

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université de Saida Dr. MOULAY Tahar
Faculté des Lettres, des Langues et des Arts
Département des Lettres et Langue Française



Mémoire de master

En vue de l'obtention du diplôme de Master en langue française

Option : Didactique et Langue Appliquée

Intitulé

**Effet des connecteurs sur la compréhension
et la production des textes explicatifs**
**Cas des étudiants de deuxième année licence en
langue française,
université Dr. MOULAY Tahar de Saïda**

Réalisé et présenté par :

Ardja Fatna

Sous la direction de :

Mr . SMAIL Zoubir

Devant le jury composé de :

M/Mme/Mlle.....président(e) du jury

M/Mme/Mlle.....directeur/directrice de recherche

M/Mme/Mlle.....Examineur/Examinatrice

Année universitaire

2018-2019

REMERCIEMENTS

Premièrement et avant toute chose, nous tenons à remercier ALLAH le tout puissant qui nous a aidé et nous a donné la patience, le courage, la volonté et la santé durant l'accomplissement de ce modeste travail.

Nous souhaitons adresser nos remerciements les plus sincères aux personnes qui nous ont apporté, de près ou de loin, leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire, car, nous tenant à remercier sincèrement et respectueusement notre directeur de recherche Monsieur SMAIL. Zoubir, qui était toujours disponible tout au long de la réalisation de ce mémoire, ainsi, l'aide et le temps qu'il a bien voulu nous consacrer.

Ainsi, un merci aussi spécial à Madame REKRAK. Leïla pour son aide à la bonne vaillance de notre enquête.

Nous désirons également remercier les membres du jury d'avoir accepté de bien vouloir lire et évaluer ce modeste travail de recherche.

Un énorme Merci à vous tous

DÉDICACES

A mes parents qui me sont les plus chères au monde :

A ma chère et aimable mère, à toi qui est toujours là pour moi, à toi qui m'a donné sens et gout à la vie et à toi qui je ne doute pas de ton amour pour moi.

Car, je remercie mon seul et unique Seigneur Allah de m'avoir accordé une mère comme toi pour m'aimer.

Tous ces mots ne suffisent pas pour te témoigner ma reconnaissance, mais, je ne cesserai de te remercier et de te dire je t'aime du profond de mon cœur.

A mon père que j'aime de tout mon cœur, à toi qui m'a appris qu'il n'y a pas de rêve interdit et à toi qui m'a toujours approvisionné tout les moyens afin de parvenir à mes objectifs, à toi qui m'a tout donné, à toi qui m'a tout appris et merci de m'avoir élevé.

Je vous aime, je vous aimais, et je vous aimerai toujours.

Qu'Allah vous protège, vous accorde la santé, le bonheur, la longue vie et vous préserve pour moi, car Allah seul connaît votre importance à mes yeux.

A mes chères sœurs : Meriem, Sarrah, Imane et Sihem.

A mon cher et unique frère, Mustapha.

A mes adorables et chères nièces : Ritedj, Assil, Mohamed Djillali et Yasmine.

A chacune des familles : ARDJA, ZOUAIA, FERHI, DJEBBARI, et TANDJAOU.

Je n'oublierai jamais votre soutien.

A toute personne ayant une place dans mon cœur.

Résumé :

La rédaction à l'Université constitue une activité complexe, les scripteurs-étudiants sont appelés à confronter ce genre de situation et doivent trouver des solutions pour la gérer, non seulement à travers leurs connaissances, mais aussi les moyens linguistiques servant à les exprimer, le travail devient donc fort difficile lorsqu'ils rédigent dans une langue étrangère. Une des difficultés majeures des étudiants francophones dans leur rédaction en français est d'enchaîner leurs idées pour produire des séquences cohérentes et pertinentes. La recherche menée dans le cadre de ce mémoire aborde l'utilisation des connecteurs dans les textes scientifiques et leur impact sur l'amélioration de la compréhension chez les étudiants, ainsi, nous essayons de voir comment les connecteurs contribuent-ils à une meilleure compréhension des textes authentiques par les étudiants en l'aidant à accéder au sens réel du texte.

Mots clés : la compréhension et la production écrite, le texte explicatif, le texte scientifique, les connecteurs logiques, la construction de la signification.

Summary:

Writing at the university is a complex activity, scriptwriters-students are called to confront this kind of situation and must find solutions to manage it, not only, through their knowledge, but also the linguistic means used to express them; work becomes very difficult when writing in a foreign language. One of the major difficulties of French-speaking students in writing in French is to chain their ideas to produce coherent and relevant sequences. The research conducted in thesis addresses the use of connectors in scientific texts and their impact on improving students' understanding, so we try to see how connectors contribute to a better understanding of authentic texts by students and help them to access the real meaning of the text.

Key words: understanding and written production, explicatory text, scientific text, connectors, the construction of meaning.

Table des matières

INTRODUCTION	13
CHAPITRE I: Le texte scientifique et ses particularités	18
1.1. Du texte de spécialité au texte scientifique.....	19
1.1.1 Langue de spécialité vs langue spécialisé.....	20
1.2. Le discours scientifique à caractère explicatif.....	23
1.2.1 La connaissance partagée.....	27
1.3. La structure du texte scientifique ou explicatif.....	28
1.3.1 La macrostructure ou superstructure	29
1.3.2 La microstructure.....	30
1.4. Les caractéristiques du texte scientifique ou explicatif.....	30
1.4.1 Quelques caractéristiques linguistiques et extralinguistiques du texte explicatif.....	31
1.4.1.1 Mode et temps verbaux.....	31
1.4.1.2 Les organisateurs textuels (connecteurs)	31
1.4.1.3 Les anaphores	31
1.4.1.4 La progression thématique	32
1.4.1.5 L'emploi des deux pronoms le « on » et le « nous »	32
1.4.1.6 La complexité de la structure de la phrase	32
1.4.1.7 Le choix du mot.....	32
1.5. La compréhension et la production du texte explicatif.....	32

1.5.1 Les trois niveaux de représentation	34
1.5.2 Les modèles stratégiques et cognitifs de la compréhension	35
1.5.2.1 Le modèle de Van Dijk et Kintsch (1978- 1983)	35
1.5.2.2 Le modèle de construction-intégration (Kintsch 1988-1998)	36
1.5.2.2.1 La phase de construction de la base du texte	36
1.5.2.2.2 La phase d'intégration	37
1.5.3 Les aides à la compréhension.....	38
CHAPITRE II: Les connecteurs logiques au service des textes explicatif	40
2.1 Aperçu sur l'approche cognitive dans la compréhension du texte explicatif.	41
2.2 Les principaux modèles cognitifs de la production écrite.....	48
2.2.1 Le modèle de Hays et Flower (1980)	48
2.2.2 Le modèle de Bereiter et scardamalia.....	51
2.2.3 Les modèles fondés sur la mémoire de travail (MDT)	52
2..2.3-1 - Le modèle de Baddeley (1992) & Kellog (1999)	52
2.3. Le rôle de la relecture dans la compréhension du texte explicatif	54
2. 4. La cohérence et la cohésion textuelle	56
2.5. L'effet des connecteurs dans la construction du sens	58
2.5.1 - Les connecteurs dans l'approche maximaliste ou homonymique	60
2.5.2 Les connecteurs dans l'approche minimaliste ou monosémique.....	61
CHAPITRE III : Présentation du corpus et analyse des résultats.....	62

3.1. Etat des lieux et description de la situation d'enseignement en classe de FLE.....	63
3.2. Méthode.....	64
3.2.1. Les participants.....	64
3.3. Le matériel expérimental.....	65
3.4. Analyse des questionnaires.....	66
3.4.1. Analyse du questionnaire destiné aux étudiants de deuxième année licence en langue française.....	66
3.4.1.1. Consigne du questionnaire.....	66
3.4.1.2. Analyse des réponses.....	66
3.4.2. Analyse du questionnaire destiné aux enseignants.....	78
3.4.2.1. Consigne du questionnaire	78
3.4.2.2. Analyse des réponses	79
3.5. Procédure expérimentale et consignes.....	86
3.5.1. Tâches et procédure.....	86
3.5.2. Consignes.....	87
3.5.2.1. Consigne de la première lecture	87
3.5.2.2. Consigne de la deuxième lecture.....	87
3.6. Principales fonctions des connecteurs utilisés dans le texte.....	87
3.6.1. Les connecteurs à valeur temporel.....	88
3.6.2 Des connecteurs exprimant la conséquence.....	88
3.6.3 Des connecteurs exprimant la cause	88

3.6.4. Des connecteurs exprimant l'addition	88
3.7. Objectifs de l'expérimentation	89
3.8. Les hypothèses émises.....	89
3.9. Analyse prédicative du texte : « l'eau, la nature et l'environnement »	90
3.10. Les variables dépendantes.....	92
3.11. Interprétation et analyse des résultats.....	92
3.12. Discussion et interprétation des résultats	95
CONCLUSION	99
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUE	104
ANNEXES	117

Liste des tableaux

Tableau 3.1. Nombre d'ajouts d'informations produites par les deux groupes.

Tableau 3.2. Nombre de propositions pertinentes vs moins pertinentes en fonction des groupes.

Tableau 3.3. Le Tableau qui représente le nombre des réponses obtenues qui concernent le niveau des étudiants en langue française.

Tableau 3.4. Le Tableau qui représente le nombre de réponses obtenues concernant la lecture de documents lus par les étudiants

Tableau 3.5 : Le tableau qui représente le nombre des réponses obtenues concernant les types de documents lus par les étudiants

Tableau 3.6. Le Tableau qui représente le nombre de réponses qui concernent les types de déficits que peuvent rencontrer les étudiants lors de l'activité de lecture d'un document scientifique..

Tableau 3.7. Le Tableau qui représente le nombre de réponses à propos du besoin des étudiants de l'aide de leur enseignant.

Tableau 3.8. Le Tableau qui représente le nombre de réponses concernant le degré de compréhension d'un texte scientifique.

Tableau 3.9. Le Tableau qui représente le nombre de réponses qui concernent le besoin des étudiants de la lecture et de l'aide de la part de leur enseignant.

Tableau 3.10. : Le Tableau qui représente le nombre de réponses qui concernent le type d'aide que les étudiants préfèrent avoir lors de la lecture par leur enseignant.

Tableau 3.11. Le Tableau qui représente le nombre de réponses qui concernent l'élément que l'enseignant se base sur au cours de la lecture.

Tableau 3.12. Le Tableau qui représente les stratégies mises au point dans la classe pour la tâche de la lecture.

Tableau 3.13. Le Tableau qui représente les stratégies mises au point lors de la tâche de lecture.

Tableau 3.14. : Le Tableau qui représente les stratégies mises au point après la tâche de lecture.

Tableau 3.15. Le Tableau qui représente le degré de la difficulté rencontrée par les étudiants, observée par les enseignants.

Tableau 3.16. Le Tableau qui représente les difficultés des étudiants face aux termes scientifiques.

Tableau 3.17. Le Tableau qui représente la manière dont les enseignants utilisent les documents authentiques

.

Liste des figures

Figure 3.1 : Nombre d'ajouts d'informations produites par les deux groupes.

Figure 3.2 Nombre de propositions pertinentes vs moins pertinentes en fonction des groupes.

Figure 3.3 : Représentation graphique du pourcentage représentant le niveau des étudiants.

Figure 3.4 : Représentation graphique du pourcentage qui indique les réponses des étudiants en ce qui concerne la lecture.

Figure 3.5 : Représentation graphique du pourcentage indiquant le genre des documents lus par les étudiants.

Figure 3.6 : Représentation graphique du pourcentage indiquant la nature des difficultés que rencontrent les étudiants.

Figure 3.7 : Représentation graphique du pourcentage indiquant le besoin d'aide des étudiants lors de la tâche de lecture.

Figure 3.8 : Représentation graphique du pourcentage indiquant le degré de la compréhension d'un texte explicatif.

Figure 3.9 : Représentation graphique du pourcentage indiquant le besoin des étudiants de l'explication de la part de l'enseignant.

Figure 3.10 : Représentation graphique du pourcentage indiquant les types d'aides que les étudiants ont besoin lors de la tâche de lecture.

Figure 3.11 : Représentation graphique du pourcentage indiquant les principaux points que l'enseignant se base sur pendant la tâche de lecture

Figure 3.12 : Représentation graphique du pourcentage des réponses qui concernent les stratégies mises au point dans la classe pour la tâche de lecture.

Figure 3.13 : Représentation graphique du pourcentage des réponses qui concernent les stratégies mises au point lors de la tâche de lecture.

Figure 3.14 : Représentation graphique du pourcentage des réponses qui concernent les stratégies mises au point après la tâche de compréhension.

Figure 3.15 : Représentation graphique du pourcentage des réponses qui concernent le degré de la difficulté chez les étudiants, observée par les enseignants

Figure 3.16 : Représentation graphique du pourcentage des réponses qui concernent les difficultés des étudiants face aux termes scientifiques.

