lien entre la superstructure et la qualité des rappels. Mondler et Johnson (1977) ont étudié le rôle de la structure du récit dans la compréhension chez les adultes ; Kintsch, Mandel et Kominsky (1977) ont prouvé que les apprenants retiennent mieux les textes bien structurés. Ces derniers produisent des résumés moins bons lorsque les textes présentés sont moins bien structurés. Thorndyke (1977) a démontré que la répétition de la superstructure du texte facilite le rappel du deuxième texte présentant une structure identique (Lemieux et Bisailon, 1995). Aussi, la relation entre la superstructure et le rappel et/ou

le résumé a été étudiée sur des textes informatifs/explicatifs. Bronks et Dansereau (1983) ont enseigné à des sujets les catégories superstructurelles du texte de type scientifique. Les résultats ont montré que ces sujets ont rappelé les idées importantes du texte. Dans la même lignée, d'autres recherches ont été faites sur le texte argumentatif. Vander Maren (1988) a demandé à ses étudiants de résumer un article présentant une position théorique en évoquant une structure argumentative. Il constate que l'échec des apprenants est dû à la non activation de la superstructure du texte pour certains et le mauvais choix de la structure pour d'autres.

La superstructure est un autre niveau de structuration qui facilite l'application des macrorègles, il s'agit des types de textes qui définissent la forme des textes (Sprenger-Charolles, 1980) :

« L'élaboration des macro structures dépend étroitement de la maîtrise des différents niveaux de structuration textuelle : — le niveau micro structurel, représenté par la B.T.E. construite à partir des informations explicitement présentées dans le texte, auxquelles on doit ajouter, sur la base de nos connaissances du monde toutes les inférences nécessaires à sa compréhension, — et le niveau des super structures typologiques conventionnelles (dans un univers culturel donné) qui orientent l'application des macro règles. La macro structure, dérivée de la micro structure à partir des règles de réduction de l'information, devra « reproduire », mais de façon globale, le contenu sémantique ainsi que la forme super structurelle du texte de départ ». (Sprenger-Charolles, 1980 :75).

En nous référant à Sprenger- Charolles, le texte expérimental a été reformulé de manière à suivre les éléments caractéristiques de la superstructure argumentative *« Les macrostructures devront avoir la même forme que les superstructures »* (1980 :71).

L'analyse des rappels produits par les élèves qui constituent une partie de notre corpus se base, d'une part sur la sélection des idées importantes car *« L'architecture thématique d'un texte est fortement liée à la structure hiérarchique de la base de texte propositionnelle. Plus une proposition est structurellement élevée, plus elle constitue une idée importante, plus elle est susceptible de constituer un élément thématique »* (Coirier, Gaonac'h et Passerault :95). Et d'autre part, sur l'application des macrorègles qui est surtout déterminée par les connaissances du sujet : connaissances conceptuelles mais aussi relatives aux structures textuelles (*superstructures*). (Ibid.). (Sprenger-Charolles (1980) explique le modèle superstructurel est considéré comme une sorte de schéma abstrait qui guide la construction des macrostructures.

4.5 Enseignement /apprentissage du texte argumentatif au cycle moyen

La finalité de l'enseignement du français durant ce palier (3ème palier) au cycle moyen est de consolider et d'approfondir les compétences installées durant les précédents paliers à travers la compréhension et la production de textes relevant essentiellement de l'argumentatif, ainsi que de mettre en œuvre la compétence globale du cycle :

« Au terme du 3ème palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oraux et écrits relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif et ce, en adéquation avec la situation de communication. Il doit aussi être en mesure de reconnaître et de produire des passages descriptifs intégrés aux différents types de textes » (Guide du manuel de français, 4ème AM, juin 2014 :6).

L'enseignement du FLE au cycle moyen est accès sur les types de texte, l'entrée dans les programmes par **les types de textes** permet à l'élève de construire des savoirs et des savoir-faire indispensables favorisant le développement de compétences plus complexes dans le cycle secondaire (Document d'accompagnement du programme de français, 1ère AM, 2011).

Les objectifs d'apprentissage de l'activité compréhension de l'écrit visent à développer chez les élèves une compétence textuelle liée à la superstructure du discours argumentatif (l'opinion de l'auteur, les arguments, les exemples...), et aux outils linguistiques de l'argumentation (verbes d'opinion, modalisateurs, connecteurs...). Cette approche de texte laisse entendre qu'on accorde une grande importance à la superstructure argumentative qui constitue un *niveau de structuration* permettant de faciliter la compréhension du texte à l'aide de sa forme.

L'objectif des activités contenues dans le manuel de la première et la deuxième génération est le développement de la compétence de compréhension et de production du texte argumentatif *« A la fin de l'année scolaire, l'élève sera capable de comprendre et de produire des textes argumentatifs »* (Guide d'utilisation du manuel de 4 A.M., 2020 : 7). L'élève est initié à argumenter, à donner son point de vue et à comprendre des textes de type argumentatifs *« au terme du 3ème palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'argumentation »*. (Programme de français, 1ère AM, juin 2010 : 20).

La compréhension d'un texte argumentatif, dans l'enseignement moyen, est fondé sur l'organisation d'une démarche d'argumentation selon deux types d'analyse : la présence des marques linguistiques et le statut des propositions contenant un certain degré de conviction (Beck et Vaillant, 1998). Ainsi nous décrivons les activités proposées aux élèves développent les habiletés nécessaires à la compréhension et à la production de textes argumentatifs aux niveaux textuel et phrastique :

- Niveau textuel

Concerne les caractéristiques du texte argumentatif et son organisation. Il est lié à l'exploitation des textes. Il s'agit en fait d'aborder les caractéristiques du discours argumentatif en compréhension et en production. Au cours de ces activités, l'élève est amené à exprimer et soutenir son opinion ; à présenter des arguments ; à utiliser des exemples personnels afin d'illustrer ses arguments. Le discours argumentatif « *cherche soit à démontrer la validité de la thèse défendue, soit à s'opposer à une thèse réfutée, en s'appuyant sur l'organisation du discours et la force des arguments.* (Guide d'utilisation du manuel, 2020 :8).

- Niveau phrastique

Présente les outils linguistiques à acquérir dans le but de les mobiliser en fonction du texte à comprendre ou à produire.

Les outils linguistiques de l'argumentation présents dans le manuel selon le guide d'utilisation du manuel de la deuxième génération sont :

-les verbes d'opinion qui expriment un doute ou une certitude (supposer, affirmer, croire, penser...),

-les modalisateurs qui montrent le degré de conviction affiché par l'énonciateur pour défendre, nuancer ou réfuter une thèse ou un argument. Il peut s'agir du lexique (mélioratif/laudatif, dépréciatif/ péjoratif, des adverbes (évidemment), ou locutions adverbiales (sans doute, bien sûr...)

-les types de phrases (déclaratif, exclamatif, impératif, interrogatif) ;

-la ponctuation : le tiret, le point, le point-virgule, les deux points ;

-les rapports logiques : la cause, la conséquence, l'opposition, le but, la condition ;

-les temps et modes de conjugaison : présent de l'indicatif, le futur simple de l'indicatif... »

(Guide d'utilisation du manuel, 2020 :9).

Mener à bien un enseignement efficace de l'argumentation n'est pas évident dans la mesure où il exige la maîtrise de plusieurs compétences (linguistiques et intellectuelles). C'est pourquoi les activités conçues dans le manuel représentent des situations d'enseignement/apprentissage très importantes dans le développement de ces compétences. L'argumentation est introduite dans les activités de compréhension et de production dans les deux manuels (première et deuxième génération). Ces activités s'intéressent à l'étude des opérations discursives et linguistiques pour amener les élèves à argumenter, à identifier les caractéristiques du texte argumentatif et à les sensibiliser à l'argumentation de façon générale. A travers cette description, nous comprenons que l'argumentation occupe une place importante dans l'enseignement/apprentissage de français au collège, elle participe à former un citoyen capable de réfléchir par soi-même. Les pratiques argumentatives en classe de FLE constituent un objet d'apprentissage renouvelé dans les nouveaux programmes.

4.6 Conclusion

Ce chapitre apporte des éléments d'informations sur le concept les concepts clés : le texte, l'argumentation et la superstructure argumentative. Nous avons synthétisé les connaissances les plus utiles pour notre recherche. Le texte argumentatif est le point d'intérêt de cette étude étant donné qu'il constitue le matériel de notre expérimentation. La description des pratiques argumentatives nous a permis de dire que le texte argumentatif occupe la place qu'il mérite dans l'enseignement du FLE au cycle moyen.

DEUXIÈME PARTIE : EXPÉRIMENTATIONS

5. Chapitre 5 Cadre général de l'expérimentation

Chapitre 5 Cadre général de l'expérimentation

5.1 Introduction

Notre recherche s'inscrit dans le cadre de la psychologie cognitive et de la didactique des langues étrangères. Plus particulièrement, dans le domaine de la compréhension de textes en français langue étrangère. Dans cette expérimentation, nous tenterons de démontrer le rôle de la reformulation dans la compréhension profonde du texte argumentatif.

Dans ce chapitre, nous présentons les choix méthodologiques qui nous aideront à mener notre expérimentation et nous expliquons le protocole de recherche qui nous permettra de répondre aux hypothèses émises. Nous rappelons que notre hypothèse générale selon laquelle la reformulation a un effet positif sur la compréhension d'un texte argumentatif regroupe plusieurs sous-hypothèses liées aux expériences réalisées auprès d'apprenants de 4A.M.

5.2 Choix méthodologiques

Les travaux en psychologie cognitive de la compréhension s'intéressent aux processus mis en œuvre lors de l'acquisition et la perception de la compréhension en prenant en compte l'organisation des connaissances et le rôle de la mémoire. Ces travaux ont un rôle prépondérant dans le développement de cette compétence dans la mesure où ils permettent de comprendre et d'expliquer les difficultés des apprenants en compréhension de textes. Particulièrement, de développer des stratégies efficaces chez les élèves et même de proposer des aides à la compréhension de textes (Legros & Marin, 2008). Ces aides portent sur les niveaux de représentation des textes. (vanDjik et Kintsch, 1983). Selon ces mêmes auteurs, le premier niveau constitue la surface du texte (forme linguistique) ; le deuxième niveau est la base de texte (contenu sémantique), il s'agit de la représentation sémantique des informations présentes dans le texte : la représentation cohérente d'états, d'événements et d'actions (Denhière et Denis, 1989) ; Le troisième niveau représente le modèle de situation qui constitue les éléments absents du texte et que le lecteur infère à partir de ses connaissances antérieures et des éléments présents dans le texte (Ibid.). A chaque niveau correspond un type d'aide, des aides à la compréhension des textes narratifs (Première génération) et des aides à la compréhension des textes explicatifs (Deuxième génération). (Voir chapitre 2).

La vérification de l'effet de l'outil d'aide sur la compréhension dépend des dispositifs expérimentaux de chaque recherche, pour ce qui est de notre recherche, nous avons choisi le questionnaire et le rappel afin d'étudier l'effet de la reformulation comme type d'aide à la compréhension portant sur les niveaux de représentation de texte ; sur l'importance relative et sur l'application des macrorègles. Nous nous sommes référés à la modélisation de vanDijk et Kintsch, (1983) définissant les trois niveaux de représentation du traitement de textes. A cet effet, nous avons exploité la stratégie de reformulation du texte argumentatif par l'enseignant vu son rôle capital dans l'apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence la compréhension des textes (Gérolimich, 2018). La reformulation du texte a été élaborée en fonction des modalités de remédiation en compréhension portant sur le texte (Baguet, Legros, Ghilione et Denhière, 1999). Nous avons eu recours à la hiérarchisation des informations importantes sous-jacentes à l'élaboration de la base de texte de la macrostructure textuelle et de l'activité inférentielle (Legros et Marin, 2008).

5.3 Objectifs de la recherche

Cette expérimentation a pour premier objectif d'étudier et d'évaluer l'effet de la reformulation sur le traitement d'un texte argumentatif en français langue étrangère chez des collégiens algériens. Nous portons un intérêt crucial à la stratégie de reformulation comme aide à la compréhension par le biais de l'analyse propositionnelle des réponses aux questions et des rappels des élèves. Notre but est de démontrer que la reformulation est une stratégie efficace qui permet de construire et d'interpréter les informations d'un texte argumentatif. Pour cela, nous nous appuyons sur les travaux de Kintch et Van Dijk, 1983 dans la sélection et la hiérarchisation des informations pertinentes du texte (Kintsch et de van Dijk ,1978) et de la superstructure textuelle :

- Idée principale

La sélection des idées pertinentes est un mécanisme essentiel pour rendre compte de la compréhension (Blanc et Brouillet, 2008). Elle constitue une composante fondamentale dans la compréhension de textes et se définit comme « *une opération cognitive qui nécessite une capacité discriminatoire* » (Mandin, 2009 : 49). Les informations essentielles sont celles « *qui ne peuvent pas être supprimées sans nuire à la compréhension du texte* » (Ibid.).

L'information essentielle peut être explicite. Il est question de distinguer l'information pertinente qui est formulée textuellement. Elle peut être aussi implicite et dans ce cas elle devient une tâche difficile car elle n'est pas clairement exprimée dans le texte. Le lecteur doit inférer l'idée principale à partir du contenu du texte. Parmi les difficultés liées à la hiérarchisation et la sélection de l'idée essentielle c'est qu'elle varie selon les types de textes, une idée principale dans un texte narratif est différente de celle contenue dans un texte informatif. (Giasson, 1990). Le type de texte doit être pris en compte pour déterminer l'idée principale. La hiérarchisation et la sélection des idées essentielles du texte expérimental reposent sur l'importance structurelle (Fayol, 1985).

- **Superstructure textuelle**

Constitue la manière dont les idées sont organisées à l'intérieur du texte. La structure des textes facilite la compréhension et la rétention de l'information. L'auteur choisit la structure qui lui convient le mieux à organiser les idées qu'il va présenter à l'aide d'organiseurs et d'indices textuel qui indiquent le type et la structure. Le lecteur peut être ou ne pas être sensible à cette structure C'est la raison pour laquelle il est important que les élèves soient sensibilisés à la structure du texte car cette habileté se développe avec le temps mais elle peut être développée à l'aide d'un enseignement stratégique (Giasson, 1990). L'auteure précise que « *Les lecteurs qui sont sensibles à la structure du texte rappellent plus d'informations et des informations de plus haut niveau* » (Ibid. : 122).

5.4 Matériel et outils méthodologiques

5.4.1 Questionnaire

Nous avons proposé un questionnaire composé de 10 questions qui renvoient aux deux niveaux de représentation suivants : premièrement, la base de texte (premier niveau : questions sur la microstructure 1-2-3 : les réponses relèvent de la signification locale du texte et le deuxième niveau : questions 4-5 sur la macrostructure : les réponses contiennent des informations qui relèvent de la signification globale du texte). Deuxièmement, le modèle de situation (cinq questions : les réponses relèvent d'un traitement textuel inférentiel ou le lecteur fait appel à ses connaissances antérieures.) (Van Dijk et Kintsch,1983).

Le questionnaire proposé aux élèves après la lecture, la relecture et la reformulation de l'enseignant porte sur les causes et les conséquences du changement climatique et se compose de deux types de questions :

5.4.1.1 Les questions portant sur la base de texte

La description de l'ensemble de la signification du texte, selon Kintsch et van Dijk (1975, 1978), se présente sous forme de niveaux et proposent le mot « *microstructure* » pour désigner la signification locale. Le sens d'un texte est aussi représenté à un niveau plus global, celui de la « *macrostructure* » qui rend compte de significations et relations non directement explicitées. Ces deux niveaux de description de l'information du texte (microstructure et macrostructure) représentent « la *base de texte* » (Croirier, Gaona'ch, Passerault, 1996). Mercier ajoute que « *La microstructure est composée de l'ensemble des propositions sémantiques d'un texte. La macrostructure, quant à elle, est un ensemble hiérarchique de propositions qui représente le sens global du texte* » (1999 : 11).

La microstructure est le premier type de questions dont les réponses sont construites au niveau des phrases et des mots du texte. La signification réside au niveau local du texte. Pour la macrostructure, elle constitue le deuxième type de questions dont les réponses se trouvent au niveau global du texte (au niveau des macropropositions). Les propositions relevant de la macrostructure représentent les macropropositions et qui peuvent être considérées comme une inférence qui n'ajoute pas d'information mais qui la réduit à l'aide des macrorègles (Ibid.).

Questionnaire de type « Base de texte »

- 1-Quel est l'objectif premier des engagements définis par les pays ?
- 2- Qui est le responsable du changement climatique selon les scientifiques du GIEC ?
- 3-Que signifie GIEC ?
- 4-Quels sont les facteurs qui participent à l'extermination de la civilisation moderne ?
- 5-Quelles sont les causes naturelles du dérèglement climatique ?

5.4.1.2 Questions portant sur le modèle de situation

Ce sont les questions dont les réponses portent sur les connaissances antérieures activées par l'élève. Les questions et les réponses possibles ont été revues et approuvées par deux autres enseignants. Le modèle de situation est « *la représentation de l'ensemble de la situation relative au monde évoqué par le texte en intégrant les connaissances antérieures relatives à cette situation* » (Croirier, Gaona'ch, Passerault, 1996).

Questionnaire de type « Modèle mentale »

1-Pourriez-vous définir l'effet de serre ?

2-Est-il possible de pouvoir limiter la production des gaz à effet de serre ? Si oui, comment ?

3-Quelles sont, selon vous, les conséquences du changement climatique ?

4-Quelles mesures faut-il prendre pour diminuer l'augmentation de la température moyenne de la planète ?

5-Selon vous, qui est le plus responsable du dérèglement climatique ?

5.4.2 Tâches de rappel

Le rappel constitue un outil d'évaluation des niveaux de représentation et de la quantité d'informations retenues par l'apprenant, il s'agit de « *demander au lecteur de restituer tout ce dont il se souvient du texte qu'il vient de lire* » (Blanc et Brouillet, 2005 : 84). Le rappel joue un rôle important dans l'enseignement et l'évaluation de la compréhension. Il « *peut être utilisé comme technique d'évaluation de la compréhension* » (Gassion, 2000 : 113). Alors, l'analyse des rappels produits par les élèves nécessite l'analyse propositionnelle du texte-source donné à lire pour évaluer et identifier les propositions supprimées, modifiées et ajoutées. (Blanc et Brouillet, 2005).

- Rappel immédiat

Lors de cette première tâche, les élèves des deux groupes réalisent une première lecture du texte argumentatif expérimental. Puis, ils produisent un premier rappel de ce texte.

- Rappel différé

Quelques jours plus tard, les élèves effectuent une deuxième lecture (Relecture) du même texte et rédigent un deuxième rappel après une tâche distractive de quelques minutes. Seulement, les deux groupes n'ont pas reçu les mêmes consignes et le groupe expérimental a bénéficié de l'outil d'aide.

5.4.3 Tâche distractive (Fiche de renseignements)

Les élèves des deux groupes ont rempli une fiche de renseignements pour indiquer le nom et le prénom en quelques minutes dans le but de leur faire oublier la surface linguistique du texte et de les amener à faire un traitement du contenu sémantique du texte.

5.4.4 Texte expérimental

Nous avons choisi un texte argumentatif sélectionné à partir d'un site scientifique, qui traite le thème de la pollution qui est toujours d'actualité. Il donne des arguments pour et contre la cause principale de la pollution : l'homme ou la nature. Le but de ce choix est de montrer l'impact de la reformulation comme stratégie d'apprentissage du français langue étrangère et outil important à comprendre un texte argumentatif. Ce type de texte trouve sa place dans le programme de français en classe de 4^e année du cycle moyen : « *A la fin de 4^{ème} A.M, l'élève est capable de comprendre, produire, oralement et par écrit des textes à dominante argumentative en tenant compte de la situation de communication* ». Il est important de dire que le texte argumentatif a été peu étudié en compréhension de l'écrit (Carignan, 2007). Il s'agit d'un texte authentique constitué de macropropositions argumentatives composées d'une thèse première et ses arguments mais aussi de contre-arguments et une conclusion (Adam, 1992). Le texte expérimental a été analysé en propositions sémantiques dans le but de vérifier le nombre et le niveau de pertinence des informations et idées présentes dans les réponses aux questions et dans les rappels des élèves.

L'homme est-il responsable du changement climatique

Depuis des décennies, de nombreux experts se penchent sur les raisons et les conséquences du dérèglement climatique. Cette question sera au cœur de la conférence climat Paris 2015.

En effet, tous les pays du monde vont devoir définir leurs engagements de réduction de gaz à effet de serre, avec l'objectif premier de limiter l'augmentation moyenne de la température mondiale en dessous de 2 °C.

Mais qui est responsable de ce dérèglement climatique ?

Selon les scientifiques du GIEC (groupe intergouvernemental d'experts sur l'évolution du climat, créé en 1987 par le G7, aujourd'hui G8, sous l'égide de l'ONU), l'homme serait responsable à 95 % du réchauffement climatique. Ainsi, les températures pourraient être de 0,3 °C à 4,8 °C supérieures entre 2081 et 2100. Principal responsable : le CO₂ en concentration croissante dans l'atmosphère, provoquant la fonte des glaces (glaciers et banquises), avec pour conséquences l'élévation du niveau des mers et la multiplication d'événements météorologiques extrêmes.

Certains scénarios très pessimistes (notamment une étude financée par le centre de vols spatiaux de la Nasa, se basant sur l'histoire des civilisations anciennes) démontrent que la civilisation moderne pourrait être anéantie par la conjugaison de différents facteurs : le dérèglement climatique, les famines, la surexploitation des richesses et l'inégale répartition des richesses.

Pourtant, des voies divergentes s'élèvent pour démontrer que ce réchauffement climatique s'inscrirait dans un cycle naturel d'évolution du climat. Depuis 1998, le rythme du réchauffement climatique ne serait plus que de 0,05 °C par décennie contre 0,12 °C par décennie depuis 1981. Ce réchauffement pourrait être imputable à d'autres facteurs : le rayonnement solaire, le dégagement de méthane dans les zones humides et le rôle du courant marin « El Niño ».

Qui ; de la nature et de l'homme, peut-être rendu responsable des modifications climatiques et de ses conséquences parfois dramatiques ? Qu'en pensent les climatologues ?

C'est la question que soulève ce débat.

5.4.5 Analyse prédicative du texte expérimental

Phrase 1. Depuis des décennies, de nombreux experts se penchent sur les raisons et les conséquences du dérèglement climatique.

P1 DEPUIS

Px1 des décennies

P2DE NOMBREUX

Px2 experts

P3 SE PENCHENT (P2, Px2)

P4 SUR (p3, px3, P5, Px4)

Px3 les raisons

P5 ET (p8, p10)

Px4 les conséquences

P6 DU (px3, px4, Px5, P7)

Px5 dérèglement

P7 CLIMATIQUE (px5)

Phrase 2. Cette question sera au cœur de la conférence climat Paris 2015.

P8 CETTE (Px5, P7, Px6)

Px6 question

P9 ETRE AU COEUR (Px6)

P10 DE (Px6, Px7)

Px7 la conférence climat Paris 2015

Phrase 3. En effet, tous les pays du monde vont devoir définir leurs engagements de réduction de gaz à effet de serre, avec l'objectif premier de limiter l'augmentation moyenne de la température mondiale en dessous de 2 °C.

P11 EN EFFET (P13)

P12 TOUS (Px8)

Px8 les pays

P13 DU (Px8, Px9)

Px9 monde (P13, px8)

P14 VONT DEVOIR DEFINIR (P13, P14)

Px10 leurs engagements (P13, p)

P15 DE (Px10, Px11)

Px11 réduction

P16 DE (Px11, Px12)

Px12 gaz à effet de serre

P17 AVEC (px13)

Px13 l'objectif

P18 PREMIER (P18, Px13)

P19 DE LIMITER (Px14, P22)

Px14 l'augmentation

P20 MOYENNE (Px15)

Px15 de la température

P21 MONDIALE (Px15)

P22 EN DESSOUS (Px11, Px15)

P23 DE

Px16 2°C

Phrase 4. Mais qui est responsable de ce dérèglement climatique ?

P 24 MAIS

P 25 QUI (P40)

P 26 ETRE RESPONSABLE DE (P25, Px24)

P 27CE (Px17)

Px17dérèglement

P28 CLIMATIQUE(Px17)

Phrase 5. Selon les scientifiques du GIEC (groupe intergouvernemental d'experts sur l'évolution du climat, créé en 1987 par le G7, aujourd'hui G8, sous l'égide de l'ONU), l'homme serait responsable à 95 % du réchauffement climatique.

P29 SELON

Px18 les scientifiques

P30 DU

Px19 GIEC (Px18, Px20)

P31 CREE (Px19, P23)

P32 EN

P 33 1987 (P31)

P34 par (P31, Px20)

Px20 le G7 (Px19, Px21)

P36 AUJOURD'HUI (P)

Px21 G8 (Px19, Px20)

P38 SOUS

Px22 l'égide (p20)

P39 DE

Px23 l'ONU

Px24 l'homme (P25, P26)

P40 SERAIT RESPONSABLE (Px24)

P41 A

Px25 95 %

P42 DU (Px24, P40)

Px26 réchauffement climatique

Phrase 6. Ainsi, les températures pourraient être de 0,3 °C à 4,8 °C supérieures entre 2081 et 2100.

P43 AINSI

Px27 les températures (Px28, Px29)

P44 POURRAIENT ETRE (Px27)

P45 DE

Px28 0,3°C (P)

P46 A

Px29 8°C

P47 supérieures (Px27)

P48 ENTRE(P)

Px30 2081

P49 ET (Px30, Px31)

Px31 2100

Phrase 7. Principal responsable : le CO2 en concentration croissante dans l'atmosphère, provoquant la fonte des glaces (glaciers et banquises), avec pour conséquences l'élévation du niveau des mers et la multiplication d'événements météorologiques extrêmes.

P50 PRINCIPAL (px33)

Px32 responsable

Px33 Le CO2 (Px 27, Px32)

Px34 en concentration

P51 CROISSANTE (px34)

P52 DANS (Px33, P51)

Px35 L'atmosphère (Px33)

P53 PROVOCANT (Px27, Px27)

Px36 la fonte des glaces (Px34)

Px37 glaciers

P54 ET (Px38, Px37)

Px38 banquises

P55 AVEC (Px36, Px39)

Px 39 pour conséquence (P57)

Px40 l'élévation

P56 DU (Px40, Px41)

Px41 niveau des mères

P57 ET (Px41, Px42)

Px42 la manipulation d'événements

P58 METEOROLOGIQUES (Px42)

P59 EXTREMES (P58)

Phrase 8. Certains scénarios très pessimistes (notamment une étude financée par le centre de vols spatiaux de la Nasa, se basant sur l'histoire des civilisations anciennes) démontrent que la civilisation moderne pourrait être anéantie par la conjugaison de différents facteurs : le dérèglement climatique, les famines, la surexploitation des richesses et l'inégale répartition des richesses.

P60 CERTAINS (Px42)

Px42 Scénarios

P61 TRES (P62)

P62 PESSIMISTES (P60)

P63 NOTAMMENT

Px43 une étude

P64FINANCEE PAR (Px43)

Px44 Le centre de vols spatiaux

P65 DE (Px44, Px45)

Px45 La Nasa

P66 SE BASANT (Px43)

P67 SUR (P66, P68)

Px46 L'histoire des Civilisations

P68 ANCIENNES (Px46)

P69 DEMONTRENT QUE (P69)

Px47 La civilisation

P70 MODERNE (Px47)

P71 POURRAIT ETRE (P70)

P72 ANEANTIE PAR (P70, P71)

Px48 La conjugaison

P73 DE (Px48, P74)

P74 DIFFERENTS (Px49)

Px49 Facteurs

Px50 Le dérèglement climatique

Px51 Les famines,

Px52 La surexploitation des richesses

P75 ET (P74, P76)

P76 INEGALE (Px53)

Px53 Répartition des richesses.

Phrase 9. Pourtant, des voies divergentes s'élèvent pour démontrer que ce réchauffement climatique s'inscrirait dans un cycle naturel d'évolution du climat.

P77 POURTANT (P40)

Px54 des voies

P78 DIVERGENTES (Px54)

P79 S'ELEVENT (P77)

P80 POUR (P78)

P81 DEMONTRER QUE (P79)

P82 CE (Px56)

Px56 réchauffement climatique

P83 S'INSCRIRAIT (Px56, P82)

P84 DANS (Px57, P83)

Px57 un cycle (P84)

P85 NATUREL (Px57)

P86 DE (P83, P85)

Px58 l'évolution

P87 DU (Px58, Px59)

Px59 climat

Phrase 10. Depuis 1998, le rythme du réchauffement climatique ne serait plus que de 0,05 °C par décennie contre 0,12 °C par décennie depuis 1981.

P88 DEPUIS (Px60)

Px60 1998

Px61 le rythme

P89 DU (Px61, Px62)

Px62 réchauffement climatique

P90 NE PLUS (P91)

P 91 SERAIT (Px61, P88)

P92 QUE DE (P93)

Px63 0,05°C

Px64 par décennie

P93 CONTRE (Px63, Px65)

Px65 10 0,12°C

Px66 par décennie

P94 DEPUIS (Px67)

Px67 1981

Phrase 11. Ce réchauffement pourrait être imputable à d'autres facteurs : le rayonnement solaire, le dégagement de méthane dans les zones humides et le rôle du courant marin « El Niño ».

P95 Ce (Px 68)

Px 68 réchauffement

P96 POURRAIT ETRE (P93)

P97 IMPUTABLE (Px70, Px71)

P98 A

P99 D'AUTRES (Px69)

Px69 facteurs

Px70 le rayonnement solaire

Px71 le dégagement de méthane

P100 DANS (Px72)

Px72 les zones

P101 HUMIDES (Px72)

P102 ET (Px71, P103)

Px73 le rôle

P103 DU (P104)

Px74 courant

P104 MARIN (Px74)

Px75 « El Niño » (P103)

Phrase 12. Qui ; de la nature et de l'homme, peut-être rendu responsable des modifications climatiques et de ses conséquences parfois dramatiques ?

P105 QUI (P106)

Px76 de la nature

P106 OU (Px76, Px77)

Px77 de l'homme

P107 PEUT ETRE RENDU (P 106)

P108 RESPONSABLE(P106)

Px78 des modifications climatiques

P109 ET (Px78, Px79)

Px79 de ses conséquences

P110 PARFOIS

P111 DRAMATIQUES(P109)

Phrase 13. Qu'en pensent les climatologues ?

P112 QU'

P113 EN(P109)

P114 PENSENT

Px80 les climatologues (Px18)

Phrase 14. C'est la question que soulève ce débat.

P115 C'EST (P113, Px81)

Px 81 la question que

P116 SOULEVE (P117)

P117 CE DEBAT (Px81, P106)

- **Reformulation du texte argumentatif**

Pour dégager les idées importantes, nous nous sommes appuyé sur la structure du texte. Autrement dit, nous avons reformulé les idées pertinentes relevées du texte-source à l'aide de la structure textuelle argumentative pour mieux organiser les idées présentes dans le texte, de permettre à l'élève de retenir l'information et les sensibiliser à la structure du texte (Giasson, 2000). En fait, la superstructure textuelle joue un rôle important dans l'organisation des informations (Fayol et Monteil, 1988). Nous avons relevé les idées importantes pour stimuler les connaissances des élèves et les aider à les organiser (Giasson, 2002), mais l'idée principale varie selon le type de texte (Williams, 1986) cité par Giasson (2002).

Donc, la sélection et l'organisation de la base de texte ont été faites selon les parties superstructurelles du texte en se rapportant à des macropropositions argumentatives (la thèse première et ses arguments, les arguments contradictoires et une conclusion ou une nouvelle thèse), (Adam, 1992).

5.4.6 Reformulation du texte expérimental

« L'homme est-il responsable du changement climatique ? »

- **Objectifs de la séance :**
- Identifier les idées principales du texte proposé.
- Identifier la structure du texte argumentatif.
- Aider les élèves à saisir le sens global du texte au moyen de la reformulation.

- Lancement de la séance

Définition de la reformulation :

La reformulation est un procédé par lequel on peut redire ses propos ou les propos de l'autre en exprimant le même sens. « *Formuler à nouveau, généralement de façon plus claire* » (Le Petit Robert, 2014).

Définition du texte argumentatif :

L'objectif de la lecture d'un texte argumentatif selon Golder et Gaonac'h est de « *s'informer de points de vue contraires sur un thème polémique* » (2015 : 127).

- Déroulement de la séance

Définir les concepts-clés liés au thème du texte : réchauffement climatique, gaz à effet de serre, disparition de la faune et la flore, l'effet de serre.

Réchauffement climatique : est l'augmentation de la température moyenne de la planète Terre. Il est provoqué par les émissions de gaz à effet de serre.

Gaz à effet de serre : « *est un processus naturel résultant de l'influence de l'atmosphère sur les différents flux thermiques contribuant aux températures au sol d'une planète. La prise en compte de ce mécanisme est nécessaire pour expliquer les températures observées à la surface de la Terre et de Vénus* » (Wikipedia). L'atmosphère est constituée de gaz qui retiennent la chaleur comme une serre, d'autres gaz s'y cumule et provoque l'augmentation de la température.

Disparition de la faune et de la flore : disparition des espèces animales et des plantes, des arbres.

Introduction
« En effet, tous les pays du monde vont devoir définir leurs engagements de réduction de gaz à effet de serre, avec l'objectif premier de limiter l'augmentation moyenne de la température mondiale en dessous de 2 °C ».

Thèse

« L'homme serait responsable de 95% du réchauffement climatique »

Arguments

Argument 1 (fort) : « principal responsable : le CO2 en concentration croissante dans l'atmosphère, provoquant la fonte des glaces, avec pour conséquence l'élévation du niveau des mers et la multiplication d'événements météorologiques »

Argument 2 (faible) : « la civilisation moderne pourrait être anéantie par la conjugaison de différents facteurs : le dérèglement climatique, les famines... »

Antithèse

« Ce réchauffement climatique s'inscrirait dans un cycle naturel d'évolution du climat »

Contre-argument

« Ce réchauffement pourrait être imputable à d'autres facteurs : le rayonnement solaire, le dégagement de méthane dans les zones humides et le courant marin El Niño »

Conclusion

« Qui, de la nature ou de l'homme, peut-être rendu responsable des modifications climatiques et de ses conséquences parfois dramatiques »

- **Reformulation des idées importantes du texte :**

Introduction : « En effet, tous les pays du monde vont devoir définir leurs engagements de réduction de gaz à effet de serre, avec l'objectif premier de limiter l'augmentation moyenne de la température mondiale en dessous de 2 °C. »

Reformulation : les scientifiques sont inquiets : il y a un trou dans la couche d'ozone. Ce trou est causé par les gaz qui se sont accumulés dans l'atmosphère entraînant une hausse de la température moyenne de la planète. Chaque année, les pays se réunissent pour discuter et lutter contre le réchauffement climatique, de trouver des solutions et de comprendre l'évolution de ce changement. Les pays développés s'engagent pour diminuer le dégagement du CO₂.

Thèse : « L'homme serait responsable de 95% du réchauffement climatique »

Reformulation : selon les spécialistes du groupe intergouvernemental d'experts sur l'évolution du climat (GIEC), l'homme est le seul responsable du réchauffement climatique, c'est lui qui fait son propre malheur ; il détruit l'équilibre de la nature en polluant l'environnement. L'évolution climatique est préoccupante, il y a plus de catastrophes naturelles, la montée de la température de 0,3°C à 4, 8°C entre 2081 et 2100. Une transformation causée par l'activité industrielle humaine : la production d'énergies et de carburants, les émissions de dioxyde de carbone, des millions de litres d'hydrocarbures sont déversés dans les océans provoquant les marées noires, l'effet de serre etc.

Arguments :

Argument 1 (fort) : « principal responsable : le CO₂ en concentration croissante dans l'atmosphère, provoquant la fonte des glaces, avec pour conséquence l'élévation du niveau des mers et la multiplication d'événements météorologiques ».

Reformulation : la cause majeure du dérèglement climatique, et ce à travers l'émission du gaz carbonique qui a des effets néfastes sur la planète tels que la fonte des glaciers qui provoque l'élévation du niveau des mers et des océans.

Argument 2(faible) : « la civilisation moderne pourrait être anéantie par la conjugaison de différents facteurs : le dérèglement climatique, les famines... »

Reformulation : les conséquences du dégagement du CO₂ pourraient être catastrophiques et participer à l'extermination des espèces vivantes et donc l'anéantissement de la Terre, vu les inondations dans certaines régions et la sécheresse dans d'autres telle que l'Afrique.

Antithèse : « Ce réchauffement climatique s'inscrirait dans un cycle naturel d'évolution du climat ».

Reformulation : certains scientifiques pensent que le réchauffement climatique est un phénomène naturel de l'évolution climatique de la planète et donnent d'autres raisons à ce réchauffement, les phénomènes naturels. Donc l'homme n'est pas la seule origine du réchauffement climatique.

Contre-argument : « ce réchauffement pourrait être imputable à d'autres facteurs : le rayonnement solaire, le dégagement de méthane dans les zones humides et le courant marin El Niño »

Reformulation : la nature a aussi sa part de responsabilité dans le réchauffement planétaire : les volcans émettent les gaz, les zones humides émettent le gaz de méthane qui est un gaz à effet de serre et le courant marin El Niño.

Conclusion : « Qui, de la nature ou de l'homme, peut-être rendu responsable des modifications climatiques et de ses conséquences parfois dramatiques »

Reformulation : notre planète connaît un changement naturel ou un changement causé par l'homme ? Qu'en pensez-vous ?

Et si nous devons réagir, que faut-il faire ?

Nous pouvons proposer quelques solutions :

- Réduire les émissions à effet de serre de 80% à 95% d'ici 2050.
- Le reboisement.
- Inciter les peuples et les nations à la lutte contre le réchauffement.
- S'adapter au changement climatique en modifiant notre mode de consommation.

5.5 Participants

Le choix du public a porté sur les élèves de deux classes de 4^{ème} année du cycle moyen, âgés entre 14 et 17 ans. Ces sujets ont participé à deux expériences qui ont eu lieu au collège ZELMAT MEHADJI qui se trouve à Sidi Hamadouche, wilaya de Sidi Bel Abbes. Nous justifions ce choix par la possibilité d'accès à l'établissement et l'acceptation de l'enseignante –collègue de participer à l'expérimentation.

Dans le tableau suivant, nous présentons les groupes qui ont participé à cette expérimentation :

Tableau 4 Effectif des élèves ayant participé à l'expérimentation

Groupes	Nombre d'élèves	Conditions expérimentales
Groupe expérimental G1	32	Avec aide, reformulation du texte par l'enseignant.
Groupe témoin G2	32	Sans aide, simple relecture du texte.

5.6 Tâches et conditions expérimentales

L'expérimentation de notre recherche consiste à demander aux élèves de lire un texte argumentatif intitulé « L'homme est-il responsable du changement climatique ? » suivi de deux tâches. La première est le questionnaire de type 1 (Base de texte) et type 2 (Modèle de situation). La seconde est le rappel. Après quelques jours, nous les élèves sont soumis à une deuxième lecture (Relecture) du même texte puis la réalisation des deux premières tâches. Seulement le groupe expérimental bénéficiera d'un outil d'aide : la reformulation du texte par l'enseignant. Cette expérimentation s'est déroulée en deux séances. Pour chaque expérience, nous avons précisé les objectifs, les consignes et les tâches, commençons par le questionnaire.

Tâches et consignes :

Les élèves des deux groupes seront amenés à réaliser trois tâches dans les deux séances.

Séance 1 :

Nous avons expliqué aux participants l'importance de cette recherche et le rôle qu'ils peuvent jouer dans la réussite de cette expérience.

Tâche 1 : lecture L1 du texte argumentatif « L'homme est-il responsable du changement climatique ? » (10mn)

Consigne : « lisez silencieusement et attentivement le texte « L'homme est-il responsable du changement climatique ? » et essayer de comprendre toutes les informations qu'il contient. Puis tournez la page. »

Tâche 2 : les élèves vont devoir répondre à des questions sur le contenu sémantique du texte (Base de texte) et des questions d'inférence sur le modèle mental évoqué par le texte), (20mn).

Consigne : « répondez aux questions suivantes le plus précisément possible »

Tâche 3 : il est demandé aux élèves de rédiger un premier rappel R1 (20mn).

Consigne : écrivez un rappel de toutes les informations que vous jugez importantes (tout ce dont vous vous rappelez).

Séance 2 :

Quelques jours plus tard (selon les disponibilités des apprenants), les participants sont invités à effectuer les mêmes tâches que la première séance après une tâche distractive D1 de 10 minutes maximum, son but est de faire engager l'apprenant dans un traitement sémantique du texte. Cependant, le groupe expérimental soit G1 a bénéficié d'une aide qui consiste en la reformulation du texte argumentatif. Le groupe témoin soit le G2 n'a bénéficié d'aucune aide.

Tâche 1 : relecture L2 du texte argumentatif « L'homme est-il responsable du changement climatique ? » (10mn)

Consigne : « vous allez relire silencieusement et attentivement le texte « L'homme est-il responsable du réchauffement climatique ? » et essayer de comprendre toutes les informations qu'il contient. Puis tournez la page. »

Tâche distractive : D1, 5 mn. Les participants ont rempli une fiche de renseignements.

Tâche 2 : les élèves répondent une seconde fois aux questions de type 1 Base de texte et de type 2 Modèle de situation (20mn).

Consigne : « répondez aux questions suivantes le plus précisément possible »

Tâche 3 : il est demandé aux participants de rédiger un deuxième rappel R2. (20mn)

Consigne : vous allez écrire à nouveau un rappel de toutes les informations que vous jugez importantes (tout ce dont vous vous rappelez).

Séance1	
Groupe expérimental et Groupe témoin	
Tâche 1 10 mn	Lecture du texte argumentatif : « L’homme est-il responsable du changement climatique ? »
Tâche 2 15 à 20 mn	Répondre aux questionnaires (Base de texte / Modèle mental)
Tâche 3 15 à 20 mn	Rédiger le premier rappel
Séance2	
Quelques jours plus tard	
Groupe expérimental	Groupe témoin
Tâche 1 10 mn	Relecture du texte : « L’homme est-il responsable du changement climatique ? »
10 à 15 mn	Relecture du texte : « L’homme est-il responsable du changement climatique ? »
10 à 15 mn	Reformulation du texte : distribution des feuilles du texte reformulé.
Tâche distractive 5 mn	
Tâche2 15 à 20 mn	Répondre aux questionnaires (Base de texte ; Modèle mental)
Tâche3 20 mn	Rédiger le deuxième rappel

5.7 Méthode d'analyse des protocoles

Dans le cadre de cette expérimentation qui porte sur le rôle de la reformulation dans la compréhension d'un texte argumentatif en FLE, nous nous appuyons sur les travaux de van Dijk et Kintsch (1983) pour décrire les unités du texte sous forme de propositions. Aussi, d'évaluer les processus cognitifs mis en œuvre lors de la lecture, la relecture et suite à la reformulation. Selon ce modèle, la représentation de la signification se construit au moyen des propositions. Ces auteurs insistent sur l'importance de l'analyse propositionnelle dans la description des processus cognitifs « *si l'on considère que la prédication qui s'exprime dans un message linguistique est une activité cognitive essentielle de l'homme et que, sous-jacent à la réalisation de surface, c'est-à-dire au mot, se trouve un concept, on peut estimer que l'analyse propositionnelle¹⁰, outil de description sémantique des textes, est pour le psychologue la transcription d'une activité cognitive* » (Ghiglione et al., 1995 : 49).

5.7.1 Analyse propositionnelle

D'après Walter Kintsch et Teun van Dijk, le niveau propositionnel est un autre niveau de traitement de l'information au cours de la lecture et déclarent que la proposition est l'unité de base de la pensée (1974, 1977). Elle est considérée comme « *la plus petite unité d'information qui peut servir d'affirmation autonome ; c'est-à-dire, la plus petite unité au sujet de laquelle il est possible de porter un jugement vrai/faux* » (Anderson, 1999 : 123), cité par Roosen et Hanaff, 2000 :51).

Chaque proposition comporte un prédicat et un ou plusieurs arguments qui sont définis comme « *des éléments individuels, tandis que le prédicat est intuitivement utilisé pour référer aux propriétés d'éléments ou aux relations qui existent entre eux* » (Kintsch et van Dijk, 1975 ; 99). Chaque proposition est reliée à une ou plusieurs autres propositions par un argument commun, cette répétition permet de définir les relations entre les propositions (Ibid. : 1974, 1978).

Reprenons ici l'exemple de Le Ny (1989) :

¹⁰ A travers nombreux travaux qui se sont développés sur le concept de la grammaticalité (Chomsky, 1957, 1965), la phrase est devenue l'unité de base du sens parce que « d'une part, elle est indépendante syntaxiquement, et d'autre part, elle est complète du point de vue du sens » (Blanc et Brouillet, 2003 : 86). Fillmore (1968) donne la primauté à la sémantique au profit de la syntaxe et s'intéresse au rôle du verbe. Ceci a participé à la naissance de l'approche propositionnelle dans le domaine de la compréhension de textes. (Van Dijk, 1972 ; Kintsch, 1974 ; Kintsch et van Dijk, 1975). (Ibid.).

« Le chien poursuivait un chat dans le jardin »,

P1. POURSUIVRE (a1, a2) a1= chien, a2= chat

P2. DANS (P1, a3) a3= jardin

Les propositions sont hiérarchisées par niveau d'importance d'information :

Les propositions de niveau 1 sont les propositions les plus importantes (sont les macropropositions qui constituent la macrostructure du texte). Les propositions du niveau 2 sont celles qui reprennent un argument d'une proposition du niveau 1. Les propositions du niveau 3 reprennent un argument d'une proposition du niveau 2 et ainsi de suite. (Les propositions de niveaux inférieures renvoient aux détails qui forment les micropropositions correspondant à la microstructure). (Kintsch et van Dijk, 1974, 1978 ; Ehrlich, 1994).

Pour analyser le contenu sémantique des réponses aux questionnaires et aux rappels, l'analyse propositionnelle (prédicative, sémantique) nous semble la plus pertinente « *L'opération de prédication est sans doute la plus importante de toutes les activités sémantiques* » (Le Ny 1979 :49). Elle consiste essentiellement à « *dire quelque chose de quelque chose* » (Ibid.). L'analyse des réponses aux questionnaires (Q1 et Q2) est focalisée sur le nombre des informations traitées portant sur le contenu sémantique du texte « *base de texte* » (informations microstructurelles ; macrostructurelles) ainsi que les informations renvoyant au « *modèle de situation* » (inférentielles), (Van Dijk et Kintsch, 1983). Mais encore, sur le niveau de pertinence des réponses produites par les participants.