Figure 3.17 : Représentation graphique du pourcentage des réponses qui concernent la manière dont les enseignants utilisent les documents authentiques.

Introduction

Introduction

L'incapacité à comprendre est l'un des enjeux pédagogiques qui ne cesse de captiver l'attention des enseignants, ce qui les pousse à demeurer souvent en questionnement sur la façon de gérer cette situation afin d'aider ses apprenants à dépasser ces difficultés de compréhension, car la compréhension de texte n'est pas systématique chez ces apprenants, or, elle se définit comme une activité complexe qui mobilise simultanément de nombreuses habiletés.

En effet, lire et comprendre un texte met l'accent sur la substitution des informations textuelles par des représentations mentales, ainsi que comprendre un texte c'est pouvoir décoder les principaux axes soulignés par son auteur. La compréhension met donc en jeu un ensemble de processus qui interfèrent dans le traitement de l'information, ainsi selon Bolton, S, l'activité de compréhension de l'écrit renvoie à « *l'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations reçues en terme de classes d'équivalences fonctionnelles, c'est-à-dire l'ensemble des activités de mise en relation d'informations nouvelles avec des données antérieurement acquises et stockées en mémoire à long terme* » (Bolton, S, 1991, p 69). Ces processus concernent l'analyse de l'arrangement syntaxique des composants de la phrase, la réanimation en mémoire des signifiés et des connaissances du monde évoquée par le texte permettant la construction de la cohérence locale et globale de la signification du texte.

En outre, notre recherche est fondée sur les travaux issus majoritairement de la psychologie cognitive qui indiquent que pour comprendre et produire un texte, le lecteur doit établir des liens de cohérence entre les informations, d'abord au niveau local (microstructure) qui lui permet d'accéder à la compréhension de la phrase, puis au niveau global (macrostructure) à partir duquel il peut construire la cohérence du contenu sémantique du texte, en y intégrant ses connaissances personnelles développées au cours de ses différents apprentissages.

Notre recherche est tirée d'un constat qui confirme que la difficulté de compréhension touche tous les niveaux du système éducatif dès le primaire et

même cela concerne également les étudiants universitaires même si cette compétence est l'une des compétences essentielles que les étudiants sont censés acquérir, cet échec est tributaire selon certains auteurs à la faiblesse du niveau des compétences nécessaires dans l'activité de l'écrit.

En effet, ces étudiants éprouvent des difficultés à traiter les informations du texte et à enrichir leur écriture en langue étrangère du fait que leurs connaissances sur le domaine du texte sont insuffisantes, mais également en raison des difficultés d'ordre linguistique.

Notre recherche s'inscrit dans le cadre de la psychologie cognitive qui met l'accent sur les processus cognitifs mis en œuvre lors de la tâche de compréhension/production des textes et qui seraient le résultat d'opérations de confrontation et de synthèse entre le sens littéral et le sens contextuel de l'énoncé. Le sens littéral est celui qui est porté par les différents éléments linguistiques, et le sens contextuel (ou signification) qui est déterminé par l'acte de communication et élaboré à partir d'interprétations faites sur le sens de l'énoncé par des inférences et la construction de la signification en fonction du contexte de l'énonciation :

Pour comprendre un texte, il faut : des compétences linguistiques définissables, des compétences d'analyse logique ou de raisonnement déductif, une capacité de faire des inférences d'un certain type, des connaissances intralinguistiques, etc. [...] Toutes ses conditions ne sont pas toutes nécessaires et suffisantes, mais entretiennent plutôt entre elles un rapport de complémentarité avec valeur compensatrice. (Dancette, 1995 : p 87)

Ce qui nous a motivé et inspiré pour faire notre modeste recherche est de s'informer sur les types d'aides afin de bénéficier de certaines connaissances qui vont nous aider prochainement dans notre vie professionnelle en tant que spécialiste en didactique, et vu les déficits que rencontrent souvent les apprenants, d'après le constat que nous avons effectué, nous essayerons de proposer quelques notions, informations et même des remédiations qui peuvent être utiles dans le cadre d'apprentissage et d'enseignement d'une langue étrangère et notamment la didactisation des textes explicatifs.

Ainsi, notre objectif principal inspiré de cette recherche est d'une part, d'essayer de répondre aux besoins des apprenants en ce qui concerne la compréhension et la

production des textes scientifiques ou explicatifs et leur faire connaître de ses caractéristiques en leur permettant de dépasser cette obstruction face aux déficits de compréhension et d'être capable de résoudre des problèmes d'une situation d'apprentissage quelconque, et d'autre part, permettre aux enseignants d'avoir plus de connaissances sur ces types d'aides et les inciter à travailler avec, en s'appuyant sur l'étude de l'effet des connecteurs sur la compréhension et le traitement des textes dits explicatifs.

A la lumière de cette recherche, nous formulons la problématique suivante :

-L'emploi des connecteurs représente-t-il un outil d'appui et une stratégie efficace afin d'améliorer la compréhension d'un texte explicatif et de faciliter le rappel des informations ? Autrement dit, la présence des connecteurs peut-elle exercer un effet positif afin d'aider les apprenants à comprendre et d'interpréter un texte explicatif ?

Ainsi, deux hypothèses nous paraissent nécessaires afin de tenter de répondre à notre problématique :

- L'utilisation des connecteurs contribuerait à l'obtention d'un contenu textuel cohérent, hiérarchisé et bien enchaîné en garantissant la consolidation de la relation entre les informations ce qui facilite ensuite la tâche de compréhension.
- L'emploi des connecteurs contribuerait à la classification des informations de façon logique et coordonnée ce qui permet de faciliter leur stockage en mémoire à long terme.

Notre recherche s'articule autour de trois chapitres classés de la manière suivante :

Le premier chapitre, dans lequel nous essaierons de proposer quelques notions et définitions du texte scientifique particulièrement à visée explicative avec l'annonce de quelques points de discrimination entre le texte scientifique et celui du texte de spécialité, en plus, nous allons identifier ses caractéristiques et sa structure et c'est à la fin de ce chapitre que nous allons aborder les différents concepts liés à la tâche de la production et de la compréhension des textes explicatifs en tenant compte des principales recherches développées dans ce contexte et notamment les modèles et

les stratégies propre à la compréhension et la production de ce type de texte et qui tirent son origine de la psychologie cognitive.

Ainsi, dans le deuxième chapitre, nous allons plus profondément traiter les principales fondations de l'approche cognitive et expliciter ses apports sur le traitement du texte explicatif en présentant l'ensemble des travaux consacrés à cette activité de compréhension et de production de texte en montrant la place de la relecture sur l'augmentation de la compréhension par des lecteurs novices, dans ce même chapitre, nous allons traiter ainsi un point essentiel qui est la cohérence et la cohésion textuel en donnant également ses principes et ses conditions pour maintenir la cohérence du texte avec les quelles nous allons insérer le rôle des connecteurs sur la construction et le maintien de cette cohérence en les situant dans les deux approche : minimaliste qui prend en considération la description traditionnelle des connecteurs et maximaliste qui déborde cette conception en s'appuyant sur les différents composants de sa signification à savoir le sens fort, le sens temporel et causal des connecteurs.

Enfin, le troisième et le dernier chapitre sera consacré à la présentation et l'analyse de notre expérimentation relative à l'effet des connecteurs sur la compréhension et la production du texte explicatif en analysant les principaux résultats obtenus pour notre expérimentation afin d'essayer de fournir des réponses aux questions qui étaient à l'origine de notre recherche. Nous allons ainsi présenter les différents résultats recueillis à partir des deux questionnaires que nous avons proposé et qui sont destinés aux étudiants qui constituent notre échantillon de notre recherche ainsi qu'aux enseignants qui assurent des situations d'apprentissage proportionnelle avec notre recherche afin de vérifier les types de déficits rencontrés par ces étudiants au cours de la lecture d'un texte explicatif et ainsi afin d'enrichir notre recherche par des témoignages et des preuves par les formateurs qui peuvent nourrir et valider notre recherche.

Nous allons évoquer en conclusion les principaux résultats obtenus qui nous permettent de confirmer ou infirmer nos hypothèses en proposant quelques perspectives didactiques extrapolées de notre recherche conçues comme un

ensemble de décisions susceptibles de résoudre les difficultés liées à la compréhension et la production des textes explicatifs dans le cadre de la didactique en particulier et de toute la recherche en général.

Cadre théorique

Chapitre I :

Le texte scientifique et ses
particularités

1.1.Du texte de spécialité au texte scientifique

Les textes de spécialité recouvrent un ensemble de produits linguistiques à la fois orales ou écrits marquant une situation de communication à des fins professionnelles où interagissent les interlocuteurs à travers le sujet évoqué à propos d'un domaine ou des domaines déterminés pour chaque profession (T. Cabré, 2008, p38).

Le texte de spécialité a pour but central de véhiculer des informations au profit d'un récepteur en adoptant des stratégies discursives spécifiques et différentes d'un point de vue analytique.

Suite à cette approche dite « analytique », un texte de spécialité peut être défini par « trois » types de conditions : *Conditions discursives*, qui concernent les propriétés de la situation spécialisée de ce type de communication ; *Conditions cognitives* : qui concernent le thème traité et la façon dont il est traité ; *Conditions linguistiques* : qui caractérisent les conditions textuelles générales (précision, concision et systématisme), la forme macro et micro textuelle, et surtout les unités lexicales propres au domaine concerné dans le texte (ibidem, p39).

Le texte de spécialité n'est jamais homogène, car, il n'existe pas un discours spécialisé, mais, des discours spécialisés tirés d'une communication « pointue », en fait, il peut inclure différents types ou genres de texte en fonction des critères de classification qui doivent être pris en considération.

La spécificité des textes de spécialité se révèle dans une haute densité informationnelle qui reflète un discours rigide et plus accentué que ceux des usages quotidiens de langues dites générales.

La structure d'un texte de spécialité se compose des propositions macro et micro structure et chaque segment de la microstructure renvoie à un micro but qui indique l'intention globale de l'énoncé, où, le choix des termes propres à une langue de spécialité se manifeste au niveau de la microstructure réalisant un micro but principalement communicationnel.

Un texte de spécialité tout comme l'article scientifique est fortement immergé dans une réalité technique et culturelle bien spécifique en s'appuyant sur des supports différents (tableaux, support électronique, etc.) qui servent à formaliser l'information (Lerat, 1995) à travers les quels le groupe de chercheurs tentent de déclarer les nouvelles données du savoir en vue d'informer l'état de la science réciproquement avec d'autres chercheurs de même champ disciplinaire afin de discuter une question qui constitue la problématique d'un sujet donné pour ensuite la faire partager en vue de vulgariser ce savoir à un large public.

La lecture d'un texte de spécialité n'est pas seulement attribuée aux spécialistes du domaine, cependant, un non spécialiste peut confronter ce genre de lecture, même si, ces textes restent souvent difficiles à lire par le novice. Le texte de spécialité a pour vocation d'informer et de communiquer des informations supposées inconnues destinées toujours à la diffusion, pour cela, Sager, assume : *«in specialist communication, the intention of the message, derived directly from the senders motivation, is mast frequently to inform the recipient, in the restricted sense of argumenting, confirming or modifying his current stade of knowledge »*. (Sager, 1990, p 102).

1.1.1. Langue de spécialité vs langue spécialisée :

Lerat, P affirme dans son ouvrage *les langues spécialisées* que l'appellation *langue de spécialité* ne réfère pas directement à une langue toute unique, néanmoins, elle peut avoir un usage particulier de la langue naturelle :

Une langue spécialisée ne se réduit pas à une terminologie : elle utilise des dénominations spécialisées (les termes), y compris des symboles non linguistiques, dans des énoncés mobilisant les ressources ordinaires d'une langue donnée. On peut donc la définir comme l'usage d'une langue naturelle pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées. (Lerat, p, 1995, p 21).

La langue de spécialité contient un paquet de termes comme étant une preuve pour s'informer sur la fréquence d'emploi de ces termes par l'auteur et qui sont effectivement utilisés par le spécialiste d'un domaine déterminé, tel comme l'avance Dubois (1994) :

On appelle langue de spécialité un sous-système linguistique tel qu'il rassemble les spécificités linguistiques d'un domaine particulier, en fait, la terminologie, à l'origine de ce concept, se satisfait très généralement de relever les notions et les termes considérés comme propre à ce domaine, sous cet angle, il y a donc abus à parler de langue de spécialité et vocabulaire spécialisé convient mieux. (Dubois, 1994, p 440).

La langue de spécialité regroupe donc tous les discours qui comportent des connaissances spécialisées et se rapportent à des domaines de spécialité, ainsi, pour Mainguenau : « *on distingue par discours ou langue de spécialité, les usages de la langue propres à un domaine d'activité : essentiellement les discours scientifiques [...], techniques [...] et professionnels [...]* » (Mainguenau, 1996, p78), or, la science, la technique et la technologie ne sont pas entièrement séparées, bien au contraire, elles sont dépendantes et solidement imbriquées ce qui rend difficile de les différencier (Maillot, 1982, p 122), Kocourek, remarque aussi que les limites entre la science et la technique ne sont pas tout à fait claires : « *les limites entre la science et la technique sont souvent floues* ». (Kocourek, 1991), il les réunit dans une langue qu'il l'a appelé *technoscientifique*.

L'avantage de cette langue spécialisée réside dans le fait de minimiser l'ambiguïté, c'est pourquoi la rédaction scientifique ou académique est fondée sur le principe de la rigueur, l'exactitude et de la brièveté, par conséquent, les chercheurs qui tentent de décrire un objet doivent déposséder cet objet traité et le décrire comme tel est, sans pour autant produire une intervention quelle soit affectif, prise de position ou de jugement. Leclerc (1999) soutient solidement cette idée, il avance :

Contrairement au discours littéraire, qui se distingue par sa polysémie, le discours scientifique ne peut pas s'interpréter selon différents sens ; il est caractérisé par le souci constant de l'objectivité, de la précision, de la méthode et de la rigueur intellectuelle. On y recourt essentiellement dans la communication formelle, institutionnalisée dans le but d'informer ou de décrire (séquence textuelle de type informatif ou descriptif), de faire comprendre (séquence textuelle de type explicatif) ou encore de convaincre (séquence textuelle de type argumentatif). (Leclerc, 1999, p377).

Par ailleurs, Durieux, C confirme également dans son article : « *pseudo-synonymes en langue de spécialité* » :

De fait, ni la langue usuelle ni les langues de spécialité ne sont des ensembles homogènes bien délimités. Dans chacun d'eux, il existe plusieurs niveaux et registres. En réalité, il s'agit d'un continuum avec l'existence d'une zone mixte intermédiaire, passage obligé de l'injection de termes et de phraséologismes spécialisés dans la langue courante et de l'aspiration de termes appartenant à la langue usuelle dans des langues de spécialité, du

même que du retour dans la langue courante de termes initialement empruntés à la langue usuelle par des domaines spécialisés, après transformation résultant de leur emploi dans une ou plusieurs langues de spécialité. (Durieux, C, 1996-1997, p 91).

Cependant, la dichotomie *langue de spécialité et langue spécialisée* et en vue de ses variétés d'appellation, cela mène un mal entendue pour certains ,en effet, à coté de la langue de spécialité (Charnock, 1999, p281) on a aussi langue spécialisée (Lerat, 1997, p 2 ; Resche,1999), la langue du milieu professionnel (Deyrich, 2004, p125), français sur objectif spécifique (désormais F.O.S) (Keyong, Vandeveld, 2008, p31) ou technolecte (Pytel, 2003, p65), selon C. Resche, par exemple, l'appellation langue de spécialité désigne : « *l'idée d'un continuum et non d'une rupture avec la langue générale* » (Resche,1999, p 2) elle se distingue de la langue de spécialité décrite comme une langue à part .

Une autre approche développée par R. Charnock, qui propose de faire la différenciation entre la langue de spécialité : « *définie en fonction de la discipline concernée* » et celle de langage technique comme « *mode d'expression, susceptible de définition linguistique indépendamment du sujet traité* » (Charnock, 1999, p281). A son tour, S. Grucza constate que le terme de *langue de spécialité* est peu précis, il désigne ainsi des idiolectes de spécialité utilisés par des spécialistes concrets et les polylectes de spécialité conçues comme étant la partie commune de tous les idiolectes pour décrire la même réalité de la spécialité (Grucza, 2004, pp 40-41).

En terme de *langue de spécialité*, Lerat, postule : « *des usages spécialisés des langues naturelles* » (Lerat, 1997, p2), Grucza ajoute qu'il est inconcevable de classer une langue de spécialité parmi la langue générale sans perdre l'une de ses valeurs (Grucza, 2004, p42).

La langue de spécialité constitue donc un sous ensemble de la langue générale, destinée à décrire des segments extralinguistiques qui ne sont pas reconnus par la langue générale. Dans ce sens, elle est dotée d'éléments étrangers par rapport à la langue générale (terminologie, genres textuelles spécifiques pour la communication professionnelle), tout en gardant quelques traces de la langue générale à savoir, les règles grammaticales, syntaxiques, orthographiques et phonétiques. (ibidem, p 41).

1.2. Le discours scientifique à caractère explicatif

Le discours scientifique a pour fonction première la transmission et la vulgarisation des connaissances, car, « *il est souvent considéré comme un discours vrai* » (Tukia 1983, p 34), « *sans publication, la science est morte* ». (Day, 1989, p 8), il s'adresse à une communauté bien déterminée de chercheurs, ce que Leclerc interprète ainsi « *le discours scientifique dit spécialisé, comme celui que constituent le mémoire et la thèse, est formulé par un chercheur, un spécialiste, à l'intentions d'autres spécialistes* ». (Leclerc, 1999, p 377), son contenu est le résultat d'un travail de recherche fondé essentiellement sur le principe d'expérience suivant une approche et une méthodologie, il part du constat d'un fait, d'un phénomène, d'une remarque pertinente qui fait défaut et, tout cela constitue une problématique.

Le discours scientifique vise, dans son ensemble, à décrire un fait, d'expliquer un fonctionnement, à résoudre un problème ou encore à appliquer une théorie sur un corpus obéissant aux démarches scientifiques conçues comme étant une thèse fondée et destinée à la diffusion afin d'influencer le récepteur en essayant de le convaincre, et c'est ce qu'a noté justement Kocourek, 1991 « [...] *fait appel au récepteur, à qui on veut prouver ; que l'on veut convaincre selon les règles techniques et scientifiques de la discipline; à qui on veut expliquer* [...] ». (Kocourek, 1991, p 60).

Pour Crooks, « *un document scientifique peut être défini comme un type d'écrit scientifique basé sur la simple investigation dont le but est de contribuer au progrès de la science ou de la technologie* ». (Crooks, 1986, pp 57-70).

Le texte explicatif a pour finalité de faire comprendre un phénomène, un événement ou une affirmation en explicitant ses causes et ses conséquences et en s'appuyant sur des faits et sur des recherches scientifiques. Ce type de texte répond particulièrement à deux questions basiques, celles du *Pourquoi ?* Et du *comment ?* D'un fait, où, la séquence explicative est toujours omniprésente.

Le texte explicatif est essentiellement présent dans des articles d'encyclopédies, ouvrages scientifiques et techniques, les ouvrages de vulgarisation, la presse,

manuel scolaire, etc. comme il peut être également intégré dans un récit, réel ou de fiction, quelle soit littéraire ou non littéraire, par conséquent, on trouve ce type de texte un peu partout dont la finalité est de donner les raisons d'une action donnée.

Le texte explicatif de par sa nature informative, il développe une vision communicationnelle décrite comme « *une relation de communication* » entre deux agents, ainsi, comme le note François Rastier :

La symétrie des schémas de la communication est un de leurs caractères constants, la relation entre émetteur et récepteur n'y est guère problématisée. Qu'elle soit liée à leur statut culturel, social et personnel, à leur rôle assumé et / ou imposé dans l'acte de communication, à leur compétence communicative, on doit cependant reconnaître que cette disparité n'est jamais absente. Mieux, elle fait sans doute de la communication autre chose qu'une tautologie spéculaire, car le message diffère pour l'émetteur et le récepteur : il n'est pas perçu de la même façon, car il n'est pas soumis au même régime de pertinence et la différence des intentions entraîne celle des saillances dans le flux de l'action communicative en cours. (F. Rastier, 2007, p 125).

Autrement dit, le locuteur s'attache à faire passer un savoir à son interlocuteur à propos d'un objet en le décrivant et l'analysant devant lui, en explicitant ses éléments et ses caractéristiques et en adoptant une attitude didactique afin de renseigner ou d'instruire son récepteur.

Le texte explicatif met l'accent sur le contenu (réfèrent) : l'émetteur possède donc un savoir qui veut le transmettre à un récepteur qui cherche des réponses convaincantes et crédibles à ses questions, autrement dit, le texte explicatif met en exergue une question à laquelle il faudrait répondre, il a donc un caractère objectif centré sur la résolution de problème à l'aide des informations hiérarchisées en vue d'aboutir à une conclusion et qui s'adressent à un récepteur afin de combler des lacunes de connaissances.

La compréhension du discours explicatif suppose, de la part de celui qui explique un savoir sur l'objet à expliquer ainsi que le rapport de l'autre (récepteur) à l'objet, l'émetteur est donc apte de modifier la position du récepteur face à la difficulté de compréhension : dans ce sens, Joëlle Chesney (1981) démontre le positionnement de l'émetteur et le place dans un cadre communicationnel en affirmant que :

Quand on explique, on interrompt un discours premier pour combler un manque exprimé ou supposé chez l'interlocuteur, manque qui entrave la bonne poursuite de la communication. Le locuteur effectue alors une sorte de parenthèse, nécessaire pour que la communication puisse se poursuivre dans de bonnes conditions. (Joëlle Chesney, 1981, p 77).

Marie Jeanne Borel (1981) note ainsi : « *le locuteur doit être perçu par l'interlocuteur comme légitime à occuper la position haute dans l'échange, comme détenteur du savoir qui manque* ». (Marie Jeanne Borel, 1981, p 32) pour cela il (le locuteur) est caractérisé par l'efficacité avec son rôle fondamental d'adapter l'explication en fonction de son récepteur, D. Coltier (1986) note que :

L'énonciateur, dans le texte explicatif, adapte l'explication avancée en fonction d'un énonciataire particulier, tant qu'il est vrai qu'on n'explique pas de la même façon le même phénomène à un spécialiste et à un néophyte ; cela au niveau des contenus, des choix lexicaux et du degré d'abstraction. Cette évidence commande à l'énonciateur de déterminer le groupe socioculturel auquel il s'adresse et de faire des hypothèses concernant les savoirs de ce groupe ». Elle ajoute que : « l'énonciateur doit mettre en exergue les savoirs supposés de l'énonciataire, il doit organiser ces informations en fonction de leur priorité tels qu'envisagées par le récepteur dans un contexte résolutif du problème. (Coltier. D, 1986, p 18)

Cela montre, qu'avec ce fort rapport mutuel entre l'émetteur et le récepteur, va sans doute se produire une interaction permanente dont le noyau est l'échange d'information, et donc la production d'une explication suppose la maîtrise de plusieurs opérations situées selon trois (3) niveaux :

- Gérer l'interaction : c'est-à-dire repérer l'enjeu de la communication, situer l'ensemble des déterminants de la situation de communication, dégager les attentes du destinataire et ses connaissances, isoler la nature de l'obstacle à traiter pour lui.
- Gérer l'objet : mobiliser le savoir disponible sur l'objet et sélectionner les éléments sur lesquels portera l'explication. Ces opérations convoquent essentiellement de connaissances disciplinaires.
- Gérer le discours : présenter les informations sélectionnées de la façon la plus efficace possible pour les destinataires, c'est ici qu'intervient la prise en compte et la maîtrise des caractéristiques linguistiques de l'écrit à produire.

Ces trois (3) niveaux d'opération aident parfaitement à identifier les divers critères de la réussite de la production d'un texte explicatif.

Dans cette optique, plusieurs recherches antérieures affirment que les apprenants (lecteurs) parviennent donc à contrôler l'ensemble du processus d'un texte explicatif tel que le note Gaulmyn : « *l'explication devient véritablement une résolution interactive d'un problème complexe qui s'avère commun aux deux allocutaires et dont la résolution est obtenue par leur collaboration* ». (Gaulmyn, 1986, p 127).

Roulet et d'autres chercheurs confirment que : « *le discours se développe au point de rencontre de deux entités, la langue et une situation d'interaction* ». (Roulet, 1991, p 58), à partir de là, il souligne que la construction et l'interprétation du discours sont soumises à des conditions proprement discursives et situationnelles traitées comme des niveaux ou sous ensemble, ainsi que dans l'analyse sémio-discursive des textes de spécialité, l'importance est donnée aux différents modules les plus pertinents pour les discours spécialisés en signalant du fait l'intérêt ou les difficultés d'interprétation, qui se présentent de la manière suivante :

-Niveau situationnel :

-*module référentiel* : à partir de la référence à l'univers discursif spécialisé, en l'occurrence les objets, les agents, et les opérations économiques, on parle donc d'« exigence désignatrice » des discours spécialisés (Portine, 1990) et de la démarche cognitive qui rend compte de l'activité scientifique ou professionnelle en présentant aussi les savoirs partagés par les interlocuteurs qui sont des savoirs encyclopédiques ou culturels .