L'analyse du contenu des deux rappels (R1 et R2) produits par les élèves repose essentiellement sur le nombre et le niveau de pertinence des informations lues et traitées, aussi sur l'utilisation des macrorègles. L'analyse propositionnelle des rappels nous permet de décrire le contenu des textes (Le Ny ,1989). Cette description de la représentation sémantique présente en mémoire est la transcription d'une activité cognitive qui est formée d'un prédicat et d'un ou plusieurs arguments qui correspondent aux informations du texte. Ces informations sont classées et catégorisées en informations très pertinentes ; informations moyennement pertinentes ; informations peu ou non pertinentes :

« *L'épreuve de Jugement d'Importance Relative des informations (...) évalue la capacité du lecteur à sélectionner (...) les informations lues et à les hiérarchiser en fonction de trois niveaux d'importance (...), sont affectés par l'élève au contenu sémantique et informationnel de chacune des phrases qui contiennent les informations* » (Legros et Marin, 2008 : 75). Ces niveaux de pertinence permettent d'évaluer la hiérarchisation effectuée par les élèves, de rétablir les liens logiques entre les informations de même niveau de participer à la construction de la cohérence globale du texte (Legros, Marin, 2008).

L'analyse des macrorègles utilisées par les élèves dans les rappels se base sur l'élaboration de la macrostructure constituée par des propositions relevant de différentes règles telle que la suppression, la génération et la construction. L'application de ces macrorègles est déterminée par les connaissances du lecteur : des connaissances conceptuelles et connaissances relatives à la superstructure. (Crozier, Gaona'ch et Passerault, 1996).

5.7.2 Analyse statistique

Afin d'analyser les données de notre étude, nous nous sommes basé sur l'analyse statistique descriptive SPSS pour décrire et interpréter les résultats obtenus. Cette méthode d'analyse permet de faire la différence entre les variables étudiées : le nombre de propositions produites ; le type de propositions produites (niveaux de représentation : base de texte et modèle de situation) et le niveau de pertinence (importance relative : propositions très pertinentes, moyennement pertinentes et peu pertinentes) des propositions produites dans les réponses aux questions et dans les rappels. Une autre variable étudiée dans les rappels des élèves est l'application des macrorègles Nous avons analysée le nombre de propositions produites relevant de chaque macrorègle appliquée (suppression, généralisation et/ou construction).

Les données ont été, d'abord saisies manuellement sur Excel. Puis, analysées automatiquement par le logiciel SPSS pour calculer les moyennes et les écart-types. La Moyenne est le point le plus proche de toutes les observations relatives aux variables étudiées et l'Ecart-type mesure la dispersion de l'ensemble de la valeur autour de la moyenne. Nous utiliserons plusieurs fois le mot « significatif » pour expliquer les différences entre les facteurs et les variables de notre recherche (lecture/relecture ; lecture/ reformulation ; questionnaires ; rappels ; macrorègles ; G1/G2). Nous tenons compte de la moyenne et de l'écart-type de chaque résultat.

Chapitre 6 Expérience 1 Effet de la relecture sur les réponses aux questionnaires et sur les rappels

6. Chapitre 6 Expérience 1 : Effet de la relecture sur les réponses aux questionnaires et sur les rappels

6.1 Introduction

Ce chapitre présente la description et l'analyse des résultats d'une expérience réalisée auprès de 32 élèves de 4^e année du cycle moyen apprenant le français langue étrangère. Ces élèves représentent le groupe témoin soit le G2. Ils ont été amenés à lire un texte argumentatif sur le thème du réchauffement de la planète, puis à répondre à un questionnaire (Q1) renvoyant à la base de texte et au modèle de situation. Après, ils ont rédigé un rappel de ce texte (R1).

Après quelques jours, les élèves du même groupe ont relu le texte proposé dans la première séance. Après une tâche distractive de quelques minutes, ils ont répondu au même questionnaire (Q2) et ont rédigé un deuxième rappel (R2).

L'analyse des résultats ont permis d'étudier les processus cognitifs activés par les élèves lors de la lecture et la relecture. Les propositions produites dans les réponses aux questionnaires sont catégorisées en fonction du nombre et du niveau représentationnel : base de texte et modèle de situation. Par contre, les propositions produites dans les rappels sont catégorisées en fonction du jugement d'importance relative (Legros et Marin, 2008).

Nous avons tenté d'apporter des éléments de réponse à nos questionnements concernant la compréhension de texte et le traitement de l'information par les élèves en vue de les aider à améliorer leur capacité en compréhension. Comment les élèves traitent-ils les informations ? Quel type de connaissances activent-ils ? La relecture influe-t-elle leur compréhension ?

L'hypothèse générale que nous formulons est que la relecture faciliterait l'activation de connaissances et la récupération en mémoire des connaissances antérieures et qu'elle favoriserait la construction des niveaux de la représentation sémantique du texte argumentatif.

Les réponses aux questions et les rappels ainsi que le texte expérimental ont fait l'objet d'une analyse propositionnelle (Kintsch, 1974 ; Le Ny, 1992 ; Denhière, 2005) afin de décrire le contenu sémantique des énoncés produits par les élèves qui constitue des structures cognitives construites au cours de la lecture et la relecture (Le Ny, 1979 ; Denhière, 1984).

Nous présentons les résultats et l'interprétation des résultats relatifs aux réponses aux questionnaires (Q1/Q2) et aux rappels produits par les élèves (R1/R2).

6.2 Objectifs de l'expérience

L'objectif de cette expérimentation est d'évaluer l'effet de la relecture d'un texte argumentatif sur l'élaboration de la cohérence globale. Nous visons l'étude de l'effet de la relecture sur la compréhension de texte en analysant la quantité et la qualité des informations présentes dans les réponses aux questionnaires et dans les rappels. D'abord, le nombre et la pertinence des réponses correctes produites par type de questions (Propositions très pertinentes, moyennement et peu pertinentes dans les réponses aux questions de type Base de Texte et Modèle de Situation). Ensuite, le nombre et la pertinence des informations produites lors des rappels (TP, MP, PP).

6.3 Rappel du cadre théorique de l'expérience

La relecture « *rereading* » est considérée comme un paradigme qui a un rôle déterminant dans la compréhension de texte (Millis et Simon, 1994 ; Millis, Simon et Tenbroek, 1998 ; Millis et King, 2001). Ces chercheurs ont étudié les processus cognitifs mis en œuvre lors de la relecture (Xu, 2009) et ont montré que les lecteurs utilisent moins de ressources cognitives des contenus propositionnelles. En parallèle, ils utilisent plus de ressources au traitement du contenu de la signification du texte (Duvelson, 2011). La relecture est « *une activité typique à la compréhension* » (Xu, 2009 :93).

Les travaux de recherche de Millis et ses collaborateurs constituent le cadre théorique sur lequel nous nous basons pour décrire ces processus. La relecture est un moyen de vérification des hypothèses émises et de comparaison avec les processus cognitifs mis en œuvre lors de la reformulation. Nous nous basons aussi sur la modélisation de van Dijk et Kintsch (1983) qui ont analysé le traitement cognitif du texte. Selon eux, la compréhension se définit selon trois niveaux de signification : le premier est la surface textuelle qui constitue l'ensemble des mots du texte ; le deuxième est la base de texte qui constitue une structure de signification locale (microstructure : au niveau des propositions) et une structure de signification globale (macrostructure) du texte ; le troisième niveau représente le modèle de situation qui constitue les connaissances issues du texte et les connaissances issues de la mémoire à long terme (Kintsch, 1998). Ce type de représentation est important dans la compréhension car il permet d'intégrer les connaissances nouvelles aux connaissances antérieures dans la mémoire à long terme.

Dans cette première expérience, nous utilisons la relecture comme un moyen qui nous permet d'analyser les processus cognitifs de traitement des informations du texte et de construction

du sens au niveau de la « base de texte » et au niveau du « modèle de situation » et du jugement d'importance des informations rappelées et produites dans les réponses.

6.4 Hypothèses de recherche et prédictions

6.4.1 Hypothèses et prédictions de la relecture sur les questionnaires

Pour la comparaison des questionnaires, nous présentons deux séries d'hypothèses. La première série concerne le nombre de réponses correctes dans les questionnaires par type de questions (BT / MS). La deuxième série porte sur le niveau de pertinence des informations rappelées par les participants (TP, MP, PP).

Première série d'hypothèses

Hypothèse 1 : effet de la relecture sur le nombre total de propositions produites dans les réponses aux questions.

Prédiction 1 : nous supposons que le nombre total des propositions produites dans les réponses aux questions par les élèves du G2 lors de la Relecture sera plus élevé que celui des propositions produites lors de la première lecture. $Q2 > Q1$.

Hypothèse 2 : effet de la relecture sur le nombre des propositions produites dans les réponses aux questions de type « Base de texte » et « Modèle de Situation ».

Prédiction 2 : nous supposons que le nombre de propositions produites dans les réponses aux questions de type « Base de texte » par les élèves du G2 lors de la Relecture sera plus élevé que celui des propositions produites lors de la première lecture. $Q2 > Q1$ pour « Base de Texte »

Prédiction 3 : nous supposons que les propositions produites dans les réponses aux questions de type « Modèle de situation » par les élèves du G2 lors de la Relecture seront plus nombreuses que celles produites lors de la première lecture. $Q2 > Q1$ pour « Modèle de Situation »

Deuxième série d'hypothèses

Hypothèse 3 : effet de la relecture sur le niveau de pertinence des propositions produites dans les réponses aux questions Q1 et Q2.

Prédiction 4 : nous supposons que le total des propositions pertinentes produites dans les réponses aux questions Q2 (après la relecture) sera supérieur à celui des propositions produites dans le Q1 (après la lecture). $Q2 > Q1$.

Hypothèses 4 : effet de la relecture sur le niveau de pertinence des propositions produites dans les réponses aux questions de type « Base de Texte » et « Modèle de Situation ».

Prédiction 5 : nous supposons que les propositions produites dans les réponses aux questions de type « Base de Texte » dans le Q2 seront plus pertinentes que celles produites dans le Q1. TP et MP $Q2 > TP$ et MP $Q1$ pour « Base de Texte ».

Prédiction 5-1 : PP $Q2 > PP Q1$ pour « Base de Texte »

Prédiction 6 : nous supposons que les propositions produites dans les réponses aux questions de type « Modèle de Situation » lors de la relecture seront plus pertinentes que celles produites lors de la lecture. TP et MP $Q2 > TP$ et MP $Q1$ pour « Modèle de Situation ».

Prédiction 6-1 : PP $Q2 > PP Q1$ pour « Modèle de Situation ».

6.4.2 Hypothèses et prédictions de la relecture sur le rappel

Dans le but de comparer les rappels des élèves (R1/R2), nous formulons deux hypothèses. La première porte sur le nombre total des propositions (informations) rappelées. La deuxième porte sur la pertinence des propositions rappelées (TP, MP, PP)

Hypothèse 5 : effet de la relecture sur le nombre de propositions produites lors du rappel 2.

Prédiction 7 : nous supposons que le nombre total des propositions produites lors du R2 sera plus élevé que celui du R1. $R2 > R1$

Hypothèse 6 : effet de la relecture sur le niveau de pertinence des propositions produites lors du rappel 2.

Prédiction 8 : nous supposons que le G2 produira un nombre élevé de propositions plus pertinentes lors du R2 qu'en R1. $R2 > R1$ pour TP/MP.

Prédiction 8-1 : $R2 > R1$ pour PP.

6.5 Présentation et analyse des résultats

Pour évaluer l'effet de la relecture sur la compréhension du texte argumentatif chez des élèves, nous avons deux séries d'analyses à réaliser. Nous commençons par analyser les réponses aux questionnaires produites en fonction du nombre, du type de questions et de la pertinence des propositions (informations) correctes produites. Ensuite, nous abordons l'analyse des rappels des élèves en fonctions du nombre et du niveau de pertinence des propositions rappelées (propositions très pertinentes TP ; propositions moyennement pertinentes MP ; propositions peu ou pertinentes PP).

6.5.1 Première série d'analyse : l'effet de la relecture sur le nombre et le niveau de pertinence des réponses aux deux types de question Base de Texte/Modèle de Situation lors du Q1 et Q2 pour le groupe 2

Dans la première série d'analyse, nous étudions l'effet de la relecture sur le nombre de réponses produites dans les Q1/Q2 et sur le type de questions « Base de Texte/Modèle de Situation ». Ainsi que le niveau de pertinence des propositions (TP/MP/PP).

Première analyse : comparaison des informations correctes produites aux questionnaires Q1 et Q2 pour le groupe 2

Dans cette analyse, nous comparons le nombre total des réponses correctes produites lors du Q1 (après la lecture) et le Q2 (après la relecture).

Les réponses aux questions ont fait l'objet d'analyse d'expérience selon le plan suivant :

S < G2 > *Q2 dans lesquels les lettres (S, G, Q) renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1= groupe expérimental ; G2 = groupe témoin), Questions (Q1= questions suivant la lecture ; Q2 = questions suivant la relecture).

Les résultats indiquent que les réponses correctes produites dans le Q2 sont significativement plus nombreuses que celles produites lors du Q1 (Q2 = 21,29 vs Q1 = 12,81), (Voir tableau 5). Donc, la différence entre le total des réponses correctes varie en fonction des modalités de traitement de texte (lecture/relecture). Prédiction 1 confirmée. La relecture favorise l'activation et la mémorisation des connaissances.

Tableau 5. Moyennes et Ecart-Type des réponses correctes produites aux deux questionnaires Q1/Q2 du G2

	N	Moyenne	Ecart type
Q1	32	12,81	4,600
Q2	32	21,29	6,165

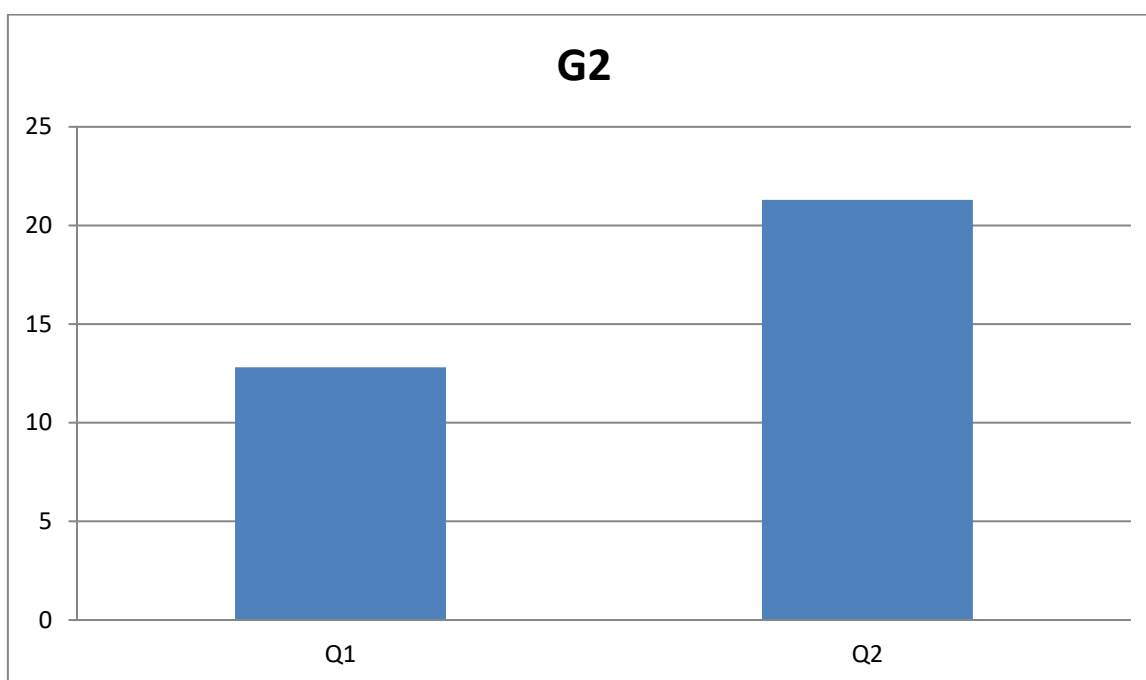


Figure 4. Moyennes des réponses correctes produites aux deux questionnaires Q1 et Q2 du G2

Deuxième analyse : comparaison des réponses aux questions Q1 et Q2 renvoyant à la Base de Texte et au Modèle de Situation pour le groupe 2

L'analyse qui suit concerne la comparaison du nombre de réponses produites renvoyant au contenu du texte et au modèle de situation évoqué par le texte lors de la lecture et de la relecture pour le groupe 2.

Les réponses aux questions ont fait l'objet d'analyse d'expérience selon le plan suivant :

$S < G2 > * Q2$ dans lesquels les lettres (S, G, Q) renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G2= groupe témoin), Questions (Q1= questions suivant la lecture ; Q2=questions suivant la relecture). Pour Base de Texte et Modèle de Situation.

La comparaison réalisée entre les deux questionnaires indique que les élèves du G2 lors du Q2, produisent un nombre supérieur à celui produit lors du Q1 pour le type de questions renvoyant au contenu de texte Base de Texte = (Q2 = 10,42 vs Q1 = 7,42). (Voir tableau 8). L'interaction des facteurs Questionnaires et Type de questions (BT) est manifestée. Prédiction 2 confirmée.

Aussi, nous observons que les réponses produites lors du Q2, renvoyant au modèle de situation sont significativement meilleures que celles produites lors du Q1. Base de Texte = (Q2 = 10,19 vs Q1 = 5,35), (Voir tableau 6). Prédiction 3 confirmée. Nous concluons que la relecture exerce un effet positif sur les réponses aux questionnaires par type de questions, donc les niveaux de connaissances activées.

Tableau 6. Moyennes et Ecart-Type des réponses produites aux questions Base de texte /Modèle de situation aux deux questionnaires Q1/Q2 pour le G2

	N	Moyenne	Ecart type
Base de texte Q1	32	7,42	3,631
Modèle de situation Q1	32	5,35	3,764
Base de texte Q2	32	10,42	3,324
Modèle de situation Q2	32	10,19	4,600

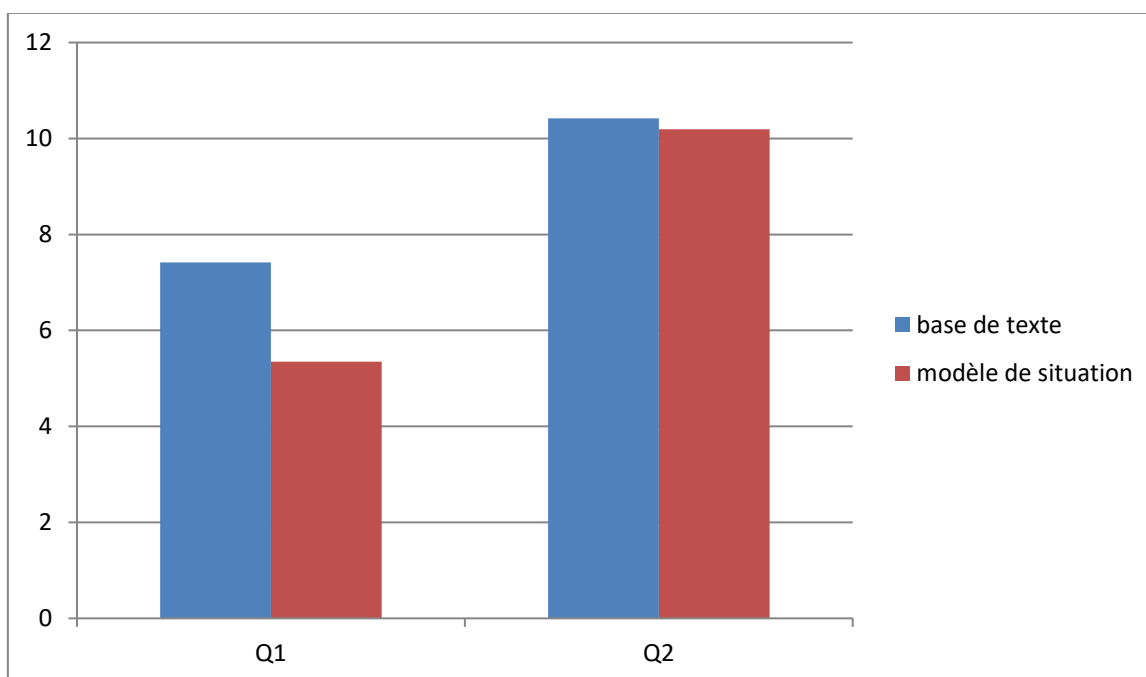


Figure 5. Moyennes des informations produites aux questions Base de texte/Modèle de situation aux questionnaires Q1 et Q2 par le G2

Troisième analyse : comparaison des réponses aux questions Q1 et Q2 par niveau de pertinence pour le groupe 2

La troisième analyse vise, d'abord la comparaison de l'ensemble des réponses pertinentes produites lors des Q1/Q2. Puis, la comparaison des réponses produites par niveau de pertinence ; (TP/MP/PP) et par type de questions (BT/MS).

Les réponses aux questions ont fait l'objet d'analyse d'expérience selon le plan suivant :

S < G2 > *Q2 *TP, *MP, *PP dans lesquels les lettres (S, G, Q, TP, MP, PP) renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G2 = groupe témoin), Questions (Q1= questions suivant la lecture ; Q2 = questions suivant la relecture) et par type de propositions (TP = Très Pertinentes, MP = Moyennement Pertinentes, PP = Peu Pertinentes).

La différence entre les propositions activées dans l'ensemble des questions lors des questionnaires (Q2 = 29,0625 vs Q1 = 13,8750), est significative et varie en fonction des questionnaires. Prédiction 4 confirmée. (Voir tableau 7).

Tableau 7. Moyennes et Ecart-Type des propositions pertinentes produites aux questions Base de texte/Modèle de situation aux deux questionnaires Q1/Q2 pour le G2

	N	Moyenne	Ecart type
Q1	32	13,8750	6,14213
Q2	32	29,0625	7,52174

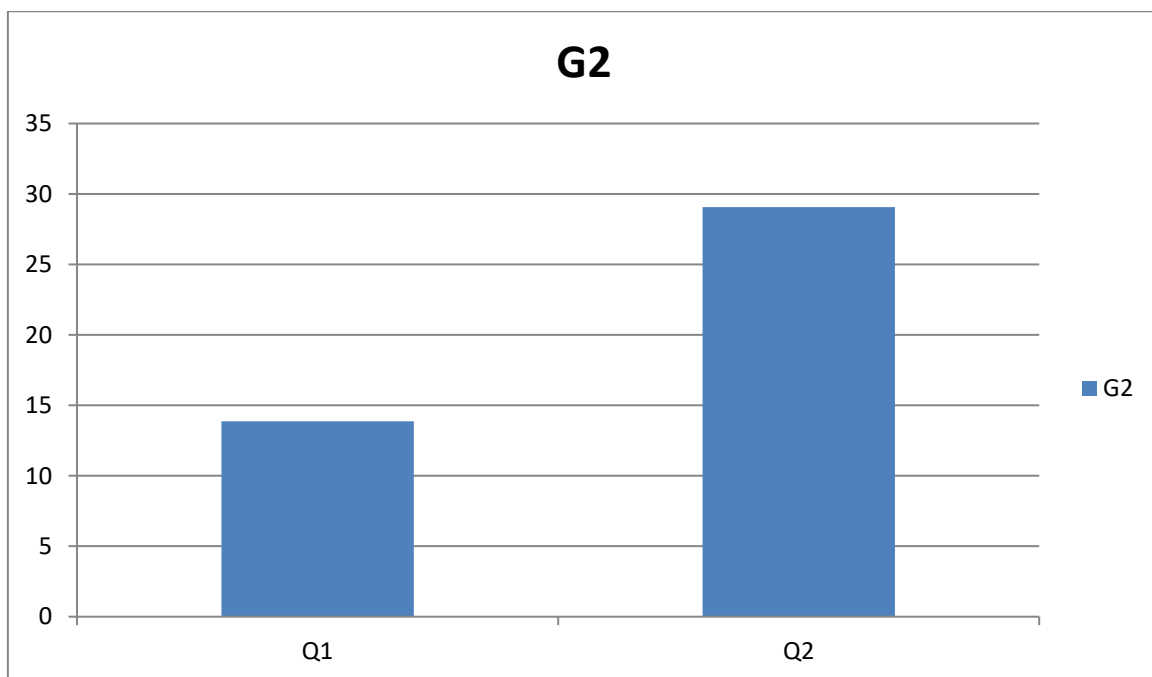


Figure 6. Moyenne des propositions pertinentes produites aux questions Base de texte/Modèle de situation aux deux questionnaires par le G2

L'analyse du nombre d'informations activées dans les questionnaires permet de constater une supériorité des propositions de type TP (Q1 = 9,1562 vs Q2 = 4,7188). La différence constatée dans la moyenne des propositions de type MP est significative MP (Q2 = 3,2188 vs Q1 = 1,3125).

(Voir tableau 8). Prédiction 5 confirmée. Pour la comparaison des propositions PP, les élèves produisent moins d'informations lors du Q2, ($Q2 = 0,8438$ vs $Q1 = 1,2188$), prédiction 5-1 infirmée.

Tableau 8. Moyennes et Ecart-Type des propositions produites de type "Base de texte" en fonction de la pertinence (TP/MP/PP) pour le G2

TP / BT	N	Moyenne	Ecart type
Q1	32	4,7188	3,01859
Q2	32	9,1562	3,08073
MP / BT	N	Moyenne	Ecart type
Q1	32	1,3125	1,28107
Q2	32	3,2188	2,29634
PP / BT	N	Moyenne	Ecart type
Q1	32	1,2188	1,43087
Q2	32	,8438	1,01947

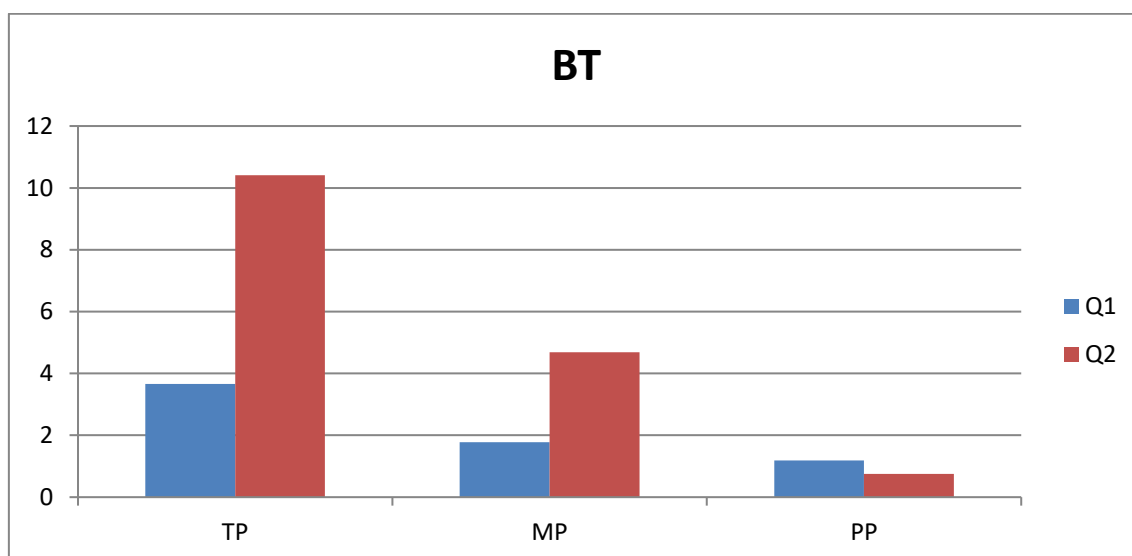


Figure 7. Moyennes des propositions produites de type "Base de texte" en fonction de la pertinence (TP/MP/PP) pour le G2

De même que dans l'analyse précédente, le résultat concernant les réponses produites lors du Q2 renvoyant au modèle de situation est significatif. La différence est manifestée entre les deux questionnaires TP ($Q2 = 10,4063$ vs $Q1 = 3,6562$), MP ($Q2 = 4,6875$ vs $Q1 = 1,7813$), (Voir tableau 9). Prédiction 6 confirmée. Les informations peu pertinentes sont plus nombreuses lors du Q1, ($Q2 = 7500$ vs $Q1 = 1,1875$). Le facteur Questionnaire est significatif. Prédiction 6-1 infirmée. En effet, la relecture permet d'activer les connaissances du modèle mental évoqué par le texte.

Tableau 9. Moyennes et Ecart-Type des propositions produites de type « Modèle de situation » en fonction de la pertinence (TP/MP/PP) pour le G2

TP / MS	N	Moyenne	Ecart type
Q1	32	3,6562	3,42297
Q2	32	10,4063	4,17256
MP / MS	N	Moyenne	Ecart-type
Q1	32	1,7813	1,86192
Q2	32	4,6875	1,57475
PP / MS	N	Moyenne	Ecart-type
Q1	32	1,1875	1,35450
Q2	32	,7500	,87988

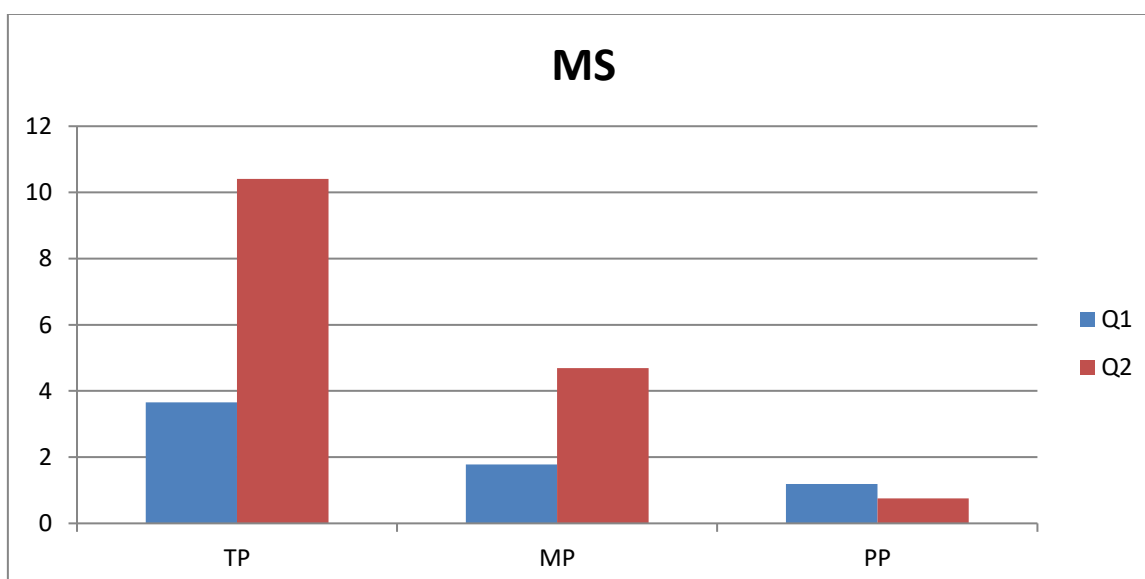


Figure 8. Moyennes des propositions produites de type "Modèle de situation" en fonction de la pertinence (TP/MP/PP) pour le G2

6.5.2 Deuxième série d'analyse : l'effet de la relecture sur le nombre et le niveau de pertinence des informations produites au cours des rappels R1, R2 par le G2

Ces résultats présentent l'analyse quantitative portant sur le nombre total des informations rappelées lors du R1 et R2 et l'analyse qualitative portant sur le niveau de pertinence de ces informations.

Première analyse : nombre de propositions produites lors des rappels R1 et R2 pour le groupe2

Cette analyse concerne le nombre de l'ensemble des propositions rappelées par type de rappel (R1/R2).

Les réponses aux questions ont fait l'objet d'analyse d'expérience selon le plan suivant :

S < G2 > * R2 dans lesquels les lettres (S, G, R) renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G2 = groupe témoin) ; Rappel (R1= rappel après lecture, R2=rappel après relecture).

En comparant les deux rappels, nous observons que le nombre total des informations pertinentes produites du R2 est supérieur à celui du R1, (R2 = 23,3125 vs R1 = 20,5938). (Voir tableau 10). Le facteur type de rappel est significatif. Prédiction 7 confirmée. La relecture favorise le rappel des informations stockées dans la mémoire à long terme.

Tableau 10. Moyennes et Ecart-Type des informations produites lors des rappels R1/R2 pour le G2

	N	Moyenne	Ecart type
R1	32	20,5938	10,48766
R2	32	23,3125	8,17722

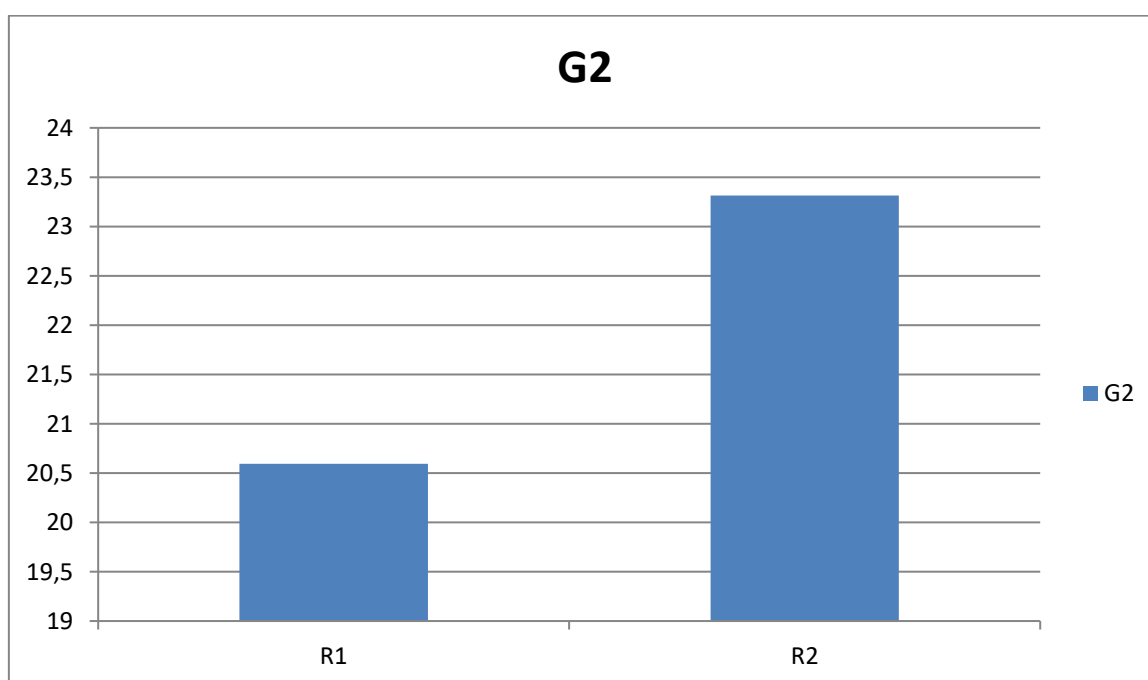


Figure 9. Moyennes des informations produites lors des rappels R1/R2 pour le G2

Deuxième analyse : niveau de pertinence des propositions produites lors des rappels R1 et R2 pour le groupe 2

La deuxième analyse porte sur le niveau de pertinence des propositions rappelées (TP/MP/PP) en fonction du type de rappel (R1, R2).

Les réponses aux questions ont fait l'objet d'analyse d'expérience selon le plan suivant :

S < G2 > *R2 *TP *MP ; *PP dans lesquels les lettres (S, G, Q, TP, MP, PP) renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G2= groupe témoin) ; Rappel (R1=rappel après lecture, R2=rappel après relecture), par type de Propositions (TP = Très Pertinentes, MP = Moyennement Pertinentes, PP = Peu Pertinentes). Le facteur rappel varie significativement en fonction du type de propositions TP (R2 = 14,5313 vs R1 = 11,6563). En revanche, les propositions MP sont plus nombreuses lors du R1 (R1=5,0938 vs R2 = 3,6250). (Voir tableau 11). Nous disons que la prédiction 8 est partiellement confirmée. Si nous comparons les propositions de type PP, nous remarquons qu'elles sont nombreuses lors du R1 par rapport au R2, (R1 = 5,1563 vs R2 = 3,8438). Prédiction 8-1 infirmée.

Tableau 11. Moyennes et Ecart-Type des propositions produites lors des rappels R1/R2 en fonction du niveau de pertinence pour le G2

TP	N	Moyenne	Ecart type
R1	32	11,6563	6,27648
R2	32	14,5313	6,16433
MP	N	Moyenne	Ecart-type
R1	32	5,0938	4,61666
R2	32	3,6250	3,83322
PP	N	Moyenne	Ecart type
R1	32	3,8438	4,08861
R2	32	5,1563	5,25547

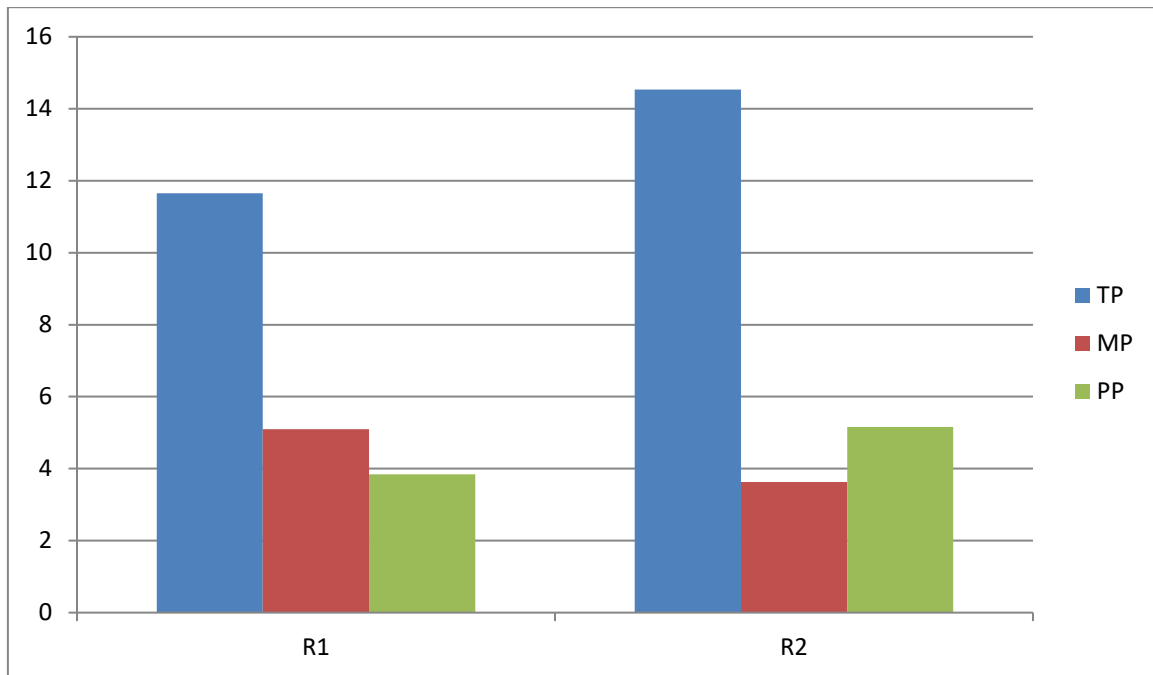


Figure 10. Moyennes de propositions produites lors des rappels R1/R2 en fonction du niveau de pertinence pour le G2

6.6 Interprétation des résultats de la relecture

L'interprétation des résultats de la première expérience contient deux séries d'analyse, la première série d'analyse est relative aux questionnaires et la deuxième série concerne l'analyse des rappels.

6.6.1 Interprétation des résultats des questionnaires

Afin de démontrer l'effet de la relecture sur l'activation des connaissances et le traitement inférentiel des informations du texte argumentatif, nous présentons les résultats des réponses aux deux questionnaires (Q1/Q2). Par ailleurs, nous avons analysé le nombre et la pertinence des propositions produites dans les réponses en fonction des niveaux de la représentation construite (base de texte/ modèle de situation)

Cette série d'analyse concerne l'effet de la relecture sur le traitement sémantique du texte argumentatif. Nous avons calculé le nombre total des propositions produites dans les réponses et le nombre des propositions produites pour chaque type d'information (niveaux de représentation), base de texte (microstructure/ macrostructure) et modèle de situation évoqué par le texte.

La première analyse rend compte du nombre total des propositions produites dans les réponses aux questionnaires (Q1/Q2). L'hypothèse (H.1) selon laquelle les élèves du G2

produiraient un nombre plus important de propositions correctes lors du Q2 que celui du Q1 est validée. Les résultats montrent que les propositions correctes dans les réponses lors du Q2 étaient plus nombreuses. La relecture a un effet sur le nombre de connaissances activées.

La deuxième analyse renvoie au type d'informations produites dans les réponses. D'abord, les informations issues du contenu de la base du texte renvoyant à la microstructure et à la macrostructure. Puis, les informations issues du modèle de situation évoqué par le texte qui renvoie à un traitement plus élaboré. Nous supposons que les élèves du G2 qui ont relu le texte argumentatif produiraient davantage d'informations relevant de la base de texte et du modèle de situation lors du Q2 (Hypothèse H.2). Cette hypothèse sur les niveaux de la représentation sémantique est validée, donc la relecture exerce un effet positif sur le type de connaissances activées par les élèves.

La troisième analyse porte sur la pertinence des réponses aux questionnaires (Q1/Q2). L'hypothèse (H3) émise sur le total des propositions pertinentes produites lors du Q2 est validée. Les résultats confirment cette hypothèse. Donc, le nombre total des informations pertinentes produites dans les réponses aux Q2 (après la relecture) est supérieur à celui du Q1 (après la lecture).

Dans l'hypothèse (H.4), nous supposons que les élèves du G2 produiraient un nombre important de propositions pertinentes (TP : très pertinentes et MP : moyennement pertinentes) relevant de la base de texte (Prédiction 5) et de propositions de type (TP/MP) relevant du modèle de situation (Prédiction 6) lors du Q2. Les résultats confirment les prédictions (5 et 6). En revanche, les prédictions (5.1 et 6.1) ne sont pas confirmées dans la mesure où c'est le Q1 qui contient un nombre supérieur de propositions peu pertinentes (PP) renvoyant à la base de texte et au modèle de situation. Le nombre de PP est moindre dans les réponses au Q2. L'hypothèse (H.4) est partiellement validée. Nous disons que la relecture permet au lecteur de se focaliser beaucoup plus sur la construction de la signification globale du texte (Millis, Simon et tenBroek, 1998). La relecture a une influence sur le nombre et le niveau de pertinence des propositions produites par les participants du G2.

6.6.2 Interprétation des résultats des rappels

La deuxième série d'analyse effectuée à partir des rappels des élèves lors de la lecture et de la relecture du texte argumentatif nous a permis de comptabiliser d'abord le nombre total des propositions rappelées. Puis le nombre de propositions produites par niveau de pertinence.

Nous avons évalué l'effet de la relecture sur la qualité de la compréhension et la hiérarchisation des informations lors du deuxième rappel (R2).

La première analyse qui concerne le nombre des propositions produites dans les deux rappels (R1 : lecture/R2 : relecture) par les élèves du G2 indique que le nombre d'informations rappelées varie en fonction des modalités de traitement du texte (lecture / relecture). L'hypothèse (H.5) est validée. La relecture influence la quantité des informations rappelées.

La deuxième analyse prend en compte le niveau de pertinence des propositions rappelées. Nous avons émis l'hypothèse (H.6) selon laquelle le nombre de propositions très et moyennement pertinentes (TP/MP) diffèrent selon les rappels (R1/R2). Nous observons une supériorité des propositions (TP/MP) lors du R2 par rapport au R1. Prédiction 8 confirmée.

Concernant les propositions peu pertinentes (PP), nous remarquons une légère différence entre les deux rappels. Prédiction 8.1 confirmée. L'interaction entre les facteurs rappels et pertinence est significative. L'hypothèse (H.6) validée. Ces résultats confirment l'importance de la relecture dans le traitement global du texte argumentatif.

6.7 Discussion et conclusion

L'objectif de cette expérience est de tester l'effet de la relecture dans la compréhension d'un texte argumentatif.

Notre travail consiste à étudier le rôle de la relecture dans le traitement inférentiel des informations et l'activation des connaissances dans les réponses aux questions et dans rappels. Les résultats obtenus nous ont permis d'analyser l'effet de la relecture sur l'activation des connaissances et la récupération des informations en mémoire à long terme lors de la construction de la représentation du texte proposé.

Les analyses faites rendent compte de la quantité et de la qualité des propositions produites dans les réponses et dans les rappels après la lecture et la relecture du texte argumentatif. Les élèves du G2 ont relu le texte et ont produit plusieurs propositions correctes et pertinentes établissant un traitement sémantique de la base de texte et un traitement inférentiel du modèle de situation sous-jacent au monde évoqué par le texte. Ceci nous a permis de valider la majorité des hypothèses émises relatives au nombre, au type et au niveau de pertinence des informations produites.

Ces résultats confirment l'hypothèse générale émise dans ce chapitre selon laquelle la relecture aide à la compréhension du texte. Ils sont compatibles avec ceux obtenus dans des recherches antérieures réalisées sur la relecture (Millis et al., 1998 ; Xu, 2009 ; Duvelson, 2011). En effet, la relecture a permis aux élèves d'activer et de réactiver leurs connaissances antérieures.

Dans le chapitre 7, nous évaluons les processus cognitifs mis en œuvre par les élèves du G2 (groupe témoin) après la relecture et nous les comparons aux processus mis en œuvre par les élèves du G1 (groupe expérimental) suite à la reformulation.

Nous synthétisons les résultats de ce chapitre comme suit :

- **Les résultats des questionnaires** : H1, H2, H3 sont validées. H4 partiellement validée.
- **Les résultats des rappels** : H5, H6 sont validées.

Chapitre 7 Expérience 2 Effet de la reformulation sur les réponses aux questions et sur les rappels et comparaison de l'effet de la reformulation vs relecture

7. Chapitre 7 Expérience : 2 Effet de la reformulation sur les réponses aux questions et sur les rappels et comparaison de l'effet de la reformulation vs relecture

7.1 Introduction

L'expérience a été réalisée en deux séances. Lors de la première séance, nous avons proposé aux élèves un texte argumentatif sur le réchauffement climatique. Les élèves ont été amenés à lire le même texte puis à répondre à un questionnaire (Q1) relatif au contenu du texte (BT) et au modèle mental évoqué par le texte (MS). Enfin à rédiger le rappel (R1) du texte lu.

Lors de la deuxième séance (après quelques jours), les élèves du même groupe ont relu le même texte. Après une tâche distractive (cette tâche vise à faire oublier le traitement linguistique du texte et incite les élèves à un traitement de la signification), l'enseignant reformule le texte en procédant par la sélection des idées importantes en respectant la superstructure du texte. Les participants ont répondu au même questionnaire (Q2) et ont rappelé le texte (R2). Cette recherche porte sur le rôle de la reformulation dans la compréhension profonde, particulièrement son influence sur les mécanismes d'activation des connaissances et sur le traitement textuel inférentiel.