-*module psycho-social* : qui englobe les normes sociales et les rites socioculturels ainsi que les comportements professionnels différents d'une personne à l'autre.

-*module interactionnel* : il réunit les informations concernant l'interaction en général et les situations d'interaction.

-niveau discursif :

-*module relationnel* : ce sont les connecteurs, dans le sens de marqueurs de la dimension relationnelle, ce module est centré sur le principe de la cohérence et joue un rôle important dans l'interprétation des discours spécialisés.

-*module énonciatif* : ce module comprend les dimensions énonciatives et argumentatives réunissant les connaissances liées à la prise de position du locuteur ainsi que les contraintes discursives et interprétatives qu'il impose au destinataire à travers des formes grammaticales et lexicales tel les déictiques, les marques de modélisation, les connecteurs, etc.

-*module polyphonique* : il contribue au repérage de différentes voix qui se font entendre dans un discours et à la saisie de la manière dont elles sont traitées et qui se caractérisent par l'interdiscursivité.

-*module informationnel* : il traite l'organisation de l'information, dans l'énoncé et dans le discours et il accorde une grande importance à la progression thématique.

-*module périodique* : il aborde la dimension dynamique liée à la construction progressive du discours par étapes, autrement dit, les mouvements discursifs (mouvements logiques, successivité et économie linguistiques).

-*module compositionnel* : qui rend compte de la reconnaissance de séquences discursives typiques et de modes de combinaison dans un discours.

1.2.1. La connaissance partagée :

La conception d'un texte explicatif nécessite de la part de l'émetteur d'avoir une représentation des connaissances du récepteur afin que l'émetteur puisse contrôler d'une manière convenable les connaissances du récepteur, Bernard Combettes, parle plutôt d'« assise commune » que doivent avoir l'émetteur et son récepteur ce qui justifie l'idée de connaissance partagée, il souligne à cet effet que :

Le texte explicatif, de même d'ailleurs que le texte informatif, sous-entend, dans sa construction, une base commune, un ensemble d'éléments formant un point de départ commun à l'émetteur et au récepteur ; l'explication se déroule, se déploie, à partir de ce qu'il

est convenu d'appeler « la connaissance partagée », ou du moins, la « connaissance partagée supposée » ; l'émetteur, en effet, ne peut que se construire une image des connaissances et des savoirs de son public. (Bernard Combettes, 1986, p 81).

A cette même idée, Denis Miéville en introduisant un nouveau concept nommé *le seuil de connaissance*, il postule ainsi :

Le locuteur est tenu dans la démarche explicative de prendre en compte les éléments particuliers d'une représentation du préconstruit culturel de l'interlocuteur. Ces éléments consistent tant en classes-objets privilégiées qu'en système de classes-objets. Ce seuil de connaissance de l'objet est une articulation à partir de laquelle va s'ébaucher l'élaboration d'un savoir. Les objets vont être organisés par le discours selon des mécanismes que l'émetteur avance comme des hypothèses qui reflètent le raisonnement et la pensée du récepteur. (Denis & Miéville, 1981, p 114).

Dans le discours explicatif le locuteur recourt à des procédés explicatifs, aux figures, à la métalangue (définition, paraphrases), aux mécanismes de l'implicite constituant des *stratégies discussives* avec la présence de certains outils linguistiques qui conservent la position de l'auteur (position de distanciation et d'objectivité) dans son énoncé.

La compréhension d'un texte explicatif renvoie prioritairement à deux types de savoir : l'un fait référence au savoir du lecteur sur le genre et le thème du texte (thème) et l'autre est étroitement lié à ses connaissances à propos du domaine référentiel en question (sémantique), en synthétisant cette idée, nous pouvons dire que ; la compréhension d'un texte explicatif fait appel à deux niveaux à savoir linguistique (vocabulaire, lexique, etc.), et référentiel (les différents concepts liés au texte).

1.3. La structure du texte scientifique ou explicatif

Le texte explicatif se compose essentiellement de trois parties ou étapes qui s'organisent de la façon suivante:

1. l'introduction (phase de questionnement) :

Cette phase vise à présenter de manière précise le sujet en montrant l'importance du sujet et son degré d'influence et d'attractivité dans le monde de la recherche, dans cette phase l'auteur présente son hypothèse de recherche et explique sa méthodologie de travail et il lance clairement sa problématique, cette phase se

scinde également en trois niveaux : -*sujet amené* : pourquoi parle-t-on de ce sujet ? Qu'est-ce- qui nous amène à vouloir parler de ce sujet ? Dont on doit partir du général au particulier, -*sujet posé* : c'est la question à la quelle on veut répondre, - *sujet divisé* : de quoi sera-t-il question ? Sur quoi baserons-nous dans notre explication.

2. le développement (ou phase explicative) :

Cette phase consiste à apporter des explications nécessaires en fournissant tant d'informations ayant une relation étroite avec le thème, elle est caractérisée par la présence des exemples, des situations et parfois des schémas dans le but d'explication plus détaillée et d'analyse de différentes démarches liées à la recherche réalisée.

3. la conclusion :

Elle est appelée aussi une phase d'évaluation, dans cette phase l'auteur présente généralement tous les réponses à des questionnements préalablement émises, ainsi que les résultats essentiels escomptés, elle présente ainsi les perspectives à envisager dans l'avenir qui sont reliées au même champ de recherche ainsi que la nature de résultats traités, elle est souvent présentée comme une synthèse, cette phase est facultative, autrement dit, elle peut être présente comme elle ne peut l'être pas.

1.3.1. La macrostructure ou superstructure :

La macrostructure du texte explicatif correspond à son organisation formelle, autrement dit, son plan, ce qui aide le lecteur à identifier les éléments d'information et d'explication selon un ordre chronologique et successif des différentes connaissances abordées par l'énonciateur. La macrostructure se présente donc comme étant un ordre du dire (M. Ebel, 1981, p 59). La macrostructure a comme fonction la construction du sens global du texte.

1.3.2. La microstructure :

La microstructure concerne en fait l'organisation spécifique du texte qui comprend les éléments grammaticaux et syntaxiques tel que la présence de temps verbaux développant une vérité incontestable par le locuteur ainsi que les connecteurs qui peuvent avoir une liaison entre les informations, en plus, les anaphores qui notamment par la norme de nominalisation assurent les solidarités référentielles et enfin la progression thématique qui mène vers un enchaînement et une cohérence textuelle.

1.4. Les caractéristiques du texte scientifique ou explicatif

Le texte explicatif se caractérise par l'emploi d'un vocabulaire scientifique avec un certain degré de spécificité appelé le plus souvent « *jargon* » (Tukia, 1983, p 43) qui est parfois inconnu par un public non expert. Il est considéré comme un discours sérieux, car, il ne donne pas sens à la stylistique et à la ludique.

Le texte explicatif dans son caractère recourt souvent à l'objectivité du discours dont le chercheur doit diminuer son intégration et il se comporte comme un médiateur en adoptant une technique rédactionnelle spécifique, il est fondé sur la précision, la logique, la méthode et la rigueur intellectuelle, il opte pour l'emploi des termes monosémiques, à l'opposé, du discours littéraire qui se distingue par sa polysémie.

Contrairement au texte argumentatif, le texte explicatif n'exprime pas la prise de position de l'auteur, il fournit des savoirs et des connaissances de façon neutre, par conséquent, l'auteur prend distance par rapport à ses propos, ainsi, ce type de texte ne comporte pas de marques d'énonciation ou indice de personne ainsi qu'il ne présente pas de jugements ou de point de vue.

1.4.1. Quelques caractéristiques linguistiques et extralinguistiques du texte explicatif :

1.4.1.1. Mode et temps verbaux :

Le texte explicatif en tant que discours objectif, il recourt à l'emploi du présent atemporel ou de vérité générale ayant un air irréfutable et qui par son emploi attribue une force de crédibilité certaine par rapport aux informations traitées.

De son côté Joaquim Dolz, et al, (1989) affirme que le présent intemporel, avec sa fonction particulière de se prolonger dans le temps, il recouvre un caractère universel, il note à cet effet :

Dans l'explication, le discours devient « héroïque », malgré son ancrage conjoint, il se détache de l'espace temporel de l'énonciation : le présent prend alors une valeur atemporelle, traduisant le caractère durable, permanent et universel des faits et des règles présentées. (Joaquim Dolz, & all, 1989, p 120)

Ainsi, l'imparfait et le passé composé viennent accompagner le présent de l'indicatif dans le texte explicatif.

1.4.1.2. Les organisateurs textuels (connecteurs) :

Le texte explicatif est marqué par la présence des connecteurs logiques et chronologiques ce qui va permettre l'enchaînement et la relation fonctionnelle entre les idées. Boileau annonce que l'explication ne sert à rien sans connecteurs, il souligne ainsi : « *comme on sait, la plupart des énoncés explicatifs comportent des connecteurs, et dès qu'un énoncé comporte un connecteur, il est assurément explicatif* » (Boileau, L.D, 2005, p 236).

1.4.1.3. Les anaphores :

Le texte explicatif comprend essentiellement des anaphores ayant pour but le rappel d'un terme ou expression déjà utilisé précédemment, elle a pour fonction fondamentale le maintien de la liaison entre les phrases ainsi qu'elle nourrit le texte au niveau lexical tel que la nominalisation, les collocations, la substantivation, etc.

1.4.1.4. La progression thématique :

L'une des caractéristique du texte explicatif est la progression thématique qui désigne la manière dont s'enchainent les informations dans le texte ce qui conduit vers sa cohérence. Elle s'établie à partir de la répartition de l'information en thème et propos, elle exerce un facteur crucial dans la compréhension des textes explicatifs et elle comprend trois types : progression à thème constant, linéaire et dérivé (ou éclaté).

1.4.1.5. L'emploi des deux pronoms le « on » et le « nous » :

Puisque le texte explicatif est caractérisé par l'objectivité et la dépersonnalisation de l'énonciateur par rapport à son discours, il se détermine par la prédominance du pronom indéfini, le « on » et la première personne du pluriel « nous » qui conservent la neutralité du discours, ce type de texte présente aussi des phrases passives.

1.4.1.6. La complexité de la structure de la phrase :

Le texte explicatif est marqué aussi par ses phrases complexes qui contiennent fréquemment d'au moins trois verbes conjugués avec plus d'une proposition ainsi que des subordonnées reliées par des connecteurs logiques.

1.4.1.7. Le choix du mot :

Le texte explicatif par son caractère pointu, il s'intéresse à exploiter des termes spécifiques et explicites, cependant, les mots vagues ou les expressions figées sont totalement éliminés dans ce type de texte, où les abréviations, les sigles, les symboles, les tableaux, graphiques, etc., ont aussi lieu dans un texte explicatif (considérés comme des caractéristiques extralinguistiques).

1.5. La compréhension et la production du texte explicatif

La compréhension des textes explicatifs résulte d'une interaction entre le texte et les structures de connaissances activées, qui émanent des processus cognitifs par le lecteur lors de la lecture du texte, cependant, comprendre un texte nécessite non

seulement d'activer la signification des mots du texte, mais aussi, de construire la signification locale (microstructure) et globale (macrostructure) de ce texte.

Plusieurs recherches tirées de la psychologie cognitive ont été effectuées sur la compréhension du texte, car, d'après l'analyse de Van Den Broeck et Gustafson (1999), les auteurs font l'analyse des travaux antérieurement réalisés sur la compréhension et ils proposent trois générations de modèles, ainsi, selon certains (Mbengone, 2006 ; Blanc & Brouillet, 2003, Marin & Legros, 2008), ces générations donnent un sens significatif à l'activité de compréhension en fournissant des explications sur le rôle des connaissances culturelles dans la compréhension. La première génération (Graesser & Clark, 1985 ; Kintsch, 1988, 1998, Van Dijk & Kintsch, 1983) qui s'attache à déterminer la nature (propositions, schémas, etc.) des informations stockées en mémoire après la lecture en s'intéressant sur les facteurs qui influencent la construction du contenu sémantique du texte et leurs représentation linguistique, ils avancent à cet effet que la représentation mentale est une construction du lecteur extrêmement différente et dépasse l'information approvisionnée par le texte (Marin & Legros, 2008). Quant à la deuxième génération, des recherches ont montré la manière du traitement de l'information par le lecteur où l'attention est portée sur les processus de la compréhension mis en jeu dans le but d'analyser le schéma temporel du traitement et les mécanismes mis en œuvre, et enfin la troisième génération, elle vise à intégrer l'étude des processus de compréhension présents dans les deux premières générations en ajoutant une approche intégrative de l'activité de lecture et du produit de la compréhension ou elle met le point sur les processus inférentiels tout au long de la lecture (Denhière, 1988, Kintsch, 1988, Goldam & Varma, 1995, Langston & Trabasso, 1999). Ces modèles fournissent les bases indispensables pour comprendre et analyser l'activité de la compréhension et de la production des textes explicatifs.

Le texte explicatif présente des difficultés de compréhension notamment les textes en L2 ou lorsque les connaissances du monde évoqué par le texte ne sont pas familiarisées par le lecteur. Le résultat de l'activité de compréhension est en fait

déterminé par des caractéristiques du texte et celles du lecteur, le traitement du texte explicatif est plus complexe dans la mesure où l'activation d'un schéma construit préalablement ne suffit pas et oblige des connaissances sur le domaine traité.

L'activité inférentielle permet au lecteur d'activer ses connaissances et particulièrement les connaissances construites dans sa langue et de combler les lacunes sémantiques du texte en apportant les informations essentielles pour la cohérence de la signification du texte, cette activité apporte les informations absentes entre les différents énoncés du texte et établit des liens de cohérence. Tout comme l'affirment Blanc et Brouillet (2005), il note ainsi : « *informations non mentionnées dans le texte, (mais qui) consiste en une addition d'éléments à un état spécifique d'information, ces éléments étant issus de connaissances générales ou spécifiques mises en œuvre par l'individu* » (Blanc & Brouillet, 2005, p 25), il s'agit donc d'un processus de combinaison des informations émanant de plusieurs sources différentes (linguistiques, textuelles).

Le traitement du texte explicatif ou scientifique demande au lecteur d'activer, en plus de ses compétences linguistiques, ses connaissances sur le monde traité dans le texte, car, le domaine de connaissances spécifiques auxquelles renvoie ce texte est parfois inconnu par le lecteur, ainsi, lors de la lecture de ce type de texte, le lecteur crée des rapports de causalité et de conséquence entre les faits décrits par le texte qui lui permettent d'établir à partir de ses rapports un chemin causal entre les deux états (initial et final) d'un système de connaissances (Baudet & Denhière, 1991). La cohérence de la signification du texte est élaborée à l'aide des connaissances générales et spécifiques qu'a l'individu sur le monde évoqué par le texte, mais, aussi sur son contexte et son environnement, ceci dit que comprendre un texte exige pour le lecteur à lier les informations (syntaxiques, sémantiques) du texte à ses connaissances sur le monde (objet, environnement et les états évoqués par le texte).

1.5.1. Les trois niveaux de représentation :

La compréhension d'un texte nécessite la construction d'une représentation référentielle de la signification du texte : une représentation de la situation évoquée

par le texte, ainsi, selon Van Dijk et Kintsch (1983), à partir de leur modèle de traitement, ils postulent qu'il existe trois niveaux de représentation d'un texte en mémoire : une représentation de surface du texte, qui correspond au niveau de compréhension discursive. Celui-ci est atteint lorsque le lecteur comprend individuellement chaque mot et chaque groupe de mots lus. une base de texte propositionnelle qui renvoie à la microstructure (la cohérence locale) et à la macrostructure (la cohérence globale) et un modèle de situation qui intègre les informations explicites du texte et les connaissances générales et spécifiques du lecteur.

1.5.2. Les modèles stratégiques et cognitifs de la compréhension :

1.5.2.1. Modèle de van Dijk et Kintsch (1978- 1983) :

Le modèle proposé par Kintsch et Van Dijk (1978) se présente comme un prolongement d'une série de travaux qui envisagent la compréhension des textes comme une activité de construction du sens (Blanc & Brouillet, 2003 ; Fayol & Gaonac'h, 2003). Cette construction est à l'origine d'une interaction permanente entre un lecteur, ses objectifs de lecture et ses connaissances préalables et un texte avec une structure et complexité linguistique qui s'inscrivent dans un système de traitement d'informations. C'est en 1983 que plusieurs travaux ont été développés à propos de la représentation du contenu du texte, qui considèrent qu'elle est composée de trois stades cruciaux : « *la structure de surface* » qui représente l'analyse lexicale et syntaxique des énoncés ; « *la base de texte* » contenant l'ensemble des propositions lues, ce stade, autrement dit, « *la base du texte* » représente les éléments et les liens développés dans le texte en garantissant la cohérence, la hiérarchisation et la relation entre les propositions, et finalement « *le modèle de situation* », comme étant une représentation schématique et intégré de l'essentiel du texte (la macrostructure) et de l'ensemble des états et des événements.

Le modèle de situation contient donc les connaissances générales utilisées pour comprendre et interpréter le texte, néanmoins, il n'est pas composé principalement de contenus verbaux (ou propositionnels), il intègre en outre toutes sortes

d'informations visuel et/ou spatial (Kaup , Zwaan & Ludtke, 2007) il a le souci de construire une représentation cohérente sur l'analyse du texte et met l'accent sur la capacité du lecteur à mobiliser et à utiliser ses connaissances ce qui rend automatique le bon traitement du texte, tel comme le note Kintsch (1998) :

Pour les thèmes non familiers pour lesquels le compreneur ne dispose pas de structure de rappel, la construction de la macrostructure ne peut pas être automatique et n'est pas alors inhérente à la compréhension. La macrostructure peut ne pas être construite du tout ou requérir des traitements inférentiels, attentionnellement coûteux, faisant appel à des raisonnements complexes et des recherches en mémoire également délibérées. (Kintsch, 1998, p 177).

1.5.2.2. Modèle de construction- intégration (Kintsch, 1988-1998) :

Ce modèle préconise l'idée que le traitement d'un texte est un processus cyclique et que la représentation de la signification est composée de mêmes niveaux (niveau de la base du texte, de la surface du texte et le modèle de la situation), cependant leur construction met à l'œuvre des mécanismes totalement différents, il s'agit en effet d'un fonctionnement fondé sur des mécanismes ascendants et automatiques déterminés par l'association (Kintsch, 1998) dont il distingue dans son modèle deux phases nécessaires permettant d'analyser le contenu sémantique du texte : une phase de construction de la base du texte et une phase d'intégration qui assure la cohérence des informations conservées dans le modèle de situation final.

1.5.2.2.1. La phase de construction de la base du texte :

Cette phase permet de dégager les propositions sémantiques et d'activer en mémoire les concepts et les informations qui y sont associées, cette activation est liée au fonctionnement de la mémoire en apportant de nombreuses informations qui permettront l'intégration des connaissances et l'intégration du texte aux connaissances du lecteur, cette activation jugée automatique amène à insérer dans la base de texte des informations voire paradoxales. Cette base de texte émanant d'un processus de construction peut avoir des incohérences, c'est le cas par exemple, du traitement des mots polysémiques en tenant en compte le contexte et les deux significations de ce mot. Marin & Legros, adopte cette notion de construction en

justifiant l'état permanent et itératif de la construction des représentations, ils affirment ainsi : « l'activation de connaissances correctes, mais, également non pertinentes ». (Marin & Legros, 2008).

1.5.2.2.2. La phase d'intégration :

Cette phase assure l'établissement de la cohérence locale et globale de l'interprétation à l'aide d'un mécanisme connexionniste de « satisfaction des contraintes », ce qui permet de sélectionner les informations cohérentes et indépendantes et d'éliminer celles qui ne le sont pas, cette phase d'intégration a pour effet de sélectionner les éléments les plus pertinents, c'est-à-dire les plus reliés entre eux (Porhiel & Klingler, 2004, Denhière, Lemeire, Bellisens & Larose, 2005) ce mécanisme permet de moduler les activations en fonction du nombre et du type des rapports qui relie les concepts, en effet, lorsqu'un concept est en rapport direct avec beaucoup d'autres concepts, son activation importante est privilégiée dans la signification du texte, en outre, les propositions incohérentes entre elles s'unissent par des liens d'*inhibition mutuelle*, ce qui résulte un renforcement de l'activation des propositions solidement reliées à d'autres dans la base de texte .

Mattei, a mis le point sur trois processus nécessaires et qui doivent être pris en compte par le lecteur/compreneur lors du traitement du texte, ces processus représentent nécessairement : *la sélection* : qui met en évidence les informations en s'intéressant au rapport qu'existe entre elles et les autres informations là où le compreneur, adopte une démarche qui lui permet, en fonction de ses intentions, de sélectionner les informations textuelles, en prenant certaines informations et excluant d'autres (Mattei, 1990, Marin & Legros, 2008) , *la hiérarchisation* : qui se caractérise par la catégorisation des informations, autrement dit, les informations sélectionnées en deux catégories (Mattei, 1990), celles des « *informations importantes* » relatives au thème/sujet du texte, et d'informations « *peu importantes* » : « *la hiérarchisation est un élément important favorisant la sélection des informations importantes et indispensables à la construction de la signification globale, c'est ce qui va faciliter la mise en relation* ». (Daguet, Ghiglione, Legros & Denhière, 1999, p 93) et *la coordination (cohérence)* : qui distingue la

détermination finale de l'organisation des informations qui est directement liée à des règles de cohérence internes et externes relatives au texte (Mattei, 1990).

1.5.3. Les aides à la compréhension :

La question des aides au traitement des textes explicatifs en langue seconde renvoie non seulement aux informations explicites de la base de texte, mais également au modèle de la situation évoqué par le texte, les difficultés rencontrées par le lecteur pendant les activités de compréhension du texte sont dues à l'insuffisance des connaissances textuelles et linguistiques ainsi que le manque de connaissance sur le monde évoqué par le texte. Cela fait référence aux recherches expérimentales menées en contexte plurilinguistique, qui tentent de valider l'effet d'aide à la compréhension et à la production de texte en se focalisant sur le contexte linguistique et culturel des apprenants (Hoareau & Legros, 2005a ; 2005b, 2006, Legros, Hoareau, Boudechiche, Makhlouf, & Gabsi, 2007).

La lecture mettant en œuvre les processus de bas niveau, tel que l'identification des mots écrits et l'accès à leur signification, et des processus de haut niveau comme la hiérarchisation et la sélection des informations en fonction de leur degrés d'importance. Ces deux niveaux de traitement rentrent en interaction au moment de la compréhension de texte. Le premier correspond au traitement linguistique du texte, et le second au traitement des idées, en d'autre mot, à la construction de la signification du texte. Des recherches expérimentales (Bourdin & Fayol, 1994 ; 2000 ; 2002) ont montré ainsi que l'activation des processus et des connaissances de bas niveau est en rapport avec la langue écrite au niveau de l'orthographe, de la grammaire et du lexique, cette activation exige un effort cognitif important et notamment celui qui concerne la mobilisation de la mémoire de travail, cette dernière, entrave la mise en œuvre des processus de haut niveau (la compréhension, la mémorisation, lors de la tâche de rappel et d'activation de connaissance) lorsque les lecteurs ne possèdent pas de ressources linguistiques.

La construction de la signification faisant appel à l'activation des connaissances se réalise ainsi grâce à l'activité inférentielle mise en œuvre pendant la compréhension

constituant des processus qui facilitent le traitement des informations absentes dans le texte, mais, nécessaires à la construction de la signification du texte (Denhière & Legros, 1989) , ces informations émanent des connaissances du monde et des expériences personnelles du sujet permettant d'enrichir la représentation mentale en rapport au contenu de la base du texte dont le lecteur active des connaissances pour mettre en relation les informations du texte et ses connaissances antérieures.

Face à la difficulté des apprenants à comprendre les textes explicatifs et scientifiques, des chercheurs et des didacticiens ont conçu et validés des aides à la compréhension. Ils proposent parfois des notes explicatives permettant d'explicitier le contenu de surface textuelle et de construire la signification locale et globale du texte (Marin, Crinon, Legros & Avel, 2007), Boudechiche (2009) a étudié l'effet de questions d'aide à l'activation de connaissances et à la compréhension portant la signification locale (microstructure) et globale (macrostructure) du contenu du texte en se basant sur le rôle de la langue maternelle dans l'activation de connaissances.

Chapitre II :

Les connecteurs logiques au
service des textes explicatifs

2.1. Aperçu sur l'approche cognitive dans la compréhension du texte explicatif

La psychologie cognitive de la lecture s'intéresse principalement à la façon dont le lecteur passe d'une perception d'un mot à la compréhension du sens qui lui est associé, cette approche se base sur l'étude approfondie de la nature des représentations et celle des procédures cognitives mises en œuvre.

La conception de la compréhension en lecture a beaucoup évolué ces derniers temps, et particulièrement celle qui concerne la hiérarchisation des habiletés nécessaires à ce processus. (Giasson, 1996). La lecture est selon Ferrand & Ayora, (2009) comme un : « *talent cognitif qui consiste à traiter du langage écrit à travers l'identification de mots* » (Ferrand & Ayora, 2009, p 9). Par ailleurs, l'activation des connaissances antérieures du lecteur est essentielle pour la compréhension de texte, et spécialement en termes d'association établie dans la mémoire sémantique, en outre, la nature du texte a un impact sur la façon dont le lecteur intègre les informations explicites du texte ou bien faire appel à ses connaissances antérieures pour appréhender le texte (Wolfe, 2005).