Nous analysons en premier lieu, les processus mis en œuvre au cours de la lecture / reformulation. En deuxième lieu, nous présentons la comparaison de ces processus lors de la reformulation vs relecture. Et nous nous appuyons sur le modèle de compréhension de van Dijk et Kintsch (1983, 1988), qui prévoit la construction de trois niveaux de représentation du discours (Tapiéro, 1999) : la structure de surface ; la base de texte (la microstructure et la macrostructure et le modèle de situation. Le premier niveau correspond aux informations littérales du texte. Le deuxième niveau correspond à l'organisation et au traitement de la signification : le premier traitement (micro) consiste en la construction d'une représentation propositionnelle du texte et le second traitement (macro) consiste systématiquement en la construction de la signification globale. Le troisième niveau, celui du modèle de situation correspond à ce que le lecteur a appris du texte et a intégré à ses connaissances (Caillis et Tapiéro, 1997). L'étude des niveaux construits au cours de la lecture et leur trace en mémoire nous renseigne sur les processus cognitifs mis en œuvre par les élèves dans les réponses aux questions et dans les appels.

Les questionnaires conçus dans notre expérimentation portent sur deux niveaux : Base de Texte (*Textbase*) et Modèle de Situation (*Situation model*), (Kintsch, 1988).

- **La base de texte** est l'ensemble des éléments et des propositions dérivés directement du texte. La signification dans le *textbase* est une structure sémantique cohérente élaborée par le lecteur en lien avec le texte « Cette structure sémantique est élaborée à partir des propositions sémantiques du texte (Mercier, 1999 : 17). « Les propositions sémantiques sont des ensembles de concepts organisés logiquement dans le texte » (Ibid.).

Dans cette modélisation, le niveau de la surface textuelle est inclus dans la base de texte. La proposition est aussi « l'unité de stockage de l'information en mémoire » (Blanc et Brouillet, 2003 : 87) c'est-à-dire elle correspond à ce qui n'est pas observable mais plutôt à ce qui est stocké en mémoire. Elle est considérée comme l'élément fondamental de la structure cognitive de l'information » (Ibid. :88).

- **Le modèle de situation** « est une construction qui intègre le *textbase* et les éléments pertinents des connaissances antérieures du lecteur » (Ibid. : 18).

7.2 Objectifs de l'expérience

Cette expérimentation s'inscrit dans le cadre des recherches relatives aux processus cognitifs de compréhension de texte et de construction du sens. Elle a pour but d'étudier l'effet des outils d'aide à la compréhension, d'élaborer pour les élèves un outil d'aide qui est celui de la reformulation pour leur permettre de développer la capacité de construire une représentation globale du contenu des informations lues. Evaluer l'effet de la reformulation sur le traitement sémantique du contenu du texte et la réactivation des connaissances sur le monde évoqué par le texte est l'objectif principal de ce chapitre.

7.3 Rappel du cadre théorique de l'expérience

Les aides à la compréhension de texte sont des outils conçus par les chercheurs et les didacticiens dans le but d'améliorer et de développer la compétence de compréhension de textes. Il s'agit de programmes d'aide permettant les apprenants à surmonter les difficultés liées au traitement d'un texte en langue étrangère ou seconde (Hoareau et Legros, 2005 ; Boudchiche, 2008 ; Benaïcha, 2018).

Face aux difficultés des apprenants à élaborer une représentation mentale cohérente. Ces chercheurs ont analysé l'effet des outils d'aide à la compréhension chez de bons et de mauvais compreneurs et ont validé l'effet positif de ces outils sur le plan quantitatif et qualitatif.

Les interventions visent plusieurs niveaux, elles renvoient à la base de texte (au niveau local et global) et au modèle de situation décrit par le texte.

En effet, l'accès au sens constitue un obstacle pour la majorité des apprenants du FLE à l'école algérienne. Les élèves éprouvent des difficultés à traiter les informations qui renvoient aux éléments textuels ; à élaborer la représentation du texte et à produire des inférences, à hiérarchiser et sélectionner les idées importantes.

Les recherches sur la compréhension sont nécessaires pour développer chez les élèves des stratégies efficaces, et de concevoir des systèmes d'aide à l'apprentissage (Legros, Marin, 2008). Comprendre un texte nécessite que le lecteur dispose de connaissances linguistiques et conceptuelles (Fayol, 2003). L'auteur explique que les travaux de recherche, dans le domaine de la compréhension, ces dernières années insistent sur deux composantes principales qui sont impliquées dans l'apprentissage de la lecture : la première relative aux traitements perceptifs et linguistiques et la deuxième est liée aux processus généraux de compréhension (modèle mental). De ce fait, le lecteur est amené à mettre en jeu deux opérations cognitives : maîtriser les processus de décodage et élaborer une représentation mentale cohérente des informations que contient le texte. (Legros, Marin, 2008). Le décodage est un facteur essentiel dans la compréhension et peut constituer une entrave pour un lecteur qui n'a pas automatisé les processus de déchiffrement grapho-phonémique (Gough et Tunner, 1986). Cependant, il y a des élèves qui ont des capacités à décoder, à reconnaître les mots mais n'arrivent pas à élaborer des inférences et à construire la macrostructure sémantique d'un texte. Les difficultés de compréhension en lecture s'articulent autour de deux activités indispensables à l'élaboration d'une représentation cohérente, il s'agit de la construction de la cohérence locale et la cohérence globale du texte (Legros, Marin, 2008). Les deux auteurs explicitent des outils d'aide à la compréhension des textes narratifs (selon le modèle de la première génération) et des aides à la compréhension des textes explicatifs (selon le modèle de la deuxième génération). La remédiation peut porter sur le texte en intervenant sur les processus de traitement de l'information en mémoire de travail en s'appuyant sur des stratégies qui améliorent la lisibilité typographique (soulignement, encadrement des informations importantes...).

L'aide consiste aussi, à agir sur le lecteur. Il est question de faciliter les procédures métacognitives qui permettent la mise en œuvre des processus de contrôle en fonction des objectifs d'apprentissage. Les aides à la compréhension portant sur les niveaux de représentation de texte (1983) nous intéressent dans notre recherche et concernent : premièrement, les aides relatives à la

forme linguistique visant la réécriture et la simplification de la syntaxe (Mc Namara, Floyd, Best et Louwerse, 2004). Elles visent aussi à faciliter l'organisation syntaxiques et la structuration des énoncés (Gaux et Gombert, 1999).

Denis Legros et Brigitte Marin (2008) expliquent que les outils précités permettent des traitements automatisés de la représentation linguistique et ont un effet positif sur le rappel des informations ponctuelles (la microstructure). Ils facilitent le traitement de la surface textuelle par la reformulation et l'explicitation. Deuxièmement, les aides portant sur les informations lexicales renvoyant à la macrostructure consistent à donner aux élèves des notes qui explicitent le vocabulaire difficile lié à la « Base de Texte », et à proposer des définitions et des reformulations. Prenons l'exemple suivant : « une zone aride : une partie du monde où il ne pleut pas » (Ibid. :79-80). Troisièmement, les aides portant sur le niveau du « Modèle de Situation » concernent les liens de causalité entre les informations contenues dans le texte et les activités inférentielles permettant l'accès au « Modèle de Situation », il s'agit de reformuler les relations cause/conséquence en introduisant ou non les informations à inférer. Nous citons l'exemple du phénomène de l'érosion : « *Quand il pleut beaucoup la terre est emportée par l'eau. Les paysans ne peuvent donc plus rien cultiver* » (Ibid. :80).

La reformulation est le pivot de notre recherche et nous la considérons comme l'outil d'aide de base dans la mesure où elle joue un rôle prépondérant dans l'apprentissage de la compréhension en lecture et dans la rétention des informations « les paraphrases peuvent être fournies aux sujets en vue de faciliter les phénomènes de décodage, sélection et stockage des informations à acquérir » (Vezin, 1976 : 191). Ces paraphrases peuvent être de différentes formes ; syntaxique, lexicale et conceptuelle. D'autres recherches plus récentes ont confirmé le rôle de la reformulation (la paraphrase) comme un type d'aide à la compréhension et à la sélection des informations essentielles en particulier, vu qu'elle permet à l'apprenant de focaliser son attention sur les informations pertinentes (Mayer, 1994). Bertrand Dauney, à son tour, classe la reformulation parmi les stratégies cognitives d'apprentissage et la considère comme « *un moyen qui permet à l'élève de réorganiser son texte suivant la représentation du texte-source* » (2002 :173). Selon, Gombert, la reformulation permet d'alléger la tâche de compréhension en facilitant les activités de traitement complexe et de libérer la mémoire de travail, il ajoute que « *tout facteur contribuant à améliorer l'organisation des informations du texte en mémoire de travail augmentera pour le sujet la possibilité de contrôler son activité en allégeant le travail cognitif nécessaire au traitement même du texte* » (1990 : 195).

Partant des travaux susmentionnés, nous nous interrogeons sur l'influence de la reformulation sur la compréhension d'un texte argumentatif chez des apprenants de 4^e A.M. Permet-elle le traitement inférentiel d'un texte argumentatif ? En parallèle, nous supposons qu'elle constitue un outil efficace dans l'activation et la réactivation des connaissances du lecteur et dans le traitement inférentiel du texte argumentatif.

Dans cette expérience, nous visons l'analyse des processus cognitifs de traitement des informations du texte et de construction du sens au niveau de la « base de texte » et au niveau du « modèle de situation » dans les réponses aux questions et aux rappels produits après la reformulation du texte par l'enseignant. Nous nous intéressons aussi à analyser les effets de la relecture versus reformulation sur la compréhension du texte argumentatif à travers l'analyse du jugement d'importance relative des informations rappelées et des propositions produites dans les réponses.

7.4 Effet de la reformulation sur les réponses aux questions et sur les rappels

7.4.1 Hypothèses de recherche et prédictions

7.4.1.1 Hypothèses et prédictions de la reformulation sur les questionnaires

Pour vérifier l'effet de la reformulation, nous comparons les questionnaires et nous formulons deux séries d'hypothèses. La première série concerne le nombre des réponses correctes produites par type de questions (Base de texte, Modèle de situation), et la deuxième concerne la pertinence des informations correctes produites.

Première série d'hypothèses

Hypothèse1 : effet de la reformulation sur le nombre de propositions produites dans les réponses aux questions.

Prédiction 1 : nous supposons que la reformulation du texte permet aux élèves du G1 de produire un nombre élevé de réponses correctes. $Q2 > Q1$

Hypothèse2 : effet de la reformulation sur le nombre de propositions produites aux questions de type « Base de texte » et « Modèle de situation ».

Prédiction 2 : nous supposons que la reformulation comme outil d'aide à la compréhension permet la production d'un nombre élevé d'informations. $Q2 > Q1$ pour (Base de Texte)

Prédiction 3 : nous supposons que les élèves du groupe expérimental produiront des informations plus nombreuses de type « Modèle de situation » lors de la reformulation. $Q2 > Q1$ pour (Modèle de Situation)

Deuxième série d'hypothèses

Hypothèse 3 : effet de la reformulation sur le nombre total de propositions pertinentes produites dans les réponses aux questionnaires.

Prédiction 4 : nous supposons que la reformulation du texte permet aux élèves du G1 de produire un nombre élevé de réponses correctes. $Q2 > Q1$

Hypothèse 4 : effet de la reformulation sur le niveau de pertinence des propositions produites lors réponses au questionnaire de type « Base de texte » et « Modèle de Situation ».

Prédiction 5 : nous supposons que les informations pertinentes produites par les élèves du groupe expérimental (G1) seront plus nombreuses lors du Q2. $TP \text{ et } MP \text{ } Q2 > TP \text{ et } MP \text{ } Q1$ pour « Base de texte ».

Prédiction 5-1 : $PP \text{ } Q2 > PP \text{ } Q1$ pour « Base de texte ».

Prédiction6 : nous supposons que les informations produites par les élèves du groupe expérimental (G1) seront plus pertinentes lors du Q2. $TP \text{ et } MP \text{ } Q2 > TP \text{ et } MP \text{ } Q1$ pour « Modèle de Situation ».

Prédiction 6-1 : $PP \text{ } Q2 > PP \text{ } Q1$ pour « Modèle de Situation ».

7.4.1.2 Hypothèses et prédictions de la reformulation sur le rappel

Afin de comparer les types de rappels (R1 / R2), nous formulons deux hypothèses. La première concerne le nombre d'informations rappelées et la deuxième est liée à la pertinence des propositions rappelées (TP, MP, PP).

Hypothèse 5 : effet de l'outil d'aide sur le nombre de propositions rappelées dans le rappel 2.

Prédiction 7 : nous supposons que le nombre de propositions produites lors du rappel 2 sera supérieur à celui du rappel 1. $R2 > R1$.

Hypothèse 6 : effet de la reformulation sur la pertinence des propositions produites lors du R2.

Prédiction 8 : nous supposons que les propositions produites lors du R2 seront plus pertinentes que celles produites lors du R1. $R2 > R1$ pour TP/MP.

Prédiction 8-1 : $R2 > R1$ pour PP.

7.5 Présentation et analyse des résultats

Les réponses aux questions et les rappels ont fait l'objet d'une analyse propositionnelle (Le Ny, 1992) qui nous a permis d'extraire les propositions sémantiques qui sont catégorisées en fonction des niveaux de représentation de texte « Base de Texte », « Modèle de Situation » (Kintsch et van Dijk, 1983), et en fonction de leur niveau de pertinence (très pertinentes TP, moyennement pertinentes MP ou peu pertinentes PP).

Nous avons deux séries d'analyses. Dans la première série, nous analysons le nombre et la pertinence des réponses produites aux deux types de questions (BT/MS) et en fonction de la modalité du traitement du texte (Lecture, Q1/Reformulation Q2). Dans la deuxième série, nous analysons le nombre et la pertinence des propositions produites au cours des rappels en fonction des modalités du traitement du texte (Lecture, R1/Reformulation, R2). Les propositions peuvent être très pertinentes (TP), moyennement pertinentes (MP) ou non pertinentes (PP).

7.5.1 Première série d'analyse : l'effet de la reformulation sur le nombre et le niveau de pertinence des réponses aux deux types de question « Base de Texte/Modèle de Situation » lors du Q1 et Q2 pour le groupe 1

Nous analysons les réponses des élèves d'abord en fonction du nombre produit dans les (Q1 = suivant la lecture, Q2 = suivant la reformulation), puis en fonction du type de questions « Base de texte/Modèle de situation » et de la pertinence des propositions (TP, MP, PP).

Première analyse : comparaison des réponses aux questionnaires Q1 et Q2 pour le groupe 1

Dans cette analyse, nous comparons le nombre total des réponses correctes produites lors de la Lecture et la Reformulation dans le Groupe 1.

Les réponses aux questions ont fait l'objet d'analyse selon le plan suivant :

$S < G1 > *Q2$ dans lequel les lettres renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = groupe expérimental), Questions (Q1= questions suivant la lecture ; Q2=questions suivant la reformulation).

Le nombre de réponses correctes lors du Q2 est supérieur à celui du Q1 (22,41 vs 14,16), (Voir tableau 12). L'effet de la reformulation est largement significatif, les participants du G1 (ayant bénéficié de l'outil d'aide) produisent plus de réponses correctes lors du deuxième questionnaire. Ce résultat nous permet de dire que la reformulation du texte améliore sa compréhension et sa mémorisation par les élèves. Prédiction 1 confirmée.

Tableau 12. Moyennes et Ecart-Type des réponses correctes produites aux questionnaires Q1/Q2 pour le G1

	N	Moyenne	Ecart type
Q1	32	14,16	5,237
Q2	32	22,41	6,937

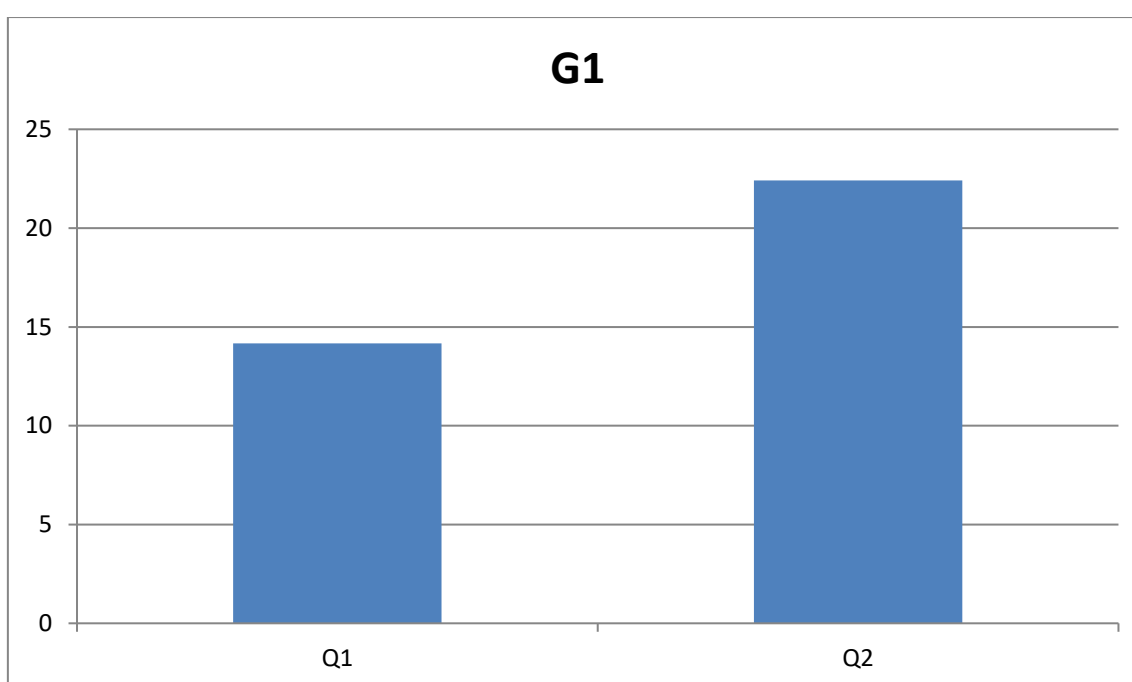


Figure 11. Moyennes des réponses correctes produites aux questionnaires Q1/Q2 pour le G1

Deuxième analyse : comparaison des réponses aux questions Q1 et Q2 renvoyant à la Base de Texte et au Modèle de Situation pour le groupe 1

La deuxième analyse concerne la comparaison du nombre des réponses produites renvoyant à la « Base de Texte » et au « Modèle de Situation » lors de la Lecture et de la Reformulation dans le Groupe 1. Les réponses aux questions ont fait l'objet d'analyse selon le plan suivant :

$S < G1 > * Q2$ dans lequel les lettres (S, G, Q, BT, MS) renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = groupe expérimental), Questions (Q1= questions suivant la lecture ; Q2 = questions suivant la reformulation). Pour BT = base de texte et MS = modèle de situation. Nous observons que les informations produites par les élèves relevant de la « Base de Texte » dans le deuxième questionnaire sont plus nombreuses que celles produites dans le premier

questionnaire (Q2 = 10,81 vs Q1= 6,97). Prédiction 2 confirmée. Aussi, le facteur type de question « Modèle de Situation » indique une supériorité lors du Q2 (10,97 vs 6,97). Prédiction 3 confirmée. La différence de production d'informations varie en fonction des questionnaires (Q1 après la lecture/ Q2 après la reformulation), (voir tableau 13). Nous disons que l'effet de la reformulation sur le type de questions est significatif, car elle active davantage de connaissances liées au contenu de texte et aux informations inférentielles renvoyant au modèle mental évoqué par le texte.

Tableau 13. Moyennes et Ecart-Type des informations produites aux questions Base de texte/Modèle de situation aux questionnaires Q1/Q2 pour le G1

	N	Moyenne	Ecart type
Base de texte Q1	32	6,97	3,277
Modèle de situation Q1	32	6,97	3,923
Base de texte Q2	32	10,81	3,569
Modèle de situation Q2	32	10,97	4,941

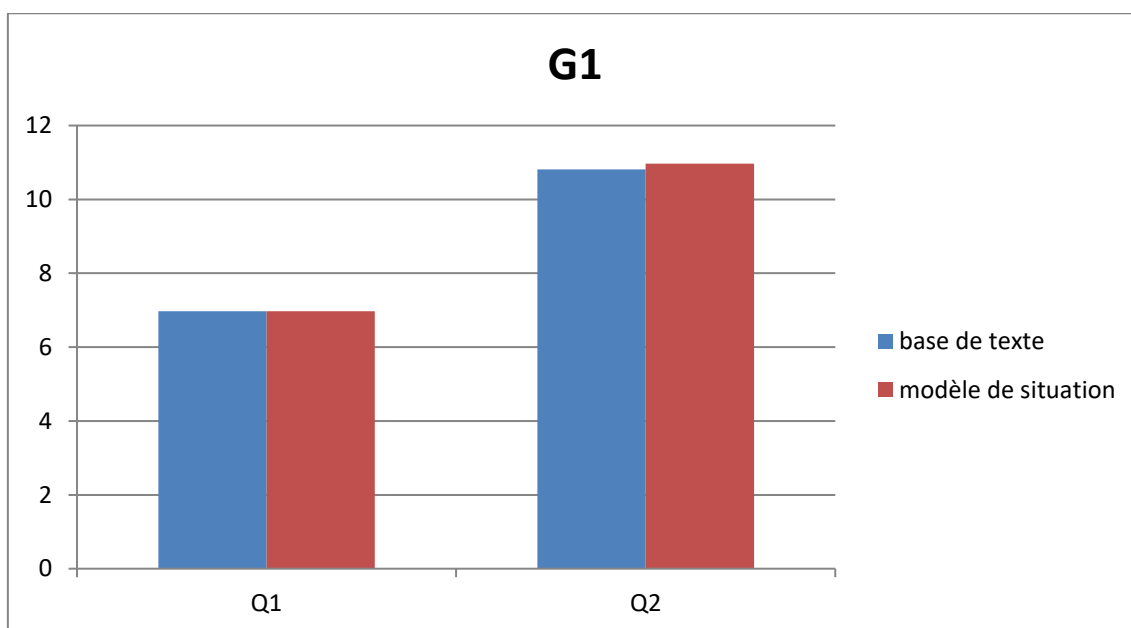


Figure 12. Moyennes des informations produites aux questions Base de texte/Modèle de situation aux questionnaires Q1/Q2 pour le G1

Troisième analyse : comparaison des réponses aux questionnaires Q1 et Q2 par niveau de pertinence pour le groupe 1

La troisième analyse concerne, d'abord la comparaison de l'ensemble des réponses pertinentes produites lors des deux questionnaires. Puis, la comparaison des réponses produites par niveau de pertinence (TP/MP/PP) et par type de questions BT/MS dans le Groupe 1.

Les réponses aux questions ont fait l'objet d'analyse selon le plan suivant :

S< G1 > *Q2 *TP dans lequel les lettres (S, G, Q, TP, MP, PP) renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = groupe expérimental), Questions (Q1= questions suivant la lecture ; Q2 = questions suivant la reformulation), par type de propositions (TP = Très Pertinentes, MP = Moyennement Pertinentes, PP = Peu Pertinentes) et par type de questions BT = base de texte, MS = modèle de situation.

L'analyse ci-dessus indique que les élèves du G1 produisent beaucoup d'informations dans le deuxième questionnaire (Q2 = 36,7813 vs Q1 = 16,7813). La différence est manifestement significative. (Voir tableau 14). Prédiction 4 confirmée. La reformulation a un effet positif sur le nombre de propositions pertinentes produites.

Tableau 14. Moyennes et Ecart-Type du nombre de propositions pertinentes produites dans les deux questionnaires Q1/Q1 par le G1

G1	N	Moyenne	Ecart type
Q1	32	16,7813	6,10518
Q2	32	36,7813	3,84988

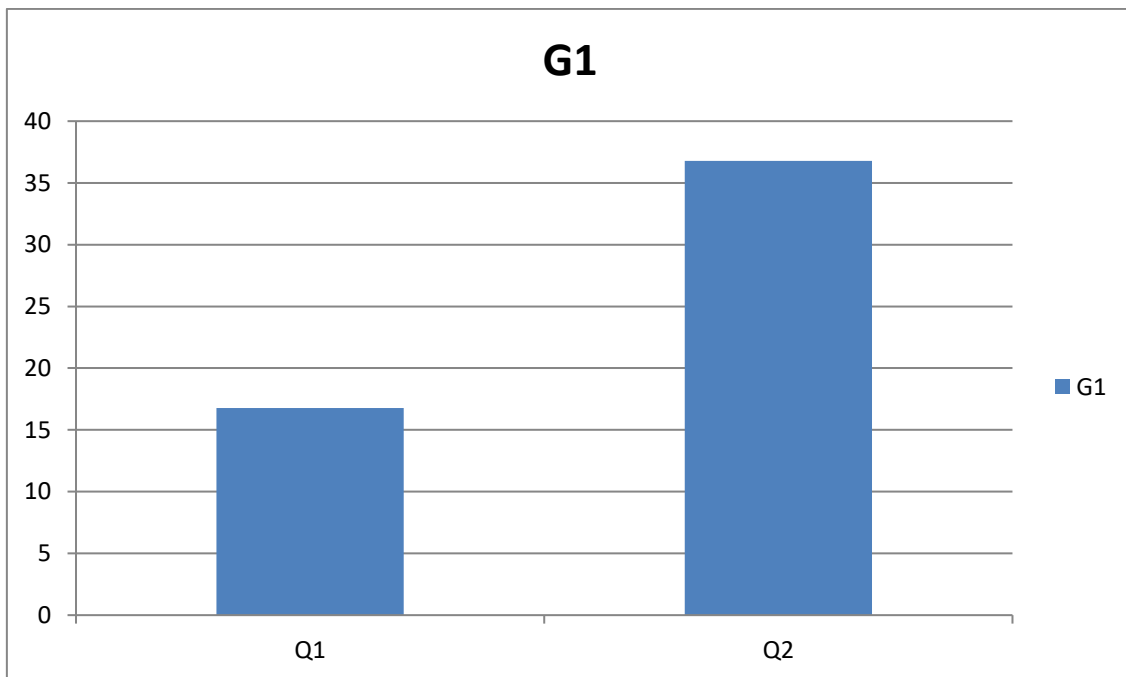


Figure 13. Moyennes du nombre de propositions pertinentes produites dans les deux questionnaires Q1/Q2 par le G1

Le nombre d'informations activées dans les questionnaires est significatif et varie en fonction du type de propositions. Le nombre des propositions très pertinentes du groupe G1 dans le Q2 est supérieur à celui du Q1 (Q2 = 10,6875 vs Q1 = 5,6250), les propositions moyennement pertinentes sont plus nombreuses dans le Q2 (Q2 = 5,6875 vs Q1 = 1,9375), prédiction 5 confirmée. (Voir tableau 15). La différence entre les deux questionnaires est manifestée. Les propositions peu pertinentes (PP) sont plus nombreuses lors du Q1 (Q1 = 1,4687 vs Q2 = 0,4688). Prédiction 5-1 infirmée. Le facteur niveau d'importance relative varie significativement selon le type de questions « Base de Texte »

Tableau 15. Moyennes et Ecart-Type des propositions produites de type "Base de texte" en fonction de la pertinence pour le G1

TP / BT	N	Moyenne	Ecart type
Q1	32	5,6250	2,76790
Q2	32	10,6875	2,48138
MP / BT	N	Moyenne	Ecart type
Q1	32	1,9375	1,60518
Q2	32	5,6875	1,74942
PP / BT	N	Moyenne	Ecart type
Q1	32	1,4687	1,34367
Q2	32	0,4688	0,76134

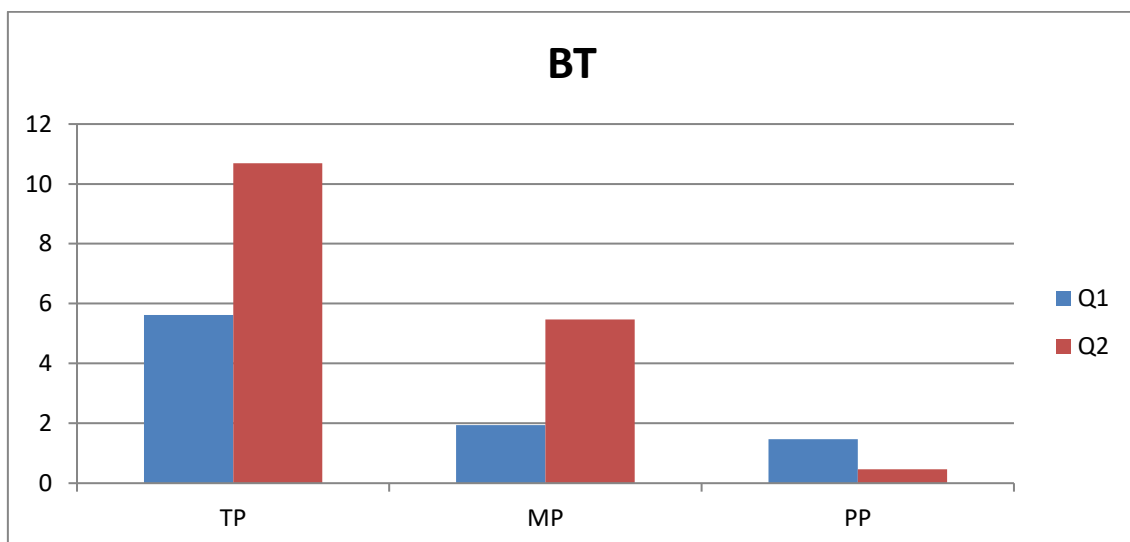


Figure 14. Moyennes des propositions produites de type "Base de texte" en fonction de la pertinence pour le G1

Le facteur pertinence montre une supériorité des propositions TP (Q2 = 13,3438 vs Q1 = 4,4687) et MP au Q2 (Q2 = 5,6875 vs Q2 = 1, 9375) (Voir tableau 16).

C'est-à-dire que les élèves ont réussi à produire davantage de propositions Très et Moyennement Pertinentes renvoyant au modèle de situation, la reformulation permet la réactivation des connaissances en mémoire en lien avec le monde évoqué par le texte. Prédiction 6confirmée. Les informations peu pertinentes sont plus nombreuses lors du Q1 (Q1 = 1,5000 vs Q2 = 0,3125). Ce résultat infirme la prédiction 6-1.

Tableau 16. Moyennes et Ecart-Type des propositions produites de type "Modèle de situation" en fonction de la pertinence pour le G1

TP / MS	N	Moyenne	Ecart type
Q1	32	4,4687	2,07884
Q2	32	13,3438	2,40442
MP /MS	N	Moyenne	Ecart type
Q1	32	1,7812	1,33765
Q2	32	6,2813	1,17045
PP/ MS	N	Moyenne	Ecart type
Q1	32	1,5000	1,36783
Q2	32	0,3125	0,53506

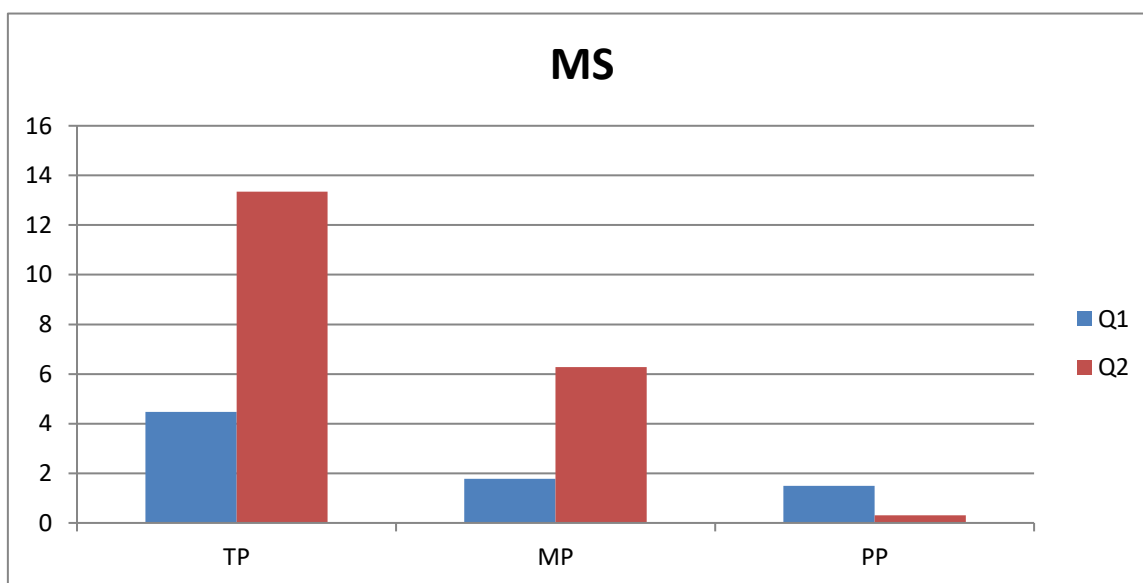


Figure 15. Moyennes des propositions produites de type "Modèle de situation" en fonction de la pertinence pour le G1

7.5.2 Deuxième série d'analyse : l'effet de la reformulation sur le nombre et le niveau de pertinence de propositions produites au cours des rappels R1, R2 par le G1

Les résultats de cette analyse sont d'abord quantitatifs et concernent le nombre d'informations pertinentes rappelées. Puis, qualitatifs et portent sur la pertinence des types de rappels (R1, R2) dans le G1 lors de la lecture et la reformulation.

Première analyse : nombre de propositions produites lors des rappels R1 et R2 pour le groupe 1

La première analyse concerne le nombre total des propositions pertinentes rappelées en fonction du type de rappel (R1, R2).

Les rappels des élèves ont fait l'objet d'analyse selon le plan suivant :

S < G1 > * R2 dans lesquels les lettres (S, G, R) renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = groupe expérimental). Rappel (R1 = rappel après lecture, R2 = rappel après reformulation).

Les propositions activées dans le rappel 2 sont plus nombreuses que celles produites dans le rappel 1 (R2 = 29,0000 vs R1 = 14,0323), le facteur type de rappel R2 suivant la reformulation est largement significatif. (Voir tableau 17). Ces résultats indiquent que l'aide proposée aux élèves améliore la compréhension et la mémorisation des informations. Prédiction 7 confirmée.

Tableau 17. Moyennes et Ecart-Type des informations produites lors des rappels R1/R2 pour le G1

G1	N	Moyenne	Ecart type
R1	32	14,0323	6,02486
R2	32	29,0000	8,19349

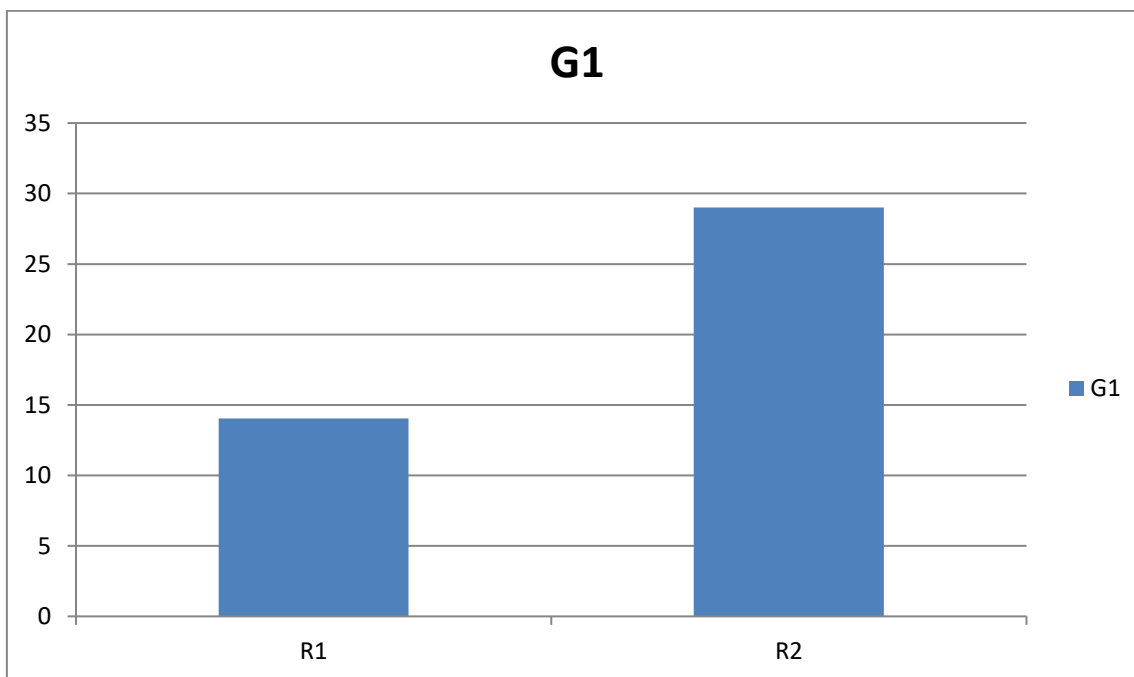


Figure 16. Moyennes des informations produites lors des rappels R1/R2 pour le G1

Deuxième analyse : niveau de pertinence des propositions produites lors des rappels R1 et R2 pour le groupe 1

La deuxième analyse concerne le niveau de pertinence des propositions rappelées (TP, MP, PP) en fonction du type de rappels (R1, R2).

Les rappels des élèves ont fait l'objet d'analyse selon le plan suivant :

S < G1 > *R2 *TP dans lesquels les lettres (S, G, Q, TP, MP, PP) renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = groupe expérimental). Rappel (R1= rappel après lecture, R2 = rappel après reformulation). Par type de propositions (TP = Très Pertinentes, MP = Moyennement Pertinentes, PP = Peu Pertinentes).

En comparant les moyennes des deux rappels, nous observons que les élèves rappellent plus de propositions très pertinentes et moyennement pertinentes que de propositions peu pertinentes dans le rappel 2 TP (R2 = 20,0968 vs R1 = 7,0645), MP (R2 = 6,0333 vs R1 = 4,5161). La différence d'informations est largement significative et varie en fonction du type de rappels (Voir tableau 18). Prédiction 8 confirmée. Les propositions peu pertinentes sont plus nombreuses dans le rappel 2 PP (R2 = 3,0645 vs R1 = 2,4516). Prédiction 8-1 confirmée. La reformulation exerce un effet important sur le niveau de pertinence des propositions produites.

Tableau 18. Moyennes et Ecart-Type des propositions produites lors des rappels R1/R2 en fonction du niveau de pertinence pour le G1

G1	N	Moyenne	Ecart type
R1 /TP	32	7,0645	3,41502
R2 /TP	32	20,0968	5,97414
G1	N	Moyenne	Ecart type
R1 /MP	32	4,5161	2,32194
R2 /MP	32	6,0333	3,79185
G1	N	Moyenne	Ecart type
R1 /PP	32	2,4516	2,93074
R2 /PP	32	3,0645	1,80620

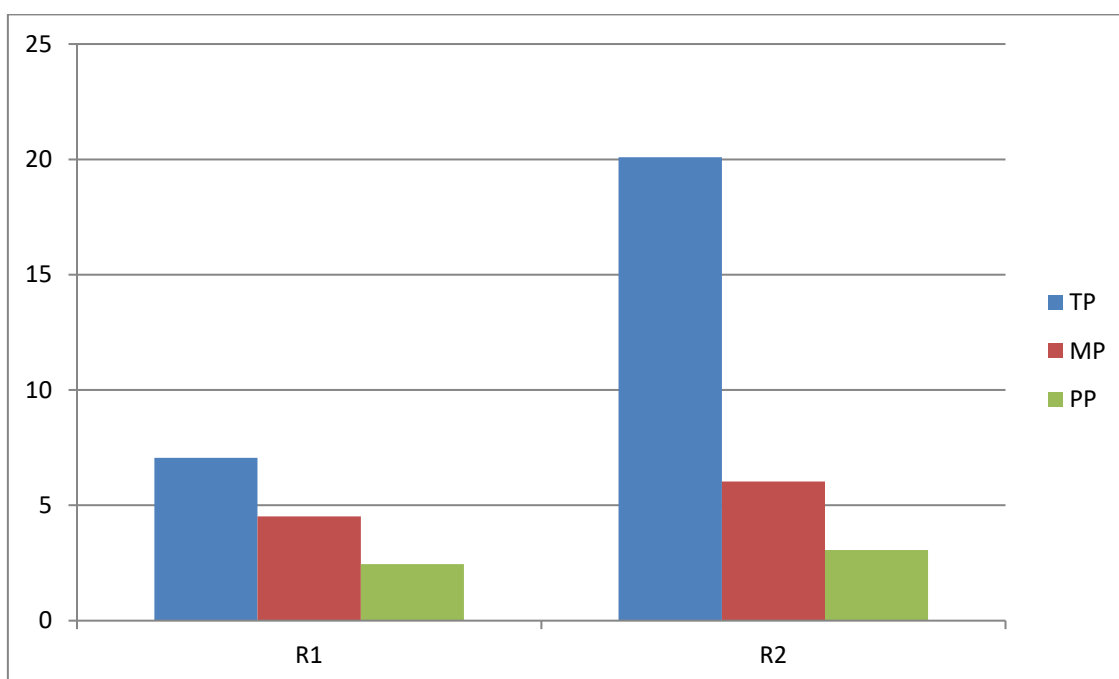


Figure 17. Moyennes des propositions produites lors des rappels R1/R2 en fonction du niveau de pertinence pour le G1

7.6 Interprétation des résultats de la reformulation

L'interprétation des résultats de la deuxième expérience compte deux séries d'analyse, la première série d'analyse porte sur les questionnaires et la deuxième série concerne les rappels.

7.6.1 Interprétation des résultats des questionnaires

Nous interprétons les résultats de la deuxième expérience concernant l'effet de la reformulation sur la compréhension d'un texte argumentatif en classe de FLE. Notre intérêt est porté sur les processus activés au cours de la compréhension (van Dijk et Kintsch, 1983). Nous avons étudié les réponses produites aux questionnaires suite à la lecture et à la reformulation en prenant en compte le nombre et le type de propositions (BT/MS) ainsi que le niveau de pertinence des réponses afin de comprendre les processus de construction de la signification et de la mémorisation. Différentes analyses ont été réalisées pour vérifier nos hypothèses. Dans la première série d'analyse, nous comptons trois analyses, la première prend en compte le nombre de propositions produites dans les deux questionnaires (Q1 : après la lecture/ Q2 : après la reformulation) ; la deuxième rend compte du type de propositions (BT/MS) et la troisième concerne le niveau de pertinence des propositions produites par les élèves.

Dans la première analyse, nous avons testé l'hypothèse (H.1) qui concerne l'effet de la reformulation sur le nombre total des réponses produites dans le questionnaire Q2. Nous supposons que le nombre des propositions lors du Q2 serait plus important que celui des propositions produites lors du Q1. Les résultats des moyennes varient significativement entre les Q1/Q2, ils sont compatibles avec l'hypothèse (H.1). Elle est validée. Les participants du groupe expérimentalement G1 produisent davantage d'informations correctes lors du Q2. Cela s'explique par le fait que la reformulation favorise l'activation de connaissances en relation avec le contenu du texte et des connaissances antérieures.

La deuxième analyse concerne l'hypothèse (H.2) formulée est que les élèves produiraient un nombre supérieur de propositions correctes issues de la base de texte et du modèle de situation lors du Q2. En effet, les élèves ont produit un nombre important de réponses de type (BT et MS) lors du Q2 par rapport au Q1. La différence entre les deux questionnaires est significative et se manifeste comme un indice de l'influence de la reformulation. La stratégie de reformulation a permis aux élèves de construire une représentation mentale liée au contenu du texte (prédiction 2 confirmée) et de mettre en œuvre un traitement inférentiel lié au domaine du texte (le réchauffement climatique), (prédiction 3 confirmée). Ce résultat a validé l'hypothèse (H.2).

Dans la troisième analyse, nous émettons l'hypothèse (H.3) selon laquelle le nombre total des informations pertinentes produites dans le Q2 est supérieur à celui du Q1. Les données analysées indiquent qu'il y a une grande différence entre les deux questionnaires. Les résultats

sont compatibles avec notre hypothèse. La reformulation a aidé les élèves à améliorer la qualité de leurs réponses.

En outre, nous supposions (H.4) que les élèves produiraient plus d'informations très et moyennement pertinentes lors du Q2. Effectivement, les résultats indiquent une amélioration du niveau de la pertinence dans les réponses renvoyant au contenu du texte (prédiction 5 confirmée). Nous concluons que la reformulation est un outil efficace à l'activation des connaissances nécessaires à la compréhension. Elle constitue une stratégie cognitive qui permet de sélectionner les informations les plus importantes et favorise la concentration sur les idées essentielles étant donné que le nombre de propositions peu pertinentes était moindre lors du Q2 (prédiction 5-1 non confirmée).

La reformulation de l'enseignant a été d'une aide précieuse pour les élèves, elle a favorisé l'activation de leurs connaissances antérieures permettant la production d'inférences dans les réponses renvoyant au modèle de situation (prédiction 6 confirmée). Contrairement à ce que nous avons supposé, les propositions peu pertinentes sont moins nombreuses dans le Q2 (prédiction 6-1 non confirmée). L'hypothèse (H4) est partiellement validée.

7.6.2 Interprétation des résultats des rappels

La deuxième série d'analyse est relative aux rappels produits par les participants du G1. Nous comparons d'abord, le nombre total des propositions rappelées suite à la lecture R1 et à la reformulation R2. Puis, nous analysons le niveau de pertinence des propositions produites dans les deux rappels.

Dans la première analyse, l'hypothèse émise (H.5) concerne le nombre des informations importantes produites dans le R1 et R2. Nous supposons que les élèves produisent un meilleur rappel après la (R2). La différence est largement significative entre les deux rappels. Ce résultat montre que la reformulation favorise la mémorisation des informations pertinentes. L'hypothèse (H.5) est validée.

La deuxième analyse portant sur les niveaux de pertinence des propositions rappelées a permis de vérifier l'hypothèse (H.6), nous avons constaté une différence significative entre les deux rappels selon les trois niveaux de pertinence. La différence d'informations produites varie en fonction des rappels. Ce résultat montre que la reformulation exerce un effet positif sur le rappel des informations très pertinentes et moyennement pertinentes (prédiction 8 confirmée). En

revanche les propositions peu pertinentes sont plus nombreuses dans le R1 (prédiction 8-1 non confirmée). Ce qui s'explique par le fait que l'outil d'aide facilite la compréhension et la mémorisation d'informations car il présente aux élèves des connaissances dans le domaine en rapport avec le texte (Denhière et Deschênes, 1987). L'hypothèse (H6) est partiellement validée.

7.7 Effet de la reformulation vs relecture sur les réponses aux questionnaires et sur les rappels

7.7.1 Hypothèses de recherche et prédictions de la reformulation vs relecture

7.7.1.1 Hypothèses prédictions de la reformulation vs relecture sur les questionnaires

Concernant la comparaison des questionnaires entre la reformulation et la relecture, nous formulons quatre hypothèses relatives au nombre d'informations correctes produites par type de questions (Base de texte, Modèle de situation), et de la pertinence des informations correctes produites.

Première série d'hypothèses

Hypothèse 7 : effet de la reformulation vs relecture sur le nombre total de réponses correctes produites aux questions (Groupe 1 et Groupe 2).

Prédiction 9 : nous supposons que les participants du G1 produiront un nombre d'informations correctes supérieur à celui du G2 dans les réponses aux questions. $G1 > G2$

Hypothèse 8 : effet de la reformulation vs relecture sur le nombre d'informations produites dans les réponses aux questions de type « Base de texte » et « Modèle de situation ».

Prédiction 10 : nous supposons que les participants produiront un nombre élevé d'informations dans les réponses aux questions de type « Base de texte » en fonction des modalités de traitement de texte reformulation/ relecture. $G1 Q2 > G2 Q2$ pour (Base de texte)

Prédiction 11 : nous supposons que les participants produiront plus d'informations dans les réponses aux questions de type « Modèle de situation » en fonction des modalités de traitement de texte reformulation/ relecture. $G1 Q2 > G2 Q2$ pour (Modèle de Situation)

Deuxième série d'hypothèses

Hypothèse 9 : effet de la reformulation vs relecture sur le nombre d'informations pertinentes dans les réponses aux questions (G1 et G2).

Prédiction 12 : nous supposons que les participants du G1 (qui ont bénéficié de l'outil d'aide) produiront un nombre élevé d'informations pertinentes que les participants du G2 $G1 > G2$

Hypothèse 10 : effet de la reformulation vs relecture sur le niveau de pertinence des propositions produites lors des réponses au questionnaire de type « Base de texte » et « Modèle de Situation ».

Prédiction 13 : nous supposons que les informations pertinentes produites par les élèves du groupe expérimental (G1) seront plus nombreuses lors du Q2 TP, MP = $G1 > G2$ pour « Base de texte ».

Prédiction 13 -1 : PP Q2 $G1 < G2$ pour « Base de texte ».

Prédiction 14 : nous supposons que les informations pertinentes produites par les élèves du groupe expérimental (G1) seront plus nombreuses lors du Q2. TP, MP $G1 > G2$ pour « Modèle de Situation ».

Prédiction 14- 1 : PP Q2 $G1 < G2$ pour « Modèle de Situation »

7.7.1.2 Hypothèses et prédictions de la Reformulation vs Relecture sur le rappel

En ce qui concerne la comparaison des types de rappel (R1, R2) entre la reformulation et la relecture, nous formulons deux hypothèses. La première concerne le nombre de propositions sémantiques rappelées, et la deuxième concerne la pertinence des propositions rappelées.

Hypothèse 11 : effet de la reformulation sur le nombre de propositions lors du rappel 2.

Prédiction 15 : nous supposons que le nombre de propositions produites par le G1 lors du rappel 2 sera supérieur à celui des propositions produites par le G2 lors du rappel 2 $G1 > G2$

Hypothèse 12 : effet de la reformulation sur la pertinence des propositions produites lors du R2.

Prédiction 16 : nous supposons que les propositions produites par le G1 lors du R2 seront plus pertinentes que celles produites par le G2 lors du R2 TP, MP $G1 > TP$ et $MP G1 > MP G2$.

Prédiction 16- 1 : PP Q2 $G1 > PP G2$.

7.8 Présentation et analyse des résultats de la reformulation vs relecture

Dans ce qui suit, nous comparons l'ensemble de réponses correctes produites par les élèves des deux groupes, ainsi que le nombre de réponses aux questions sur le contenu du texte, sur les inférences renvoyant au modèle mental évoqué par le texte et la pertinence des informations présentes dans les questionnaires et les rappels.

7.8.1 Première série d'analyse : effet de la reformulation vs relecture sur le nombre et le niveau de pertinence des réponses aux deux types de questions « Base de Texte/Modèle de Situation » lors du Q2 pour les deux groupes

La première série d'analyse est relative au nombre, au type de questions « Base de Texte/Modèle de situation » et à la pertinence des réponses produites lors de la Reformulation et de la Relecture en fonction des deux groupes.

Première analyse : comparaison des réponses au questionnaire Q2 pour le groupe 1 et le groupe 2

La première analyse concerne le nombre total des réponses produites par les deux groupes (G1, G2) lors de la Reformulation et de la Relecture.

Les réponses aux questions ont fait l'objet d'analyse selon le plan suivant :

$S < G1 > * Q2$ dans lesquels les lettres (S, G, Q) renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = groupe expérimental ; G2 = groupe témoin), Questions (Q2 = questions suivant la reformulation ; Q2 = questions suivant la relecture).

Le nombre total de réponses correctes produites par les deux groupes est important (G1 = 22,41 vs G2 = 21,29). Cependant la moyenne du G1 qui a bénéficié de la reformulation du texte est relativement supérieure à celui du G2 (relecture), (Voir tableau 19). Le facteur Groupe est significatif. Prédiction 9 confirmée.

Tableau 19. Moyennes et Ecart-Type des réponses correctes produites au questionnaire Q2 par les deux groupes G1/G2

	N	Moyenne	Ecart type
G1	32	22,41	6,937
G2	32	21,29	6,165

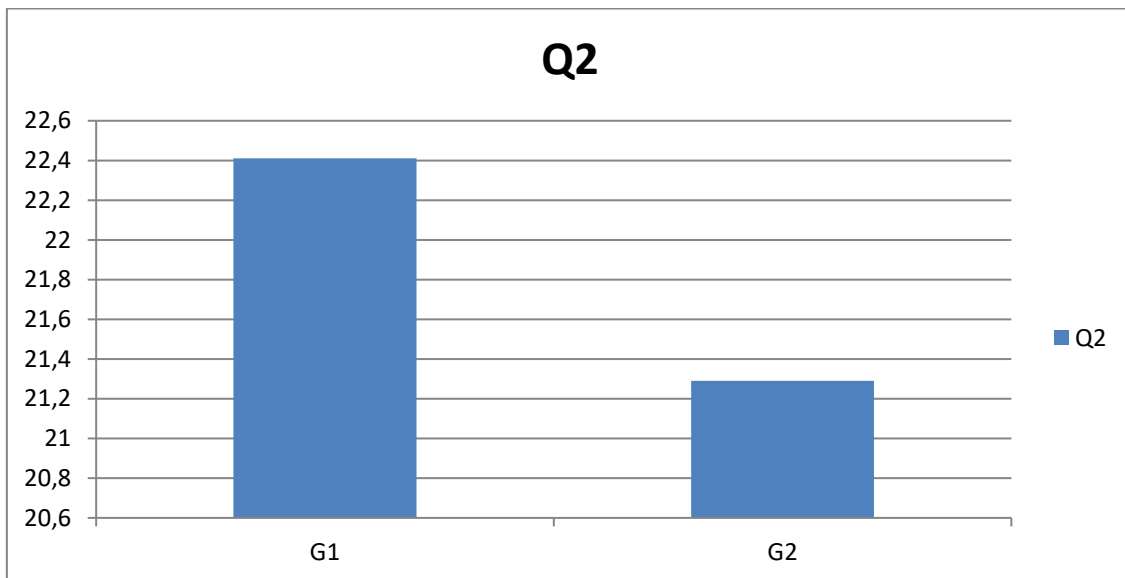


Figure 18. Moyennes des réponses correctes produites au questionnaire Q2 par les deux groupes G1/G2

Deuxième analyse : comparaison des réponses au questionnaire Q2 renvoyant à la Base de Texte et au Modèle de Situation pour les deux groupes

Dans la deuxième analyse, nous cherchons à étudier l'effet de la reformulation vs relecture sur l'activation de connaissances et la mémorisation selon les deux types de questions (BT, MS).

Les données ont été analysées selon le plan d'expérience suivant :

$S < G1 > G2 * Q2$ dans lesquels les lettres (S, G, Q, BT, MS) renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = groupe expérimental ; G2 = groupe témoin), Questions (Q2 = questions suivant la reformulation / la relecture). Pour BT (Base de Texte) et MS (Modèle de Situation).

La comparaison entre les résultats concernant la différence entre les informations produites dans le deuxième questionnaire Q2 indique que les deux groupes G1/G2 produisent davantage d'informations renvoyant à la base de texte (G1 = 10,81 vs G2 = 10,42). Les résultats sont similaires (Voir tableau 22). Le facteur Groupe n'est pas significatif, prédiction 10 infirmée. Nous concluons que la relecture et la reformulation permettent l'activation de connaissances liées à la signification du contenu de texte.

Concernant les réponses produites aux questions d'inférence renvoyant au modèle de situation dans le questionnaire 2, il y a une légère différence entre les deux groupes (G1 = 10,97

vs G2 = 10,19). Le facteur type de questionnaires ne varie pas significativement en fonction des groupes (Voir tableau 20). Prédiction 11 infirmée. Ce résultat démontre que la relecture et la reformulation favorisent l'activation de connaissances renvoyant au monde évoqué par le texte.

Tableau 20. Moyennes et Ecart-Type des informations produites aux questions "Base de texte/Modèle de situation" au questionnaire Q2 par les deux groupe G1/G2

	N	Moyenne	Ecart type
Base de texte G1	32	10,81	3,569
Modèle de situationG1	32	10,97	4,941
Base de texteG2	32	10,42	3,324
Modèle de situationG2	32	10,19	4,600

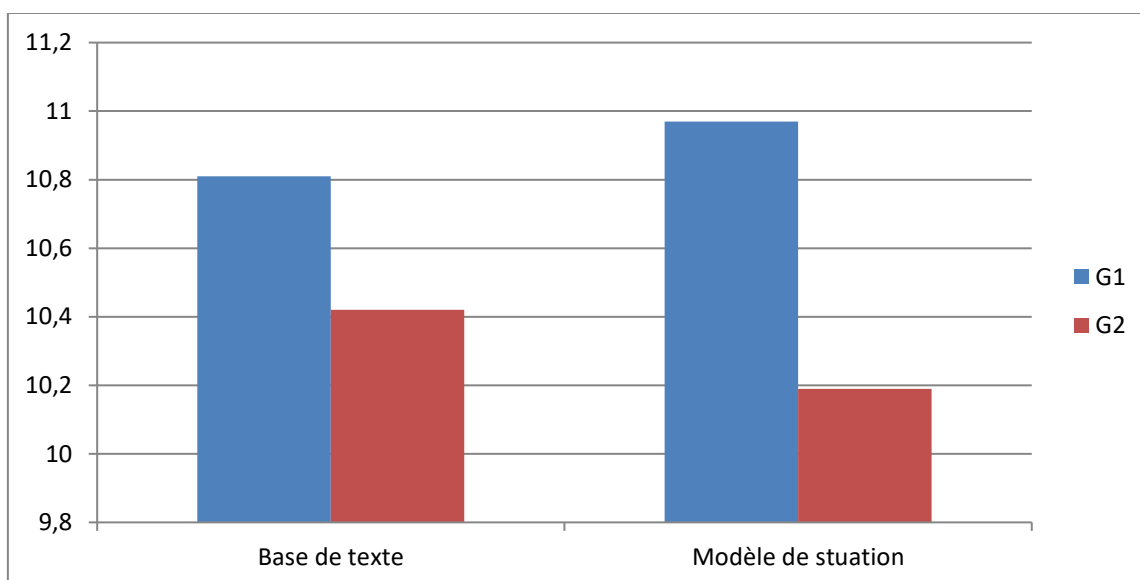


Figure 19. Moyennes des informations produites aux questions "Base de texte/Modèle de situation" au questionnaire Q2 par les deux groupes G1/G2

Troisième analyse : comparaison de l'ensemble des réponses pertinentes au questionnaire Q2 renvoyant à la Base de Texte et au Modèle de Situation.

La troisième analyse porte sur l'effet de la reformulation vs relecture sur la sélection des informations pertinentes dans l'ensemble des réponses aux questions relatives aux informations explicites (BT) et implicites (MS).

Les données ont été analysées selon le plan d'expérience suivant :

S < G1 > G2 *Q2 *TP dans lequel les lettres (S, G, Q, BT, MS) renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = groupe expérimental ; G2 = groupe témoin),

Questions (Q2 = questions suivant la reformulation/ la relecture, Par niveau de pertinence (TP, MP, PP), et par type de questions (BT = Base de Texte ; MS = Modèle de Situation).

Les analyses suivantes présentent le nombre de l'ensemble des informations pertinentes dans le questionnaire 2. Nous remarquons que les deux groupes produisent un nombre important d'informations pertinentes (G1 = 36,7813 vs G2 = 29,0625). En revanche, le nombre d'informations produit par le G1 est meilleur (Voir tableau 21). Le facteur groupe est significatif, prédiction 12 confirmée.

Nous concluons que la reformulation active beaucoup plus de connaissances nécessaires à l'élaboration d'une représentation globale du texte que la relecture.

Tableau 21. Moyennes et Ecart-Type des informations pertinentes produites lors du questionnaire Q2 par les deux groupes G1/G2

	N	Moyenne	Ecart type
G1	32	36,7813	3,84988
G2	32	29,0625	7,52174

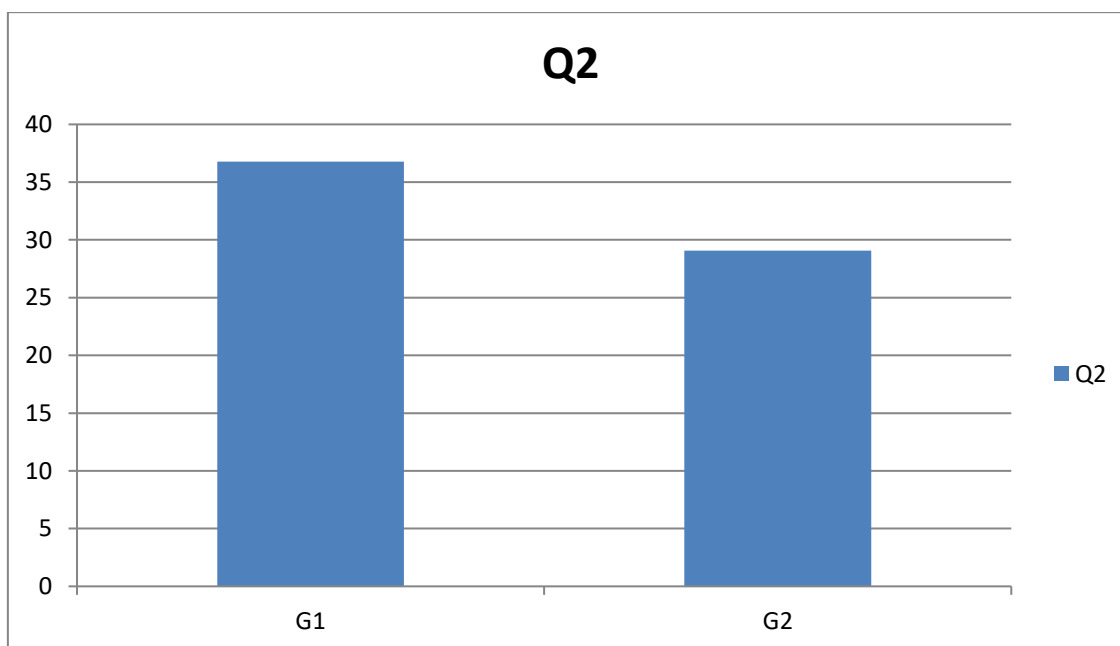


Figure 20. Moyennes des informations pertinentes produites lors du questionnaire Q2 par les deux groupes G1/G2

Nous constatons un effet de pertinence sur les réponses aux questions renvoyant au contenu du texte. Les résultats dans le tableau ci-dessus montrent que les participants du G1 produisent plus de réponses pertinentes de type TP (G1 = 10,6875 vs G2 = 9,1562) et de type MP (G1 = 5,6875 vs G2 = 3,2188) que le G2. Prédiction 13 confirmée, (Voir tableau 22).

La différence constatée dans les propositions de type PP (G1 = 0,4688 vs G2 = 0,8438) infirme la prédiction 13-1. Le G1 produit moins de propositions PP que le G2. L'interaction des facteurs Groupe et Pertinence sont significatifs, on peut expliquer cela par le rôle de la reformulation dans l'activation des connaissances et la construction d'une signification sémantique globale cohérente.

Tableau 22. Moyennes et Ecart-Type des informations pertinentes de type « Base de texte » lors du questionnaire Q2 pour les deux groupes G1/G2

TP / BT	N	Moyenne	Ecart type
G1	32	10,6875	2,48138
G2	32	9,1562	3,08073
MP / BT	32	Moyenne	Ecart type
G1	32	5,6875	1,74942
G2	32	3,2188	2,29634
PP / BT	32	Moyenne	Ecart type
G1	32	0,4688	0,76134
G2	32	0,8438	1,01947

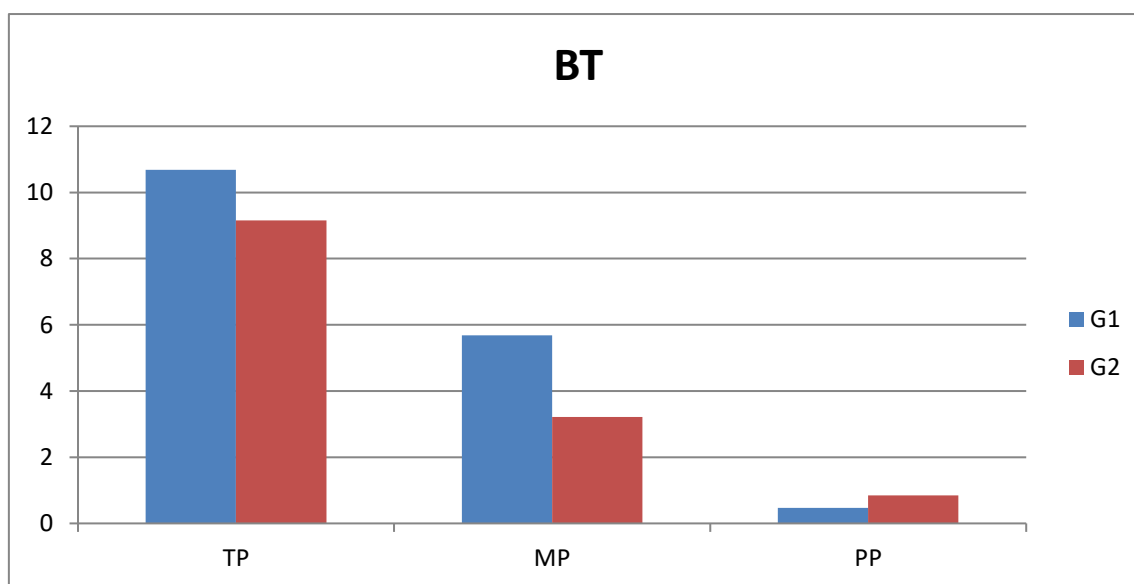


Figure 21. Moyennes des informations pertinentes de type "Base de texte" lors du questionnaire Q2 pour les deux groupes G1/G2

En ce qui concerne le niveau de pertinence des réponses renvoyant au modèle mental évoqué par le texte, les propositions de type TP/MP produites par le G1 sont plus nombreuses que celles produites par le G2. TP (G1 = 13,3438 vs G2 = 10,4063) et MP (G1 = 6,2813 vs G2 = 4,6875),

(Voir tableau 23), prédiction 14 confirmée. Il en est de même pour les PP (G1 = 0,3125 vs G2 = 0,7500), prédiction 14-1 confirmée. Les facteurs Groupe et Pertinence sont significatifs.

La reformulation a un effet beaucoup plus important que la relecture sur le niveau de pertinence des informations produites.

Tableau 23. Moyennes et Ecart-Type des informations pertinentes de type « Modèle de situation » lors du questionnaire Q2 pour les deux groupes G1/G2

TP / MS	N	Moyenne	Ecart type
G1	32	13,3438	2,40442
G2	32	10,4063	4,17256
MP / MS		Moyenne	Ecart type
G1		6,2813	1,17045
G2		4,6875	1,57475
PP / MS		Moyenne	Ecart type
G1		,3125	,53506
G2		,7500	,87988

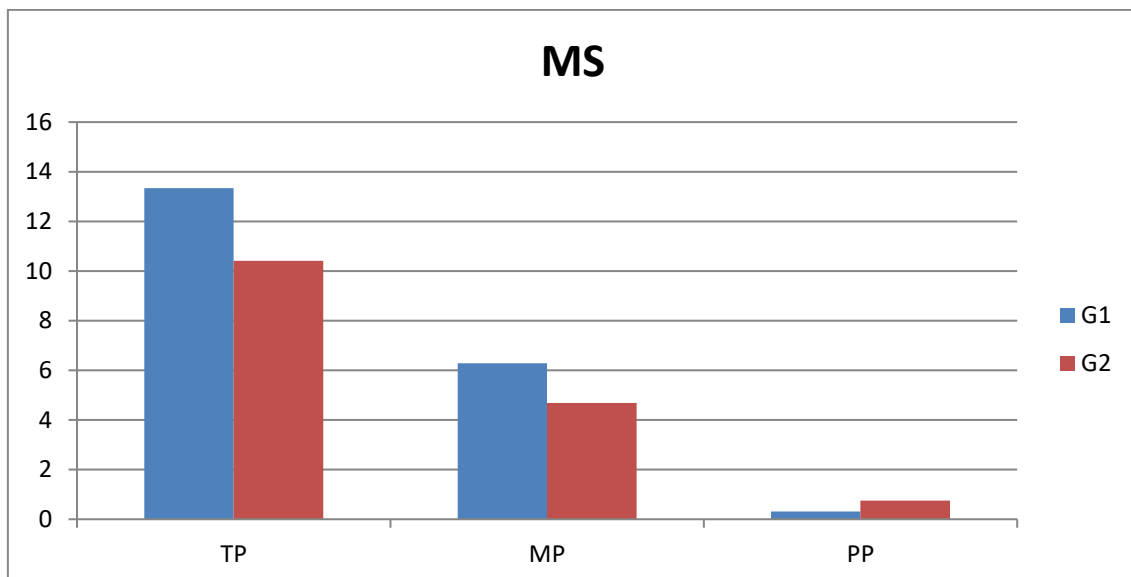


Figure 22. Moyennes des informations pertinentes de type "Modèle de situation" lors du questionnaire Q2 pour les deux groupes G1/G2

7.8.2 Deuxième série d'analyse : effet de la reformulation vs relecture sur le nombre et la pertinence de propositions produites au cours du rappel R2 par les deux groupes G1 et G2

La deuxième série d'analyse vise à évaluer l'effet de la reformulation/relecture sur la mémorisation et la hiérarchisation des informations au nombre et à la pertinence des propositions rappelées en fonction des groupes.

Première analyse : nombre de propositions produites lors du R2

Il s'agit, dans cette analyse, d'évaluer le nombre de propositions activées et rappelées en R2 en fonction des groupes (G1, G2).

Les rappels des élèves ont fait l'objet d'analyse selon le plan suivant :

S < G1 > G2 *R2 dans lequel les lettres (S, G, R) renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = groupe expérimental ; G2 = groupe témoin). Rappel (R2 = rappel après reformulation/Relecture).

L'analyse du nombre de l'ensemble des propositions pertinentes produites indique que les deux groupes rappellent un nombre important lors du R2. Nous observons une supériorité des moyennes du G1 par rapport à celles du G2 (G1 = 29,000 vs G2 = 23,9063), (Voir tableau 24). La différence est largement significative. Prédiction 15 confirmée.

Tableau 24. Moyennes et Ecart-Type du nombre de propositions produites lors du rappel R2 en fonction de la pertinence pour les deux groupes G1/G2

	N	Moyenne	Ecart type
G1	32	29,0000	8,19349
G2	32	23,9063	8,39493

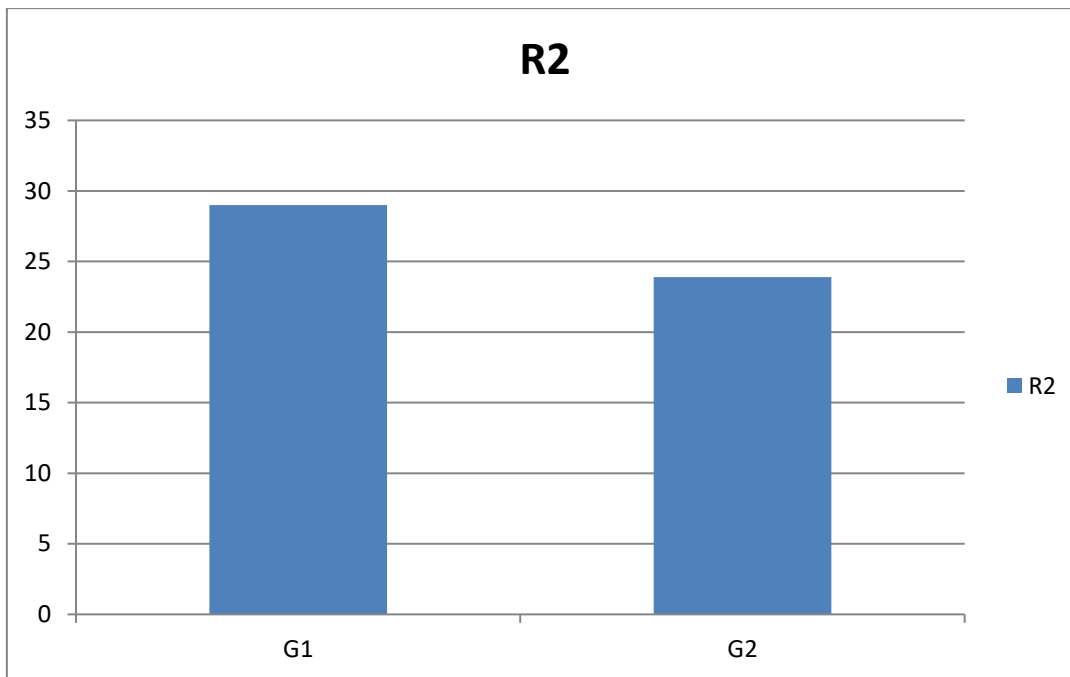


Figure 23. Moyennes du nombre de propositions produites lors du rappel R2 en fonction de la pertinence pour les deux groupes G1/G2

Deuxième analyse : niveau de pertinence des propositions produites lors du rappel R2 par les deux groupes G1 et G2

Cette analyse est relative au rôle de la reformulation versus relecture sur niveau de pertinence des propositions rappelées (TP, MP, PP) lors du R2 dans les deux groupes.

Les rappels des élèves ont fait l'objet d'analyse selon le plan suivant :

S < G1 > G2 *R2 dans lequel les lettres (S, G, R, TP, MP, PP) renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = groupe expérimental ; G2 = groupe témoin). Rappel (R2 = rappel après relecture, R2 = rappel après reformulation). Par type de propositions (TP = Très Pertinentes, MP = Moyennement Pertinentes, PP = Peu Pertinentes).

Les informations rappelées par le G1 lors du R2 sont significativement nombreuses que celles du G2 pour le type TP (G1 = 20,0968 vs G2 = 14,5313).

Nous remarquons aussi une nette différence entre les informations rappelées de type MP et qui varie en fonction du Groupe (G1 = 6,0333 vs G2 = 3,6250). L'interaction entre les facteurs Groupe et Niveau de pertinence sont significatifs. (Voir tableau 25), prédiction 16 confirmées. Concernant les propositions PP, le G1 rappelle moins d'informations, (G1 = 3,0645 vs G2 = 5,1563). Ceci s'explique par l'effet important provoqué par la reformulation sur la sélection des idées essentielles.

Tableau 25. Moyennes et Ecart-Type des propositions produites lors du rappel R2 en fonction du niveau de pertinence pour les deux groupes G1/G2

TP	N	Moyenne	Ecart type
G1	32	20,0968	5,97414
G2	32	14,5313	6,16433
MP	N	Moyenne	Ecart type
G1	32	6,0333	3,79185
G2	32	3,6250	3,83322
PP	N	Moyenne	Ecart type
G1	32	3,0645	,80620
G2	32	5,1563	5,16463

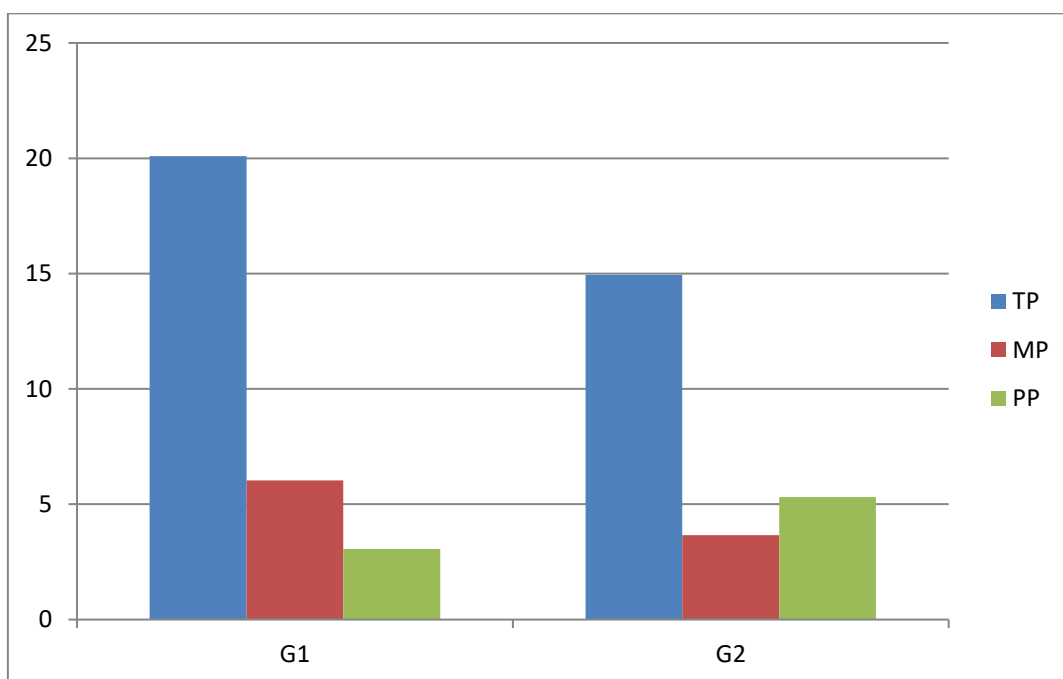


Figure 24. Moyennes des propositions produites lors du rappel R2 en fonction du niveau de pertinence pour les deux groupes G1/G2

7.9 Interprétation des résultats de la reformulation vs relecture

Nous interprétons les résultats de la comparaison entre les processus cognitifs mis en œuvre par les élèves lors de la reformulation et la relecture qui porte sur deux séries d'analyse. La première série d'analyse est relative aux questionnaires et la deuxième série consiste en l'analyse des rappels.

7.9.1 Interprétation des résultats des questionnaires

Nous interprétons les résultats des réponses aux questionnaires des deux groupes G1/G2. Les analyses consistaient à comparer le nombre et la pertinence des propositions correctes produites relatives aux niveaux de la représentation textuelle (van Dijk et Kintsch, 1983), suite à la reformulation et à la relecture du texte argumentatif. L'objectif de cette comparaison est de montrer le rôle de la reformulation dans la compréhension et l'interprétation d'un texte argumentatif.

Nous avons trois analyses qui concernent l'effet de la reformulation vs relecture sur le traitement sémantique et inférentiel du texte proposé.

La première analyse porte sur le nombre total des propositions correctes produites par les deux groupes G1/G2 dans les réponses lors du questionnaire Q2. Nous faisons l'hypothèse (H.7) qu'après la reformulation et la relecture, les élèves du G1 produiraient plus de réponses correctes que ceux du G2. Les résultats de la comparaison des moyennes ont révélé une nette différence entre les deux groupes, les propositions produites par le G1 dans l'ensemble des réponses sont significativement plus nombreuses que celles produites par le G2. Ce résultat indique que la reformulation favorise davantage l'activation des connaissances en mémoire à long terme que la simple relecture. L'hypothèse est validée.

La deuxième analyse relative au type de propositions produites par le groupe reformulation G1 et le groupe relecture G2. Nous supposons que le G1 qui a bénéficié de l'aide à l'activation de connaissances (la reformulation) produirait un nombre plus important de propositions que le G2 lors du Q2. Nous prédisions que l'intervention de l'enseignant à reformuler le texte argumentatif activerait mieux les connaissances stockées en mémoire à long terme en relation avec les informations contenues dans le texte que la simple relecture (G2). Les résultats obtenus sont similaires, les participants des deux groupes ont produit presque le même nombre de propositions renvoyant à la base de texte (prédiction 10) et celles renvoyant au modèle de situation (prédiction 11). Les deux prédictions sont infirmées car la différence n'est pas significative vu les moyennes et leur distribution sur les élèves (Ecart-type), l'hypothèse (H.8) n'est pas validée. Cela dit que la reformulation au même titre que la relecture active le même nombre d'informations selon le type de questions c'est-à-dire selon les niveaux de connaissances. Elles ont des effets similaires sur la compréhension.

Concernant la troisième analyse qui porte sur le niveau de pertinence des réponses produites lors du deuxième questionnaire Q2 par les deux groupes, nous avons émis la première hypothèse (H.9) selon laquelle le G1 produirait plus d'informations pertinentes que le G2. Effectivement, la différence entre les deux groupes est importante. Nous confirmons par le fait que la reformulation permet aux élèves de se concentrer sur les informations pertinentes. H.9 validée.

Quant à la deuxième hypothèse (H.10) selon laquelle les élèves du G1 produiraient plus d'informations pertinentes de type très et moyennement pertinentes (TP/MP) issues de la base de texte et du modèle de situation que les élèves du G2. Nous disons que d'informations produites constituent un indice éminent sur le niveau des représentations activées dans les réponses (prédiction 13 confirmée). Pour ce qui est des réponses aux questions d'inférences, nous prédisions que la reformulation permet l'activation des connaissances antérieures sur le modèle mental évoqué par le texte. Effectivement, elle a une influence positive sur la qualité et la précision des connaissances activées dans les réponses (prédiction 14 confirmé). Cependant, les propositions peu pertinentes issues du contenu du texte et du modèle de situation sont moins nombreuses dans le R2 (prédiction 13-1 et prédiction 14-1 non confirmées). Les résultats ont validé partiellement l'hypothèse (H.10).

7.9.2 Interprétation des résultats des rappels

Dans la deuxième série d'analyse, nous avons comparé les rappels produits par les élèves des deux groupes suite à la reformulation et à la relecture lors du deuxième rappel R2.

La première hypothèse émise (H.11) a porté sur le nombre des informations rappelées par les élèves. Conformément à notre hypothèse, les élèves du G1 ont rappelé plus d'informations que ceux du G2. Ces données ont validé cette hypothèse. La différence entre les deux groupes est significativement importante. Les résultats sont compatibles avec l'hypothèse et confirment l'effet de la reformulation sur la compréhension et la mémorisation des propositions pertinentes, elle facilite la récupération des informations stockées mémoire à long terme.

La deuxième hypothèse (H.12) concerne l'effet de la reformulation vs relecture quant au niveau de pertinence des informations rappelées par les deux groupes G1/G2 lors du R2. Nous prédisions que les élèves du G1 produiraient plus d'informations pertinentes de type (TP/MP) que les participants du G2 (prédiction 15 confirmée), et moins de propositions peu pertinentes (prédiction 15-1 non confirmée). Les résultats obtenus indiquent que la reformulation aide mieux

que la relecture mémoriser et à repérer les informations importantes. L'hypothèse (H.12) est partiellement validée.

7.10 Discussion et conclusion

La deuxième expérience avait pour objectif d'évaluer l'effet de la reformulation sur la compréhension d'un texte argumentatif et de comparer les effets de la reformulation et de la relecture sur la compréhension.

Cette étude portait sur l'effet de l'activation de connaissances (générales ou personnelles) dans la compréhension mais encore sur les processus de mémorisation des connaissances en mémoire à long terme. Nous avons évalué l'effet de la reformulation sur la réactivation des connaissances antérieures construites par les élèves c'est-à-dire le traitement inférentiel à travers les propositions rappelées.

Les résultats présentent des indications précieuses et montrent que les réponses aux questionnaires et les rappels varient en fonction des modalités de traitement du texte (lecture/reformulation) et confirment notre hypothèse générale selon laquelle la reformulation de l'enseignant favorise l'activation et la récupération des connaissances antérieures des élèves. En effet, la reformulation facilite l'activation des connaissances antérieures, la sélection et le stockage des informations.

Nos résultats sont compatibles avec les recherches conduites par Honeck (1971, 1973) qui a analysé les rappels pour vérifier l'effet des paraphrases proposées aux participants avec une tâche d'aide, par la répétition de phrases pour certains et par la paraphrase des couples de phrases-source pour d'autres. Il a conclu que les élèves mémorisent mieux les informations lorsqu'elles sont paraphrasées. Nos résultats présentent des indications intéressantes sur les difficultés des apprenants à inférer le sens d'un texte argumentatif lors de la lecture, mais aussi sur le rôle de la reformulation sur l'amélioration de la compétence en compréhension au niveau de la base de texte et au modèle de situation.

Grace à ces résultats, nous avons pu vérifier les avantages de l'outil d'aide à la compréhension. La reformulation permet non seulement l'activation de connaissances mais aussi la sélection de l'information importante du texte. Elle améliore les processus de compréhension et de mémorisation.

Nous avons pu confirmer les hypothèses principales émises dans cette expérience. D'après les données des réponses aux questionnaires et des rappels, nous concluons que les élèves du G1 qui ont bénéficié de l'outil didactique d'aide ont produit un nombre important d'informations (propositions) mais également un nombre important d'inférences rétroactives liées à la base de texte propositionnelle et surtout des inférences rétroactives (d'élaboration) liées aux processus d'activation de connaissances antérieures du lecteur (Mc koon et Ratctiff, 1992) cité par(Blanc et Brouillet, 2003). Il ne faut pas oublier un autre point central, celui de l'importance relative. Les élèves ont produit un nombre important d'informations très pertinentes et moyennement pertinentes suite à la reformulation du texte par l'enseignant. Ceci dit que cette stratégie permet de mieux retenir les éléments essentiels du texte (idées importantes/ pertinentes), « *Les composantes essentielles du message* » (Tardif, 1999 : 181), ce qui témoigne que l'élève « *a compris et a intégré le contenu dans la mémoire à long terme* » (Ibid.)

Il ressort de la comparaison des deux types d'aide à la compréhension soit la reformulation et la relecture, que la différence entre les deux est importante et varie en fonction des groupes G2 : groupe témoin, G1 : groupe expérimental. L'analyse des réponses aux questionnaires et des rappels a révélé des similitudes et des différences. Il faut noter que la reformulation tout comme la relecture permet à l'élève d'activer ses connaissances en mémoire. Toutes les informations produites dans les réponses et les rappels renvoient à la base de texte et au modèle de situation, les deux stratégies aident à comprendre vu les résultats similaires, les participants du G2 qui relisent le texte et ceux du G1 qui bénéficient de la reformulation de l'enseignant produisent le même nombre d'informations quel que soit le niveau de représentation textuelle.

En parallèle, la confrontation des résultats obtenus de ces deux stratégies révèle que la reformulation prend le dessus ainsi les différences étaient plus nombreuses. Les scores meilleurs par rapport au nombre et au niveau de pertinence des informations produites dans les rappels. Ce qui signifie que les élèves du G1 produisent un nombre supérieur d'informations issues du texte lu et réussissent à activer leurs connaissances antérieures stockées en mémoire à long terme. Elle permet aussi de concentrer leur attention sur les informations pertinentes dans la mesure où elle constitue une aide à la sélection des informations essentielles. La comparaison des résultats obtenus aux deux expériences se rapportant aux réponses aux questionnaires et aux rappels produits par les élèves des deux groupes permet d'évaluer les effets de la reformulation versus relecture dans la compréhension et la mémorisation.

Les résultats obtenus diffèrent selon les niveaux de représentation précités. Les élèves du groupe expérimental produisent un nombre supérieur d'informations délivrées par le texte et

particulièrement des inférences liées aux connaissances du modèle de situation sous-jacent au texte. En effet, Les résultats indiquent que la reformulation favorise davantage le traitement inférentiel du texte argumentatif chez les collégiens algériens.

Nous synthétisons les résultats de ce chapitre comme suit :

- **Reformulation vs lecture (G 1)**
 - **Résultats des questionnaires** : H1 ; H2 ; H3 validées. H4 partiellement validée.
 - **Résultats des rappels** : H5 validée ; H6 partiellement validée.
- **Reformulation vs Relecture (G1 / G2)**
 - **Résultats des questionnaires** : H7 ; H8 non validée ; H9 validée. H10 partiellement validée.
 - **Résultats des rappels** : H11 validée ; H12 partiellement validée.

8. Chapitre : 8 Effet de la relecture, de la reformulation et de la reformulation vs relecture sur l'application des macrorègles

8.Chapitre : 8 Effet de la relecture, de la reformulation et de la reformulation vs relecture sur l'application des macrorègles

8.1 Introduction

Dans ce chapitre, nous étudions le deuxième volet de l'expérimentation décrite dans les deux chapitres précédents. La comparaison entre le texte-source et les rappels produits par les élèves quant à l'utilisation des macrorègles. Nous traitons particulièrement la mise en œuvre de certaines stratégies de transformation textuelle lors de la lecture, la relecture et suite à la reformulation de l'enseignant d'un texte argumentatif. Le modèle de stratégies de compréhension et de production sur lequel nous nous basons est celui de Kintsch et van Dijk (1983) pour qui la représentation construite à partir du texte est répartie en trois niveaux nécessaires à la compréhension ; le niveau de surface textuelle, la base de texte et le modèle de situation. Dans ce chapitre, nous nous intéressons à étudier la macrostructure élaborée par les élèves dans les rappels à partir de la base de texte du texte-source. Particulièrement, les processus mis en œuvre lors du passage du niveau local au niveau global de la représentation du texte. De plus, nous nous interrogeons sur le rôle de la reformulation dans l'élaboration de processus inférentiels relatifs à l'application des l'élaboration macrorègles et dans quelle mesure cette stratégie est -elle considérée comme aide à la compréhension du texte argumentatif.

Nous supposons que la reformulation du texte par l'enseignant constitue une stratégie efficace de la compréhension profonde et permet de mettre en œuvre des processus inférentiels liés à l'application des macrorègles comme la généralisation et la construction.

L'analyse des résultats portera sur la quantité des propositions et idées essentielles supprimée, sur les propositions regroupées et construites dans les rappels. Nous voulons nous renseigner sur l'effet de la reformulation à améliorer les capacités cognitives des apprenants en compréhension en lecture.

8.2 Objectifs de l'expérience

La présente recherche est motivée par la nécessité d'étudier l'application des différentes macrorègles par des élèves algériens apprenant le français langue étrangère dans le rappel du texte argumentatif au cycle moyen. Nous souhaitons connaître l'effet de la reformulation sur la possibilité à mettre en application les macrorègles dans les rappels des participants.

Autrement dit, vérifier la capacité des élèves à dégager les idées importantes d'un texte argumentatif, de hiérarchiser la microstructure pour passer à la macrostructure. Notre expérimentation vise à apporter quelques améliorations d'utilisation des macrorègles en décrivant les processus d'abstraction des unités macrostructurels de texte par la mise en pratique de macrorègles (van Dijk, 1977 ; Kintsch et van Dijk, 1984 ; Fayol, 1985).

8.3 Rappel du cadre théorique

L'application des macrorègles textuelles est fondamentale dans le processus de compréhension (Kintsch et van Dijk, 1978). Les travaux réalisés par ces auteurs confirment l'existence et l'efficacité de ces règles dans des résumés de texte (Corbeil, 2000). Ils précisent qu'il existe plusieurs macrorègles pour dégager les idées importantes (les macropropositions) d'un texte van Dijk (1977) définit quatre règles de traitement sémantique de la macrostructure appelée « Macrorègles » :

- **Généralisation** : c'est substituer chaque séquence de propositions par la proposition générale, par exemple : « je possède un chien, un chat et un perroquet » peut être remplacée par « je possède des animaux » (Lewkowicz, Soulier et Gauducheau, 2004).
- **Effacement** : c'est supprimer les éléments qui ne sont pas essentiels à l'interprétation des autres propositions ; les éléments qui ne constituent pas une conséquence à d'autres macropropositions (van Dijk, 1977).
- **Intégration** : c'est éliminer les informations détaillées et les intégrer à d'autres propositions.
- **Construction** : c'est substituer une proposition à une séquence de proposition du texte qui constitue une condition ou une conséquence de celle-ci.

L'auteur ajoute que la règle d'effacement et d'intégration partent de la sélection des informations explicites du texte alors que la construction et la généralisation exigent la construction de nouvelles informations non présentes dans le texte.

Pour notre étude, nous avons opté pour la classification de Kintsch et van Dijk (1983) qui distinguent trois règles de transformations textuelles :

- **Généralisation** : regroupement de plusieurs propositions

- **Construction** : propositions inférées issues du contenu du texte et des connaissances du lecteur.
- **Suppression** : les propositions redondantes.

Les recherches sur l'acquisition des macrorègles qui ont succédé prouvent que la première règle acquise est la suppression, puis la règle de généralisation suivie de la règle de construction. (Brown et Day, 1983).

Dans une recherche sur les difficultés des apprenants à rédiger un résumé de texte en langue maternelle, Johnson (1982) affirme que les deux règles de généralisation et de construction constituent un déficit chez les élèves, mais aussi chez les étudiants (Johnson, 1985).

Cependant, les recherches portant sur les difficultés des apprenants à appliquer les macrorègles en langue seconde ne sont pas nombreuses, nous citons celle de Johns et Mays (1990) qui prouvent que les étudiants apprenant l'anglais langue seconde éprouvaient des difficultés à utiliser la règle de généralisation et de construction, et recopiaient les phrases du texte à résumer.

Les recherches sur les macrorègles sont principalement liées au développement et à la maîtrise du résumé mais notre recherche porte sur le rappel écrit qui est utilisé comme outil méthodologique d'analyse et de vérification de la mise en œuvre des macrorègles. La différence entre le résumé et le rappel se définit par la longueur du texte-source (Kintsch et van Dijk, 1975). Si le texte-source est court, le résumé devra contenir les idées essentielles et le rappel contiendra toutes les informations retenues donc la quantité d'informations mémorisées (Dessus, Lemaire et Bianco, 2005). Cependant, si le texte-source est long, le résumé et le rappel contiendront les informations importantes car la charge cognitive fait que seule la macrostructure est mémorisée (Ibid.). La recherche de Brown et al (1983) confirme que le résumé et le rappel ne se distinguent pas même si le texte-source est court.

Le type des propositions identifiées dans les rappels renvoie à des macrorègles appliquées pour élaborer la macrostructure.