Dans ce sens, plusieurs expériences menées par des chercheurs développent l'idée que l'organisation des éléments du texte et les associations sémantiques liées à ces éléments influencent aussi bien à la mémorisation, en effet, il ya une bonne mémorisation des éléments du texte, et donc, une bonne compréhension quand l'organisation de ces éléments devient l'un des éléments fondamentaux dans l'organisation du texte et quand ils sont sémantiquement liés au contexte de la lecture du texte et aux sujets étudiés (Wolfe, 2005). La complexité de l'activité de compréhension est à l'origine d'une difficulté à construire une représentation mentale cohérente et à élaborer un modèle de situation. Afin que les mots soient identifiés et leurs significations soient activées, le lecteur doit faire appel à des habiletés essentielles qui sont le « *décodage* » et la « *fluence* »^{*} de lecture.

^{*} Il s'agit d'habileté intégratrice qui permet la jonction entre l'identification et la compréhension.

L'activité de compréhension permet l'acquisition de nouvelles connaissances des domaines déterminés, ainsi, la construction des modèles de situation permettant de passer de la compréhension de mots isolés à une vue globale « macrostructure », à une cohérence locale « microstructure » et d'extraire l'essentiel des informations., Bianco, affirme à cet effet que : « *Le mouvement de l'interprétation textuelle va donc d'une extraction contrainte des informations délivrées à une interprétation personnelle et sensible* » (Bianco, 2014, p 5).

Fayol, à son tour, annonce que la tâche de compréhension et le traitement des informations qui se réalise à partir de deux opérations essentielles, celle du traitement des mots écrits et celle de la compréhension du contenu du texte et que cela fait appel à la capacité du lecteur à exploiter ses inférences selon ses connaissances et ses expériences vécues, il note ainsi :

L'objectif de la lecture est la compréhension d'un texte, objectif qui se trouve donc, en dehors de l'activité elle-même. Pour ce faire, le lecteur passe par un double traitement de l'information : le traitement des mots écrits et la compréhension du contenu. La construction de la représentation s'effectue par l'interprétation du point de vue du lecteur et de ses capacités à utiliser des inférences (en fonction de ses expériences, ses connaissances) (Fayol, 2003, p 21).

En effet, des travaux antérieurs (Gabsi, 2004 ; Legros, 2005) ont montré que la mise en œuvre des processus cognitifs liés à la tâche de la lecture, de la compréhension et de la production du texte lors de la construction de connaissances et notamment en langue étrangère tient compte également du contexte linguistique et culturel du lecteur.

La compréhension de texte fait appel donc à des habiletés cognitives transversales de la compréhension générale permettant de percevoir le monde et de le rendre intelligible (Bianco, 2010, citant Fayol & Gaonac'h, 2003).

Le processus de la lecture met en œuvre plusieurs stratégies hiérarchisées en fonction de ses échelles chronologiques. Ces stratégies représentent des procédures mises en place et utilisées par le lecteur intentionnellement en faisant appel aux aspects métacognitifs de l'activité de compréhension.

Les modèles stratégiques de compréhension présentent un double niveau de fonctionnement présentés comme suit :

- la compréhension fondée sur des mécanismes mnésiques d'activation, automatiques et implicites
- la compréhension par l'interprétation.

Plusieurs chercheurs se sont mis d'accord pour donner une définition pertinente au concept de la compréhension, selon eux, elle se définit comme la construction d'une représentation situationnelle qui associe des éléments du texte à ceux stockés dans la mémoire à long terme du lecteur (Bestgen, 2007).

D'après Cèbe (2007), la compréhension se centre sur certains éléments lors de l'activité de lecture : « *des compétences de décodage, des compétences linguistiques, des compétences textuelles, des compétences référentielles, des compétences stratégiques (régulation, contrôle et évaluation par le lecteur de son activité de lecture)* ». (Cèbe, 2007, p 1). En d'autres mot, le processus de compréhension nécessite d'une part le traitement orthographique/phonologique, lexical, syntaxique et sémantique du texte et d'autre part, certaines compétences qui sont nécessaires pour la compréhension écrite (Moirand, 1979, cité par Joulia, 2006: p168) :

- *une compétence linguistique* : connaissance des modèles syntaxico-sémantique de la langue,
- *une compétence discursive* : connaissance des différents types d'écrits et de leurs dimensions pragmatiques,
- *une compétence référentielle* : connaissances des références extralinguistiques du texte (expérience du monde, familiarité avec le thème du texte, bagage socioculturel)

La psycholinguistique constitue un vaste domaine d'études des mécanismes cognitifs à travers lesquels le sujet met en œuvre le système de la langue, la psychologie dite « textuelle » est conçue comme l'étude des mécanismes du traitement des dispositifs linguistiques et plus précisément les dispositifs langagiers

dans le but de comprendre et de produire des énoncés textuels. La psycholinguistique, a donc pour objectif d'explicitier et d'analyser les processus mis en œuvre dans les activités langagières, et en particulier, dans la compréhension et la production de texte.

Pour comprendre un texte, le lecteur doit élaborer des liens entre les phrases (c'est-à-dire la cohérence locale ou micro structurelle), ainsi que celles qui relient les différentes parties du texte (la cohérence globale ou macro structurelle). Ces relations de cohérence peuvent être explicitement marquées dans le texte, grâce aux marqueurs de cohésion tels que les anaphores, les connecteurs, les organisateurs textuels, ou par la progression thématique (Halliday & Hasan, 1976). Cependant, ces relations peuvent également être implicites, et dans ce cas, le lecteur doit les inférer à partir de ses connaissances du monde que le texte évoque. La compréhension de texte se résulte donc d'une interaction entre le lecteur et le contenu sémantique du texte. En plus, l'activation de ces connaissances spécifiques met au centre des processus cognitifs particuliers qui se varient selon les types de texte et le contexte de la compréhension et de la production.

En terme de la compréhension d'un texte explicatif, une théorie de l'organisation des connaissances en mémoire est indispensable (Pudelko, Henri & Legros, 2002), afin, de rendre compte des activités de traitements des textes explicatifs. Suivant les travaux de Van Dijk et Kintsch (1983) selon lesquels, « *il n'existe pas de processus unique de compréhension, mais des processus variables, dans des situations différentes, chez différents usagers du langage et pour différents types de discours* » (Van Dijk & Kintsch, 1983, p. 11).

Conformément aux travaux sur le rôle des modèles de situation dans la compréhension et la construction des connaissances (Vosniadou. S, 1993a ; 1993b), le lecteur construit la représentation d'un texte à l'aide d'une activation des connaissances évoquées et qu'il enrichit à la lecture de ce texte.

Plusieurs travaux antérieurs (Crinon & Legros, 2002 ; Hoareau et al, 2006) ont confirmé que l'activité d'inférence est également fonctionnelle pendant la tâche d'écriture, par conséquent, le traitement inférentiel devient une activité difficile pour l'apprenant puisqu'il trouve des difficultés pour accéder aux connaissances essentielles pour la construction d'un modèle de situation implicite au contenu sémantique du texte.

Rastier (1994) définit la construction de la signification textuelle comme le résultat d'un parcours interprétatif qui n'est pas découvert, ni inventé, mais constitué dans une interaction entre le texte et celui qui l'interprète (voir Legros, Acuña & Maître de Pembroke, 2006). Ces travaux sont consentis pour l'idée que la signification d'un texte ne se situe pas dans le texte lui-même, mais qu'elle soit élaborée dans la tête du lecteur. Contrairement à l'idée développée lors de recherches réalisées préalablement et qui montrent que l'activité de compréhension de texte se limite à l'identification des différentes relations *sémantiques de son contenu. Par ailleurs, pour élaborer la signification d'un texte, il est nécessaire de concevoir la cohérence microstructurelle et macrostructurelle qui correspondent au niveau locale et globale du texte.

La construction de la cohérence globale du texte en relation avec les processus cognitifs s'élabore de façon progressive et hiérarchisée au cours de la lecture/compréhension, en plus, la cohérence peut être purement référentielle (Kintsch & Van Dijk, 1978) ou bien causale. Dans l'élaboration de la cohérence locale le lecteur met en relation les éléments de surface (aspects linguistiques, syntaxiques et morphologiques) et les unités sémantiques minimales. Néanmoins, les unités de la signification locale établie des liens non seulement entre les phrases, mais aussi entre les paragraphes du texte et elles permettent ainsi de construire une représentation cohérente du contenu de la base de texte, en effet, le traitement du texte explicatif est plus complexe, car, ce traitement oblige le lecteur

* Il s'agit dans ce cas là des relations causales entre les événements.

d'activer des connaissances antérieures sur le monde évoqué par le texte, afin de mieux cerner le contenu et la cohérence sémantique de celui-ci.

D'autres difficultés qui distinguent le texte explicatif et qui sont liées aux processus de hiérarchisation, de sélection des informations importantes et pertinentes et de construction de la cohérence des informations contenues dans ce texte. Selon Tardif (1992), « *la qualité de cette construction et la quantité des liens établis jouent un rôle important dans la réutilisation fonctionnelle des connaissances stockées en mémoire* ». (Tardif, 1992, p 67). Le lecteur va donc sélectionner les informations importantes et pertinentes pour lui en fonction de ses objectifs de lecture et il délaisse celles qui ne lui semblent pas importantes pour accéder aux sens du texte, par ailleurs, le processus de la hiérarchisation est nécessaire à la construction de la cohérence de la signification locale et globale du texte, ces deux processus de hiérarchisation et de sélection des informations sont donc complémentaires pour établir la cohérence de la signification globale du contenu textuel.

Le niveau de compréhension dépend également du lecteur et de sa capacité, non seulement à interpréter ce qui est véhiculé par le texte, mais aussi à déduire tout ce qui est implicite, en faisant travailler ses inférences. Cette activité inférentielle se base principalement sur la culture et les connaissances personnelles activées par le lecteur. Autrement dit, la représentation mentale d'un texte résultant de l'interaction entre le contenu du texte et le type de traitement fait par le lecteur, au cours du traitement inférentiel (Singer, 1993). Dans ce sens, il convient de donner une définition de la notion des inférences, elle est en fait une opération mentale qui a pour objectif d'explicitier, d'une part, les liens reliant les informations du texte entre elles, et d'autre part, les informations du texte à celles construites antérieurement par le lecteur et liées au modèle de situation du texte. Ces informations s'activent en mémoire à long terme (MLT) par le lecteur pour répondre aux besoins dues à une incapacité de compréhension du contenu textuel. (Mckoon & Ratcliff, 1995)

Il est à noter ainsi, qu'il existe deux types d'inférences : les inférences de liaison et les inférences élaboratives. Les inférences de liaison contribuent à construire la représentation des liens qui relient les informations explicitement traitées dans le texte. Alors que les inférences élaboratives nécessitent davantage de ressources cognitives dans la mesure où elles s'élaborent à partir du contenu implicite du texte et en relation avec les connaissances antérieures des lecteurs.

Blanc et Brouillet confirme cette analyse en soulignant que l'inférence renvoie à « *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 & Brouillet, 2005, p 25). En plus, elles sont nécessaires à la construction des différents niveaux de la compréhension : « base de texte » et « modèle de situation ». Les informations du texte, sont stockées en mémoire de travail et selon le modèle de Kintsch, elles activent les connaissances nécessaires à la construction de la cohérence de la signification du texte. La compréhension d'un texte explicatif nécessite donc de la part du lecteur des connaissances sur le domaine de spécialité, mais aussi des connaissances linguistiques sur la langue et sur les textes ainsi que ses types et ses caractéristiques.

Les inférences sont donc des processus qui permettent de traiter des informations absentes du contenu textuel, mais indispensables à la construction de la cohérence de son contenu. Elles aident à enrichir et à compléter la représentation mentale qui renvoie au contenu de la base du texte, dont le lecteur doit activer des connaissances afin de mettre en relation des informations issues du texte et de ses connaissances antérieures. La production d'inférences devient une activité cognitive difficile lorsque le lecteur ne possède pas de connaissances à propos du domaine évoqué par le texte.

Comprendre un texte explicatif suppose la construction d'une signification, or cette signification n'est pas présente dans le texte, mais élaborée par un lecteur lors

d'une activité cognitive qui combine les informations du texte et un ensemble de connaissances/croyances antérieures et d'expériences activées en mémoire.

2.2. Les principaux modèles cognitifs de la production de textes

Plusieurs recherches conduites en psychologie cognitive se sont centrées principalement sur la modélisation de l'activité de la production écrite en permettant d'analyser les processus mobilisés lors de la réalisation de cette activité ainsi que les deux types de connaissances activées, celles fournies par le scripteur sur le contenu du texte, mais également, ses connaissances sur la langue et ses connaissances pragmatiques, en effet, ces modèles ont permis d'analyser cette activité considérée comme une activité mentale complexe, ainsi, ils intègrent non seulement les connaissances nécessaires à cette activité, mais aussi, les différentes opérations mises en œuvre lors de la tâche de la production écrite, les composantes contextuelles et les caractéristiques du rédacteur.