8.4 Hypothèses de recherche et prédictions

8.4.1 Première série d'hypothèses : hypothèses et prédictions de la relecture sur l'application des macrorègles

Hypothèse 1 : effet de la relecture sur l'application de la règle de suppression

Prédiction1 : nous supposons que les élèves du G2 supprimeront un nombre élevé de propositions lors du R1. $R1 > R2$ pour propositions supprimées

Prédiction2 : nous supposons que les participants du G2 supprimeront un nombre supérieur d'idées importantes lors du R1. $R1 > R2$ pour idées essentielles supprimées

Hypothèse 2 : effet de la relecture sur l'application de la règle de généralisation

Prédiction3 : nous supposons que les élèves du G2 utiliseront davantage la règle de généralisation lors du R2.

Hypothèse 3 : effet de la relecture sur l'application de la règle de construction

Prédiction4 : nous supposons que les élèves du G2 appliqueront un nombre élevé de propositions construites lors du R2. $R2 > R1$.

8.4.2 Deuxième série d'hypothèses : hypothèses et prédictions de la reformulation sur l'application des macrorègles

Hypothèse 4 : effet de la reformulation sur l'application de la règle de suppression.

Prédiction5 : nous supposons que les élèves du G2 supprimeront un nombre élevé de propositions lors du R1. $R1 > R2$ pour propositions supprimées.

Prédiction 6 : nous supposons que les participants du G2 supprimeront un nombre supérieur d'idées importantes lors du R1. $R1 > R2$ pour idées essentielles supprimées.

Hypothèse 5 : effet de la reformulation sur l'application de la règle de généralisation.

Prédiction 7 : nous supposons que les élèves du G2 utiliseront davantage la règle de généralisation lors du R2.

Hypothèse 6 : effet de la reformulation sur l'application de la règle de construction.

Prédiction 8 : nous supposons que les élèves du G2 appliqueront un nombre élevé de propositions construites lors du R2. $R2 > R1$.

8.4.3 Troisième série d'hypothèses : hypothèses et prédictions de la relecture vs reformulation sur l'application des macrorègles

Hypothèse 7 : effet de la relecture vs reformulation sur l'application de la règle de suppression.

Prédiction 9 : nous prédisons que le nombre de propositions supprimées par les élèves du G2 sera supérieur à celui du G1 lors du R2. $G2 > G1$ pour propositions supprimées.

Prédiction10 : nous prédisons que les participants du G2 supprimeront plus d'idées importantes que ceux du G1 lors du R2. $G2 > G1$ pour idées essentielles supprimées.

Hypothèse 8 : effet de la relecture vs reformulation sur l'application de la règle de généralisation.

Prédiction 11 : nous prédisons que les élèves du G2 utiliseront davantage la règle de généralisation lors que ceux du G2. $G1 > G2$.

Hypothèse 9 : effet de la relecture vs reformulation sur l'application de la règle de construction.

Prédiction12 : nous prédisons que les élèves du G1 produiront un nombre élevé de propositions construites que ceux du G2 lors du R2. $G1 > G2$.

8.5 Présentation et analyse des résultats

Nous tentons de répondre à notre objectif principal qui est celui d'évaluer la compréhension du texte argumentatif par les élèves. Dans cette analyse qui porte sur l'utilisation des macrorègles Nous analysons le nombre de propositions relevant de la règle de généralisation et de construction. Concernant la règle de suppression, nous analysons le nombre de propositions supprimées et le nombre des idées importantes supprimées. Nous présentons trois séries d'analyse ; la première série est relative à l'étude de l'effet de la relecture sur l'application des macrorègles ; la deuxième série concerne l'analyse de l'effet de la reformulation sur l'utilisation des règles de l'élaboration de la macrostructure textuelle et la troisième analyse porte sur la comparaison entre la relecture et la reformulation quant à la mise en œuvre de ces règles.

8.5.1 Première série d'analyse : l'effet de la relecture sur l'application des macrorègles

Première analyse : règle de suppression

Cette analyse porte sur la comparaison entre le nombre de l'ensemble des propositions supprimées ainsi que le nombre d'idées importantes supprimées lors du R1 et du R2 pour le G2. Et du nombre des propositions essentielles supprimées lors du R1/R2 pour le G2.

Les rappels ont fait l'objet d'une analyse selon les deux plans d'expérience suivants :

$S < R2 > R1 * G2 * PS$ dans lesquels les lettres (S, G, R, PS) renvoient respectivement aux facteurs (Sujet=facteur aléatoire ; Groupe ($G2$ = groupe témoin ; PS = Propositions Supprimées ; $R1$ = après la lecture), $R2$ = après la relecture).

$S < R2 > * R1 * G2 * IES$ dans lesquels les lettres (S, G, R, IES) renvoient respectivement aux facteurs (Sujet = facteur aléatoire ; Groupe ($G2$ = groupe témoin ; IES = Idées Essentielles Supprimées ; $R1$ = après la lecture ; $R2$ = après la relecture).

L'analyse qui suit présente le nombre de l'ensemble de propositions supprimées après la lecture et la relecture. Les élèves du groupe témoin ont supprimé relativement le même nombre de propositions (G2 = R1 = 95,5806 vs R2 = 94,6774). Prédiction 1 non confirmée. (Voir tableau26).

Cependant, le nombre des idées essentielles supprimées varie considérablement en fonction du type de rappel (R2/ après la relecture). (G2 = R1= 12,7419 vs R2 = 6,3871). Prédiction 2 confirmée. (Voir tableau 27).

Tableau 26 Moyennes et Ecart-Type des propositions supprimées G2

Propositions supprimées	N	Moyenne	Ecart type
R1	32	95,5806	10,05907
R2	32	94,6774	10,90989

Tableau 27 Moyennes et Ecart-Type des idées essentielles supprimées G2

Idées essentielles supprimées	N	Moyenne	Ecart type
R1	32	12,7419	22,77421
R2	32	6,3871	1,38269

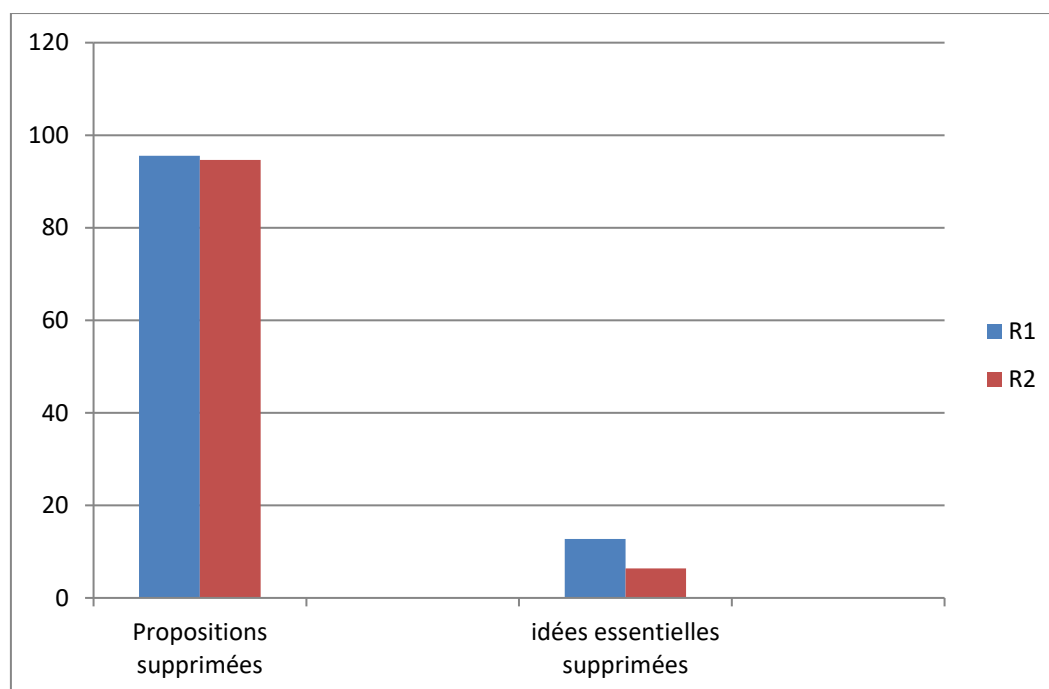


Figure 25. Moyennes des propositions supprimées et des idées essentielles supprimées

Deuxième analyse : règle de généralisation

Cette analyse porte sur le nombre de propositions regroupées par les participants dans les deux rappels (utilisation de la règle de généralisation).

Les deux rappels ont fait l'objet d'analyse selon le plan d'expérience suivant :

S < R2 > * R1 * G2 quant à l'application de la règle de généralisation, selon lequel les lettres (S, G, R) renvoient respectivement aux facteurs (Sujet = facteur aléatoire ; Groupe (G2 = groupe témoin ; R1 = après la lecture ; R2 = après la relecture).

La différence entre le nombre de propositions qui relèvent de la règle de généralisation produites dans le R2 est similaire à celui du R1 (G2 = R1 = 8,1613 vs R2 = 8,6774).

Nous constatons que les résultats indiquent que la lecture et la relecture ont le même effet vu la similitude entre le nombre de propositions produites dans les deux rappels. Prédiction 3 n'est pas confirmée. (Voir tableau 28).

Tableau 28. Moyennes et Ecart-Type des propositions relatives à la règle de généralisation G2

Généralisation	N	Moyenne	Ecart type
R1	32	8,1613	4,92678
R2	32	8,6774	5,99659

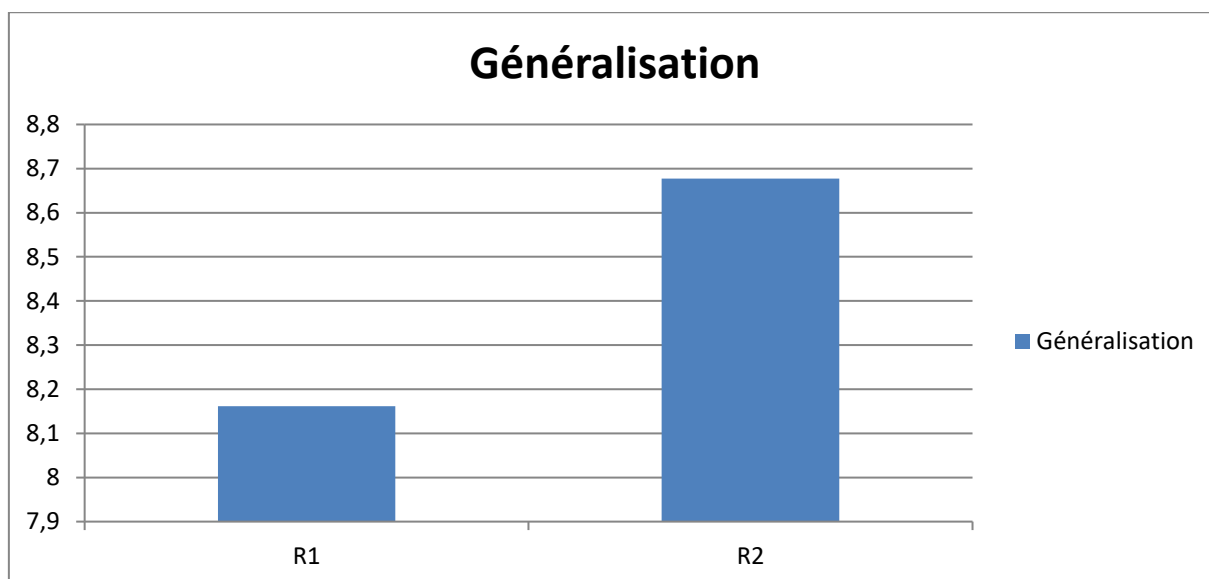


Figure 26. Moyennes des propositions relatives à la règle de généralisation

Troisième analyse : règle de construction

La troisième analyse est relative à la comparaison entre les deux rappels (R1/R2) quant au nombre de propositions construites.

Pour ce qui est des propositions construites, les rappels ont fait l'objet d'analyse selon le plan d'expérience suivant :

S < R2 > * R1 * G2 quant à l'application de la règle de construction, selon lequel les lettres (S, G, R) renvoient respectivement aux facteurs (Sujet = facteur aléatoire ; Groupe (G2 = groupe témoin ; R1 = après la lecture ; R2 = après la relecture).

Le nombre de propositions produites relatives à la règle de construction lors du R2 est supérieur à celui du R1. (G2 = R1 = 7,8387 vs R2 = 9,0323).

Les résultats montrent que les participants du G2 ont réussi à utiliser la règle de construction et cela s'explique par le nombre élevé de propositions construites lors du R2. Prédiction 4 confirmée. (Voir tableau 29).

Tableau 29. Moyennes et Ecart-Type des propositions relatives à la règle de construction G2

Construction	N	Moyenne	Ecart type
R1	32	7,8387	7,63368
R2	32	9,0323	7,50326

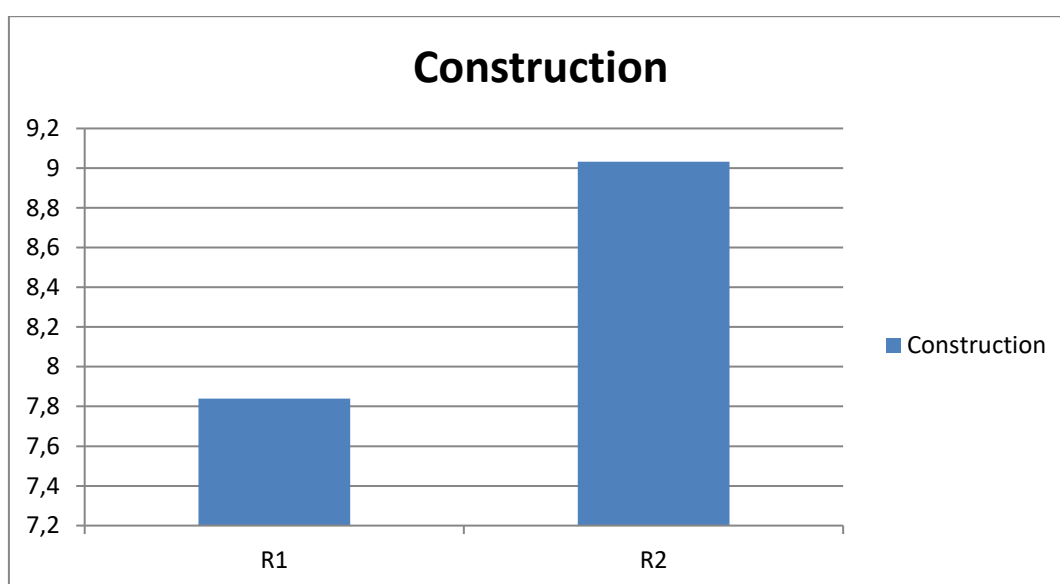


Figure 27. Moyennes des propositions relatives à la règle de construction

8.5.2 Deuxième série d'analyse : l'effet de la reformulation sur l'application des macrorègles.

Première analyse : règle de suppression

L'analyse qui suit est liée à la comparaison entre les deux rappels (R1/R2) quant à la suppression des propositions et des idées essentielles / importantes pour le G1.

Les rappels ont fait l'objet d'une analyse d'expérience selon les deux plans suivants :

S< R2 > R1 *G1 *PS dans lesquels les lettres (S, G, R, PS) renvoient respectivement aux facteurs : Sujet (facteur aléatoire ; Groupe (G1= groupe expérimental ; PS = Propositions Supprimées ; R1= après la lecture ; R2 = après la reformulation).

S< R2 > R1 *G1 *IES dans lequel les lettres (S, G, R, IES) renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire ; Groupe (G1= groupe expérimental ; IES = Idées Essentielles Supprimées ; R1 = après la lecture ; R2 = après la reformulation).

L'ensemble des propositions supprimées par le groupe expérimental montre une différence importante entre les deux rappels (G1 = R1 = 103,0625 vs R2 = 87,4375). Prédiction 5 confirmée. (Voir tableau 30).

La suppression des idées essentielles varie significativement en fonction du type de rappel (G1 = R1 = 7,2500 vs R2 = 4,1875). Prédiction 6 confirmée. (Voir tableau 31).

Le facteur type de rappel (après la reformulation du texte par l'enseignant), nous permet de constater le rôle de la reformulation dans la rétention des idées essentielles vu le nombre de suppression qui est moindre dans le R2 par rapport au R1.

Tableau 30. Moyennes et Ecart-Type des propositions supprimées G1

Propositions supprimées	N	Moyenne	Ecart type
R1	32	103,0625	6,22657
R2	32	87,4375	8,49644

Tableau 31. Moyennes et Ecart-Type des idées essentielles supprimées G1

Idées essentielles supprimées	N	Moyenne	Ecart type
R1	32	7,2500	,76200
R2	32	4,1875	1,44663

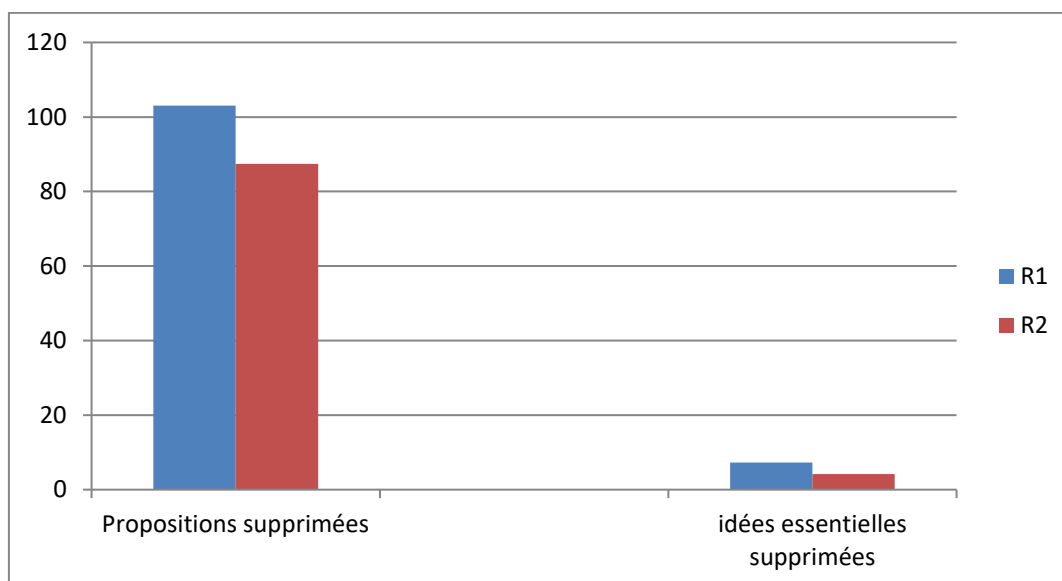


Figure 28. Moyennes des propositions et des idées essentielles supprimées

Deuxième analyse : règle de généralisation

La deuxième analyse est relative à l'utilisation de la règle de généralisation par les élèves du G1 lors des deux rappels (R1/R2).

Les deux rappels ont fait l'objet d'analyse selon le plan d'expérience suivant :

$S < R2 > * R1 * G2$ quant à l'application de la règle de généralisation, selon lequel les lettres (S, G, R) renvoient respectivement aux facteurs (Sujet = facteur aléatoire ; Groupe (G2 = groupe expérimental ; R1 = après la lecture ; R2 = après la reformulation).

Le facteur rappel (R2) indique que les participants du G1 rappellent plus de propositions relatives à l'application de la règle de généralisation (G1= R1 = 6,9375 vs R2 = 10,6875). Prédiction 7confirmée. (Voir tableau 32).

Tableau 32. Moyennes et Ecart-Type des propositions relatives à la règle de généralisation G1

Généralisation	N	Moyenne	Ecart type
R1	32	6,9375	3,25217
R2	32	10,6875	6,88354

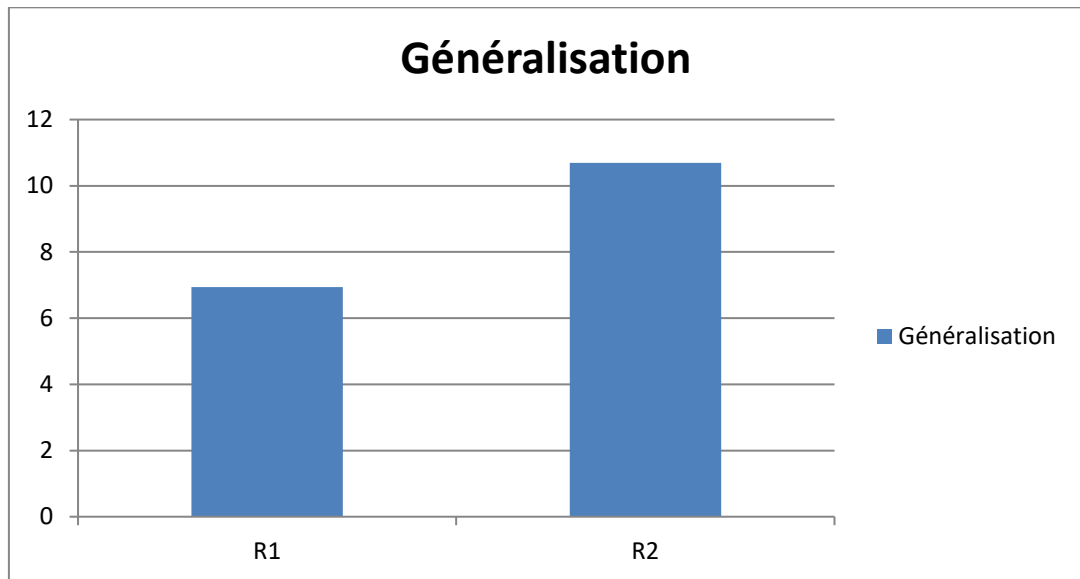


Figure 29. Moyennes des propositions relatives à la règle de généralisation

Troisième analyse : règle de construction

Cette analyse concerne le nombre de propositions construites dans les deux rappels par les participants du G1.

Les deux rappels ont fait l'objet d'analyse selon le plan d'expérience suivant :

$S < R2 > *R1 *G1$ quant à l'application de la règle de construction, selon lequel les lettres (S, G, R) renvoient respectivement aux facteurs (Sujet = facteur aléatoire ; Groupe (G1= groupe expérimental ; R1= après la lecture ; R2 = après la reformulation).

Le nombre de propositions du groupe G1 lors du R2 est supérieur à celui du R1 (G1 = R2 = 4,5625 vs R1 = 14,7500). Prédiction 8 confirmée. (Voir tableau 33).

Nous pouvons observer que la reformulation aide les apprenants, à lier leurs connaissances antérieures aux connaissances présentes dans le texte, donc à inférer.

Tableau 33. Moyennes et Ecart-Type des propositions relatives à la règle de construction G1

Construction	N	Moyenne	Ecart type
R1	32	4,5625	4,91828
R2	32	14,7500	9,01969

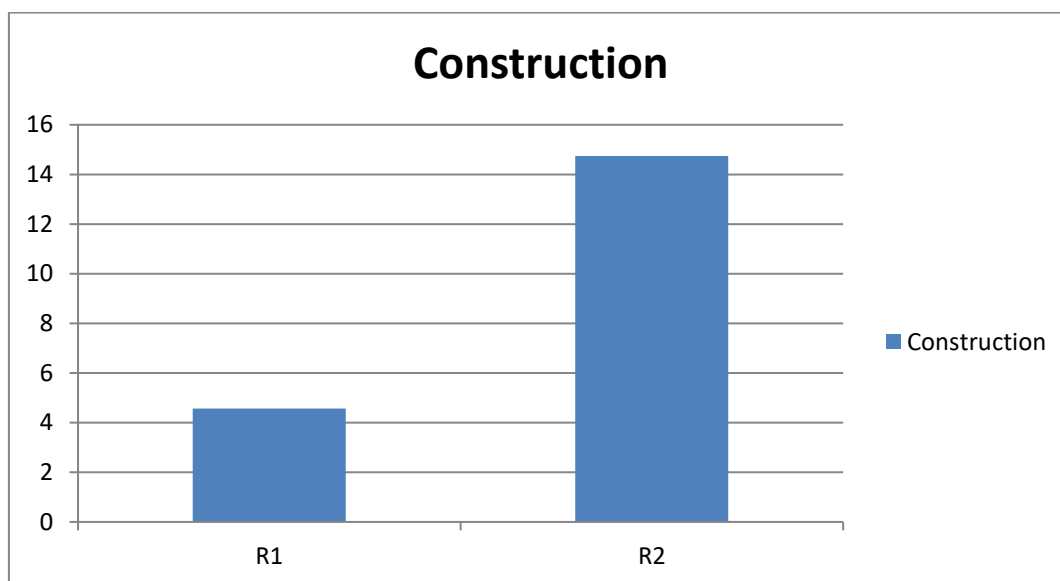


Figure 30. Moyennes des propositions relatives à la règle de construction

8.5.3 Troisième série d'analyse : l'effet de la relecture vs reformulation sur l'application des macrorègles.

Première analyse : règle de suppression

L'analyse qui suit est relative à la comparaison entre les deux groupes (G1/G2) quant à la suppression des propositions et des idées essentielles / importantes lors du R2.

Les rappels ont fait l'objet d'une analyse d'expérience selon les deux plans suivants :

$S < G1 > G2 * PS * R2$ dans lesquels les lettres (S, G, R, PS) renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire ; Groupe (G1 = groupe expérimental ; G2 = groupe témoin ; PS = Propositions Supprimées ; R1= après la lecture ; R2 = après la reformulation).

$S < G1 > G2 * IES * R2$ dans lequel les lettres (S, G, R, IES) renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire ; Groupe (G1= groupe expérimental ; G2 = groupe témoin ; IES = Idées Essentielles Supprimées ; R2 = après la reformulation).

Les comparaisons entre les informations supprimées et les idées essentielles supprimées indiquent que les résultats des apprenants du G1 est meilleur que celui du G2 (G1 = 87,4375 vs G2 = 49,6774) ; (G1 = 4,1875 vs G2 = 6,3871). Prédications 9 / 10 confirmées. (Voir tableaux 34 et 35).

Tableau 34. Moyennes et Ecart-Type des propositions supprimées G1vs G2

Propositions supprimées	N	Moyenne	Ecart type
G1	32	87,4375	8,49644
G2	32	94,6774	10,90989

Tableau 35. Moyennes et Ecart-Type des idées essentielles supprimées G1vs G2

Idées essentielles supprimées	N	Moyenne	Ecart type
G1	32	4,1875	1,44663
G2	32	6,3871	1,38269

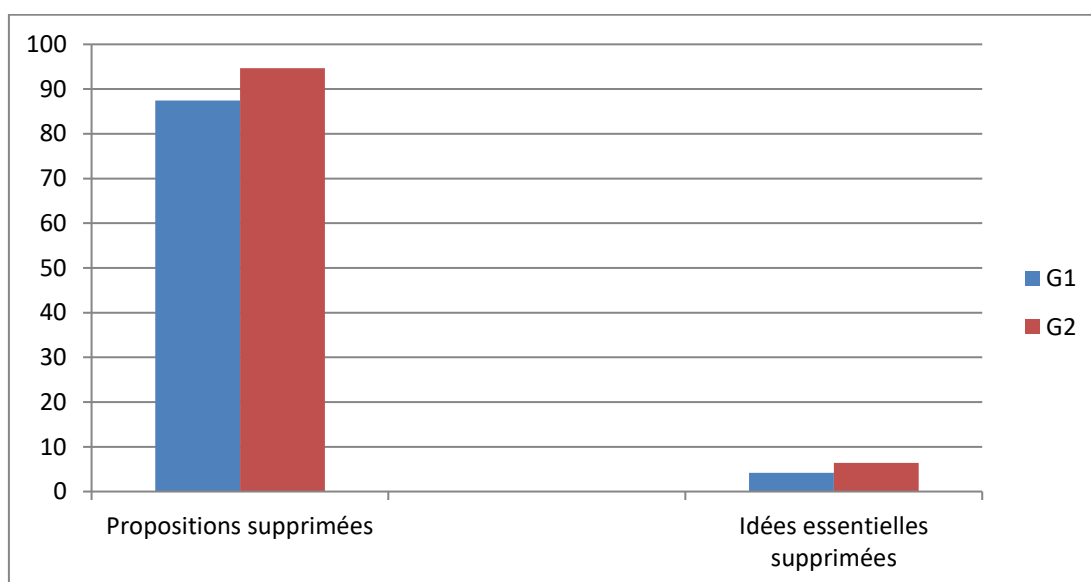


Figure 31. Moyennes des propositions et des idées essentielles supprimées

Deuxième analyse : règle de généralisation

Cette analyse porte sur le nombre de propositions produites par les participants des deux groupes (G1/G2) dans le deuxième rappel(R2) quant à l'utilisation de la règle de généralisation.

Les deux rappels ont fait l'objet d'analyse selon le plan d'expérience suivant :

S < G1 > G2 *R2 quant à l'application de la règle de construction, selon lequel les lettres (S, G, R) renvoient respectivement aux facteurs (Sujet = facteur aléatoire ; Groupe (G1= groupe expérimental ; G2 = groupe témoins ; R2 = après la reformulation).

Les résultats suivants présentent le nombre de propositions relevant de la règle de généralisation produites par les deux groupes dans le rappel 2, et indiquent la supériorité du G1 au profit du G2 (G1 = 10,6875 vs G2 = 8). Prédiction 11 confirmée. (Voir tableau 36).

Tableau 36. Moyennes et Ecart-Type des propositions relatives à la règle de généralisation G1 vs G2

Généralisation	N	Moyenne	Ecart type
G1	32	10,6875	6,88354
G2	32	8	4,92678

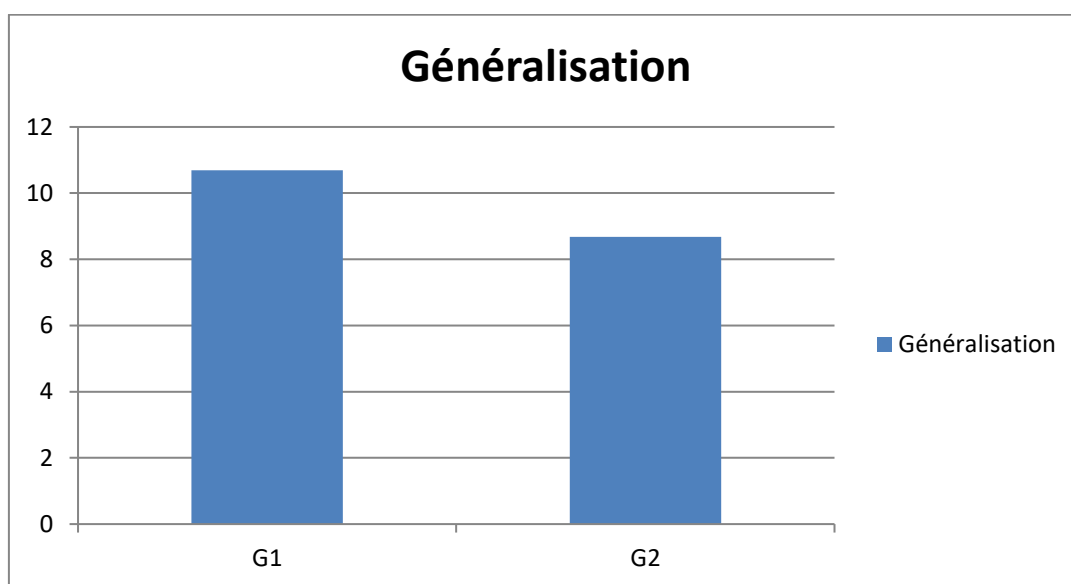


Figure 32. Moyennes des propositions relatives à la règle de généralisation

Troisième analyse : règle de construction

La troisième analyse concerne la comparaison entre les deux groupes (G1/G2) dans le deuxième rappel (R2) quant au nombre de propositions construites.

Les deux rappels ont fait l'objet d'analyse selon le plan d'expérience suivant :

S < G1 > G2 *R2 quant à l'application de la règle de construction, selon lequel les lettres (S, G, R) renvoient respectivement aux facteurs (Sujet = facteur aléatoire ; Groupe (G1= groupe expérimental ; R1= après la lecture ; R2 = après la reformulation).

Nous constatons un effet positif de la reformulation dans la compréhension du texte-source à travers les résultats qui s'affichent sur le tableau (37) (G1 = 14,7500 vs G2 = 9,0323). Prédiction 12 confirmée. Les apprenants du G1 produisent plus de propositions construites que ceux du G2.

Tableau 37. Moyennes et Ecart-Type des propositions relatives à la règle de construction G1 vs G2

Construction	N	Moyenne	Ecart type
G1	32	14,7500	9,01969
G2	32	9,0323	7,50326

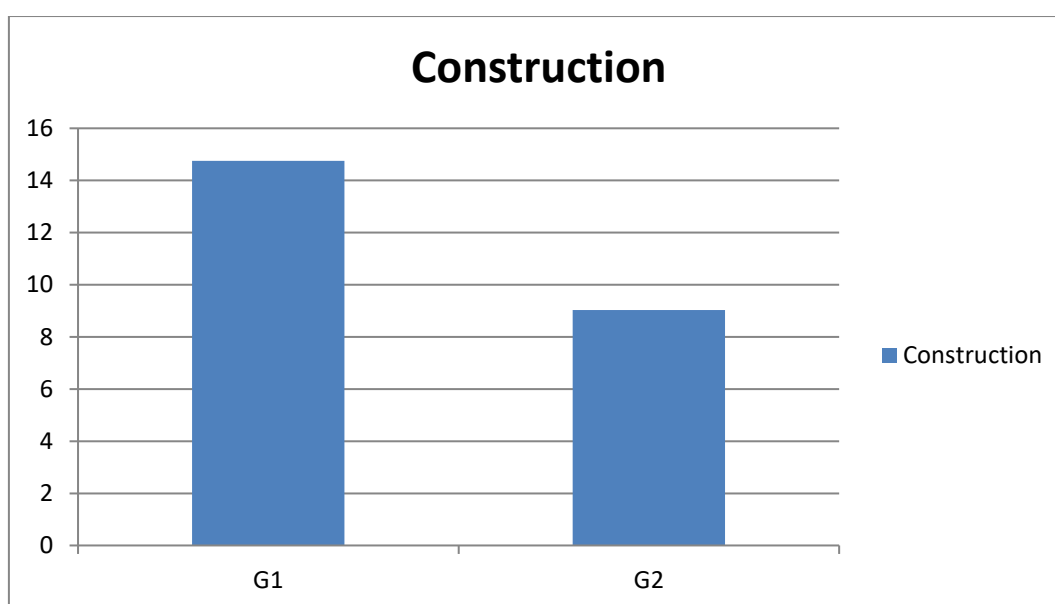


Figure 33 Moyennes des propositions relatives à la règle de construction

8.6 Interprétation des résultats

Nous interprétons à présent les résultats qui concernent les différences d'emploi des macrorègles dans les rappels.

La première série d'analyse est liée à l'étude de l'effet de la relecture sur les macrorègles utilisées dans les rappels produits par des élèves de fin du cycle moyen.

La première analyse porte sur la règle de suppression, les moyennes et les écart-types dans le tableau1 indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux rappels. En général, les élèves ont supprimé le même nombre de propositions (prédiction1 non confirmée). En revanche, le nombre des idées importantes supprimées varie significativement entre le R1 et le R2.

Les résultats démontrent que les élèves suppriment moins de propositions essentielles en R2 qu'en R1 (prédiction 2 confirmée). Ainsi, notre hypothèse (H.1) est partiellement validée.

Dans cette deuxième analyse, les résultats sont semblables entre les deux rappels. Compte tenu de la ressemblance que représentent les moyennes et les écarts dans les résultats, nous disons que les élèves éprouvent des difficultés à regrouper des unités d'idées en un paragraphe. Hypothèse (H.2) non validée. Nous précisons que dans la règle de généralisation, on tenait compte des propositions regroupées.

La troisième analyse portait sur la comparaison entre les rappels produits par les élèves (R1 : lecture et R2 : relecture). La différence est notable, les élèves ont réussi à produire un nombre de propositions construites relativement supérieur en R2 qu'en R1. L'hypothèse (H.3) validée.

La deuxième série d'analyse est consacrée à l'étude de l'effet de la reformulation sur l'application des macrorègles. Dans la première analyse, nous examinons l'emploi de la règle de suppression des propositions et des idées essentielles. Commençons d'abord par la suppression des propositions contenues dans le texte. Nous notons une différence significative entre les deux rappels R1/R2 (prédiction 5 confirmée). Puis, la suppression des idées essentielles. La différence varie significativement entre R1 et R2. Le nombre de propositions importantes supprimées en R2 est moindre qu'en R1 (prédiction 6 confirmée). Ceci dit que les élèves ont retenu un nombre élevé d'idées essentielles suite à la relecture. L'hypothèse (H.4) est validée.

Dans la deuxième analyse, nous nous penchons sur le calcul des regroupements d'idées incluses dans des paragraphes. Les résultats sont révélateurs de différences importantes entre le R1 et le R2. L'utilisation de cette règle a augmenté lors du R2, c'est-à-dire suite à la reformulation de l'enseignant. Ainsi, nous confirmons que la reformulation a un effet positif sur l'application de cette règle. L'hypothèse (H.5) est validée.

Dans la troisième analyse, nous étudions l'application de la règle de construction. Les effets sont largement significatifs entre le R1 et le R2 et révèlent l'importance de la reformulation dans la construction de propositions renvoyant aux connaissances conceptuelles de l'élève. L'hypothèse (H.6) est validée.

La troisième série d'analyse renvoie à l'étude de la comparaison entre l'effet de la reformulation et la relecture quant à l'application des macrorègles dans le R2.

La première analyse porte sur l'application de la règle de suppression. La comparaison entre les propositions supprimées (Prédiction 9 confirmée). Ainsi que les idées essentielles (P10 confirmée). Ce qui nous permet de conclure que les résultats sont significatifs (H.7) validée. Le nombre d'élimination de propositions et d'idées essentielles diminue considérablement après la reformulation de l'enseignant.

La deuxième analyse consacrée à la règle de généralisation montre une différence significative entre les moyennes et les écarts-types dans la mesure où l'on remarque une augmentation du nombre des propositions regroupées incluses dans les paragraphes (idées importantes) L'hypothèse (H.8) est validée. Ce qui s'explique par l'effet de la reformulation sur l'inférence des processus liés à la structure textuelle et sur le développement de la capacité des élèves à faire abstraction des propriétés essentielles non pertinentes dans la compréhension du texte (Kintsch et van Dijk, 1975).

La troisième analyse portant sur la règle de construction permet d'observer une grande différence entre la reformulation et la relecture (H.9) validée. Ces différences s'expliquent par le fait que la reformulation facilite la production d'inférence « probabilistes » sur la base des connaissances du monde de l'élève, donc, elle permet l'activation de connaissances antérieures ((Kintsch et van Dijk, 1975).

8.7 Discussion et conclusion

Cette étude est liée à la différence dans l'application des règles de suppression, de généralisation et de construction qui existent dans les rappels des élèves suite à la lecture, la relecture et la reformulation de l'enseignant.

L'application de la règle de suppression suite à la lecture et à la relecture a posé des problèmes aux élèves du groupe témoin (G2). Comme le montre les résultats, ces élèves rappellent le même nombre de propositions lors du R1 et R2. Ceci n'est pas étonnant car ils éprouvent des difficultés à comprendre un texte écrit en français langue étrangère. Il est à noter que l'utilisation de cette règle s'est améliorée grâce à l'aide proposée par l'enseignant vu les différences marquées et significatives entre les deux rappels.

Il est important de rappeler que l'aide consistait à sélectionner et hiérarchiser les idées essentielles du texte à l'aide de sa structure textuelle. Puis, à reformuler ces idées « *L'idée principale varie selon le type de texte* » (Williams, 1989) cité par Giasson, 2000). Nous pouvons

déduire que la reformulation a permis la préservation d'idées importantes en mémoire. Alors que la relecture n'a pas d'influence sur l'application de la règle de suppression.

En ce qui a trait à la règle de généralisation et concernant l'effet de la relecture, les similitudes constatées au niveau des résultats nous renseignent sur les difficultés de compréhension qui résident dans l'incompétence de regrouper des unités d'idées à l'intérieur d'un paragraphe surtout chez les élèves du G2 qui utilisent cette règle dans une proportion moindre que les élèves du G1 ayant bénéficié de l'outil d'aide. Ces élèves (G1) ont présenté un score meilleur, nous expliquons cela par le fait que la reformulation a un rôle important dans l'application de cette règle et particulièrement la sélection des informations importantes. La détection des idées principales est facilitée lorsqu'elles sont explicitées (Giasson, 2000). Nous concluons que la stratégie de reformulation a un effet positif sur la règle de généralisation vu les différences distinguées quant à cette règle suite à la reformulation de l'enseignant. En revanche, les différences sont relativement significatives en ce qui concerne la règle de construction. Suite à la relecture, les résultats affichent des différences dans les moyennes mais leur distribution c'est-à-dire les écarts-types sont semblables. Nous pouvons expliquer ce résultat par le fait que la construction est une règle difficile à maîtriser car elle requiert une excellente compréhension du texte et l'acquisition de compétences linguistiques (lexicale et syntaxique) nécessaires à la compréhension. Seulement, il faut reconnaître le rôle de la relecture dans l'activation de connaissances. Quant à la reformulation, nous remarquons une différence très significative entre les deux rappels. Le résultat est surprenant car l'analyse des macrorègles appliquées par les élèves du G1 a révélé une différence notable qui nous permet de valider l'efficacité de cet outil d'aide qui favorise une bonne compréhension du texte argumentatif lu.

Il ressort de l'analyse des données que la règle de construction est mieux appliquée que la règle de généralisation que ce soit après la relecture ou après la reformulation, nous expliquons cela par les cas d'expansions constatés dans les rappels (R2) c'est-à-dire des micropropositions produites à partir des macropropositions. Nous pouvons déduire que la reformulation du texte par l'enseignant facilite l'activation des connaissances antérieures des participants.

Somme toute, la reformulation modifie quantitativement et qualitativement l'emploi des règles d'élaboration de la macrostructure sémantique (macrorègles) qui sont considérées comme des processus inférentiels selon le modèle de Kintsch (1998). Autrement dit, les règles de généralisation et de suppression s'appliquent sur l'information présente dans le texte. La construction macrostructurale permet la mise en œuvre des processus inférentiels

L'élaboration macrostructurale n'est pas uniquement un processus déterminée par la microstructure, donc il ne peut pas être considéré comme un mécanisme inférentiel strictement « bottom-up ». Le processus d'application des macrorègles est fortement lié aux connaissances du sujet : connaissances conceptuelles et connaissances relatives à la superstructure du texte Croirier, Gaona'h et Passerault, (1996).

Les résultats de cette étude indiquent de manière générale une très forte constante dans les effets de la reformulation par rapport aux variables étudiées, les rappels et les macrorègles. Nous avons exposé dans ce chapitre, l'explication et la discussion des résultats de notre analyse en relation avec notre hypothèse de départ relative à l'effet positif de la reformulation sur les processus inférentiels liés à l'application des macrorègles et que nous confirmons en disant que la reformulation permet d'améliorer la compétence de compréhension et de mémorisation chez les collégiens.

Nous présentons ci-après quelques exemples des macrorègles appliquées par les élèves :

Texte-source (Enoncés source)	Macrorègles appliquées
1- « Qui de la nature et de l'homme, peut être rendu responsable des modifications climatiques et des conséquences parfois dramatiques ? Qu'en pensent les climatologues ? C'est la question que soulève ce débat. »	*« <i>On conclue que la vraie raison du changement climatique jusqu'à aujourd'hui est floue.</i> » Règle de construction. (Atika). * « Il y a deux points de vue différents et la réponse reste toujours ouverte. » Règle de construction. (Amina).
2- « Pourtant, des voies divergentes s'élèvent pour démontrer que ce réchauffement climatique s'inscrirait dans un cycle naturel d'évolution du climat. »	* « <i>Il y a un autre groupe de scientifiques qui dit que le responsable de changement est la nature</i> » Règle de construction. (Karima).
3- « Le dérèglement climatique, les famines, la surexploitation des richesses et l'inégale répartition des richesses. »	* « <i>Les conséquences</i> » Règle de généralisation. (Nassima).
4- « Les températures pourraient être de 0,3°C à 4,8°C supérieures entre 2081 et 2100. »	* « <i>Les statistiques.</i> » Règle de généralisation. (Nassima).

L'analyse des rappels des élèves a révélé la présence de plusieurs inférences de type pragmatique parce que nous avons trouvé des propositions qui renvoient à leurs connaissances

antérieures. Les élèves ont proposé des solutions au problème du réchauffement climatique. Ces informations ne sont pas présentes dans le texte source. Prenons quelques exemples :

- 1- *« Il est obligé que le gouvernement prenne des solutions pour la planète parce que s'il grandit, il devient une catastrophe, il est obligé de sensibiliser les gens pour protéger notre planète. »* (Ihcène).
- 2- *« Si on agit pas maintenant, dans quelques années, il y'aura des conséquences dramatiques »* (Imène).
- 3- *« Il faut prendre des solutions par exemple : faire des arbres et des plantes ; sensibiliser les personnes ; trouver d'autres sources d'énergie. »* (Ikram).

Nous synthétisons les résultats de cette expérience comme suit :

- **Les résultats des macrorègles appliquées dans les rappels :**
 - Application des macrorègles par les élèves du G2 (Lecture/Relecture) : H1 : partiellement validée. H2 : non validée. H3 validée.
 - Application des macrorègles par les élèves du G1 (Lecture/Reformulation) : H3, H4, H5 validées.
 - Application des macrorègles par les élèves du G1 / G2 (Lecture / Reformulation) : H7, H8, H9 validées.

Discussion générale

Dans cette recherche, nous nous sommes interrogé sur le rôle de la reformulation dans la compréhension du texte argumentatif en contexte plurilingue algérien. L'hypothèse générale formulée dans l'introduction selon laquelle l'expérimentation réalisée auprès d'élèves de 4^e année du cycle moyen a permis de vérifier l'effet de la reformulation sur l'activation des connaissances et l'amélioration de la compréhension d'un texte argumentatif. Les résultats ont montré que les élèves ont réussi à mettre en œuvre une activation optimale de leurs connaissances antérieures grâce à l'outil d'aide à la compréhension : la reformulation.

Dans la première expérience, notre objectif visait l'étude de l'effet de la relecture sur la compréhension du texte et l'analyse de la quantité et la qualité des informations présentes dans les réponses aux questions et dans les rappels. Nous formulons l'hypothèse selon laquelle la relecture a un effet positif sur le nombre et la pertinence des propositions produites dans les réponses et les rappels dans les différents niveaux de représentation chez les élèves du groupe témoin. Les résultats de cette expérience sont compatibles avec ceux obtenus dans des recherches réalisées dans le domaine de la compréhension et la production (Millis et *al.*, 1998 ; Xu, 2009 ; Duvelson, 2010). La relecture permet au lecteur de se focaliser sur la construction de la signification globale du texte (Millis, Simon et tenBroek, 1998). Elle a une influence sur le nombre et la pertinence des propositions produites.

Tandis que dans la deuxième expérience, nous avons pour objectif principal d'étudier l'effet de l'outil d'aide à la compréhension, celui de la reformulation et son rôle dans le développement de la capacité des élèves à construire une représentation cohérente du contenu du texte lu. Nous visions aussi à comparer les effets de la reformulation et de la relecture sur la compréhension du texte argumentatif. Nous avons analysé d'abord, les processus cognitifs mis en œuvre déclenchés par la reformulation lors de l'activité de compréhension. Puis, nous avons présenté la comparaison de ces processus lors de la reformulation vs relecture. Nous posons deux hypothèses, la première est que la reformulation a une influence sur le nombre et la pertinence des propositions produites dans les réponses et les rappels. La deuxième concerne la comparaison de l'effet des deux stratégies (reformulation vs relecture) sur l'activation des processus cognitifs nécessaires à la compréhension dans les différents niveaux de représentation de texte et les niveaux de pertinence des propositions par les participants. Les résultats de l'analyse des protocoles indiquent qu'effectivement, la reformulation facilite d'une part, l'accès aux connaissances et d'autre part, la sélection et la récupération des informations stockées en mémoire à long terme. La reformulation

a aidé les élèves à produire un nombre important d'inférences rétroactives liées à la base de texte propositionnelle et surtout des inférences rétroactives (d'élaboration) relatives au modèle de situation du monde évoqué par le texte (Mc koon et Ratctiff, 1992) cité par (Blanc et Brouillet, 2003).

En comparant les deux stratégies soit la relecture et la reformulation, les résultats étaient similaires dans les réponses aux questions et aux rappels par rapport aux niveaux de traitement de texte. Cependant, les différences étaient plus nombreuses quant à la pertinence des propositions produites, les résultats du groupe expérimental (G1 : reformulation) étaient bien meilleurs que ceux du groupe témoin (G2 : relecture). La reformulation a permis non seulement de concentrer l'attention des élèves sur les informations pertinentes mais aussi à retenir les informations essentielles du texte (idées importantes/ pertinentes).

L'objectif de cette expérience était d'identifier l'effet de la reformulation sur la possibilité à mettre en application les macrorègles dans les rappels des participants. De plus, de vérifier la capacité des élèves à dégager les idées importantes d'un texte argumentatif, à hiérarchiser la microstructure pour passer à la macrostructure. L'hypothèse formulée porte sur l'efficacité de cette stratégie dans la compréhension fine de texte et la mise en œuvre des processus inférentiels liés à l'application des macrorègles comme la généralisation et la construction. Les résultats étaient intéressants dans la mesure où l'analyse des macrorègles des rappels (R1 : lecture, R2 : relecture) du groupe témoin a révélé un certain nombre de difficultés relatives à la règle de suppression et de généralisation lors de la relecture. En effet, la relecture n'a pas d'influence sur l'application de la règle de suppression. Donc, nous concluons que les élèves ont de sérieux problèmes à supprimer les propositions qui ne sont pas essentielles à l'interprétation d'autres propositions. La difficulté réside dans la sélection de l'information importante. En outre, nous avons constaté une autre difficulté liée à la règle de généralisation. Cette difficulté apparaît dans l'incapacité des élèves à regrouper les unités d'idées à l'intérieur d'un paragraphe. Aussi, la règle de construction constitue un problème majeur qui se pose au niveau de l'inférence à cause de la non maîtrise des outils linguistiques nécessaires qui permettent la substitution d'une ou de plusieurs propositions par d'autres.

Concernant la reformulation, la différence entre les deux rappels (R1 : lecture / R2 : reformulation) est largement significative et montre clairement l'effet positif de cette stratégie à préserver les idées importantes en mémoire, à regrouper les idées incluses dans des paragraphes et à construire des propositions renvoyant aux connaissances conceptuelles de l'élève.

La comparaison entre l'effet de la relecture et celui de la reformulation indique une nette différence quant à l'application des macrorègles. Le nombre de propositions supprimées diminue considérablement. Par contre, le nombre de propositions regroupées et construites augmente fortement. Nous disons à cet effet que les élèves du groupe expérimental ont réussi à inférer les processus liés à la structure du texte et à activer leurs connaissances antérieures, ce qui leur permet une compréhension fine du texte.

L'ensemble des résultats met en évidence le rôle de la reformulation dans l'activation des connaissances antérieures et dans l'élaboration des inférences. Ces résultats sont intéressants dans la conception des systèmes d'aide dans l'enseignement /apprentissage de la compréhension en lecture.

Conclusion générale

Conclusion générale

La problématique générale de notre recherche qui se situe contre le verbalisme vise à analyser non seulement le rôle de la reformulation dans l'activité de compréhension de texte argumentatif en français langue étrangère, mais aussi l'étude des stratégies facilitant le développement des capacités cognitives des apprenants lors de la lecture-compréhension de texte en contexte plurilingue algérien. L'une des caractéristiques saillantes de ce travail, c'est l'éclairage apporté par la psychologie cognitive du traitement du texte, la psycholinguistique et la prise en compte du contexte plurilingue de l'apprenant dans les activités cognitives comme la compréhension et par conséquent la production d'écrits en français (L2).

Comme nous avons pu déplorer dans les observations de classe, la somme des difficultés liées à la compréhension de texte argumentatif chez des élèves de 4^{ème} année du cycle moyen, âgés de 14 à 17 ans, nous rappelons que nous avons adopté une démarche cognitive et expérimentale pour tester l'effet de la reformulation comme aide didactique au traitement mentale et inférentiel du texte argumentatif : les macrorègles selon la terminologie de van Dijk (1980). Notre objectif est de considérer la reformulation comme une véritable activité cognitive et un outil de structuration mentale et sémantique des connaissances antérieures.

Les principaux résultats de cette recherche qui intéressent les spécialistes en didactique des langues et les enseignants permettent de faire quelques avancées sur la nécessité du passage des connaissances figées de formulation véhiculées par le texte à des usages de reformulation transcendant le texte sous forme de modèles mentaux (voir Paré-Kaboré, Sawadogo & Legros, 2016). L'aide constante pour soutenir le développement des compétences en lecture-compréhension de texte argumentatif consiste à la mise en pratique de la reformulation dans l'enseignement/apprentissage de la langue. Il s'agit en effet d'intégrer l'enseignement explicite de ces stratégies dans les pratiques pédagogiques des classes de langue étrangère au cycle moyen tout en valorisant le fonctionnement cognitif des apprenants. Nous comprendrons donc que l'appel à la reformulation est incontournable lorsqu'il s'agit de traiter un texte dans le contexte linguistique et culturel de l'individu (Noyau, 2016). Et plus particulièrement lorsqu'il s'agit de traiter un texte argumentatif évoquant un sujet de vulgarisation scientifique : « *le réchauffement de la planète* ».

Ce que révèle, d'une manière générale, notre expérimentation, c'est que la reformulation comprend une architecture cognitive liée à un traitement inférentiel par excellence. En effet, les

trois expériences menées avaient pour but la mise en œuvre d'un système d'aide relatif à la production des inférences et à la hiérarchisation des informations les plus importantes nécessaires à la réussite de l'activité de reformulation et par voie de conséquence à la qualité des informations produites selon une double analyse (quantitative « nombre de propositions sémantiques » vs qualitative « type de propositions sémantiques –pertinence et macro règles- »).

Pour les résultats de la première expérience sur le recours à la relecture pour l'activation des différents niveaux de la représentation, nous pouvons avancer que nos données sont compatibles avec les recherches menées par Millis en 1998 sur l'effet de la relecture dans l'incorporation de nouvelles informations activées dans leurs représentations du texte (Marin et Legros, 2008 ; Benaïcha et Legros, 2010 ; Benaïcha, 2019). Nous avons vérifié l'hypothèse de Millis et nous avons remarqué que la relecture facilite l'activation des connaissances préalables nécessaires au traitement inter-propositionnel et intra-propositionnel lors de l'activité de compréhension du texte argumentatif.

La deuxième expérience demeure le point focal de notre thèse. Nous rappelons en effet que nous avons testé l'effet de la reformulation sur la construction de sens du texte argumentatif au niveau de la base de texte (Kinstch et van Dijk, 1978) et de la signification au niveau du modèle mental (Johnson-Laird, 1983 ; Schmid et Baccino, 2001). Nous analysons, le rôle de l'activité de reformulation chez des collégiens sur la récupération des informations les plus importantes et essentielles à la construction d'une représentation cohérente et sur le passage du microtraitement (structure locale textuelle) au macrotraitement (structure globale textuelle) assuré par l'élaboration des macrorègles (van Dijk, 1977 ; voir Carignan et Grenon, 2012). Les résultats montrent clairement que la supériorité des propositions rappelées par les sujets de type « Base de texte » et « Modèle mental » est la suite logique d'une influence de la reformulation. Cette dernière a valorisé l'élaboration d'un contenu sémantique mental en relation directe avec le contenu développé par le texte source en français, et la génération des inférences d'élaboration. Les données expérimentales confirment que l'activité de reformulation reste une stratégie cognitive pour améliorer la compréhension d'écrit et la mémorisation.

Nous continuerons l'analyse de la reformulation dans le cadre d'une troisième expérimentation. Nous avons étudié le recours à la reformulation dans la réorganisation hiérarchique des propositions sémantiques via l'application des règles de transformations textuelles. Encore une fois, la reformulation aide à l'amélioration du niveau d'importance des

propositions sémantiques aux questionnaires et par conséquent à maintenir la cohérence globale et la génération des inférences lors de la production des rappels.

L'ensemble des résultats obtenus consolident l'importance du recours explicite à la reformulation dans les activités de compréhension de texte argumentatif en français langue étrangère (L2) et par hypothèse dans l'activation des connaissances et le développement des ressources cognitives du lecteur-comprenneur (élève). Nous avons insisté sur l'intérêt de la reformulation dans l'enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension pour la proposer comme un système d'aide pédagogique et didactique efficace facilitant la compréhension et la production de texte en L2.

Au terme de cette recherche, nous souhaitons apporter une aide qui contribue à la prise en considération des processus cognitifs dans l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère au collège et la mise en place des aides pédagogiques et didactiques au traitement cognitif au cours de la compréhension sur la base des difficultés que rencontrent les apprenants. Entre restructuration et transformation des unités propositionnelles se situe notre intérêt porté à la reformulation dans sa dimension cognitive.

En somme, l'utilisation de la reformulation comme système d'aide à la compréhension améliore les processus de construction de sens/signification, d'organisation de connaissances et de génération d'inférences, permettant ainsi à l'élève de produire des textes plus riches en informations pertinentes. En outre, l'activation et la récupération des informations en mémoire à long terme suite à la reformulation demeure une aide précieuse à la génération des inférences renvoyant à la base de texte et au modèle de situation du monde évoqué par le texte et la construction de la cohérence globale du contenu sémantique textuel (la macrostructure) par le truchement des macrorègles.

Enfin, la reformulation devrait être enseignée comme une matière pratique qui s'en charge des techniques et des fonctions de cette activité coûteuse en capacités cognitives dans la formation pédagogique de l'enseignant. Les résultats nous poussent à avancer que les liens compréhension-cognition en classe s'effectuent efficacement par la « reformulation » des connaissances selon les difficultés éprouvées par les élèves et les savoirs communs à mettre en place pour développer cette stratégie.

Notre recherche a ouvert des perspectives intéressantes et nouvelles sur le plan théorique et méthodologique. Théoriquement, l'effet de la reformulation sur la microstructure, la macrostructure et les unités inférentielles peut être appliqué à la langue L2 mais aussi à la langue L1. La reformulation intéresse beaucoup de spécialistes, en premier les linguistes (voir Martinot, 2000 2003c ; Martinot & Ibrahim, 2003b), et les didacticiens (Garcia-Debanc, 2006 ; 2007a ;

2007b). Ils expliquent que la reformulation en tant que procédure demeure essentielle à la reproduction du sens et à la prédication à l'intérieur d'une langue. Autrement dit, la reformulation facilite à partir de l'analyse sémantique, syntaxique et lexicale la construction d'un lexique mental et de nouvelles connaissances dans la langue maternelle et les langues étrangères de l'apprenant.

Sur le plan expérimental et méthodologique, la méthode d'analyse des protocoles qui s'appuie sur la sémantique cognitive (voir Le Ny, 1979 ; Rastier, 1991) peut être applicable à la langue maternelle et à la langue d'enseignement (L1) en Algérie (l'arabe maternel et l'arabe d'enseignement). L'analyse prédicative qui consiste à segmenter la phrase en propositions sémantiques, nous permet de transcender la surface du texte et s'intéresser à un niveau plus profond de la construction textuelle.

Ce travail interdisciplinaire englobant la didactique, la psychologie cognitive, la linguistique et la sémantique tente de développer un modèle de performance en compréhension en milieu plurilingue. Plusieurs recherches en éducation s'accordent sur le facteur le plus important dans la réussite de l'activité de lecture des apprenants. Par ailleurs, le rôle de l'enseignant est crucial, il ne suffit pas de transmettre des informations aux élèves mais surtout de développer des stratégies cognitives et métacognitives efficaces et économiques (Tardif, 1997). Selon Sagnier (2012 : 92) « *le rôle de l'enseignant, on le voit, ne se limite plus à la production de données compréhensibles, ni à la gestion des interactions entre apprenants. Il doit analyser la tâche, en identifier les prérequis et la charge cognitive potentielle. Il doit aussi déterminer des objectifs d'apprentissage en fonction du niveau de connaissances et de compétences des apprenants, pour s'assurer que la tâche est réalisable après traitement didactique et planifier les éléments ciblés* ».

Après avoir démontré et prouvé expérimentalement l'effet positif de la reformulation sur la compréhension « *fine* » du texte argumentatif, nous souhaitons l'intégration de la stratégie de reformulation aux pratiques pédagogiques en classe du FLE pour permettre son enseignement de manière explicite par la conception d'un enseignement stratégique de la compréhension de l'écrit au cycle moyen. Dans cette perspective, nous proposerons quelques pistes pour l'enseignement explicite de la reformulation ainsi qu'une démarche d'enseignement stratégique de la compréhension qui prennent en compte la dimension cognitive lors des activités d'identification et de génération des inférences en L2 chez les élèves.

Perspectives pour la recherche

Les modèles de compréhension proposés en psychologie cognitive ont inspiré les recherches en psychologie de l'éducation qui portent sur l'enseignement des stratégies de compréhension (Bianco, 2010). L'entraînement à ses stratégies consiste à les enseigner au moyen d'un programme spécifique en vue d'améliorer les performances des apprenants. (Ibid.)

- Démarche d'enseignement explicite des stratégies de compréhension

L'enseignement explicite est un modèle d'enseignement qui propose aux élèves des outils cognitifs et métacognitifs par le biais de l'application de stratégies dans des contextes différents. (Giasson, 1995). L'enseignement explicite contient quatre composantes principales qui constituent un cadre simple pour rendre le processus d'enseignement transparent (préparer une leçon) et rendre l'élève autonome « *il s'agit d'enseigner le quoi, le pourquoi, le comment et le quand* » (Ibid. : 97) :

Quoi ? L'enseignant définit la stratégie, il explique aux élèves la façon d'utiliser la stratégie en question.

Pourquoi ? Il explique le rôle de la stratégie « *L'enseignant interagit avec les élèves et les guide vers la maîtrise de la stratégie* » (Ibid.).

Comment ? L'enseignant modélise la stratégie, Il développe l'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie.

Quand ? Réussir à utiliser la stratégie au moment opportun. L'utiliser dans la situation qui convient.

Un enseignement explicite (stratégique) a pour objectif de faire acquérir à l'élève trois types de connaissances : déclaratives, procédurales et pragmatiques :

- Connaissances déclaratives : Décrire la stratégie enseignée **quoi** ?
- Connaissances procédurales : expliquer **pourquoi** la stratégie est importante.
- Connaissances conditionnelles ou pragmatiques : montrer **comment la** stratégie opère.

Quand (connaissances métacognitives) savoir quand utiliser la stratégie.

L'intervention pédagogique que nous présentons ici s'inscrit dans la démarche d'un enseignement de la compréhension en lecture centré sur les stratégies développant les compétences cognitives des apprenants, elle vise « *le soutien direct que les enseignants doivent fournir aux élèves pour assurer le développement des stratégies cognitives qui permettent l'actualisation des processus composant la dynamique du transfert des apprentissages* » (Tardif, 1999 :180). Ainsi, nous dirons que les entraînements métacognitifs ont pour but de fournir aux élèves certains outils cognitifs en leur enseignant pourquoi, comment et quand les utiliser. Il ne s'agit pas d'apprendre des procédures mais d'apprendre à les gérer : les évoquer, connaître leurs conditions d'utilisation, etc. (Eme et Rouet, 2002).

Nous tentons d'apporter une aide aux élèves en difficulté par l'explicitation des stratégies de compréhension. Les élèves de 4e année doivent apprendre et surtout s'entraîner à utiliser les stratégies de compréhension de l'écrit suivantes :

- Identifier la superstructure du texte argumentatif.
- Reconnaître l'idée principale :
- Apprendre à inférer.

Stratégie	Identifier la structure du texte argumentatif
Quoi ?	reconnaitre la structure du texte argumentatif (thèse, antithèse, arguments, contre-arguments, conclusion)
Pourquoi ?	-comprendre le texte de façon globale ; -repérer les éléments essentiels du texte ; - faire des liens entre les éléments du texte.
Comment ?	-lire attentivement et repérer les principaux éléments du texte argumentatif en se posant les questions : - quelle est l'opinion de l'auteur ? : thèse. -quelles sont les idées présentées par l'auteur pour soutenir son opinion ? : arguments. -qu'a-t-il utilisé pour illustrer ses arguments ? : exemples. -Comment se termine le texte ? : conclusion, la thèse est soit validée ou réfutée. -Les arguments peuvent être introduits par des connecteurs permettant leur organisation.
Quand ?	-Appliquez cette stratégie quand vous avez affaire à un texte de type argumentatif. -Utilisez stratégie quand vous cherchez les idées importantes.

➤ **Modèle de leçon de la stratégie de la structure du texte argumentatif**

- **Objectifs :**

-Lire et comprendre un texte argumentatif de façon globale.

-Utiliser la structure du texte argumentatif pour en retenir les éléments essentiels.

Texte

Le sport, école d'apprentissage

Je pense que le sport développe des qualités morales et sociales qui permettent de mieux vivre en société.

D'abord, le sport habitue à l'effort. **En effet**, quand on pratique réellement un sport, on veut toujours aller un peu plus loin et on apprend à se dépasser.

Par ailleurs, le sport entraîne à l'action. **Par exemple**, lorsqu'on a un ballon entre les mains, il faut décider rapidement de ce qu'on va faire et passer à l'acte sans délai. On s'exerce à prendre des initiatives et à agir.

Enfin, le sport apprend à vivre avec les autres. **C'est le cas** des sports collectifs qui se pratiquent en étroite collaboration avec des partenaires. Ils nous apprennent à tenir compte des autres et à agir ensemble.

Ainsi, le sport développe en nous de grandes qualités morales et sociales. C'est une excellente école d'apprentissage de la vie.

D'après Bernard Delacroix, Nord-Eclair, 13 juin 1978.

Etapes de la leçon

• **Avant la lecture**

- Rappel des connaissances antérieures :
- D'après le titre et la source, quel est le thème du texte ?
- Qui, parmi vous, pratique du sport ?
- Quel type de sport ? (Karaté, natation...)
- Pourquoi fait-on du sport ? (Pour être en bonne santé)

- **Pendant la lecture**

Quoi ?

-Vous allez- vous exercer à comprendre un texte argumentatif à l'aide de sa structure c'est-à- dire ses différentes parties. Vous allez apprendre à exploiter la structure du texte argumentatif dans sa compréhension.

La structure textuelle constitue les parties qui organisent et classent les idées de l'auteur.

-Lisez le texte et prenez en compte l'organisation du texte : le nombre de paragraphes.

Pourquoi ?

Les parties du texte vous permettent de vérifier si les idées contenues dans les paragraphes sont reliées ou non, cela vous aide à retenir l'essentiel.

Comment ?

-Lisez le premier paragraphe et vérifiez si l'idée qu'il contient présente un point de vue ou une prise de position (la thèse).

-Que pense l'auteur, du sport ? (Le sport développe des qualités morales et sociales qui permettent de mieux vivre en société).

-Dans le deuxième paragraphe, vérifiez si l'idée qu'il contient est liée à la première et si elle la justifie ? (Premier argument en faveur de la thèse).

-Pourquoi le sport développe-t-il des qualités morales et sociales ?

-Dans le troisième paragraphe, quel est le passage qui appuie la thèse de l'auteur ?

-Le sport entraîne-t-il à l'action ?

-Trouvez, dans le quatrième paragraphe, l'argument donnée par l'auteur pour justifier son point de vue.

-Le dernier argument présente le dernier avantage du sport que l'auteur a choisi pour justifier son point de vue. Le sport « apprend à vivre avec les autres ».

-Chaque argument commence par un mot. Lequel ? (**D'abord ; Par ailleurs ; Enfin**).

-Comment les appelle t-on ? (Articulateurs ou connecteurs logiques).

-Quel est leur rôle dans un texte argumentatif ? (Classer et organiser les arguments).

-Y a-t-il d'autres connecteurs dans le texte ? Sont-ils placés avant l'argument ? (Oui, il y a d'autres connecteurs utilisés par l'auteur mais ils sont placés après chaque argument, ils introduisent des exemples et/ou des explications.

-L'idée contenue dans le dernier paragraphe (cinquième) justifie le point de vue de l'auteur ou bien elle reprend la thèse du départ ? (Dans le dernier paragraphe, l'auteur réaffirme sa thèse, c'est la conclusion).

-Par quel connecteur est introduite la conclusion ? (Ainsi).

Le texte est organisé de la manière suivante :

Thèse (Introduction)	Je pense que le sport développe des qualités morales et sociales qui permettent de mieux vivre en société.		
Arguments (Développement)	Articulateurs	Arguments	Exemples
	1- D'abord 2- Par ailleurs 3- Enfin	1- le sport habitue à l'effort. 2- le sport entraîne à l'action. 3- le sport apprend à vivre avec les autres.	1- quand on pratique réellement un sport, on veut toujours aller un peu plus loin et on apprend à se dépasser. 2- , lorsqu'on a un ballon entre les mains, il faut décider rapidement de ce qu'on va faire et passer à l'acte sans délai. On s'exerce à prendre des initiatives et à agir. 3- des sports collectifs qui se pratiquent en étroite collaboration avec des partenaires.
Conclusion	Ainsi , le sport développe en nous de grandes qualités morales et sociales. C'est une excellente école d'apprentissage de la vie.		

Quand ?

-Utilisez la stratégie à chaque fois que vous avez affaire à un texte argumentatif.

- **Après la lecture**

-Complétez le tableau à partir du texte en vous aidant de la stratégie de la structure du texte argumentatif.

La biodiversité est une ressource précieuse pour l’homme. Il doit la préserver.

D’abord, parce qu’elle est indispensable aux équilibres naturels : si l’on extermine certains oiseaux, les insectes pullulent.

De plus, la biodiversité est l’avenir de l’alimentation. En effet, la nature renferme quantité d’espèces comestibles qui sont les « cousines » sauvages des plantes cultivées. Elles résistent mieux aux insectes et aux maladies, il faut donc les conserver par prudence. La biodiversité sert aussi à la médecine : près de 60% des médicaments que nous consommons sont issus des plantes. Si l’on détruit des plantes encore inconnues, on détruit les substances utiles qu’elles contiennent.

Par ailleurs, les animaux et les plantes sont une source de loisirs : sans doute aimes-tu les observer, les dessiner...

En conclusion, il faut préserver la biodiversité car elle est indispensable pour l’homme dans les domaines de l’alimentation, de la santé et des loisirs.

D’après Isabelle Masson, L’écologie, Agir pour la planète, Editions Milan, 2000.

Thèse (Introduction)		
Arguments (Développement)	Articulateurs	Arguments	Exemples
Conclusion		

Stratégie	Trouver l'idée principale
Quoi ?	Trouver l'idée principale de chaque paragraphe qu'elle soit explicite ou implicite
Pourquoi ?	<p>-comprendre le texte dans sa globalité ;</p> <p>-retenir l'essentiel du texte ;</p> <p>-éliminer les idées secondaires</p> <p>-regrouper des éléments du texte et en construire des unités de sens.</p> <p>-se rappeler des informations importantes est utile pour vous dans des situations hors la classe.</p>
Comment ?	<p>Lire attentivement et repérer les principaux éléments du texte argumentatif en posant les questions : -quel est le sujet du texte ?</p> <p>- quelle est l'idée essentielle contenue dans chaque paragraphe ?</p> <p>-est-ce que cette idée est liée à l'essentiel du sujet du texte ?</p> <p>Si un paragraphe contient plusieurs idées (phrases), vous vérifiez que la phrase est liée au sujet du texte (principale) ou elle est liée à une autre phrase (secondaire).</p>
Quand ?	<p>Dans chaque lecture. Dans un résumé.</p> <p>Dans un texte argumentatif, il est important de vous appuyer sur la structure du texte. Chaque partie contient une idée principale, il suffit de la relever si elle est explicite ou de la résumer et/ou la reformuler si elle est implicite.</p>

➤ **Modèle de leçon de la stratégie d'identification de l'idée importante**

- **Objectifs**

- Comprendre l'essentiel d'un texte argumentatif.
- Faire prendre conscience à l'importance de la stratégie.
- Apprendre à repérer les éléments essentiels et à supprimer les idées secondaires.
- Faire la différence entre le sujet et l'idée principale.

Texte

La Méditerranée est malade

Selon les termes d'une association pour la protection de l'environnement, la Méditerranée est malade. Sa maladie c'est l'homme. Ce diagnostic, peu de scientifiques et encore moins de riverains et touristes peuvent le contester.

D'une part, 90% des eaux usées de tout le bassin méditerranéen sont déversées dans la mer sans avoir été traitées.

D'autre part, des quantités substantielles de pesticides utilisées dans l'agriculture, sont emportées par le vent et tombent en haute mer.

Par ailleurs, usines et complexes industriels déversent dans la Méditerranée une stupéfiante variété de métaux lourds et de produits chimiques fort dangereux.

Enfin, il y a la pollution par le pétrole. Les nappes de mazout, les boules de goudron qu'on ramasse sous les pieds en marchant sur le sable sont familiers à quiconque s'est baigné dans la Méditerranée, sans parler de l'odeur et du goût de pétrole qui imprègnent le thon. Rien d'étonnant à cela si l'on songe qu'un tiers des quatorze ports de la Méditerranée où l'on décharge du pétrole sont équipés pour le nettoyage des pétroliers et qu'il est encore parfaitement légal de les vidanger dans deux zones désignées à cet effet.

La situation est donc très grave. Elle l'est d'autant plus que la mer Méditerranée est une mer presque fermée. Le taux d'évaporation dépasse l'apport des précipitations atmosphériques et celui des principaux fleuves (le Rhône, le Pô, le Nil) qui s'y jettent.

D'après Paul Evan RESE, In Education 76

Etapes de la leçon

- **Avant la lecture**

- Rappel des connaissances antérieures.

-D'après le titre et la source, quel est le thème traité dans le texte ?

-Qui est malade ? La Méditerranée.

-La Méditerranée est-elle vraiment malade (au sens propre du terme) ? (Non, le terme « malade » veut dire qu'elle est polluée).

-Quels sont les pays qui

- **Pendant la lecture**

Quoi ? Aujourd'hui, vous allez vous entraîner à trouver l'idée importante et le thème dans un texte argumentatif. L'idée importante est une information qui représente l'essentiel d'un paragraphe ou un texte, elle est exprimée dans une ou deux phrases. Le sujet est exprimé dans un mot ou deux.

Pourquoi ?

Trouver l'idée importante vous permet de retenir l'essentiel du texte en mémoire. Cette stratégie vous aide à repérer les éléments importants nécessaires à la compréhension du texte.

Comment ?

Vous avez appris comment utiliser la structure d'un texte argumentatif pour retenir l'essentiel de l'information dans la précédente leçon, aujourd'hui, vous allez trouver l'idée principale en vous aidant de la structure du texte.

-Quel est le sujet exprimé dans le premier paragraphe ? (La maladie « la pollution » de la Méditerranée).

-Quelle est l'idée principale dans le premier paragraphe ? (Selon l'association de la protection de l'environnement, l'homme est la cause de la maladie de Méditerranée, c'est-à-dire la pollution).

-Est-ce que le sujet est-il lié à l'essentiel de l'idée principale ? (OUI).

Cette idée est la thèse exprimée par l'auteur dans ce texte argumentatif.

-Trouvez le mot clé dans le deuxième paragraphe ? (**Eaux usées**)

-Qu'est-ce qui est dit sur ce mot clé ? -Quelle information est donnée sur ce mot clé ? (Les eaux usées déversées dans la mer). Le sujet : les eaux usées, première cause).

-Ce qui est dit sur le sujet peut vous aider à trouver l'idée principale : les eaux usées sont déversées dans la mer sans avoir été traitées polluent la Méditerranée. (Premier argument).

-Trouvez le mot clé dans le troisième paragraphe ? (**Pesticides**).

-Qu'est-ce qui est dit sur ce mot clé ? -Quelle information est donnée sur ce mot clé ? (Les pesticides sont emportés par le vent et tombent dans la mer). Le sujet : les pesticides, deuxième cause.

-Ce qui est dit sur le sujet peut vous aider à trouver l'idée principale : les pesticides polluent la Méditerranée parce qu'ils sont emportés par le vent. (Deuxième argument).

-Trouvez le mot clé dans le quatrième paragraphe ? (**Usines et complexes industriels**).

-Qu'est-ce qui est dit sur ce mot clé ? -Quelle information est donnée sur ce mot clé ? (Déversent dans la Méditerranée des produits chimiques dangereux). Le sujet : usines et complexes, troisième cause.

-Ce qui est dit sur le sujet peut vous aider à trouver l'idée principale : Les usines et les complexes industriels déversent des produits chimiques dans la Méditerranée et la polluent. (Troisième argument).

-Trouvez le mot clé dans le cinquième paragraphe ? (**La pollution par le pétrole**).

-Qu'est-ce qui est dit sur ce mot clé ? -Quelle information est donnée sur ce mot clé ? (Un tiers des quatorze ports de la Méditerranée où l'on décharge du pétrole sont équipés pour le nettoyage des pétroliers). Le sujet : La pollution par le pétrole, quatrième cause.

-Ce qui est dit sur le sujet peut vous aider à trouver l'idée principale : la Méditerranée est polluée par le pétrole. (Quatrième argument).

-Quel est l'idée principale du dernier paragraphe ? (La situation est grave, la Méditerranée est en danger).

Quand ?

Vous utilisez cette stratégie de la superstructure dans l'identification de l'idée principale quand vous lisez un texte argumentatif.

Concernant le mot clé et le sujet du texte ou des paragraphes, vous pouvez les utiliser avec d'autres types de texte.

- **Après la lecture**

-Lisez le texte et trouvez le sujet et l'idée principale de chaque paragraphe en utilisant les mots clés et en vous aidant de la structure du texte argumentatif.

Vous en avez assez des embouteillages, de perdre du temps sur la route, de polluer en allant ou en rentrant de votre lieu de travail ? Alors pourquoi ne pas opter pour le vélo ?

D'une part, se déplacer contribue fortement à limiter la pollution atmosphérique que vous créez chaque jour en vous rendant à votre travail et donc à améliorer la qualité de l'air.

D'autre part, en plus de limiter la pollution, vous ferez à coup sûr de nombreuses économies. En effet, le vélo est moins cher, il ne nécessite pas de carburant, ni de frais d'entretien ou de nettoyage...

En outre, tout en évitant les bouchons et le stress qui vous accompagnent, vous vous musclerez car vous ferez en même temps de l'exercice physique.

Par ailleurs, et ce n'est pas une chose négligeable, vous rentrerez beaucoup plus rapidement chez vous. En effet, la vitesse moyenne en vélo est beaucoup plus élevée que celle des voitures qui circulent en pleine ville.

En définitive, le meilleur moyen de transport en ville reste assurément le vélo : pratique, écologique, rapide et économique. Encore faudrait-il que les pistes cyclables soient aménagées pour les déplacements en vélo !

Stratégie	Apprendre à inférer
Quoi ?	inférer, c'est dépasser les phrases et les mots du texte, c'est chercher la signification en se basant sur les connaissances personnelles.
Pourquoi ?	-comprendre les idées et les informations qui ne sont pas formulées explicitement dans le texte ; - faire le lien entre les informations du texte et celles de l'élève (lecteur).
Comment ?	-lire attentivement le texte et chercher les informations contenues dans les phrases du texte mais aussi celles reliées aux connaissances antérieures et aux expériences personnelles de l'élève. -émettre des hypothèses à partir des connaissances et expériences personnelles puis vérifier à l'aide de l'enseignant (utilisez vos connaissances antérieures, cherchez dans la mémoire et les informations en lien avec le thème du texte). -repérer les mots clés qui permettent de répondre aux questions d'inférence.
Quand ?	inférer est une stratégie que vous devez utiliser dans toutes les activités de compréhension en lectures.

➤ **Modèle de leçon de la stratégie d'inférence**

- Objectifs

-Comprendre les informations implicites d'un texte argumentatif.

-Faire prendre conscience de l'importance des informations implicites dans la compréhension d'un texte argumentatif.

Texte

La nature et l'homme

Jusqu'au 19^e siècle, on pensait que la nature, avec toutes ses espèces vivantes, était inépuisable. Mais, depuis la révolution industrielle, les activités de l'homme se sont accrues¹ et elles ont un impact de plus en plus négatif sur l'environnement. La biodiversité est menacée et, sans elle, l'homme ne pourrait pas survivre pour plusieurs raisons.

D'une part, la diversité des espèces est indispensable à la santé. En effet, plus de la moitié des médicaments proviennent de substances naturelles et notamment des plantes.

D'autre part, la biodiversité renferme de nombreuses espèces comestibles. Elle est la source principale de l'alimentation des hommes. Par exemple, la pêche représente environ 100 millions de tonnes de nourriture au niveau mondial.

De plus, la biodiversité assure d'innombrables services écologiques. Ainsi les algues constituent la plus grande machine à produire de l'oxygène pour la planète. De même, les forêts ont un rôle important pour la préservation de notre environnement. Elles tempèrent le climat et, en période de croissance, elles stockent du carbone qui, autrement, contribuerait à augmenter l'effet de serre⁴. Enfin, les insectes comme les abeilles, les bourdons ou les papillons sont indispensables pour la pollinisation⁵ des plantes à fleurs. Albert Einstein disait que si l'abeille disparaissait de la surface du globe, l'espèce humaine n'aurait plus que cinq années à vivre.

Finalement, l'avenir de l'humanité dépend du respect de la biodiversité. Cette dernière est très menacée aujourd'hui et l'homme doit en prendre conscience. Si certaines espèces ont été détruites pour toujours, d'autres, qui sont en voie de disparition, peuvent encore être sauvées avant qu'il ne soit trop tard.

D'après Nicolas Hulot, Pour la nature et l'Homme.

Étapes de la leçon

- **Avant la lecture**

- Rappel des connaissances antérieures

-D'après le titre et la source, qu'est le thème du texte ?

-Que trouve-t-on dans la nature ? (Les arbres, les animaux, les océans...).

- **Pendant la lecture**

Quoi ?

Vous allez apprendre à chercher la signification dans les mots et surtout dans vos connaissances.

-Inférer, c'est chercher la signification incluse dans les mots ou dans les phrases, mais aussi, lier les informations présentes dans le texte aux informations aux connaissances personnelles.

Pourquoi ?

Cette stratégie vous permet de comprendre les informations incluses dans les phrases et même celles qui ne sont présentes dans le texte.

Comment

-Lisez le texte silencieusement.

-L'enseignant écrit la première phrase au tableau : « Jusqu'au 19e siècle, on pensait que la nature, **avec toutes ses espèces vivantes**, était inépuisable ».

-Observez l'expression soulignée dans la phrase.

-Nous pouvons citer plusieurs espèces vivantes : la faune et la flore : les animaux, les plantes, les arbres, les êtres humains...etc.

- Toutes ces informations ne sont pas données dans le texte, mais nous avons pu les déduire à partir de cette expression. On appelle cette déduction : une inférence.

-Lisez ce passage : « **les activités de l'homme** se sont accrues¹ et elles ont un impact de plus en plus négatif sur l'environnement ». Les expressions soulignées contiennent des informations implicites. Lesquelles ?

Autrement dit, quelles sont les activités de l'homme qui ont un impact négatif sur l'environnement ? (Gaspillage des ressources naturelles ; chasse et pêche intensives des animaux ; déforestation).

-Cherchez, dans ce passage, une expression qui contient des informations implicites. « Et elles **ont un impact de plus en plus négatif** sur l'environnement ».

-Quel est l'impact de ces activités sur la nature ? (Pollution de l'environnement : l'air, l'eau, les sols).

Toutes ces informations ont été déduites des phrases et : ou expression présentes dans le texte.

-Cherchez, dans le passage suivant, le mot clé qui contient des informations implicites. « D'autre part, la biodiversité renferme de nombreuses espèces comestibles ». Biodiversité est un mot clé qui contient des informations implicites. (« Biodiversité : bio : vie ; diversité : variété ; diversité des formes de vie »).

- Si on ne respecte pas la biodiversité, que se passe-t-il ? Quel en sont les conséquences sur la planète ?

-Quelles solutions proposez-vous pour sauver notre environnement ?

La réponse à ces deux questions d'inférence n'est incluse dans les mots ou les phrases du texte mais plutôt dans vos têtes. Donnez des réponses en vous basant sur ce que vous savez concernant les conséquences et les solutions de la pollution

Les conséquences : les incendies ravagent des centaines d'hectares de forêt. - La désertification touche 6 à 12 millions de km² - - Disparition des espèces animales et végétales...etc.

Les solutions : Sauvegarder les espèces rares dans des réserves naturelles- Le reboisement- Sensibiliser les gens au problème de la pollution...etc.

Quand ?

Inférer est une stratégie que vous devez utiliser dans toutes les activités de compréhension en lectures.

- **Après la lecture**

-Dans le texte « L’homme et la nature », cherchez d’autres mots, expressions ou phrases contenant des informations implicites.

-Cherchez aussi des informations non présentes dans le texte en lien avec le thème du texte en répondant aux questions suivantes :

-Quelles sont, selon vous, les causes de ‘épuisement de la biodiversité ?

-Que pensez-vous, l’homme peut-il sauver la planète ?

-Pourquoi la biodiversité est-elle importante ?

- **Enseignement explicite de la reformulation**

Nous souhaitons apporter un éclairage sur la stratégie de reformulation pour permettre son intégration aux pratiques scolaires de manière explicite « *Pour qu’apparaissent les vertus didactiques et pédagogiques de la paraphrase, il convient de l’envisager dans des stratégies didactiques particulières* » (Dauneu, 1999 : 458).

Notre démarche d’enseignement a pour objectif l’utilisation consciente de la reformulation par la mise en place d’activités « des *mini-leçons* » (Giasson, 2005). L’entraînement à la reformulation initié par l’enseignement de la stratégie. Nous proposons aux élèves un dispositif qui leur permet à s’entraîner à reformuler, à paraphraser les idées importantes du texte lu.

- **Etapes de l’enseignement explicite de la reformulation**

1. Expliquer la stratégie de reformulation
2. Illustrer la stratégie : utiliser la stratégie à partir d’un exemple
3. Guider les élèves
4. Favoriser l’utilisation de la stratégie (Giasson, 1995).

Bertrand Dauneu pose que la reformulation doit être considérée comme un objet d'enseignement/apprentissage afin de développer chez les élèves des compétences textuelles et linguistiques : « *Si l'on veut que la paraphrase soit un outil de développement des compétences textuelles (à lire) ou méta textuelles (à dire sa lecture), elle doit être un objet comme un outil d'apprentissage et donc être favorisée par l'enseignant avec des objectifs clairs, qui lui donnent une fonction perçue par les élèves* »(1999 : 454).

- **Objectifs d'apprentissage de la reformulation selon Tsedryk (2013)**

1. Introduction d'un enseignement explicite de la paraphrase et des règles de paraphrasage ;
2. Consolider les connaissances des apprenants en vocabulaire (utiliser efficacement le dictionnaire pour faire du paraphrasage) ;
3. Proposer des exercices d'identification et de production de paraphrases ;
4. Définir les règles de paraphrasage (exemples et exercices) ;
5. Utiliser les règles de paraphrase dans les exercices de mise en contexte (par exemple, *la tâche de résumé d'un texte*) ;

Nous nous inspirons de ces objectifs pour en formuler d'autres dans le but d'élaborer des activités d'enseignement explicite de la reformulation en classe du FLE au cycle moyen.

- **Objectifs :**

- Identifier la reformulation.
- Repérer le mot à reformuler.
- Identifier la nature du mot à substituer.
- Substituer au moyen de synonymes.

Activité 01 : -Expliquer la stratégie de reformulation.

Objectif : Identifier la reformulation/ paraphrase.

Avant la lecture

L'enseignant écrit une phrase au tableau puis, il demande aux élèves de dire la même chose que sa phrase. Chaque élève produit une paraphrase de la phrase donnée et la lit pour comparer et remarquer les changements effectués.

Définition : reformuler ou paraphraser, c'est redire la phrase en gardant le sens en utilisant des synonymes, des antonymes, des dérivés ou en réorganisant les mots.

Choisir la bonne reformulation.

Exemple :

a- il est heureux bien qu'il soit pauvre.

b- il est heureux malgré sa pauvreté.

Les deux phrases « a et b » sont des paraphrases : pauvre (adjectif) → pauvreté (nom)

Exercice : choisir la bonne reformulation.

a- il est fatigué car il a beaucoup travaillé.

b- il est épuisé car il a beaucoup travaillé.

c- il est fatigué car il n'a pas beaucoup travaillé.

d- il est malheureux car il a beaucoup travaillé

Pendant la lecture

Lisez le premier paragraphe.

Choisissez la bonne réponse. Quelle est la phrase qui reformule l'essentiel du premier paragraphe.

Après la lecture

Rappel sur l'objectif de la leçon.

Faire prendre conscience aux élèves de leur apprentissage.

-Choisissez parmi les phrases celle qui reprend le thème du texte.

Activité 02 : - Illustrer la stratégie.

Objectif : repérer le mot à substituer.

-Identifier la nature du mot à substituer.

Avant la lecture

Exemple :

-Lisez les phrases.

-Quels éléments dans les phrases pourraient être substitués ?

-Quelle est la nature de ces mots (verbe, nom, adjectif...).

-Par quels mots peut-on les remplacer ?

Exercice : soulignez les éléments de la phrase à substituer.

Pendant la lecture

Lisez le premier paragraphe puis souligner les mots/ éléments à substituer.

Utilisation du dictionnaire est permise.

Après la lecture

Rappel sur l'objectif de la leçon.

Faire prendre conscience aux élèves de leur apprentissage.

-Formulez une phrase puis reformulez-la en substituant les par des synonymes.

Activité 03 : Guider les élèves

Objectif : - Substituer au moyen de synonymes, antonymes, dérivation ou par changement d'ordre ...etc.

-amener les élèves à produire des paraphrases.

Avant la lecture

Exemple : des déchets chimiques

-Quelle est la nature du mot souligné ? **NOM**

-Par quel synonyme peut-on le remplacer ? **DES ORDURES**

- Quel est la nature du synonyme ? **NOM**

Les synonymes sont des mots ont le même sens et de la même catégorie grammaticale.

Pendant la lecture

-Lisez le paragraphe.

-Repérez le mot à substituer.

- Par quel mot pourrait-on le remplacer ?

-Relisez le paragraphe pour en vérifier le sens.

Si le sens est erroné, dans ce cas, vous choisissez un autre moyen de substitution

Après la lecture

Rappel sur l'objectif de la leçon.

Faire prendre conscience aux élèves de leur apprentissage

-Reformulez le paragraphe en utilisant le moyen de substitution qui vous convient.

Activité 04 : - Favoriser l'utilisation de la stratégie

Objectif : -utiliser les règles de paraphrase dans les exercices de mise en contexte (par exemple, la tâche de résumé d'un texte)

Avant la lecture

- Lisez le texte et lui attribuez un titre.
- Séparez-le en paragraphes.
- Donnez à chaque paragraphe un titre.
- Relevez les idées principales de chaque paragraphe.

Pendant la lecture

- Reformulez les idées-clés en utilisant des substitutions synonymiques /antonymiques/ dérivatives.

Après la lecture

- Rappel sur l'objectif de la leçon.
- Faire prendre conscience aux élèves de leur apprentissage.
- Produire son propre texte après reformulation.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Acuña, T. (2000). Le passage des processus de bas niveau aux processus de haut niveau dans l'élaboration d'une représentation du texte, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 13 |, 41-66.
- Acuña, T. (1999). Lecture en langue étrangère : du traitement des textes à l'acquisition des langues. Thèse de Doctorat en Sciences du Langage, Université Paris X.
- Acuña, T., & Legros, D. (2007). Représentation cognitive interculturelle de la causalité. Le rôle de l'origine culturelle des enfants mapuche (rurale vs urbaine) de Patagonie sur l'activité explicative et inférentielle dans la compréhension des phénomènes climatiques. *XI^o Congrès international de recherche interculturelle*. Université de l'Ouest de Timisoara (Roumanie), 03 - 07 Septembre 2007.
- Acuña, T., Legros, D., & Noyau, C. (1994). Lecture de textes et acquisition d'une langue étrangère. In J. C. Pochard (Ed.), *Profils d'apprenants*, 351-362. Saint-Etienne: Presses de l'Université de Saint Etienne.
- Acuña, T., Noyau, C. & Legros, D. (1998). L'organisation de l'information textuelle par les apprenants. *Langues*, 1, 151-158.
- Adam, J-M. 1987. Types de séquences élémentaires. Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°56, pp.54-79. En ligne : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1987_num_56_1_1461, consulté le 12/06/19. Adam, J-M. 2005. La notion de typologie de textes en didactique du français : une notion « dépassée » ? Recherches, n°42, pp.11-23. En ligne : http://www.revue-recherches.fr/wpcontent/uploads/2014/06/42_011-023__adam_
- Adam, J-M., 1984 : *Le récit*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Adam, J-M., 1992, *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Nathan, Université, Paris.
- Adam, J-M., 1999, *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Nathan, Paris.
- Adam, J-M., 2001, Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent de et comment faire ? In Les discours procéduraux. Revue Langages, N°141, Mars 2001. (PP10-27). Editions Larousse.