2.2.1. Le modèle de Hays et Flower (1980) :

Ce modèle, prend en compte les différents niveaux (« base de texte » et « modèle de situation »), il consiste à formaliser cette activité et analyser les différents processus liés au traitement des niveaux par le rédacteur lors de la production de textes. Le modèle de Hays et Flower (1980) fait l'analyse de l'activité de production à partir d'un système englobant les règles verbales nommées « *des protocoles verbaux* » de rédacteurs experts, plus explicitement, ils utilisent des stratégies de réflexion à voix haute (*think aloud*). Cette analyse sert à recueillir des données à partir de la verbalisation des scripteurs en situation d'écrit, en d'autres termes, ces rédacteurs expliquent au fur et à mesure de la production écrite, la façon qu'ils adoptent pour expliciter les processus liés à cette activité. Ces protocoles aident ces chercheurs à élaborer une structure voire une architecture cognitive du fonctionnement de l'individu lors d'une tâche de production verbale écrite. Selon Piolat et Roussey (1992) en développant cette analyse, ils soulignent ainsi: « *un protocole verbal est l'enregistrement de ce qu'a pu verbaliser un rédacteur à propos de ses pensées tout*

au long de l'élaboration de sa composition par écrit, suite à une consigne incitatrice » (Piolat & Roussey, 1992, p 107). Cette architecture est composée de trois grandes composantes : *l'environnement de la tâche*, qui comprend tous les facteurs qui influencent l'activité de production d'un texte ainsi que les différentes caractéristiques de l'activité d'écriture, citons par exemple : le lieu, les circonstances, l'état du sujet, son état émotionnel, etc., cette activité représente une résolution de problème là où le scripteur est capable de surmonter les contraintes d'écriture. Ensuite, *la mémoire à long terme* (MLT), qui représente un système mnésique qui consiste à stocker des informations indéterminées en fonction du temps et du nombre qui peuvent être de type déclaratif ou procédural, ces connaissances sont souvent identifiées comme l'équivalent à des connaissances, soit explicites ou implicites, en effet, les premières sont stockées dans la mémoire à long terme sous forme de propositions, alors que les secondes font référence à des plans d'action bien organisés. Les métaconnaissances nécessaires pour rédiger un texte, ainsi que toutes les connaissances antérieures, du rédacteur qui exercent un impact positif sur la facilitation de l'accomplissement de sa tâche, ainsi, pour construire un texte, le scripteur doit accumuler en quelques sortes toutes les informations stockées en MLT et les organiser en fonction de plans d'actions. Et enfin, *l'ensemble des processus liés à l'activité rédactionnelle*, qui se subdivisent en trois composants :

D'abord, le premier composant est la planification (*planning*). Il consiste à formuler au niveau conceptuel le message préverbal qui correspond aux idées que le rédacteur veut communiquer avec le lecteur. Ensuite, le second composant est le processus de formulation ou de mise en texte (*translating*) qui permet de transformer le message préverbal en message verbal. Enfin, le troisième composant est le processus de révision (*reviewing*). C'est un processus qui consiste à corriger le fond et la forme du texte écrit en fonction des objectifs de la tâche. Ainsi, les trois composants sont gérés par une instance de contrôle (*monitor*). Le texte ne peut donc être considéré comme un produit complet que lorsque le rédacteur met en œuvre les sous-processus décrits par Hayes et Flower, (1980), (planification, mise en texte et révision). Ces sous-processus flexibles peuvent apparaître à tout moment de la

rédaction, dans un ordre indéfini : « *les trois phases apparaissent à tout moment du processus, que ce soit d'une manière récurrentes ou séquentielle* » (Butler-Nalin, 1984, p121). Ainsi, ils peuvent intervenir : « *à n'importe quel moment et interrompre l'un ou l'autre des deux autres processus* » (Hayes & Flower, 1981, p. 374).

La formalisation d'un texte est donc une activité mentale complexe. Car, elle met en place un ensemble d'idées cohérent qui vont être transmises aux lecteurs. En outre, le recours à des connaissances nouvelles (inférences) et antérieures reflète la qualité du texte produit. Dans le modèle de Hayes et Flower (1981), les auteurs reprennent la description des processus de planification, de mise en texte et de révision et ils les décomposent en plans d'actions, dans le but de les rendre plus opératoires. Ainsi, la planification est composée de trois plans d'actions qui touchent aux traitements et aux contenus des textes : le plan pour faire « *plan to do* » correspond aux buts rhétoriques et pragmatiques, variables en fonction des intentions du rédacteur, de sa motivation et du type de texte à rédiger (explicatif, argumentatif ou narratif). Le plan « *pour dire* » (*plan to say*) est relatif aux notes établies par le scripteur en fonction du texte à écrire. Enfin, le plan « *pour rédiger* » (*plan to compose*) conçu comme l'élaboration d'un plan procédural facilitant les traitements linguistiques et procéduraux indispensables pour la production d'un texte.

En ce qui concerne la formulation (*translating*), elle met en œuvre deux opérations de traitement de l'information. La première consiste à améliorer chaque partie du plan. La deuxième vise à traduire linguistiquement des représentations activées et à sélectionner des items lexicaux en fonction de leurs caractéristiques syntaxiques et orthographiques mises en cohérence lors du processus de « mise en texte ».

Le modèle de Hayes et Flower présente cependant des limites et connaît un ensemble des critiques et notamment de la part de Berninger et Swanson (1994) et de Hayes lui-même (1996) qui décrivent dans leur modèle les processus qui entrent en jeu dans la production verbale écrite, mais ils n'expliquent pas le fonctionnement

des mécanismes cognitifs en mémoire. Ils considèrent que la présentation du fonctionnement du processus d'activation des connaissances en mémoire à long terme est insuffisante et manque de précision. Cette modélisation prend exclusivement en compte le rédacteur expert. Elle ne s'intéresse pas à l'aspect du développement de la construction des connaissances chez les rédacteurs novices.

2.2.2. Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987) :

Ce modèle adopte principalement l'impact de la révision sur la production des textes, il vise à comparer les représentations textuelles (texte écrit vs texte envisagé). Ce modèle concerne les stratégies de révision utilisées individuellement. Toutefois, ces deux types de textes constitués d'informations stockées dans la mémoire à long terme (MLT) dès le début du processus rédactionnel. Pour Bereiter et Scardamalia (1983), la révision comprend trois sous processus qui interviennent de manière séquentielle selon une procédure appelée COD (*compare, diagnose, operate*). D'abord, c'est le processus mental de comparaison (*compare*) qui apparaît sous forme de marques écrites lorsque le rédacteur planifie son texte. En effet, la comparaison a pour objectif de découvrir les incohérences du texte en rapport avec l'intention du rédacteur. Ensuite, le processus de diagnostic (*diagnose*) qui intervient pour déterminer la source d'une inadéquation entre le texte lu et les objectifs posés. Enfin, le processus de la réalisation (*operate*) qui consiste à valider le choix de la stratégie de modification. Par ailleurs, le mécanisme de révision intervient à plusieurs reprises et à tous les niveaux de la production écrite. Il s'agit donc d'une « *lecture évaluation* » suivie d'un « *diagnostic* » pour parvenir à une « *sélection* » d'une stratégie de correction.

Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1983) met en exergue trois facteurs: une représentation textuelle intentionnelle, un texte réellement produit et une évaluation de l'écart entre le texte écrit et le texte envisagé. Néanmoins, des mécanismes opérationnels cherchent à réduire cette distance par des marques de correction portées soit au niveau de la surface, soit au niveau du contenu. Ces mécanismes visent à améliorer la qualité du texte écrit.

Crinon et Legros (2002) ont étudié l'effet de la consultation d'une base de données textuelle sur le retraitement des structures sémantiques locales et globales et ses effets sur la réécriture. Le produit de la réécriture constitue alors une trace de la restructuration du modèle mental initial de l'élève, l'enrichissement du texte réécrit a été évalué par le nombre d'informations importantes (appartenant à la macrostructure) et par le nombre d'informations originales ajoutées. Le processus de révision comprend donc un ensemble d'opérations cognitives et métacognitives qui facilitent le contrôle du produit écrit pendant et après l'exécution de celui-ci.

2.2.3. Les modèles fondés sur la mémoire de travail (MDT) :

La mémoire de travail joue un rôle crucial dans l'activité de rédaction. Selon Legros et Marin (2008), « *La rédaction suppose en effet la gestion coordonnée de traitements dont le coût cognitif varie en fonction d'une multitude de facteurs. Ces traitements, très demandeurs en ressources attentionnelles, peuvent être économiques lorsqu'ils sont automatisés* ». (Legros & Marin, 2008, p 86), car, la mémoire de travail (MDT) stocke les informations en mémoire à long terme (MLT) pour les exploiter à un moment donné.

L'activité fondée sur la mémoire se scinde en trois phases : Une première phase dans laquelle les données du texte sont encodées, la deuxième phase a pour fonction le stockage dont la capacité est en relation avec les marques encodées de l'activité mémorielle de l'individu, la troisième est en effet l'étape du rappel des informations stockées en mémoire qui seront réactivées dans des situations bien précises.

2.2.3.1. Le modèle de Baddeley (1992) & Kellog (1999) :

Le modèle de Baddeley (1992) décrit le fonctionnement de la mémoire de travail. Il montre une interaction entre ses composantes et les processus impliqués dans la rédaction. La mémoire de travail (MDT), selon Baddeley (1992), est considérée comme une capacité définissant le stockage des informations : « *au cœur de l'activité de production verbale, car elle est l'instance exécutive de la pensée. Elle*

se place entre l'intention du sujet et ses organes sensoriels de transmission qui lui permettent d'effectuer les gestes graphiques de l'écriture » (Baddeley, 1992, p 90). Plusieurs recherches mettent en évidence l'activité de la mémoire à long terme (MLT) avec celle de la mémoire de travail (MDT) (Baddeley, 1986 ; 1992 ; Gaonac'h & Larigauderie, 2000 ; Tiberghien, 1997). Suite à ces recherches, la mémoire de travail est analysée comme une partie activée de la mémoire à long terme au cours de l'activité de production de textes. En effet, lorsque le scripteur effectue une tâche de production écrite, il devrait répartir ses ressources attentionnelles pour éviter la surcharge cognitive. Il devrait donc maintenir en mémoire les contenus sémantiques en fonction des processus mis en œuvre lors de l'activation des connaissances nécessaires à la rédaction de textes. A la suite de ce modèle (modèle de Baddeley, 1992), il convient de noter les trois éléments qu'il a mis au point à savoir : L'administrateur central (central exécutive), la boucle phonologique (phonological-articulatory loop) et le calepin Visio-spatial (visuospatial sketchpad), or, un quatrième élément peut rentrer en jeu : *le buffer épisodique*. Qui est un système de stockage à capacité limitée géré par l'administrateur central. Dans le modèle de Baddeley (1986), la mémoire de travail occupe une large place lors de la rédaction de textes.

Kellogg (1996), dans son modèle, précise la notion de mémoire de travail (MDT), ainsi que les relations qu'entretiennent les différents registres (l'administrateur central, le calepin Visio-spatial et la boucle phonologique) avec les processus mis en jeu dans la production de textes. Suivant les travaux de Hayes et Flower (1980), Kellogg a adhéré trois principes fondamentaux: *la formulation, l'exécution et le contrôle*, qui sont considérés comme des systèmes de production du langage super ordonnés nécessitant chacun deux processus de base, selon Chanquoy et Alamargot (2002), La formulation se décompose aussi en deux sous-processus : la planification et la traduction linguistique. L'exécution, quant à elle se subdivise en deux processus : la programmation et l'exécution graphique. Et enfin, le contrôle met en œuvre deux processus : la lecture et l'édition.

L'information provenant de la MLT est stockée temporairement en MDT. Cependant, comme tous les modèles précédents, les modèles de Kellogg (1996) et de Badelley (1986) présentent des limites. Certes, ils ont décrit les relations entre la mémoire et les processus rédactionnels, mais ils ne sont pas intéressés au rôle joué par la mémoire dans le développement de la compétence rédactionnelle du rédacteur. C'est-à-dire, ils ne fournissent pas de solutions quant à l'accroissement des capacités mentales lorsque le sujet se trouve en surcharge cognitive. La position de Kellogg (1999) concernant le rôle de la mémoire à long terme consiste à montrer que cette structure (MTLT) occupe une place importante dans l'activité rédactionnelle. De plus, elle permet d'expliquer que les rédacteurs experts produisent des textes efficaces et de meilleure qualité et ils mobilisent des stratégies cognitives économiques que les scripteurs novices (voir Kellogg, 1987).