- Ait Djida, M. A. (2013), Le discours argumentatif écrit au collège algérien, compréhension et production. *Thèses de doctorat*. Université Saad Dahleb.
- Amossy, R. 2008. Argumentation et Analyse du discours : perspectives théoriques et découpages disciplinaires. *Argumentation et Analyse du discours*, n°1, n.p. En ligne : <https://journals.openedition.org/aad/200>, consulté le 04/05/19.
- Anderson, J.R. (1983). *The Architecture of Cognition* Cambridge, MA: Harvard
- Astolfi, J.- P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris, ESF.
- Astolfi, J.-P. (2008) *La saveur des savoirs – Disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF Editeur.
- Avias, A. (2014). *Composition textuelle du plan de texte à la macroproposition*. L'Harmattan.
- Ayad Hamraoui, Melkheir, (2014), *Guide du manuel de français*, ONPS Algérie.
- Ayad Hamraoui, M., Hadj Aoudia, S., Mouhoub Bentaha, O., *Mon livre de français*, 2016, Algérie, ONPS, PP4-5.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working Memory*. Oxford : Clarendon Press.
- Baldauf-Quilliatre, Heike, (2008), *La répétition comme moyen discursif : entre domination et amusement*. In Schuwer M, Le Bot M. C., Richard E. *Pragmatique de la reformulation, Types de discours_ Interactions didactiques*. Presses Universitaires de Rennes.
- Beck I., et Vaillant M. *Annales de didactique et de sciences cognitives. Revue Langue, Volume6*, Strasbourg. 1998.
- Benaïcha, F., & Legros, D. (2008). Effet de la relecture d'un texte d'aide en langue maternelle L1 sur la compréhension d'un texte explicatif/scientifique en langue étrangère L2 en contexte plurilingue. Influences et enjeux des contextes plurilingues sur les textes et les discours. Colloque international, ENS Alger, 18-20, novembre 2008.
- Benaïcha, F.Z & Legros, D. (2010). Effet de la relecture d'un texte d'aide en L1 sur la compréhension/production d'un texte explicatif/ scientifique en L2 en contexte plurilingue. In PH. Blanchet, M. Kebbas & A. Y. Kara-Abbes (éds), *Influences et enjeux des contextes plurilingues sur les textes et les discours* (pp.179-186). Limoges : Editions Lambert-Lucas.

Benaïcha, F-Z. (2019). Cognition et développement de la pensée linguistique et causale : applications en didactique de la compréhension en L2. *Studii de Știință și Cultură*, 1, 15, p. 27-34

Bensalah Bachir, *La compréhension écrite : obstacle et pédagogie possible*, *Revue des sciences humaines*, Université Mohamed Khider, Biskra, N : °04, mai2003, pp. 30-31.

Benveniste, E. (1966&1974), *Problèmes de linguistique générale*, t. 1 et 2, Paris, Gallimard.

Bianco, M. (2003). *Enseigner la compréhension, Aider les élèves à comprendre (du texte au multimédia)*, Paris : Hachette livre.

Bianco, M. (2003). Apprendre à comprendre : l'entraînement à l'utilisation des marques linguistiques. In D. Gaonac'h, & M. Fayol (eds), *Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia*. Paris : Hachette éducation.

Bianco, M. (2010). La compréhension de textes : peut-on l'apprendre et l'enseigner ? Dans M. Crahay et M. Dutrevis (Eds), *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles : De Boeck.

Bianco, M. (2014). *Propositions pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture. Conseil supérieur des programmes*. Paris : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble.

Bianco, M., & Bressoux, P. (2009). Effets classes et effets maîtres dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension. Dans X. Dumay & V. Dupriez (Eds.), *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre*, 35-72. Bruxelles : De Boeck.

Blanc, N. & Brouillet, D. & (2003). *Mémoire et compréhension. Lire pour comprendre*. Paris : Éditions in Press.

Blanc, N. & Brouillet, D. (2005) *Comprendre un texte. L'évaluation des processus cognitifs*. Paris : In Press.

Boissinot Alain, 1999, éd. Bertrand Lacoste, CRDP, Midi Pyrénées : 36,37

Boutin, G., Julin, L., (2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Editions Nouvelles. Montréal.

Boyer, C. (1993). L'enseignement explicite de la compréhension en lecture : modèles d'activités d'enseignement. Graficor.

Brassart, D., Pourquoi et comment analyser et représenter le texte argumentatif (écrit) ? 1988 :02, Recherches n°09, Novembre 1988.

Breton, P. (2009). *Le champ de l'argumentation*. Paris : La Découverte.

Brewer, W. F. (1980). Literary theory, rhetoric, and stylistics: Implications for psychology. In R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (pp. 221- 239). Hillsdale : Erlbaum.

Brissiaud, Rémi : « La capacité de faire parler le contexte : quelle contribution à la réussite ? » in « Comprendre l'enfant apprenti lecteur » recherches actuelles en psychologie de l'écrit. Sous la direction de Gérard Chauveau.

Brown, A.L. & Day, J.D. (1983). Macro rules for summarizing texts. The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 1-14.

Cabin, P., (2001). *Sciences Humaines*, « *Eduquer et former* » 2ème édition, Editions.

Cadre Européen Commun de Références pour les Langues. Apprendre. Enseigner. Evaluer. 2001. Conseil de l'Europe. Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg. Paris : Didier.

Carignan, I. (2007). Etude des relations entre les formes de documents, les stratégies de lecture et la compréhension chez des élèves de 3 e secondaire. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec, Canada.

Carignan, I. & Grenon, V. (2012). Le degré de compréhension d'élèves de 3^e secondaire sur trois formes de documents de type argumentatif. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 36-55. <https://r-libre.telug.ca/829/>

Charaudeau, P.1998. L'argumentation n'est peut-être pas ce que l'on croit. *Le Français aujourd'hui*, n°123 PP6-15

Charolles, M., Les formes directes et indirectes de l'argumentation. *Pratiques linguistiques, littéraires, didactiques*, n°28.1980 PP 7-43

- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1989). Lectures. *Les cahiers pédagogiques* : Paris.
- Colletta, J-M. 2004. Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition. Bruxelles : Mardaga.
- Coirier, P., Gaonac'h, D. & Passerault, J.M. (1996). *Psycholinguistique textuelle : Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : Armand Colin (collection U).
- Cordier, M., Legros, D. & Hoareau, Y. (2005). Apprentissage en contexte bilingue en situation de diglossie. Influence des modalités d'acquisition de connaissances sur le développement de la littéracie. *1er colloque international de didactique cognitive. Français langue étrangère/langue seconde/langue maternelle. (DidCog, 2005). Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage et Cognition*. Toulouse, 26-28 janvier 2005.
- Cowan, N. (1988). Evolving conceptions of memory storage, selective attention, and their mutual constraints with the human information processing system. *Psychological Bulletin*, 104, 163-91.
- Cowan, N. (1992). Verbal memory span and the timing of spoken recall. *Journal of Memory and Language*, 31, 668-84.
- Cowan, N. (1995). *Attention and memory: An integrated framework*. London : Oxford University Press.
- Cuq, J.P. Dictionnaire de didactique du français (1990). Paris, ASDIFLE, p.74
- Cuq J. P. et Gruca I., *Cours de didactiques du français langue étrangère et seconde*, presse universitaire de Grenoble, 2002.
- Cuq, J. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires.
- Cyr, P. Les stratégies d'apprentissage, Paris, Clé International. 1998.
- Daguet, H., Ghiglione, R., Legros, D., & Denhière, G. (1999). Le rôle des constructions langagières dans la remédiation en lecture. *Psychologie Française*, 44 (1), 91-100).

- Debaisieux, J. M. et Valli, A. (2003) (Ejemplar dedicado : Vers une compétence plurilingue), N°. 34, 2003. Français dans le monde. Recherches et applications. Pages 143-154.
- De Gaulmyn M.-M., (1987) : « Actes de reformulation et processus de reformulation » in BANGE P. (Ed.), L'analyse des interactions verbales. La Dame de Caluire : une consultation, Berne, Peter Lang, pp.83-98.
- Denhière, G. (1984). Introduction à l'étude psychologique du traitement de texte. G. Denhière (éd.), *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*, 15-44. Lille : PUL
- Denhière, G. (1991). Le traitement cognitif du texte. *Psychologie Française*, 36, 2.
- Denhière, G. (1993). *Lecture, compréhension de texte et sciences cognitives*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Denhière, G. & D. Legros 1987. L'interaction narration description dans le récit : I, Etude de la mémorisation de différents types de séquences descriptives. In L'Année psychologique n°87, 345-362. DOI : [10.3406/psy.1987.29214](https://doi.org/10.3406/psy.1987.29214).
- Denhière, G., Baudet, S., Legros, D., & Verstiggel, J.-C. (1991) : Lecture et compréhension de textes : aspects cognitifs. Dans P. Dessailly, N. Lancelle, & M. Leterme, *Destination logopédie : des outils pour le praticien*. Rouen, Centre d'information de l'Union Professionnelle des Logopèdes Francophones
- Denhière, G., Lemaire, B., Bellissens, C. & Jhean-Larose, S. (2004). Psychologie cognitive et compréhension de texte : une démarche théorique et expérimentale. Dans S. Porhiel & D. Klinger (Dir.). *Regards croisés sur le texte* (pp. 74-95), Pleyben : Perspectives.
- Dansereau, D. 1985. « Learning Strategy Research », dans J.W. Segal, S.F. Chapman et R.C. Glaser (dir.), *Thinking and Learning skills*. Hillsdale NJ, Erlbaum, p. 209-240.
- Deschêne, A-J. (1988). *La compréhension et la production de textes. Monographies de psychologie*. Québec : PUQ.
- Deschênes, A-J. (1994). Les connaissances initiales du lecteur et l'évaluation de la compréhension. Dans Y. Boyer, J. P. Dionne & P. Raymond (Eds.), *Evaluer le savoir-lire* (pp. 103-140). Montréal : Les Editions LOGIQUES.

Descotes, M., Jordy, J. & Langlade, G. (1993). *Le projet pédagogique en français : séquences et modules au lycée*. Paris. Bertrand Lacoste.

Dubois, J. (1972), « Grammaire scientifique et grammaire pédagogique », *Langue française* 14, 6-31.

Durand, M. J. et Chouinard, R., (2008). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal : HMH.

Duvelson, E. (2011). *Étude des effets de la relecture sur la compréhension de textes explicatifs par des enfants de cycle 3 dans le contexte diglossique d'Haïti. Conception et validation d'aides et de remédiations aux difficultés de compréhension*. Thèse de doctorat. Université de Paris VIII – Vincennes Saint-Denis Ecole doctorale Cognition, Langage, Interaction Faculté des Sciences Humaines et Humanités UFR de Psychologie. *Laboratoire Cognitions Humaine et Artificielle*

Duvelson, E. (2010). *Etude du rôle du contexte linguistique sur la compréhension, le retraitement et le rappel d'un texte explicatif en langue seconde (L2) chez les enfants haïtiens de CM2*.

Duvelson, E., Bounouara, Y., Legros, D. & Marouby, G. (2010). *Rôle de la langue maternelle et de l'origine sociale des élèves dans l'activité de co-révision à distance d'un texte explicative en français langue seconde dans le contexte diglossique d'Haïti*. Dans 2e colloque international de l'AMIFA. *Langues, Cultures, Enseignements/Apprentissages, CECRL, Mondialisation* (pp. 311-327). Hellemmes Lille.

Ehrlich, M-F. (1994). *Mémoire et compréhension du langage*. Presses Universitaires de Lille.

Efklides, A. (2008). *Metacognition. Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation*. *European Psychologist*, 13(4),277-287.

Efklides, A. (2009). *The role of metacognitive experiences in the learning processes*. *Psicothema*, 21(1), 76-82.

Ellis, N. (Ed.) 1994. *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press. Referred to by Foth& Dewaele, 2002, 176 and 177.

EmeE. Et Rouet J-F (2002), *Aspects métacognitifs dans l'apprentissage de la lecture compréhension. L'orientation scolaire et professionnelle*. 31/1.2002 *Varia*. URL : <http://osp.revues.org/4871> ; DOI : 10.4000/osp.4871

Eme, E., et Rouet, J.-F. (2001). Les connaissances métacognitives en lecture compréhension chez l'enfant et l'adulte », *Enfance*, 2001/4, vol. 53, p. 309-328.

Faerber, R. (2004). Caractérisation des situations d'apprentissage en groupe. Laboratoire des sciences de l'éducation. Université Louis Pasteur Strasbourg.

Fayol, M. (1994). *Le récit et sa construction : Une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

Fayol, M. (1996). *A propos de la compréhension. Observatoire National de la Lecture*. La lecture et ses apprentissages. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.

Fayol, M. (1997). *Des idées au texte*. Paris : Presses Universitaires de France.

Fayol, M. (2001). Comprendre et produire des textes écrits : l'exemple du récit. Dans M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage*, vol. 2, 183-213.

Fayol, M. (2003). La compréhension : évaluation, difficultés et interventions. *Conférence de consensus*, Paris 4-5 décembre 2003.

Fayol, M., & Gaonac'h, D. (2003). La compréhension, une approche de psychologie cognitive. Dans D. Gaonac'h & M. Fayol (Eds.), *Aider les élèves à comprendre*, 5-72. Paris : Hachette Education.

Fayol, M. & Gaonac'h, D. (2003). *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*. Paris : Hachette éducation.

Fayol, M., & Monteil, J. M. (1994). Stratégies d'apprentissage/Apprentissage de stratégies. *Revue Française de Pédagogie*, 106, 91-110.

François, J. & Denhière, G. (1997). *Sémantique linguistique et psychologie cognitive : aspects théoriques et expérimentaux*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Fuchs, C. (1982). Paris/ France, France : PUF.

Fuchs, C. (1994). Paris : Ophrys.

Gaonac'h, D., Fayol, M. (2003). *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*. Paris : Hachette (collection Profession enseignant).

Gaonac'h, D. & Golder, C. (1995). *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

Gaonac'h, D. & Larigauderie, P. (2000). *Mémoire et fonctionnement cognitif. La mémoire de travail*. Paris : A. Colin

Gaonac'h, D. (1990). Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère. Dans D. Gaonac'h (Ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*. Paris : Hachette (Le Français dans le Monde : Recherches et Applications).

Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Les Editions Didier.

Garcia-Debanc, C. (2006). Une méthodologie pour déterminer les objets effectivement enseignés : l'étude des reformulations dans l'interaction didactique. Etude de cas d'une séance conduite par un enseignant débutant en fin d'école primaire » dans Schnewly B., Thevenaz-Christen T. (coord) *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*, Bruxelles, De Boeck, p. 111-141.

Garcia-Debanc, C. (2007a), « Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives D'enseignants débutants », dans Falardeau E., Fisher C., Simard C., Sorin N., *La didactique du Français, Les voies actuelles de la recherche*, Presses Universitaires de Laval, Québec, p. 43-61.

Garcia-Debanc, C. (2007b). La reformulation orale : un élément de l'expertise professionnelle, dans Talbot L., Bru M. : *Des compétences pour enseigner*, Presses Universitaires de Rennes, (pp. 151-168).

Gaussel, M. (2017). Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral. Dossier de veille de l'IFÉ, 117, C.

Gérolimich, S., & Vecchiato, S. (2018). C'est illisible ? Simplifiez-le ! Evaluer la compréhension d'un texte à partir de la reformulation des apprenants de FLE. *Repères*, n°16, 2281-3020.

Ghiglione R., KerknBosch C., Landré A. (1995). *L'analyse cognitivo-discursive*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Giasson, J. (1996). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.

Giasson, J. (2012). *La lecture : apprentissage et difficultés*. De Boeck Education.

Giasson, Jocelyne. 1995. *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville (Qc), Gaëtan Morin Éditeur.

Giasson, Jocelyne. 1997. « L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture: bilan et perspectives ». *Éducation et francophonie*, Les difficultés d'apprentissage, vol. XXV, no 2, automne-hiver. En ligne. <http://www.acelf.ca/revue/XXV2/articles/r252-05.html>

Golder, C. (1996b). *Le développement des discours argumentatifs*. Lausanne et Paris : Delachaux & Niestlé.

Golder Caroline. La production de discours argumentatifs : revue de questions. In : *Revue française de pédagogie*, volume 116, 1996. Les lycées. L'éducation physique et sportive. pp. 119-134.

Golder, C., & Favart, M. (2003). Argumenter c'est difficile...oui, mais pourquoi ? Approche psycholinguistique de la production argumentative en situation écrite. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 2(130), 187-209.

Goigoux, R. (2003). Enseigner la compréhension : l'importance de l'autorégulation. Dans M. Fayol et D. Gaonac'h (Eds.). *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*. Paris, Hachette, 182-204.

Gombert, J., E., (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris, PUF

Graesser, A., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension. *Psychological review*, 101, 371-95. 1-32.

Gülich, É., Kotschi, T. (1983) : « Marqueurs de la reformulation paraphrastique », *Cahiers de Linguistique Française*, 5, pp. 305-351.

Gülich, É., Kotschi, T. (1986) : « Les actes de reformulation dans la consultation La Dame de Caluire » in BANGE P., (Ed) *L'analyse des interactions verbales, La Dame de Caluire*. Berne, Peter Lang, pp.15-81.

Gyselinck V. Illustrations et modèles mentaux dans la compréhension de textes. In: *L'année psychologique*. 1996 vol. 96, n°3. pp. 495-516.

- Irwin, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood. New Jersey:Prentice-hall.
- Jakobson R., (1963) : « Le schéma de Jakobson », in *Essais de linguistique générale*, Minuit, pp.213-322.
- Jamet, F., Legros, D., & Maître de Pembroke, E. (2006). Aides et remédiations aux difficultés de compréhension de textes. In G. Toupiol (Ed.). *Apprendre et comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée* (pp. 47-62). Paris : Retz.
- Jamet, F., Legros, D., & Pudelko, B. (2004). Dessin et discours : construction de la représentation de la causalité du monde physique. *Intellectica 2004/1*, 38, 103-137.
- Jessika L. Hagman, Robert Reid. The effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of Middle school students at Risk for Failure in Reading. *Journal Remedial and Special Education*. Vol. 29, N°4, August 2008. 222-234.
- Johnson-Laird, P.N. 1993. La théorie des modèles mentaux. In M.F. Erlich, H. Tardieu et M. Cavazza *Les modèles mentaux, approche cognitive des représentations*. 1-22, Masson, Paris.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Johnston, W.A. & Heinz, S.P. (1978). Flexibility and capacity.
- Kintsch W., Mandel T. S.& Kozminsky E. (1977). "Summarizing scrambled stories". *Memory and Cognition* 5, 547-552
- Kintsch, W. & van Dijk, T.A. (1984). Vers un modèle de la compréhension et de la production de textes. G. Denhière (éd.), *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*, 85-142. Lille: PUL.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, 95, n°2 163-182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lauterbach, S.S., & Hentz Becker, P. (1996). Caring for self: Becoming a self-reflective nurse. *Holistic Nursing Practice*, 10(2), 57-68.

Le Bot, M-C., Schuwer, M. & Richard, E. (2008). La reformulation : marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives. Rennes. Presse universitaire de Rennes. (pp.147-237).

Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal : Guérin.

Lehmim, K. (2013). Conception et validation expérimentale d'aides à l'activité résumante d'un texte scientifique en FLE en contexte plurilingue. *Synergie Algérie*, n°18, 101-119.

Lemieux, S. et Bisailon, J. (1995). L'enseignement de la notion de superstructure peut-il conduire à l'amélioration des contractions de textes. *Revue des sciences de l'éducation*, 1995. Volume 21, numéro 2, 1995, p. 289-310

Le Ny, J.F. (2005). *Comment l'esprit produit du sens : Notions et résultats des sciences cognitives*. Paris : Odile Jacob.

Le Ny, J-F. (1979). *La sémantique psychologique*. Presses Universitaires de France.

Le Ny, J-F. (1989b). *Science cognitive et compréhension du langage*. Paris : Presses Universitaires de France.

Lieury, A. (1992). *La mémoire, résultats et théories*, Liege : Mardaga. Lindberg-Risch, N., Kiewra, K.A. (1990). Content and form variations in note taking: Effects among junior high students. *Journal of Educational Psychology*, 83(6), 355-357.

l'Organisation de l'Éducation et de la Formation en Algérie « *Ordonnance N° 35-76 du 16 avril 1976* », S/D de la Documentation 1998, p.14, p.16, p.25

Mandin, S., Dessus, P., Lemaire, B. & Bianco, M. (2005). *Un EIAH d'aide à la production de résumés de textes*. In P. Tchounikine, M. Joab, & L. Trouche (Eds.), Actes de la conférence EIAH 2005 (pp. 69-80). Paris : I.N.R.P.

Mandin S. (2010). Modèles cognitifs computationnels de l'activité de Résumé : expérimentation d'un EIAH auprès d'élèves de lycée. Thèse de doctorat. Université Grenoble-2 - Pierre-Mendès-France. École Doctorale des Sciences de l'Homme, du Politique et du Territoire (ED n°454). Laboratoire des Sciences de l'Éducation (EA 602).

- Mandler J.-M. et Johnson N. S. (1977), "Remembrance of things parsed: story structure and recall". *Cognitive Psychology* 9. 111-151. Traduit par G. Denhière in DENHIÈRE G (1984). // était une fois... Compréhension et souvenirs de récits. Presses Universitaires de Lille.
- Mannes, S.M., & Kintsch, W. (1987). Knowledge organization and text organization. *Cognition and Instruction*, 4, 91-115.
- Martinot, C. (1994). La reformulation dans des productions orales de définitions et explications. (Enfants de maternelle). Paris.
- Martinot, C. (2000). Étude comparative des processus de reformulation chez des enfants de 5 à 11 ans. *Langages* 140, Paris, Larousse
- Martinot, C. (2003c), « Acquisition des verbes et reformulations », *Revue d'Intelligence Artificielle (RIA)*, n° spécial "Analogie et Cognition", Toulouse
- Martinot, C. et A. IBRAHIM (eds.) (2003), *La Reformulation : un principe universel d'acquisition*, Paris : Kimé
- Martinot, C. (2010). Reformulation et acquisition de la complexité linguistique. *Travaux de linguistique*, n°61, 63-96.
- Martin D. & B. Le Bouedec 1998. La production d'inférences lors de la compréhension de textes chez les adultes : une analyse de la littérature, *L'Année psychologique* n°98, 511-543.
- Martin, D. (2013). « Étude, dans une perspective métacognitive, des pratiques enseignantes déclarées favorisant le développement de la compréhension dans les apprentissages des élèves du secondaire » Thèse. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Doctorat en éducation.
- Mbengone, C. (2006). Rôle des facteurs de variabilité culturelle et linguistique dans la compréhension et le rappel de textes en langue seconde. Vers une didactique cognitive des aides à la compréhension en milieu diglossique Thèse de Doctorat, Université de Paris VIII.
- Mercherbet & D. Legros (Eds.), *Cognition et didactique de la compréhension et de la production d'écrit en FLE/S en contexte plurilingue et diglossique* (62-75). Tlemcen : Konouz édition.
- Mel'cuk. (1992). Paraphrase et lexique : La théorie sens-texte et le dictionnaire explicatif et combinatoire. *Les presses de l'université de Montréal, DEC III*, 9-58.

Mercier, J. (1999). Effet d'un programme d'enseignement de l'habileté de résumer sur le développement de cette habileté chez des étudiants universitaires. Mémoire Présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation. Université Trois-Rivières. (Québec).

Mercier, J. (1999). Espace sémantique Psychology _French, <http://lsa.colorado.edu>J.

Meyer, B.J.F. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North Holland Publishing Company

Micheli, R. 2011. L'argumentation au carrefour des disciplines : sciences du langage et sciences sociales. A contrario, n°16, pp. 3-9. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-contrario-2011-2-page-3.htm>.

Milicevi'c, J., (2007), La paraphrase: modélisation de la paraphrase langagière, Peter Lang, , Berne, France.

Millis, K.K, Simon, S. & Tenbroeck, N.S. (1998). Resource allocation during the re-reading of scientific texts. *Memory and Cognition*, 26 (2), 232-246.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2009a). *Référentiel général des programmes*. ONPS.

Ministère de l'éducation nationale. (1995). Programmes de Français 1ère moyenne. Alger : ONPS.

Ministère de l'éducation nationale. (2005). Programmes de Français 1^{ère} année moyenne. Alger : ONPS.

Ministère de l'éducation nationale. (2009). Programmes de Français, 1 ère année moyenne. Alger : ONPS

Ministère de l'éducation nationale. (2011). Programmes de Français 1ère année moyenne. Alger : ONPS.

Ministère de l'éducation nationale. (2010). Document d'accompagnement de 1ème année moyenne. Alger : ONPS.

Ministère de l'éducation nationale. (2014). Document d'accompagnement de 4ème année moyenne. Alger : ONPS.

Ministère de l'éducation nationale. (2014). Guide du manuel de 4ème année moyenne. Alger : ONPS.

Ministère de l'éducation nationale. (2020). Guide d'utilisation du manuel de 4ème année moyenne. Alger : ONPS.

Ministère de l'éducation nationale. (2016-2017). Manuel de l'élève de 4ème année moyenne. Alger : ONPS.

Ministère de l'éducation nationale. (2019-2020). Manuel de l'élève de 4ème année moyenne. Alger : ONPS.

Moeschler, Jacques (1980). "La réfutation parmi les fonctions interactives marquant l'accord et le désaccord, in Cahiers de Linguistique Française 1, 54-78

Moeschler, Jacques, (1985). Argumentation et conversation. Éléments pour une analyse pragmatique du discours, Hatier - Crédif, p.12

Mortureux, M.-F. (1982). "Paraphrase et métalangue dans le dialogue de vulgarisation", in Langue Française 53, 48-

Noyau, C. (2016). Situations d'apprentissage plurilingues et pluriculturelles : relation entre langues, cultures et cognition. In Paré-Kaboré, A., Sawadogo, F. & Legros, D (Dir.). Apprentissage en contexte culturel plurilingue et numérique. Paris : l'Harmattan (pp. 265-314).

Observatoire National de la Lecture (2000) : *Maitriser la lecture*, Paris, Éditions Odile Jacob.

OCDE & Statistique Canada. (1995). Littératie, économie et société : Résultats de la première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (n 89-545-XPF). Paris/Ottawa : OCDE et Ministre de l'Industrie du Canada.

Owhadi Hélène, (2019), Les reformulations orales en contexte d'atelier de production d'écrits au Cours Préparatoire Étude linguistique des jeux de reformulations. *Thèse de doctorat*. Université Paul Valéry – Montpellier 3

Ontario, Ministère de l'Éducation. 1997. *Le curriculum de l'Ontario, de la 1re à la 8e année – Français*. Toronto, le Ministère.

Ontario, Ministère de l'Éducation. 2003. *Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3^e année primaire*. Toronto, le Ministère.

Paré-Kaboré, A., Sawadogo, F. & Legros, D. (2016). *Apprentissage en contexte culturel plurilingue et numérique*. Paris : l'Harmattan.

Parmentier, P. et Paquay, L. En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction de compétences ? Développement d'un outil d'analyse : le Comp.A.S. Groupe de recherche interdisciplinaire en formation des enseignants et en didactique. Université de Louvain. Version 3.0.0, février 2002.

Perelman, Ch. et OLBRECHTS-TYTECA, L., 1958 : *La nouvelle rhétorique*. Traité de l'argumentation, 2 volumes, Presses Universitaires de France, Paris.

Perelman, Ch., 1977 : *L'empire rhétorique*. Rhétorique et argumentation, Librairie philosophique J. Vrin, Paris.

Perrenoud, Philippe, (1997) : *Construire des compétences dès l'école*, éd. ESF, Issy les Moulineaux.

Petitjean, A. (1989). Les typologies textuelles. In *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*. N°62. Classer les textes. PP86-125.

Plantin, C. 1996. Le trilogie argumentatif. Présentation de modèle, analyse de cas. *Langue française*, n°112, pp. 9-30. En ligne : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1996_num_112_1_5358, consulté le 20/05/19.

PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I) », OCDE, 2010. PISA: site <http://pisa.oecd.org>

PIRLS : site <http://timss.bc.edu>

Programme de français, Enseignement secondaire, Alger, juin, 1995, ONPS, p.14.

Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif. PARE. La Refonte de la Pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation. Sobhi Tawil, chef de projet Unesco. Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb, Rabat, août 2005. Miled, Mohamed, un cadre

conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences, PP, 125-136.

Rapport Général de la Commission Nationale de la Réforme du Système Educatif, Vol.1, Alger, 2000, p.12.

Rastier, F. (1991) *Sémantique et recherches cognitives*, Paris, PUF. Deuxième édition augmentée, 2001.

Reboul, O. (1980). Qu'est-ce qu'apprendre ? Paris : PUF.

Référentiel général des programmes, Algérie, 2009, p 17.

Rekrak L. (2016). Carte des connaissances et compréhension/ production d'un texte explicatif en classe de langue. *Thèse de doctorat*. Université Oran 2

Rémond, M. (1999) : *Les composantes métacognitives de la compréhension de l'écrit chez l'enfant*, Manuscrit non publié, université René-Descartes-Paris 5. Repères (2000) : *Les outils de l'enseignement du français*.

Rémond M. (2003). « Enseigner à comprendre : les entraînements métacognitifs ». In D. Gaonach'h& M. Fayol (éd.), *Aider les élèves à comprendre du texte au multimédia*. Paris : Hachette, p. 205-232.

Rieben, L (2002) : « Bilan succinct des recherches sur l'entraînement à la compréhension de la lecture », in Observatoire national de la lecture (éd.) *La lecture dans les trois cycles du primaire*, Paris, ministère de l'Éducation nationale-ONL.

Rieben, L. & Perfetti, C.A. (Eds., 1992). *L'apprenti-lecteur*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Roegiers, X., (2006), *Réforme de l'Education et Innovation Pédagogique en Algérie*, pp. 64/65.

Roussey Jean-Yves, Akiguet Sylvie, Gombert Anne, Piolat Annie. Etude de l'utilisation du schéma argumentatif par des rédacteurs âgés de 8 à 11 ans. In : *Enfance*, n°2, 1995. Aspects actuels de recherches sur la Psychologie du Développement. pp. 205-214 ;

Sagnier, Ch. Vers une didactique de la cognition située ? Repenser les travaux sur l'apprenant Éla. *Études de linguistique appliquée*, 2012/4 n°168 | pages 407 à 416

Sapphire, *Push* (1997, p. 133). C'est Precious qui rapporte les paroles de son enseignante, Mrs. Avers (*sic*, donc, pour l'orthographe et la syntaxe).

Schmid, S. & Baccino, T. (2001). Stratégies de lecture dans les textes à consignes, *Langages*, 141, 105-124.

Schneuwly B. (1988) : le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs. Lausanne. Paris, Delachaux et Niestlé.

Sprenger-Charolles Liliane. Le résumé de texte. In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°26, 1980. Écrire en classe. pp. 59-90.

Stambouli, M., (2011) Interactions didactiques en classe de français langue non maternelle (enfants de 7-8 ans) en école algérienne : compétences langagières visées et pratiques de classe. *Thèse de doctorat*. Université de Franche Comte (Besançon, France).

Tardif, J. & Presseau, A. (1998). Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages, *Vie pédagogique*, n° 108, pp. 39-45.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Editions Logiques.

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*, Montréal : Éditions Logiques.

Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale Vol. 16 n°3*.

Tauveron, C., (dir.). (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la grande section de maternelle au cours moyen*. Paris : Hatier.

Tinland, F. (1991). *Systemes naturels*.

Thomas Carter, S. (2000). La cohérence textuelle. « Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit ». Paris. L'Harmattan. p.17.

Toulmin Stephan E., 1993, Les usages de l'argumentation, Paris, Presses Universitaires de France,

Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend strategically. In C. C. Block, & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction research-based best practices* (pp. 176-202). New York : Guilford Press

Tsedryk. (2013). *Didactique de la paraphrase : évaluation et développement de la compétence paraphrastique chez les apprenants de français langue seconde. Thèse de doctorat.* Delhousie University, Halifax.

Tulving, E. (1995). Organization of memory: Quo vadis? In Gazzaniga MS, ed. *The cognitive neurosciences*. Cambridge: MIT Press, 839-847.

Vanden Broek, P. & Gustafson, M. (1999). Comprehension and memory for texts: three generations of reading research. In S. R. Golman, A. C. Graesser & P. Van den Broek (Eds.), *Narrative comprehension causality, and coherence. Essays in honor of Tom Trabasso* (pp. 15-34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Van Dijk, T. A. (1977). Semantic macro-structures and knowledge frames in discourse comprehension.

18, <http://www.discourses.org/OldArticles/Semantic%20MacroStructures%20and%20Knowledge%20Frames%20in%20Discourse.pdf>

Van Dijk, t. A. (1980), *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.

Van Dijk, t. A. (1980), *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Hills dale, N.J.: L. Erlbaum Associates.

Van Dijk, T.A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. San Diego: Academic Press.

Van Dijk, T.A. (1999). Towards a Theory of Context and Experience Models in Discourse Processing. In H. van Oostendorp & S. Goldman, (Eds). *The Construction of Mental Representations during Reading*, 123-48. Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Vezi Liliane. Les paraphrases : étude sémantique, leur rôle dans l'apprentissage. In: L'année psychologique. 1976 vol. 76, n°1. pp. 177-197 ;

Vigner Gérard (2001), *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris : CLE international.

Volteau Stéphanie, Garcia-Deban Claudine (2008), *Les reformulations de l'enseignant dans quatre situations scolaires : existe-t-il une influence de l'objet enseigné sur les types de*

reformulations utilisées ? In Schuwer M, Le Bot M. C., Richard E. Pragmatique de la reformulation, Types de discours_Interactions didactiques. Presses Universitaires de Rennes.

Xu, M. (2009). La compréhension et la construction des connaissances en langue L1 (chinois) et langue L2 (français) à l'aide de textes scientifiques dans le contexte monolingue de la Chine : modélisation et développement. Thèse de doctorat. Université Paris 8.

Yefsah, C. (2018). Compréhension plurilingue. L'effet de la langue maternelle (Arabe et Kabyle) sur la cohésion et la cohérence textuelle lors du traitement d'un texte narratif en français langue étrangère. Thèse de doctorat. Université Tizi Ouzou.

ANNEXES

Annexe 1

G.T. Lecture Fatima Zahra

Le questionnaire de type Micro / Macro (B.T.).

- 1- Quel est l'objectif premier des engagements définis par les pays ?
- 2- Qui est le responsable du changement climatique selon les scientifiques du GIEC ?
- 3- Que signifie GIEC ?
- 4- Quels sont les facteurs qui participent à l'extermination de la civilisation moderne ?
- 5- Quelles sont les causes naturelles du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type Micro / Macro (B.T.).

- 1/ L'objectif premier des engagements définis par le pays des décennies de nombreux experts se penchent sur les raisons et les conséquences.
- 2/ Le responsable du changement climatique selon les scientifiques du GIEC c'est le CO_2 .
- 3/ GIEC signifie = étude
- 4/ Les facteurs qui participe à l'extermination de la civilisation moderne :
- 5/ Les causes naturelles du dérèglement climatiques sont :
l'augmentation de la température
la réduction de gaz.

Abednabouane

G.T. Lecture -

Le questionnaire de type Micro / Macro (B.T.).

- 1- Quel est l'objectif premier des engagements définis par les pays ?
- 2- Qui est le responsable du changement climatique selon les scientifiques du GIEC ?
- 3- Que signifie GIEC ?
- 4- Quels sont les facteurs qui participent à l'extermination de la civilisation moderne ?
- 5- Quelles sont les causes naturelles du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type Micro / Macro (B.T.)

- 1)* L'objectif premier des engagements définis par les pays est : limiter l'augmentation de la température mondiale ou des océans de $0,2^{\circ}\text{C}$.
- 2)* Le responsable du changement climatique selon les scientifiques de GIEC est :
- L'homme -

3)* GIEC \Rightarrow groupe intergouvernemental ^{de l'évaluation} des experts sur le climat.

- 4)* Les facteurs qui participent à l'extermination de la civilisation moderne sont :
- Le réchauffement climatique ;
- Le facteur de l'eau - le mince

Pratice

G.T. Lecture -

Le questionnaire de type Micro / Macro (B.T.)

- 1- Quel est l'objectif premier des engagements définis par les pays ?
- 2- Qui est le responsable du changement climatique selon les scientifiques du GIEC ?
- 3- Que signifie GIEC ?
- 4- Quels sont les facteurs qui participent à l'extermination de la civilisation moderne ?
- 5- Quelles sont les causes naturelles du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type Micro / Macro (B.T.)

- 1- L'objectif est : l'augmentation moyenne de la température
- 2- selon les scientifiques du GIEC c'est l'homme le responsable du changement climatique
- 3- GIEC : Groupe ~~de~~ Intergouvernemental d'experts sur l'évolution climatique
- 4- les facteurs : les famines
- 5- des causes : les rayonnement solaire

Analyse des réponses (analyse propositionnelle)

- 1- moyenne p_1 (-augmentation)
- 2- température p_2 (p_1 - augmentation)
GIEC p_2 (scientifiques)
Responsable p_3 (l'homme)
climatique (p_3 , changement)
- 3- GIEC

→ Royaume

G.T. Lecture -

Le questionnaire de type Micro / Macro (B.T.)

- 1- Quel est l'objectif premier des engagements définis par les pays ?
- 2- Qui est le responsable du changement climatique selon les scientifiques du GIEC ?
- 3- Que signifie GIEC ?
- 4- Quels sont les facteurs qui participent à l'extermination de la civilisation moderne ?
- 5- Quelles sont les causes naturelles du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type Micro / Macro (B.T.)

- 1- L'objectif premier des engagements définis par les pays est de réduire la température globale en dessous de 2°.
- 2- Le responsable du changement climatique selon les scientifiques est l'homme estimé à 95%.
- 3- "GIEC" signifie : Groupe Intergouvernemental de l'étude du climat.
- 4- Les facteurs qui participent à l'extermination de la civilisation moderne est la surexploitation des ressources, la mauvaise répartition des richesses ainsi que la famine.
- 5- Les causes du dérèglement climatique sont : la concentration du gaz à effet de serre dans l'atmosphère.

Pour et honde

G.T. Lecture -

Le questionnaire de type Micro / Macro (B.T.) -

- 1- Quel est l'objectif premier des engagements définis par les pays ?
- 2- Qui est le responsable du changement climatique selon les scientifiques du GIEC ?
- 3- Que signifie GIEC ?
- 4- Quels sont les facteurs qui participent à l'extermination de la civilisation moderne ?
- 5- Quelles sont les causes naturelles du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type Micro / Macro (B.T.) -

1. L'objectif premier des engagements définis par les pays c'est : connaître les raisons et les conséquences principales du changement climatique.
2. Selon les scientifiques du GIEC le responsable du changement climatique c'est : l'homme à 95%.
3. GIEC signifie : groupe intergouvernemental d'experts climatique.
4. Les facteurs qui participent à l'extermination de la civ :
5. Les causes naturelles du dérèglement climatique sont : - la température
- le CO₂.

G.T. Lecture

Le questionnaire de type Micro / Macro (B.T.).

- 1- Quel est l'objectif premier des engagements définis par les pays ?
- 2- Qui est le responsable du changement climatique selon les scientifiques du GIEC ?
- 3- Que signifie GIEC ?
- 4- Quels sont les facteurs qui participent à l'extermination de la civilisation moderne ?
- 5- Quelles sont les causes naturelles du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type Micro / Macro (B.T.)

- 1) L'objectif premier des engagements définis par les pays est de réduire les gaz à effet de serre et protéger la planète de CO_2 .
- 2) Le responsable du changement climatique est l'homme et le CO_2 .
- 3) GIEC signifie = groupe intergouvernemental d'expert sur l'évolution du climat.
- 4) Les causes naturelles du dérèglement climatique sont:
 - la température - le réchauffement climatique
 - CO_2
- 5) Les facteurs sont: La température - La production des gaz.
 - la fonte des glaces - La pollution de l'environnement

G.T. Lecture .

Le questionnaire de type Micro / Macro (B.T.) .

- 1- Quel est l'objectif premier des engagements définis par les pays ?
- 2- Qui est le responsable du changement climatique selon les scientifiques du GIEC ?
- 3- Que signifie GIEC ?
- 4- Quels sont les facteurs qui participent à l'extermination de la civilisation moderne ?
- 5- Quelles sont les causes naturelles du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type Micro / Macro (B.T.) .

- 1 * L'objectif est: l'augmentation moyenne de la température .
- 2 * Le responsable du changement climatique selon les scientifiques du GIEC est l'homme ce responsable du changement climatiques .
- 3 * GIEC = Groupe intergouvernemental d'experts sur l'évolution du climat .
- 4 * Les facteurs:
Le dérèglement climatiques .
- 5 * Les causes:
Le dégagement de méthane .
Le rayonnement solaire .

G.T. Lecture -

Le questionnaire de type Micro / Macro (B.T.)

- 1- Quel est l'objectif premier des engagements définis par les pays ?
- 2- Qui est le responsable du changement climatique selon les scientifiques du GIEC ?
- 3- Que signifie GIEC ?
- 4- Quels sont les facteurs qui participent à l'extermination de la civilisation moderne ?
- 5- Quelles sont les causes naturelles du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type Micro / Macro (B.T.)

- 1) l'objectif premier de limiter l'augmentation moyenne de la température mondiale en dessous de 2°C
- 2) L'homme serait responsable du changement climatique
- 3) - groupe intergouvernement d'experts sur l'évolution du climat
- 4) Le dérèglement climatique, les famines, la surexploitation des richesses.
- 5) Les causes
 - Le dégagement de méthane
 - Le rayonnement solaire

G.T. Lecture.

* NADA

Le questionnaire de type Micro / Macro (B.T.).

- 1- Quel est l'objectif premier des engagements définis par les pays ?
- 2- Qui est le responsable du changement climatique selon les scientifiques du GIEC ?
- 3- Que signifie GIEC ?
- 4- Quels sont les facteurs qui participent à l'extermination de la civilisation moderne ?
- 5- Quelles sont les causes naturelles du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type Micro / Macro (B.T.).

- 1) Le premier objet des engagements c'est de réduire le degré de réchauffement climatique.
- 2) Le responsable de changement climatique selon les scientifiques du GIEC c'est : l'homme de 95%.
- 3) GIEC signifie : groupe intergouvernemental d'experts sur l'évolution de climat.
- 4) Les facteurs qui participent à l'extermination de la civilisation moderne c'est :
 - Dérèglement climatique
 - Les famines
- 5) Les causes naturelles du dérèglement climatique :
 - CO₂
 - La fonte de glaces.

Zineb

G.T. Lecture.

Le questionnaire de type Micro / Macro (B.T.)

- 1- Quel est l'objectif premier des engagements définis par les pays ?
- 2- Qui est le responsable du changement climatique selon les scientifiques du GIEC ?
- 3- Que signifie GIEC ?
- 4- Quels sont les facteurs qui participent à l'extermination de la civilisation moderne ?
- 5- Quelles sont les causes naturelles du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type Micro / Macro (B.T.)

- 1- l'objectif des engagements définis par les pays est de diminuer le réchauffement climatique.
- 2- Le responsable du changement climatique selon les scientifiques du GIEC : l'homme en 95%.
3. GIEC signifie : groupe intergouvernemental d'experts sur l'évolution climatique.
- 4- Les facteurs qui participent à l'extermination de la civilisation moderne : selon la Nazgi démontre que la civilisation moderne peut être éliminée par la conjugaison de différents du dérèglement climatique.
- 5- Les causes naturelles du dérèglement climatique : le CO₂ - le réchauffement climatique comme les glaces fondue. et l'impact de l'égoïsme de l'homme envers la planète

ANNEXE 2

G.T. Lecture

Fatima Kahra

Le questionnaire de type *Modèle de situation*

- 1-Pourriez-vous définir l'effet de serre ?
- 2-Est-il possible de pouvoir limiter la production des gaz à effet de serre ? Si oui, comment ?
- 3- Quelles sont, selon vous, les conséquences du changement climatique ?
- 4-Quelles mesures faut-il prendre pour diminuer l'augmentation de la température moyenne de la planète ?
- 5-Selon vous, qui est le plus responsable du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type *Modèle de situation*

1/ L'effet de serre : c'est un réchauffement climatique

2/ Non, pas possible de pouvoir limiter la production de gaz à effet de serre.

3/ Selon moi, les conséquences du changement climatique sont les incendies des forêts, le tremblement de terre et l'augmentation de la température.

4/ Les mesures pour diminuer l'augmentation de la température moyenne de la planète.

5/ Selon moi, l'homme est le plus responsable du dérèglement climatique.

G.T. Lecture

Le questionnaire de type Modèle de Situation

- 1-Pourriez-vous définir l'effet de serre ?
- 2-Est-il possible de pouvoir limiter la production des gaz à effet de serre ? Si oui, comment ?
- 3- Quelles sont, selon vous, les conséquences du changement climatique ?
- 4-Quelles mesures faut-il prendre pour diminuer l'augmentation de la température moyenne de la planète ?
- 5-Selon vous, qui est le plus responsable du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type Modèle de Situation

1) Définition de l'effet de serre est

les pays de monde définit comme sont les gaz ^{à la production...} qui fait de gaz le changement climatique.

2) oui, par la diminution de l'augmentation de la température mondiale en dessous de 2°C.

3) Les conséquences du changement climatique sont

Le réchauffement climatique.

La fonte des glaces

l'élévation du niveau des mers.

G.T. Lecture .

Le questionnaire de type *Modèle de Situation*

- 1-Pourriez-vous définir l'effet de serre ?
- 2-Est-il possible de pouvoir limiter la production des gaz à effet de serre ? Si oui, comment ?
- 3- Quelles sont, selon vous, les conséquences du changement climatique ?
- 4-Quelles mesures faut-il prendre pour diminuer l'augmentation de la température moyenne de la planète ?
- 5-Selon vous, qui est le plus responsable du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type *Modèle de situation*

- 1-
- 2- Oui on peut
- 3- la mort des animaux, l'augmentation de l'eau
la pauvreté, les barmines
- 4- Il faut planter des arbres et protéger
l'ozone
- 5- l'homme est le principal ~~cause~~ responsable du
dérèglement climatique

Rayane

G.T. Lecture.

Le questionnaire de type *Modèle de Situation*

- 1-Pourriez-vous définir l'effet de serre ?
- 2-Est-il possible de pouvoir limiter la production des gaz à effet de serre ? Si oui, comment ?
- 3- Quelles sont, selon vous, les conséquences du changement climatique ?
- 4-Quelles mesures faut-il prendre pour diminuer l'augmentation de la température moyenne de la planète ?
- 5-Selon vous, qui est le plus responsable du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type *Modèle de Situation*

- 1- L'effet de serre est la concentration de CO_2 dans l'atmosphère
- 2- Oui, il est possible de limiter la production des gaz à effet de serre en réduisant l'utilisation de véhicules polluant et utiliser des sources d'énergie respectueuse de l'environnement.
- 3- Les conséquences du changement climatique sont la montée des niveaux de l'océan, la disparition de certaines espèces
- 4- Les mesures sont de réduire la consommation de masse, utiliser des énergies propres
- 5- Le plus responsable du dérèglement climatique est l'homme

Pour élucider

G.T. Lecture

Le questionnaire de type *Modèle de Situation*

- 1- Pourriez-vous définir l'effet de serre ?
- 2- Est-il possible de pouvoir limiter la production des gaz à effet de serre ? Si oui, comment ?
- 3- Quelles sont, selon vous, les conséquences du changement climatique ?
- 4- Quelles mesures faut-il prendre pour diminuer l'augmentation de la température moyenne de la planète ?
- 5- Selon vous, qui est le plus responsable du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type *Modèle de Situation*

- 1- L'effet de serre : c'est la cause du dérèglement climatique comme le CO₂
- 2.
- 3- Les conséquences du changement climatique : les maladies, la pollution de l'environnement ...
- 4.
- 5- Le plus responsable du dérèglement climatique c'est beaucoup plus l'homme.

G.T. Lecture

Le questionnaire de type *Modèle de situation*

- 1-Pourriez-vous définir l'effet de serre ?
- 2-Est-il possible de pouvoir limiter la production des gaz à effet de serre ? Si oui, comment ?
- 3- Quelles sont, selon vous, les conséquences du changement climatique ?
- 4-Quelles mesures faut-il prendre pour diminuer l'augmentation de la température moyenne de la planète ?
- 5-Selon vous, qui est le plus responsable du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type *Modèle de Situation*

1 ⇒ La définition de l'effet de serre : le dérèglement climatique qui cause par l'homme ~~et~~

2 ⇒ Non c'était possible.

3 ⇒ Selon moi les conséquences du changement climatique sont les maladies - la pollution d'air -

4 ⇒ limiter la production de CO_2 .

5 ⇒ Selon moi le plus responsable est l'homme et les gouvernements

G.T. Lecture

Le questionnaire de type *Modèle de Situation*

- 1-Pourriez-vous définir l'effet de serre ?
- 2-Est-il possible de pouvoir limiter la production des gaz à effet de serre ? Si oui, comment ?
- 3- Quelles sont, selon vous, les conséquences du changement climatique ?
- 4-Quelles mesures faut-il prendre pour diminuer l'augmentation de la température moyenne de la planète ?
- 5-Selon vous, qui est le plus responsable du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type *Modèle de situation*

- 1 -
- 2 - oui, c'est possible.
La déforestation des plants.
- 3 * Les conséquences :
 - * morts des animaux est les plants.
 - * Les catastrophe naturel (tremblement du terre).
- 4 -
- 5 - Le plus responsable du dérèglement climatique est l'homme.

G.T. Lecture

Le questionnaire de type *Modèle de situation*

- 1-Pourriez-vous définir l'effet de serre ?
- 2-Est-il possible de pouvoir limiter la production des gaz à effet de serre ? Si oui, comment ?
- 3- Quelles sont, selon vous, les conséquences du changement climatique ?
- 4-Quelles mesures faut-il prendre pour diminuer l'augmentation de la température moyenne de la planète ?
- 5-Selon vous, qui est le plus responsable du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type *Modèle de situation*

1)

2) Oui, c'est possible

3) - tremblement de terre - la déforestation des plantes.
- la température
- La mort des animaux

4)

5) L'Homme serait responsable à 95% du chauffage climatique.

G. T. Lecture

* NADA

Le questionnaire de type *Modèle de Situation*

- 1-Pourriez-vous définir l'effet de serre ?
- 2-Est-il possible de pouvoir limiter la production des gaz à effet de serre ? Si oui, comment ?
- 3- Quelles sont, selon vous, les conséquences du changement climatique ?
- 4-Quelles mesures faut-il prendre pour diminuer l'augmentation de la température moyenne de la planète ?
- 5-Selon vous, qui est le plus responsable du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type *Modèle de Situation*

- 1) La définition de l'effet de serre : Les gaz plus pollués et poisons.
- 2) Oui, il est possible avec la diminution des produits chimiques et réduire les pollutions.
- 3) Les conséquences du changement climatique sont :
 - La disparition des animaux et des plantes.
 - Devenir les maladies.
 - La pollution de tous les types.
- 4) Les mesures sont 2°C et $4,8^{\circ}\text{C}$.
- 5) Le plus responsable du dérèglement climatique c'est les actions irresponsables de l'homme selon la nature.

Le questionnaire de type *Modèle de Situation*

- 1-Pourriez-vous définir l'effet de serre ?
- 2-Est-il possible de pouvoir limiter la production des gaz à effet de serre ? Si oui, comment ?
- 3- Quelles sont, selon vous, les conséquences du changement climatique ?
- 4-Quelles mesures faut-il prendre pour diminuer l'augmentation de la température moyenne de la planète ?
- 5-Selon vous, qui est le plus responsable du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type *Modèle de Situation*

- 1- l'effet de serre est CO_2 qui provoque la pollution.
- 2- Oui, c'est possible de pouvoir limiter la production des gaz à effet de serre. par diminuer les produits chimiques.
3. les conséquences du changement climatique selon moi:
 - La mort et la disparition de plusieurs animaux marins.
 - plusieurs maladies grave qui s'enlève au fil du temps.
 - Il y a un déséquilibre pour l'atmosphère.
- 4- Les mesures qu'il faut prendre pour diminuer l'augmentation de la planète : Planter plusieurs arbres - protéger les animaux. nettoyer l'environnement (diminuer l'utilisation des produits chimiques).
5. le plus responsable du dérèglement climatique c'est l'homme car il est égoïste et il pense qu'à lui. Il pense pas à protéger l'environnement.

ANNEXE 3

Nom :

G. T. Lecture

Prénom : Abdelhakane.

Rappel 1

* Depuis dix ans, les pays de monde aiment découvrir les causes et les conséquences de la changement climatique donc ils font un travail dans la conférence mondiale en 2015, ces pays ont décidé la production et l'usage de gaz à l'effet de serre. Ils savent que la 1^{er} solution est la diminution de température mondiale au dessous de 2°C .

Pour ce la ont posé la question suivante:

* Qui le responsable de ce dérèglement climatique?

* Tout les pays du monde ont confirmé que l'homme est le responsable à 95% pour les scientifiques de G.T.F. (groupe de intéressement de l'exploration sur l'évolution du climat) ainsi la augmentation de CO_2 dans l'environnement qui perturbe la concentration de croissance de l'atmosphère, et aussi provoque l'élevation multiples des mers, tout ça selon la météorologie et les études.

* Cette dérèglement climatique fait la fonte des glaces, banquises, donc le changement climatique, qui doit faire une civilisation moderne dans le monde.

* Tout ces conséquences sont dangereuses pour le monde, donc nous donnons des solutions suivantes: diminuer la température mondiale (moins de 2°C), diminuer le taux de CO_2 ... etc.

* Enfin, ont dit l'homme est la cause de la dérèglement climatique et il est la solution en même temps.

Nom

G.T. Lecture ✓

Prénom Rabik

Rappel 1

Le dérèglement climatique cause de nombreux
problèmes au réchauffement de la nature
chaque année l'augmentation de la
chaleur cause des problèmes c'est l'homme
le responsable pour ça il a créé
le G.T.C pour protéger le climat s'ils
continuent.....

Nom

G. T. Lecture

Prénom

Royane

Rappel 1

Le réchauffement climatique est un problème croissant. La température mondiale est en augmentation constante. L'augmentation des niveaux de l'eau et des conditions climatiques extrêmes, ainsi que la C.T.F.C., s'engagent à réduire la température globale de la planète et les scientifiques s'accrochent à dire que l'homme est le principal responsable de ses changements et que c'est sa survie que la surexploitation des énergies non renouvelables a coûté la civilisation moderne.

Nom

G.T. Lecture

Prénom Sour el boucla

Rappel 1

Le dérèglement climatique que on li en le changement
climatique est un grand problème & pour cela les
scientifiques cherchent à les raisons principales de
ce phénomène
Selon le GIEC (le groupe intergouvernementale
d'experts climatique) l'homme serait responsable
à 95% du se changement et rechauffement climatique et
sans oublier les causes naturelle comme la température et
le CO2 dans l'atmosphère, mais en générale le premier
responsable de ce phénomène c'est l'homme
Il faut solutions et chercher des solutions pour
protéger de notre terre

1;

Nom

G.T. Lecture

Prénom Nada Patuha

Rappel 1

.. Aujourd'hui la planète terre souffre d'un phénomène
qui s'appelle le réchauffement de climat, la planète elle
souffre de la gaz comme CO_2 et les autres gaz
qui provoquent et polluent l'air et elle capable de
faire des catastrophes comme il y a au pôle Nord et
Sud la glace fond après jour elle va fondre.
Le premier responsable de ce phénomène est l'homme
parce qu'il protège pas cette planète. En 2015 les
scientifiques de monde faire une réunion pour trouver
une solution pour sauver la planète et trouve c'est qui le
responsable est la sont trouve que l'homme est le premier
responsable en g

Nom

G.T. Lecture

Prénom Aissama

Rappel 1

..... Le changement climatique est une catastrophe.....
naturelle qui touche la planète et l'homme est le premier
responsable pour ce phénomène. Il est très dangereux
pour la planète car il a des conséquences négatives
pour l'environnement.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Nom

G.T. Lecture

Prénom

Jhanane

Rappel 1

Le changement climatique est un cycle naturel
d'évolution de climat à effet long. Les pays
du monde vont devoir définir leur engagement
de réduction de gaz à effet de serre.
Les scientifiques du GIEC, l'homme serait
responsable de la hausse du réchauffement climatique.
Ce changement est dangereux pour la nature, les
températures pourraient être de concentration
croissante dans l'atmosphère.

Nom

G.T. Lecture

Prénom NADA

Rappel 1

Depuis des milliers d'années les experts font le possible pour découvrir les causes et les conséquences de réchauffement climatique, et selon le G.E.N.T.E.C. c'est bien sûr l'homme qui est le responsable de ça. Mais aussi le G.O.G. est une cause principale en ajoutant le fait que la G.C. qui a un grand rôle de réchauffement climatique. Il faut donc faire attention qu'il faut de minimiser tous qui a des relations de C.O.2. Comme les produits chimiques, etc. Selon la N.A.S.A. l'évolution de la civilisation moderne pourrait être arrêtée par la conjonction de différents facteurs de réchauffement climatique comme les incendies. Personnellement je pense que l'homme est le premier responsable de ce réchauffement car il doit tout possible pour faciliter la vie sans faire attention de ce qu'il contribue selon ces actions irresponsables alors si il faut préserver tout ce qui protège et donne la vie à l'homme de ce que ce soit la faune ou la flore.

Nom

G.T. Lecture

Prénom

Zineb.

Rappel 1

Depuis des milliers d'années les experts tentent le plus pour diminuer le réchauffement climatique. Lors de la COP21, ils ont tenu pour vrai la déclaration de G.T.E.C. affirme que l'homme est le premier responsable de ce réchauffement climatique par ses activités. Le principe responsable est la combustion du CO₂ qui ils disent que l'homme cherche à diminuer. Selon les experts, la civilisation moderne et ils pensent qu'elle est le premier responsable de la pollution. A mon avis, l'homme est le premier responsable de cette dégradation climatique est-il a cause plusieurs dégâts: comme la disparition de plusieurs espèces marines, la pollution de la faune et la flore, aussi la mer qui était brulé récemment.

Nom =

G.T. Lecture

Prénom = Fatima Zahraa

Rappel 1

J'ai compris que de nombreux experts se penchent sur les raisons et les conséquences du dérèglement climatique et la réduction de gaz qui elle n'est pas possible à l'effet de serre. Selon G.T.E.C les causes de ces modifications climatiques sont l'augmentation de la température, la réduction de gaz mais cette phénomène menace la planète parce que l'homme c'est le responsable de ces modifications du climat.

ANNEXE 4

Alidou alimane -

G.T. Relecture -

Le questionnaire de type Micro / Macro (B.T.).

- 1- Quel est l'objectif premier des engagements définis par les pays ?
- 2- Qui est le responsable du changement climatique selon les scientifiques du GIEC ?
- 3- Que signifie GIEC ?
- 4- Quels sont les facteurs qui participent à l'extermination de la civilisation moderne ?
- 5- Quelles sont les causes naturelles du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type Micro / Macro (B.T.).

1)* L'objectif premier des engagements définis par les pays est : de limiter l'augmentation moyenne de la température mondiale en dessous de 2°C.

2)* Selon les scientifiques du GIEC, le responsable du changement climatique est : l'homme qui il est le responsable à 95% de réchauffement climatique, ainsi l'élévation de la température.

3)* GIEC → groupe intergouvernemental des experts sur l'évaluation du climat

4)* Les facteurs qui participent à l'extermination de la civilisation moderne sont : les famines, le dérèglement climatique, et la surexploitation des richesses.

Rafik

G.T. Relecture

Le questionnaire de type Micro / Macro (B.T.)

- 1- Quel est l'objectif premier des engagements définis par les pays ?
- 2- Qui est le responsable du changement climatique selon les scientifiques du GIEC ?
- 3- Que signifie GIEC ?
- 4- Quels sont les facteurs qui participent à l'extermination de la civilisation moderne ?
- 5- Quelles sont les causes naturelles du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type Micro / Macro (B.T.)

1- L'objectif est de limiter l'augmentation moyenne de la température mondiale

2- L'homme est le responsable du changement climatique

3- GIEC : Groupe Intergouvernemental d'experts climatiques

4- Les facteurs sont : les famines,

5- Les causes : l'effet de serre, dérèglement climatique

Rayane

G.T. Relecture.

Le questionnaire de type Micro / Macro (B.T.)

- 1- Quel est l'objectif premier des engagements définis par les pays ?
- 2- Qui est le responsable du changement climatique selon les scientifiques du GIEC ?
- 3- Que signifie GIEC ?
- 4- Quels sont les facteurs qui participent à l'extermination de la civilisation moderne ?
- 5- Quelles sont les causes naturelles du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type Micro / Macro (B.T.)

- 1- L'objectif premier des engagements définis par les pays est de réduire la production de gaz à effet de serre.
- 2- Le responsable du changement climatique selon les scientifiques du GIEC est l'homme.
- 3- GIEC signifie : groupe intergouvernemental d'expert sur l'évaluation du climat.
- 4- Les facteurs qui participent à l'extermination de la civilisation moderne sont le réchauffement climatique, la famine et la surexploitation et la mauvaise répartition des richesses.

Nour el Honda

G.T. Relecture

Le questionnaire de type Micro / Macro (B.T.).

- 1- Quel est l'objectif premier des engagements définis par les pays ?
- 2- Qui est le responsable du changement climatique selon les scientifiques du GIEC ?
- 3- Que signifie GIEC ?
- 4- Quels sont les facteurs qui participent à l'extermination de la civilisation moderne ?
- 5- Quelles sont les causes naturelles du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type Micro / Macro (B.T.).

1. le premier objectif des engagements définis par les pays c'est: connaître les raisons et les conséquences du réchauffement climatique
2. Le responsable du changement climatique selon les scientifiques du GIEC c'est l'homme.
3. Le GIEC signifie: le groupe intergouvernemental d'experts sur l'évolution du climat.
4. les facteurs qui participent à l'extermination de la civilisation moderne c'est: le dérèglement climatique
- les famines.
5. Les causes naturelles du dérèglement climatique sont: le CO₂

Nada Fattha

G.T. Relecture

Le questionnaire de type Micro / Macro (B.T.)

- 1- Quel est l'objectif premier des engagements définis par les pays ?
- 2- Qui est le responsable du changement climatique selon les scientifiques du GIEC ?
- 3- Que signifie GIEC ?
- 4- Quels sont les facteurs qui participent à l'extermination de la civilisation moderne ?
- 5- Quelles sont les causes naturelles du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type Micro / Macro (B.T.)

- 1 ⇒ le premier des engagements définis par les pays est : limiter l'augmentation de la température mondiale.
- 2 ⇒ le premier responsable du changement climatique d'après les scientifiques est l'homme.
- 3 ⇒ GIEC signifie : groupe intergouvernemental d'experts sur l'évolution du climat.
- 4 ⇒ Les facteurs sont :
 - le dérèglement climatique
 - Les famines
- 5 ⇒ Les causes sont :
 - la température - le dérèglement de méthane dans les zones humides.

G.T. Relecture

Dussane

Le questionnaire de type Micro / Macro (B.T.).

- 1- Quel est l'objectif premier des engagements définis par les pays ?
- 2- Qui est le responsable du changement climatique selon les scientifiques du GIEC ?
- 3- Que signifie GIEC ?
- 4- Quels sont les facteurs qui participent à l'extermination de la civilisation moderne ?
- 5- Quelles sont les causes naturelles du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type Micro / Macro (B.T.)

- 1* L'objectif premier des limiter l'augmentation moyenne de la température.
- 2* L'homme est le responsable du changements climatique selon les scientifique du GIEC.
- 3* GIEC : Groupe intergouvernemental sur l'évolution du climat.
- 4*
- 5* Les causes :
le dégagement de méthane.
rayonnement solaire.

Jhanane

G.T. Relecture.

Le questionnaire de type Micro / Macro (B.T.).

- 1- Quel est l'objectif premier des engagements définis par les pays ?
- 2- Qui est le responsable du changement climatique selon les scientifiques du GIEC ?
- 3- Que signifie GIEC ?
- 4- Quels sont les facteurs qui participent à l'extermination de la civilisation moderne ?
- 5- Quelles sont les causes naturelles du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type Micro / Macro (B.T.)

1)

2) CO_2

3) groupe intergouvernemental d'expert climatique sur l'évolution du climat.

4) le dérèglement climatique, les famines, la surrexploitation des richesses. l'inégale répartition des richesses

5) La déforestation et l'incendie des arbres dans la forêt
- Les incendies

G.T. Relecture.

NADA

Le questionnaire de type Micro / Macro (B.T.)

- 1- Quel est l'objectif premier des engagements définis par les pays ?
- 2- Qui est le responsable du changement climatique selon les scientifiques du GIEC ?
- 3- Que signifie GIEC ?
- 4- Quels sont les facteurs qui participent à l'extermination de la civilisation moderne ?
- 5- Quelles sont les causes naturelles du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type Micro / Macro (B.T.)

- 1) Les experts font leur possible pour diminuer le réchauffement climatique 2015.
- 2) GIEC veut dire : groupe intergouvernemental d'experts sur l'évolution climatique.
- 3) Selon les scientifiques du GIEC le plus responsable du changement climatique c'est l'homme de 95%.
- 4) Les facteurs sont : dérèglement climatique - les famines, la surexploitation des richesses.
- 5) Les causes sont : le CO₂ - Sisme - Volcans.

Zineb

G.T. Relecture

Le questionnaire de type Micro / Macro (B.T.)

- 1- Quel est l'objectif premier des engagements définis par les pays ?
- 2- Qui est le responsable du changement climatique selon les scientifiques du GIEC ?
- 3- Que signifie GIEC ?
- 4- Quels sont les facteurs qui participent à l'extermination de la civilisation moderne ?
- 5- Quelles sont les causes naturelles du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type Micro (Macro (B.T.)).

- 1- L'objectif premier des engagements définis par les pays est de limiter l'augmentation
- 2- Le responsable du changement climatique selon les scientifiques du GIEC est : l'homme - l'homme.
- 3- Le GIEC signifie : Le groupe Intergouvernemental de l'évolution du climat
- 4- Les facteurs qui participent à l'extermination de la civilisation moderne sont : le CO₂ et l'homme par 95%
- 5- Les causes naturelles du dérèglement climatique sont :
 - la fonte des glaces dans le pôle Nord et le pôle sud.
 - La pollution de l'air et l'augmentation du CO₂.

Fatima Zahra

G.T. Relecture

Le questionnaire de type Micro / Macro (B.T.)

- 1- Quel est l'objectif premier des engagements définis par les pays ?
- 2- Qui est le responsable du changement climatique selon les scientifiques du GIEC ?
- 3- Que signifie GIEC ?
- 4- Quels sont les facteurs qui participent à l'extermination de la civilisation moderne ?
- 5- Quelles sont les causes naturelles du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type Micro / Macro (B.T.)

- 1/ L'objectif premier des engagements définis par le pays est tous les pays du monde ont devoir définir leurs engagements de la réduction de gaz à effet de serre
- 2/ Selon les scientifiques du GIEC le responsable du changement climatique = l'homme serait responsable 75% du réchauffement climatique les températures
- 3/ GIEC c'est un Group intergouvernementale d'experts sur l'évolution du climat
- 4/ Les facteurs qui participent à l'extermination de la civilisation moderne = de différent facteurs qui pourrait être analysés.
- 5/ Les causes naturelle :
L'homme, la température, le CO_2 .

ANNEXE 5

Abdenalimane

G.T. Relecture

Le questionnaire de type *Modèle de Situation*

- 1-Pourriez-vous définir l'effet de serre ?
- 2-Est-il possible de pouvoir limiter la production des gaz à effet de serre ? Si oui, comment ?
- 3- Quelles sont, selon vous, les conséquences du changement climatique ?
- 4-Quelles mesures faut-il prendre pour diminuer l'augmentation de la température moyenne de la planète ?
- 5-Selon vous, qui est le plus responsable du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type *Modèle de Situation*

1)* L'effet de serre est: cumuler des gaz dans l'environnement et surtout beaucoup plus CO_2 .

2)* oui, il est possible de pouvoir limiter la production des gaz à l'effet de serre par l'objectif de limiter l'augmentation moyenne de température mondiale en dessous de $2^{\circ}C$.

3)* Les conséquences du changement climatique sont: l'élévation de niveau des mers et la multiplication de événements météorologiques extrêmes.

4)* Les mesures sont:

* éviter de consommer les gaz toxiques dans l'environnement et surtout CO_2 .

* éviter d'utiliser les gaz liquides dans l'environnement
* ... et -

Rafik

G.T. Relecture

Le questionnaire de type *Modèle de situation*

- 1- Pourriez-vous définir l'effet de serre ?
- 2- Est-il possible de pouvoir limiter la production des gaz à effet de serre ? Si oui, comment ?
- 3- Quelles sont, selon vous, les conséquences du changement climatique ?
- 4- Quelles mesures faut-il prendre pour diminuer l'augmentation de la température moyenne de la planète ?
- 5- Selon vous, qui est le plus responsable du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type *Modèle de situation*

1-

2- Non

3- la mort des animaux, le fonte du glaces,
l'augmentation de l'eau

4- fermer les usines,

5- le plus responsable est l'homme

Royane

G.T. Relecture

Le questionnaire de type : Modèle de Situation

- 1- Pourriez-vous définir l'effet de serre ?
- 2- Est-il possible de pouvoir limiter la production des gaz à effet de serre ? Si oui, comment ?
- 3- Quelles sont, selon vous, les conséquences du changement climatique ?
- 4- Quelles mesures faut-il prendre pour diminuer l'augmentation de la température moyenne de la planète ?
- 5- Selon vous, qui est le plus responsable du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type : Modèle de Situation

- 1- L'effet de serre est le cumule de gaz CO_2 dans l'atmosphère.
- 2- Oui, en réduisant la production de CO_2 et la pollution venant des véhicules et usines.
- 3- Les conséquences du changement climatique est l'augmentation de la température global de la planète, la fonte des glaciers et la montée des niveaux de mer.
- 4- En diminuant la production de gaz à effet de serre on peut réduire la température moyenne de la planète.
- 5- Le responsable du dérèglement climatique l'homme.

G.T. Relecture

Oussama

Le questionnaire de type *Modèle de Situation*

- 1-Pourriez-vous définir l'effet de serre ?
- 2-Est-il possible de pouvoir limiter la production des gaz à effet de serre ? Si oui, comment ?
- 3- Quelles sont, selon vous, les conséquences du changement climatique ?
- 4-Quelles mesures faut-il prendre pour diminuer l'augmentation de la température moyenne de la planète ?
- 5-Selon vous, qui est le plus responsable du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type *Modèle de Situation*

1* l'effet de serre c'est les émissions massives de gaz à effet de serre.

2* oui.

3* conséquence =
dérèglement climatique.

les famines.
4* faire des baisserment.

5* le plus responsable du dérèglement climatique est l'homme.

Nade Fatma

G.T. Relecture.

Le questionnaire de type *Modèle de Situation*

1- Pourriez-vous définir l'effet de serre ?

2- Est-il possible de pouvoir limiter la production des gaz à effet de serre ? Si oui, comment ?

3- Quelles sont, selon vous, les conséquences du changement climatique ?

4- Quelles mesures faut-il prendre pour diminuer l'augmentation de la température moyenne de la planète ?

5- Selon vous, qui est le plus responsable du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type *Modèle de Situation*

1 ⇒ l'effet de serre est ^{est} la cumule des gaz dans l'environnement surtout l'air

2 ⇒ Oui c'est possible de pouvoir limiter, l'augmentation moyenne de la température mondiale en dessous 2° .

3 ⇒ Selon moi les conséquences du changement climatique sont :

- La pollution

- la fonte des glaces dans les deux régions polaires

4 ⇒ Selon moi le plus responsable est le gouvernement mondial parce que il faut faire des lois pour protéger notre planète terre

Nour el honda

G.T. Relecture -

Le questionnaire de type *Modèle de Situation*.

- 1- Pourriez-vous définir l'effet de serre ?
- 2- Est-il possible de pouvoir limiter la production des gaz à effet de serre ? Si oui, comment ?
- 3- Quelles sont, selon vous, les conséquences du changement climatique ?
- 4- Quelles mesures faut-il prendre pour diminuer l'augmentation de la température moyenne de la planète ?
- 5- Selon vous, qui est le plus responsable du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type *Modèle de Situation*

1- l'effet de serre : phénomène naturel résultant de l'influence de l'atmosphère

3- les conséquences du changement climatique sont : la pollution, les maladies.

4.

5- le plus responsable du dérèglement climatique c'est : l'homme - la température - dérèglement de méthane.

J. Hanane

G.T. Relecture -

Le questionnaire de type Modèle de situation

- 1- Pourriez-vous définir l'effet de serre ?
- 2- Est-il possible de pouvoir limiter la production des gaz à effet de serre ? Si oui, comment ?
- 3- Quelles sont, selon vous, les conséquences du changement climatique ?
- 4- Quelles mesures faut-il prendre pour diminuer l'augmentation de la température moyenne de la planète ?
- 5- Selon vous, qui est le plus responsable du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type Modèle de situation -

- 1) L'effet de serre est un phénomène naturelle qui se passe de l'augmentation de la température.
- 2) Oui c'est possible. le dégagement de méthane dans les zones.
- 3) le dérèglement climatique, les famines, la surpopulation, l'aliénation des richesses.
- 4) il faut diminuer l'incendie des arbres.
- 5) Le responsable du dérèglement climatique est l'homme.

G.T. Relecture -

Le questionnaire de type *Modèle de situation* NADA

- 1- Pourriez-vous définir l'effet de serre ?
- 2- Est-il possible de pouvoir limiter la production des gaz à effet de serre ? Si oui, comment ?
- 3- Quelles sont, selon vous, les conséquences du changement climatique ?
- 4- Quelles mesures faut-il prendre pour diminuer l'augmentation de la température moyenne de la planète ?
- 5- Selon vous, qui est le plus responsable du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type *Modèle de situation*

- 1) L'effet de serre, c'est les causes et les raisons de réchauffement climatique comme le CO_2 .
- 2) oui est possible avec la réduction de produire les produits du gaz comme le CO_2 et planter plus des arbres pour avoir plus de O_2 .
- 3) Les conséquences de changement climatique sont
 - Le réchauffement climatique.
 - La disparation des êtres vivants.
- 4) Il faut planter plus des arbres pour éviter l'effet de serre et diminuer de produire les produits chimiques.
- 5) Le responsable est l'homme.

ZINB.
G.T. Relecture.

Le questionnaire de type Modèle de situation

- 1- Pourriez-vous définir l'effet de serre ?
- 2- Est-il possible de pouvoir limiter la production des gaz à effet de serre ? Si oui, comment ?
- 3- Quelles sont, selon vous, les conséquences du changement climatique ?
- 4- Quelles mesures faut-il prendre pour diminuer l'augmentation de la température moyenne de la planète ?
- 5- Selon vous, qui est le plus responsable du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type Modèle de situation

- 1) La définition de l'effet de serre est : c'est l'accumulation du CO₂ dans l'air.
- 2) Oui, c'est possible de pouvoir limiter la production des gaz : planter les arbres et préserver notre Nature.
- 3) - Les conséquences du changement climatique : la pollution de l'air.
2) La disparition des animaux 3) La pollution de la faune et la Flore.
5) L'augmentation de plusieurs maladies.
- 4) Les mesures qu'il faut prendre pour diminuer l'augmentation de la température moyenne de la planète : préserver la Nature.
- protéger la biodiversité et planter beaucoup d'arbres.
- 5) le plus responsable du dérèglement climatique est : l'homme.

G.T. Relecture.

Zahra

Le questionnaire de type Modèle de Situation.

1-Pourriez-vous définir l'effet de serre ?

2-Est-il possible de pouvoir limiter la production des gaz à effet de serre ? Si oui, comment ?

3- Quelles sont, selon vous, les conséquences du changement climatique ?

4-Quelles mesures faut-il prendre pour diminuer l'augmentation de la température moyenne de la planète ?

5-Selon vous, qui est le plus responsable du dérèglement climatique ?

Réponses au questionnaire de type Modèle de Situation

l'effet du serre = c'est un phénomène

2/ Non.

3 - Les conséquences de changement climatique
Les famines, la pauvreté

4/ Pour diminuer l'augmentation de la température moyenne de la planète être de $0,3^{\circ}$ à $4,8^{\circ}$.

5/ Le plus responsable du dérèglement climatique c'est
L'homme

G.T. Relecture.

Nom :

Prénom : Aldenalumane

Rappel 2

... depuis des années, les experts scientifiques ^{des tous les pays} Penchent dans la conférence mondiale du climat 2015 pour fixent une relation sur le dérèglement climatique, dont doit venir de l'effet de serre, avec l'objectif de limiter l'augmentation de moyenne de température mondiale en dessous de 2°C .

Donc, ont pose la question suivante:

Qui est le responsable de dérèglement climatique?

* Selon le G.T.T. (groupe intergouvernemental d'experts sur l'évaluation du climat), l'homme est le responsable de dérèglement climatique, ainsi, l'élévation de température plus que 2°C et aussi l'augmentation de gaz CO_2 dans l'environnement par influence la croissance de l'atmosphère, provoquent la fonte des glaces, et l'élévation de niveau des mers et la multiplication d'événement...

* tous sa dans la civilisation ancienne, après sa ils fontent la civilisation moderne a cause des facteurs: *les famines, le réchauffement climatique*

* A la fin, ^{notre civilisation} le responsable de la dérèglement climatique est l'homme, et d'un côté la nature.

G.T. Lecture

Nom

Prénom *Pratik*

Rappel 2

..... l'homme est la grande responsable
..... du changement climatique selon le GIEC
..... ~~le~~ sa menace a dépassé le 95%.
..... du danger. C'est à commencer comme ça
..... il aura ~~pas~~ une augmentation de
..... chaleur en 2025 elle va toucher 4,8°C
..... après l'homme il y a aussi la nature
..... qui représente 5% du danger.

Nom

Prénom

Royane

G.T. Relecture.

Rappel 2

Le réchauffement climatique menace notre planète depuis des années. On voit la fonte des glaces ainsi que la montée des mers et des événements climatiques catastrophiques à cause du gaz à effet de serre dans l'atmosphère, et le principal responsable est l'homme. Selon les scientifiques, ainsi les pays s'engagent à limiter leur production de gaz pour réduire la température globale de la planète.

Nom

G. T. Relecture

Prénom

Navekonda

Rappel 2

..... le changement et le réchauffement climatique est un
phénomène de très dangereux.....
..... je pense que l'homme est principalement responsable
du réchauffement climatique car le gaz carbonique a
une durée de vie 100 ans dans l'atmosphère et la
majorité de ce gaz est produite par l'homme et c'est
assuré selon les scientifique du GIEC le groupe
intergouvernementale d'experte sur l'évaluation du climat.
Le réchauffement climatique a des conséquence comme
les maladies et la pollution d'eau.
Et pour cela il faut limiter ce phénomène et
les scientifique doit trouver des solution pour ce problème.

Nom

G.T. Relecture -

Prénom Nada Fatima

Rappel 2

Selon les scientifique du G.I.C.C. le responsable de ce dérèglement
climatique est l'homme donc les températures pourraient
être de 2,3 à 4,8 supérieure après quelques années
Après les scientifique décident de faire une réunion pour
trouver une solution pour sauver la planète et
régler la température mondiale car ils sont
trouver les cause

Nom

G. T. Relecture.

Prénom Oussama

Rappel 2

Le dérèglement climatique est un catastrophe
qui touche la terre. Cette phénomène est très dangereux
car ces ranges se dirigent vers qui étend la pollution
du climat. Le phénomène est le plus responsable
pour cette catastrophe qui sera malheureusement
impossible de sera rétabli.

Nom

Prénom

Hanane

G.T. Réécriture

Rappel 2

L'effet de serre est un phénomène naturel qui a fait à cause de la température de la terre est l'homme responsable pour cette phénomène par exemple les feux de forêts, alors cette changement climatique menace la nature, menace les animaux et aussi les arbres, les fleurs, pour tant des vagues de verges s'élèvent pour démentir que ce réchauffement est due climatique.

G.T. Relecture -

Nom

Prénom NADA

Rappel 2

Les experts ont découvert que le déplacement climatique augmente depuis des années, mais la question pourquoi? est toujours posée. Le groupe de G.T.E.C pense que le plus responsable de ce problème c'est l'homme. Des scientifiques démontrent que l'histoire de la civilisation moderne est plus effective que l'ancienne que la moderne a des différents facteurs comme les famines, le réchauffement climatique etc... Des nouvelles recherches démontrent que le réchauffement climatique augmentera sensiblement qui peut faire des dégâts graves et tous ça a cause les comportements erronés de l'homme.

.....

G.T. Réécriture

Nom

Prénom ZINEB.

Rappel 2

pendant plusieurs années les experts se posent des questions sur les causes et les raisons du dérèglement climatique cette question elle était posée dans la conférence à Paris en 2015 et de limiter l'augmentation de la température mondiale selon les scientifiques du G.T.F.c l'homme est responsable par 97% et le principale responsable de la pollution est le CO₂ et il faut pendant qu'on doit préserver et protéger notre nature par diminuer l'effet de serre à la fin du texte on pose toujours la question qui est le premier responsable de ce réchauffement climatique, donc il doit protéger et préserver notre biodiversité

G.T. Relecture

Nom =

Prénom = Fatima Zahra

Rappel 2 =

Le texte est parle de l'effet de serre qui est le premier objectif définis par les pays qui sont tout le monde vont desirer de finir leurs engagements de réduction de gaz à l'effet de serre. Il démontre les causes et les raisons de les conséquences du dérèglement climatique tels que l'homme, le CO₂ et la température. Les conséquences se sont l'élévation du niveau des mers et la multiplication d'événements météorologiques extrêmes. Finalement, le plus responsable de ces modifications c'est l'homme.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1 élèves	répétition	constructior généralisati	suppression	idées essentielles supprimées	répétition	constructior généralisati	suppression	idées essentielles supprimées	répétition	constructior généralisati	suppression	idées essentielles supprimées
2												
3	élève 1	4	24	9	80	5	9	5	7	96	7	
4	élève 2	7	23	22	75	6	2	29	10	76	7	
5	élève 3	7	7	5	98	6	11	1	6	99	5	
6	élève 4	8	4	18	87	6	12	7	8	90	5	
7	élève 5	3	4	4	106	7	5	6	9	97	7	
8	élève 6	0	21	15	81	6	5	8	8	99	7	
9	élève 7	3	4	9	101	7	2	13	7	99	7	
10	élève 8	17	9	23	86	6	14	9	13	81	3	
11	élève 9	4	12	9	92	6	0	25	10	82	7	
12	élève 10	1	17	11	86	7	7	9	10	81	6	
13	élève 11	1	2	7	107	6	5	6	4	102	6	
14	élève 12	19	4	0	94	7	4	17	1	95	7	
15	élève 13	3	14	18	82	7	9	11	11	99	7	
16	élève 14	0	7	6	104	7	2	11	7	97	7	
17	élève 15	1	27	17	72	7	2	28	1	86	7	
18	élève 16	10	0	1	106	8	1	1	18	97	7	
19	élève 17	8	5	6	98	6	6	6	6	99	7	
20	élève 18	7	0	5	101	6	7	17	10	83	2	
21	élève 19	5	10	5	97	7	16	0	7	94	7	
22	élève 20	1	5	5	106	7	6	6	7	98	5	
23	élève 21	1	0	8	108	7	9	1	3	105	7	
24	élève 22	2	2	5	108	7	0	15	27	56	5	
25	élève 23	17	0	0	100	8	7	6	3	101	8	
26	élève 24	1	10	8	98	8	3	5	7	102	8	
27	élève 25	8	4	12	93	98	4	8	7	7	6	
28	élève 26	12	0	3	102	8	3	3	9	102	7	
29	élève 27	3	10	8	96	7	3	4	11	101	5	
30	élève 28	12	0	3	102	8	0	2	9	106	7	
31	élève 29	0	4	7	106	8	10	8	3	96	8	
32	élève 30	7	3	10	91	99	5	9	6	12	8	
33	élève 31	18	0	0	99	9	6	7	4	100	7	
34	élève 32	2	9	7	90	9	6	7	9	89	8	

Table des matières

Introduction générale.....	5
Première partie Compréhension et reformulation dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au cycle moyen.....	13
1 Chapitre 1 Compréhension en lecture et enseignement du FLE au cycle moyen.....	14
1.1 Introduction.....	15
1.2 Enseignement/apprentissage du français langue étrangère en contexte plurilingue algérien 15	
1.3 Enseignement/apprentissage du français langue étrangère au cycle moyen	18
1.3.1 Approche par les compétences et enseignement du FLE	18
1.4 Finalités et objectifs de l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle moyen	22
1.5 Enseignement de la compréhension en lecture au cycle moyen.....	29
1.5.1 Objectifs d'apprentissage de la compréhension en classe de 4ème année	30
1.5.2 Compréhension en lecture dans le manuel de la première et de la deuxième génération	31
1.6 Nécessité d'un enseignement explicite de la compréhension en lecture.....	35
1.7 Conclusion	40
2 Chapitre 2 Compréhension en lecture, une conception cognitive.....	42
2.1 Introduction.....	42
2.2 Comprendre, un processus complexe	42
2.2.1 Conception de la compréhension en lecture dans les trois générations de recherche	44
2.3 Modélisation de la compréhension en lecture	47
2.3.1 Modèle de Kintsch et van Dijk (1978)	47
2.3.2 Modèle de situation dans la modélisation de van Dijk et Kintsch (1983)	50
2.3.3 Modèle de Construction- Intégration (Kintsch, 1988, 1998).....	53
2.3.4 Modèle de Giasson	56
2.3.5 Habiletés du traitement de textes.....	58
2.4 Place de la mémoire dans la modélisation de van Dijk et Kintsch (1983, 1988, 1998).....	60
2.4.1 Mémoire à Court Terme	61
2.4.2 Mémoire à Long Terme	61
2.5 Théories de génération d'inférences	64
2.5.1 Position minimaliste	64
2.5.2 Position constructiviste	65
2.6 Conclusion	66

3	3 Chapitre 3 La reformulation dans l'enseignement/apprentissage du FLE.....	68
3.1	Introduction.....	68
3.2	Définition de la notion de la reformulation	68
3.2.1	Paraphrase.....	69
3.2.2	La correction.....	70
3.2.3	Le rephrasage	70
3.3	Compétence à paraphraser	71
3.4	Types de paraphrase	72
3.5	Place de la reformulation dans le manuel scolaire au cycle moyen	74
3.5.1	Manuel de la première génération	74
3.5.2	Manuel de la deuxième génération	80
3.6	Rôle de la reformulation dans la compréhension de textes	82
3.7	Conclusion	83
4	Chapitre 4 Le texte argumentatif	85
4.1	Introduction.....	85
4.2	Texte	85
4.3	Superstructure d'un texte argumentatif.....	91
4.4	Rôle de la superstructure dans la compréhension de texte	93
4.5	Enseignement /apprentissage du texte argumentatif au cycle moyen	95
4.6	Conclusion	97
	Deuxième partie Expérimentations.....	98
5	Chapitre 5 Cadre général de l'expérimentation	100
5.1	Introduction.....	100
5.2	Choix méthodologiques.....	100
5.3	Objectifs de la recherche.....	101
5.4	Matériel et outils méthodologiques.....	102
5.4.1	Questionnaire	102
5.4.2	Tâches de rappels.....	104
5.4.3	Tâche distractive.....	104
5.4.4	Texte expérimental.....	105
5.4.5	Analyse prédicative du texte expérimental.....	106
5.4.6	Reformulation du texte expérimental.....	116
5.5	Participants.....	120

5.6	Tâches et conditions expérimentales	121
5.7	Méthode d'analyse des protocoles	124
5.7.1	Analyse propositionnelle	124
5.7.2	Analyse statistique	126
6	Chapitre 6 Expérience 1 : Effet de la relecture sur les réponses aux questionnaires et sur les rappels.....	128
6.1	Introduction.....	128
6.2	Objectifs de l'expérience	129
6.3	Rappel du cadre théorique de l'expérience	129
6.4	Hypothèses de recherche et prédictions	130
6.4.1	Hypothèses et prédictions de la relecture sur les questionnaires	130
6.4.2	Hypothèses et prédictions de la relecture sur le rappel	131
6.5	Présentation et analyse des résultats	132
6.5.1	Première série d'analyse : l'effet de la relecture sur le nombre et le niveau de pertinence des réponses aux deux types de question Base de Texte/Modèle de Situation lors du Q1 et Q2 pour le groupe 2	132
6.5.2	Deuxième série d'analyse : l'effet de la relecture sur le nombre et le niveau de pertinence des informations produites au cours des rappels R1, R2 par le G2	137
6.6	Interprétation des résultats de la relecture	140
6.6.1	Interprétation des résultats des questionnaires	140
6.6.2	Interprétation des résultats des rappels	141
6.7	Discussion et conclusion.....	142
7.	Chapitre 7 Expérience : 2 Effet de la reformulation sur les réponses aux questions et sur les rappels et comparaison de l'effet de la reformulation vs relecture.....	145
7.1	Introduction.....	145
7.2	Objectifs de l'expérience	146
7.3	Rappel du cadre théorique de l'expérience	146
7.4	Effet de la reformulation sur les réponses aux questions et sur les rappels.....	149
7.4.1	Hypothèses de recherche et prédictions	149
7.5	Présentation et analyse des résultats	151
7.5.1	Première série d'analyse : l'effet de la reformulation sur le nombre et le niveau de pertinence des réponses aux deux types de questions BT/MS lors du Q1 et Q2 pour le G1.....	151
7.5.2	Deuxième série d'analyse : l'effet de la reformulation sur le nombre et le niveau de pertinence de propositions produites au cours des rappels R1, R2 par le G1	157
7.6	Interprétation des résultats de la reformulation	159
7.7	Effet de la reformulation vs relecture sur les réponses aux questionnaires et aux rappels.....	162

7.8	Présentation et analyse des résultats de la reformulation vs relecture	164
7.9	Interprétation des résultats de la reformulation vs relecture	172
7.10	Discussion et conclusion.....	175
8.	Chapitre : 8 Effet de la relecture, de la reformulation et de la reformulation vs relecture sur l'application des macrorègles	179
8.1	Introduction.....	179
8.2	Objectifs de l'expérience	179
8.3	Rappel du cadre théorique.....	180
8.4	Hypothèses de recherche et prédictions.....	181
8.4.1	Première série d'hypothèses : hypothèses et prédictions de la relecture sur l'application des macrorègles	181
8.4.2	Deuxième série d'hypothèses : hypothèses et prédictions de la reformulation sur l'application des macrorègles	182
8.4.3	Troisième série d'hypothèses : hypothèses et prédictions de la relecture vs reformulation sur l'application des macrorègles.....	182
8.5	Présentation et analyse des résultats	183
8.5.1	Première série d'analyse : l'effet de la relecture sur l'application des macrorègles.	183
8.5.2	Deuxième série d'analyse : l'effet de la reformulation sur l'application des macrorègles.	187
8.5.3	Troisième série d'analyse : l'effet de la relecture vs reformulation sur l'application des macrorègles.....	190
8.6	Interprétation des résultats	193
8.7	Discussion et conclusion.....	195
	Discussion générale.....	199
	Conclusion générale.....	203
	Perspectives pour la recherche.....	207
	Références bibliographiques.....	226
	Annexes.....	247
	Table des matières.....	309

Analyse du processus de reformulation dans l'activité de compréhension d'un texte argumentatif en classe de 4^e année du cycle moyen

Résumé

La présente thèse est une recherche qui vise de tester l'effet d'un outil d'aide didactique à l'activité de compréhension d'un texte argumentatif en français langue étrangère au cycle moyen. Cette recherche avait pour but d'étudier les opérations cognitives mobilisées au cours de la compréhension. Vu les difficultés rencontrées par les élèves de 4^e A.M., le recours à une méthode d'intervention est nécessaire pour les aider à améliorer leur compétence de compréhension en lecture. La reformulation constitue le pivot de ce travail dans la mesure où elle représente l'outil d'aide qui favorise l'activation des différents niveaux de la représentation du contenu sémantique et des connaissances antérieures.

Mots clés : Compréhension de texte, Reformulation, Enseignement/Apprentissage du FLE au cycle moyen, Texte argumentatif, Activation de connaissances, Construction de connaissances

Analysis of the process of reformulation in the activity of understanding an argumentative text in the 4th year class of the junior cycle

This thesis presents ² research that aims to test the effect of a didactic aid tool for the activity of understanding an argumentative text in French as a foreign language in the middle cycle. The aim of this research was to study the cognitive operations mobilized during comprehension. Given the difficulties encountered by 4th A.M. students, the use of an intervention method is necessary to help them improve their reading comprehension skills. The reformulation constitutes the pivot of this research insofar as it represents the tool of assistance which supports the activation of the various levels of the representation of the semantic contents and prior knowledge.

Keywords: Text comprehension, Reformulation, Teaching/Learning of French as a foreign language in the middle cycle, Argumentative text, Knowledge activation, Knowledge construction.

تحليل عملية إعادة الصياغة في نشاط فهم النص الجدلي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط

ملخص

تقدم هذه الرسالة بحثًا يهدف إلى اختبار تأثير أداة مساعدة تعليمية على نشاط فهم النص الجدلي بالفرنسية كلغة أجنبية في التعليم المتوسط. الهدف من هذا البحث هو دراسة العمليات المعرفية التي تمت تعبئتها أثناء الفهم. نظرًا للصعوبات التي يواجهها طلاب السنة الرابعة متوسط ، فإن التدخل ضروري لمساعدتهم على تحسين مهارات فهم القراءة لديهم. تشكل إعادة الصياغة محور هذا البحث من حيث أنها تمثل أداة المساعدة التي تدعم تفعيل المستويات المختلفة لتمثيل المحتويات الدلالية والمعرفة السابقة.

الكلمات المفتاحية: فهم النص، إعادة الصياغة، تعليم / تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في التعليم المتوسط، النص الجدلي، تفعيل المعرفة، بناء المعرفة