2.3. Le rôle de la relecture dans la compréhension du texte explicatif

Plusieurs recherches (Millis & Simon, 1994 ; Millis, Simon & Tenbroek, 1998 ; Millis & King, 2001 ; Stine, Morrow, Gagne Morrow & Dewall, 2004) se sont intéressés aux mécanismes cognitifs mis en œuvre lors de l'activité de relecture et à leurs effets sur la compréhension, ils ont montré à cet effet que pendant la relecture, le lecteur utilise moins de ressources cognitives pour le traitement des contenus propositionnels et qu'il utilise en fait plus de ressources destinées au traitement de l'intégration du niveau textuel. Ces chercheurs considèrent la relecture comme une activité typique de la compréhension.

Millis et autres chercheurs (1998) ont montré qu'au moment de la relecture de textes explicatifs ou scientifiques, les sujets se basent davantage sur la construction de la cohérence globale de la signification du contenu textuel. Selon eux, la répétition des lectures facilite la compréhension et la construction de connaissances, car, pendant chaque lecture, le lecteur est capable d'élaborer le contenu de la représentation du contenu sémantique du texte et de renforcer sa cohérence (Millis et al, 1998).

A partir des travaux de Millis et ses partenaires, la relecture est considérée comme une méthode permettant d'analyser les processus cognitifs relatifs à l'activité de la relecture d'un texte explicatif qui décrit les causes et les conséquences d'un phénomène. Ainsi, la lecture est une activité qui rassemble plusieurs niveaux de traitement de l'information, à partir de la perception du mot jusqu'aux processus complexes introduits dans la compréhension, elle nécessite en effet un ensemble de sous- processus : *la perception* et *l'identification* des lettres, *reconnaissances* des mots et *construction* de plusieurs niveaux de représentation mentale en fonction de la capacité de la mémoire, de l'intégration des informations issues de la mémoire à long terme (MLT). Ces sous-processus fonctionnent assez rapidement, simultanément et dépendamment d'une grande quantité d'informations linguistiques ou extralinguistiques, de l'activité visuelle et de la capacité de la mémoire de travail.

Des travaux conduites qui se sont appuyés sur le modèle de la relecture, privilégient en fait les mécanismes et les processus cognitifs mis en œuvre lors de la relecture (Millis & Simon, 1994, Millis, Simon & Tenbroek, 1998 ; Millis & King, 2001), ainsi, Millis et ses partenaires dans ses travaux sur la relecture (*rereading*) ont mis en évidence le rôle de cette activité dans la compréhension, à l'issue de chaque lecture, le lecteur renforce la précision du contenu et de la cohérence de la représentation du texte, ces recherches montrent ainsi que lors de la relecture, les lecteurs utilisent moins de ressources cognitives au traitement des contenus propositionnels, or, ils utilisent plus de ressources au traitement de la cohérence du contenu textuel et de sa signification.

A travers des recherches menés par Millis, Simon & Tenbroek (1998) sur la relecture afin d'examiner comment les lecteurs distribuent leurs ressources cognitives aux différents traitements des textes scientifiques dont ils ont observé que lors de la relecture, les sujets font appel à l'essentiel de leurs ressources cognitives pour le traitement de l'intégration des informations au niveau de la cohérence globale, ainsi que certains chercheurs prouvent que le temps de la relecture est souvent plus rapide que celui de la première lecture d'un texte explicatif ce qui va permettre au lecteurs de sélectionner les information non

comprises dans le but d'enrichir ses connaissances antérieures et d'améliorer la cohérence de la signification construite pendant la première lecture .

La relecture est considérée donc comme un processus de réélaboration des différents niveaux de représentation qui connue une variation du nombre de concepts activés lors de la première et deuxième lecture (Xu, 2009). Ainsi que lors de la relecture d'un texte explicatif, le lecteur complète les informations acquises lors de la première lecture dont il a le souci de chercher des significations basées sur ses connaissances sur le monde.

2.4. La cohérence et la cohésion textuelle

La notion de cohésion est introduit par Halliday et Hasan, elle désigne en fait un ensemble de phénomènes langagiers, classés par des marques linguistiques qui permettent d'avoir des phrases reliées les unes aux autres pour former un texte, ainsi, selon Dominique et Emma Drieu (2003) : *« la cohésion intervient quand l'interprétation d'un élément du discours dépend de celle d'un autre »*. (Dominique & Emma DRIEU, 2003, p. 188), selon ces auteurs, cela s'agit de « texture » du discours qui se définit comme l'organisation formelle du texte, elle part du principe de l'unité entre les parties du texte en tenant compte plus particulièrement du contextes aux quelles elles sont produites : *« la notion de cohésion peut être définie comme la propriété d'un ensemble dont toutes les parties sont intimement unies. Appliquée au texte, la cohésion détermine si une phrase bien formée est appropriée au contexte »* (Siffoufi, G, 1999, p. 112). Les phrases doivent donc dépendre du contexte auquel elles appartiennent.

La cohésion exprime un rapport direct avec l'équilibre lié à la notion de progression thématique :

La cohésion est inséparable de la notion de progression thématique. Tout texte présente un équilibre entre les informations présupposées et des informations reprises de phrase en phrase, sur lesquelles les nouveaux énoncés prennent appui (principe de cohésion-répétition, assuré par les thèmes), d'une part, et l'apport d'informations nouvelles (principe de progression assuré par les rhèmes), d'autre part » (Dominique Chapon & Emme Drieu, 2002, p.99),

Il s'agit en effet d'une capacité à construire un rapport de plausibilité entre les faits indiqués par les énoncés, la cohésion décrit la relation inter et intra phrastiques perceptibles à la surface textuelle permettant une certaine unité textuelle.

La cohésion textuelle est assurée par divers procédés d'anaphorisation, parmi les quelles nous citons par exemple, *la pronominalisation, la définitivisation, la substitution lexicale, les présuppositions et la reprise d'inférence*.

Dominique précise ainsi la notion de la cohérence, il souligne que: « *la notion de cohérence mise en place par Beaugrande (1979), ne concerne pas le niveau linguistique, mais l'organisation des représentations qui configurent l'univers mis en place par le texte* » (ibid., p188).

De plus, la cohérence textuelle s'organise plus en fonction de la linéarité du texte, mais plutôt d'un point de vue globale :

La cohérence concerne notamment le choix qui est fait entre tel ou tel argument [...]. Ce choix se fait à l'intérieur d'un paradigme d'argument qui aurait pu être invoqué, c'est la raison pour laquelle on considère la cohérence comme une propriété qui concerne l'axe paradigmatique » (Gilles Siffoufi, 2012 p. 112).

En effet, la cohérence microstructurelle du texte doit prendre en compte le plan d'analyse d'énoncés qui a pour fonction primordiale l'acte de communication, cette cohérence nécessite la prédominance d'une relation logique et non paradoxale entre les phrases qui constituent le texte.

La cohérence textuelle peut être implicite et qui à travers laquelle la relation entre les phrases est assurée par des signes de ponctuation, comme elle peut être explicite dans la mesure où les phrases sont reliées à l'aide des connecteurs qui assurent la cohérence nécessaire à la communication.

La cohérence du discours est ce qui fait qu'il est interprétable, ainsi, pour qu'un texte soit cohérent il doit avoir un sens, une unité et une forme déterminée.

La cohérence contribue à l'organisation interne du texte et son adéquation avec la situation de sa production, en outre, la cohérence est le résultat de l'interaction avec un récepteur potentiel.

2.5. L'effet des connecteurs dans la construction du sens

Un connecteur est défini d'un point de vue pragmatique comme : « *un énoncé, de relations de discours, de connecteurs, objets prototypiques de l'analyse de discours ou de la pragmatique* ». (Corrine Rossai, 2000, p. 20), ainsi selon Maj Brit Mosegaard Hansen (1996) un connecteur désigne : « *[...]une fonction dont les arguments sont des entités sémantiques ou pragmatiques et la valeur d'un discours* » (Maj Brit Mosegaard Hansen, 1996, p. 20). Ces connecteurs ont pour fonction première d'établir des relations de cohérence au sein d'un discours.

Les connecteurs se subdivisent en deux catégories principales :

- Ceux qui organisent la réalité référentielle (il s'agit de connecteurs temporels et spatiaux).
- Ceux qui marquent les articulations du raisonnement (tel que les connecteurs argumentatifs, connecteurs énumératifs et connecteurs de reformulation).

Les connecteurs de la réalité référentielle servent notamment à la narration et à la description, alors que les connecteurs de raisonnement s'intéressent à présenter les diverses idées développées dans le texte, en effet, chaque type de texte a ses connecteurs privilégiés. Toutefois, on peut trouver des mêmes connecteurs dans des textes de types différents, mais, ils ont des valeurs et ce proportionnellement à la situation d'énonciation conduite dans le discours, dont ces connecteurs ont pour intérêt de garantir la cohérence du texte et l'enchaînement logique de ces connaissances en contribuant ainsi à la construction de la signification globale d'un texte.

Certains connecteurs sont employés pour marquer une structuration chronologique (« *alors* », « *après* », « *ensuite* », « *puis* », etc.), ces connecteurs dits « temporels » permettent de regrouper des propositions en un ensemble homogène en marquant ainsi la succession linéaire, dont ils peuvent expliciter différentes étapes.

D'autre part, les connecteurs spatiaux structurent le plus souvent une description, la localisation spatiale est en fait marquée par des adverbes, des groupes propositionnels ou des locutions adverbiales : *ici*, *là*, *en haut*, *à gauche*, *à droite*, *devant*, *derrière*, etc.

Quant aux connecteurs argumentatifs, sont employés afin d'indiquer un raisonnement lié à une argumentation, comme ils peuvent marquer l'orientation argumentative aboutissant à une conclusion.

Le connecteur « *mais* » par exemple joue un double rôle : premièrement, au niveau des idées, il exprime dans ce cas là, une concession, et ensuite, au niveau de l'expression, dans le cadre d'une réfutation, en permettant l'acte de reformulation, comme il existe d'autres termes oppositifs qui renvoient à des nuances à la valeur du conjonction de coordination « *mais* », nous citons quelques exemples tel : *pourtant*, *néanmoins*, *cependant*, *toutefois*, ceux-ci marquent donc la concession, ainsi, par exemple l'adverbe « *pourtant* » consiste à marquer la *faiblesse de l'argument*. Il existe pas mal de termes oppositifs qui expriment cette nuance, comme : « *en revanche* » qui introduit une addition à une proposition négative avec un changement contrastif. « *Au contraire* » qui exprime une proposition prédictive, « *certes* » et « *il est vrai* » qui exprime une concession à une thèse, « *bien que* » et « *quoi que* », qui expriment une cause possible, mais, indéterminée, etc. Des connecteurs comme « *car* », « *parce que* » et « *puisque* » n'ont pas la même valeur, ainsi, « *parce que* » indique la cause du fait introduit dans la principale, « *car* » de son côté introduit également la justification, cependant, le locuteur reprend la proposition qui suit « *car* », contrairement au cas du « *puisque* », il existe ainsi des connecteurs consécutifs comme : (« *donc*, *aussi*, *par conséquent* »). Parmi les différents catégories des connecteurs, se classent les connecteurs énumératifs, en

d'autres termes, les marqueurs additifs : « *et, ou, aussi, également, de même, etc.* » qui s'attachent à classer successivement une série d'éléments, d'autres comme : « *encore, en outre, de plus, en plus, etc.* » indiquent une progression. Il y'a donc des connecteurs qui contribuent à la structuration du texte, certains en marquent l'ouverture « *d'abord, d'emblé, etc.* » d'autres, servent de relais intermédiaire tel que : « *alors* », « *après* », « *ensuite* », « *puis* », *etc.*, et d'autre indiquent en fait la clôture, citons par exemple : « *enfin* », « *bref* » et « *voilà* ». il ya ainsi des connecteurs qui indiquent la reprise de ce qui précède d'une manière métalinguistique, autrement dit, ces connecteurs ont pour fonction la reformulation et la précision du sens, parmi eux nous pouvons citer : « *autrement dit* », « *en d'autre terme* », « *en un mot* », « *c'est-à-dire* », *etc.*

Les connecteurs peuvent avoir donc des fonctions polyvalentes, autrement dit, ils jouissent avoir de multiples fonctions qui pourraient être au-delà de la fonction principale.

Il est à noter donc, que le scripteur doit tenir compte de cette polyfonctionnalité des connecteurs et distinguer leurs vraies fonctions des autres fonctions secondaires qui tirent son origine du contexte dans lequel ils apparaissent.

2.5.1. Les connecteurs dans l'approche maximaliste ou homonymique :

L'approche maximaliste prend en compte de la description traditionnelle des connecteurs en les traitant comme étant des homonymes, elle établit à cet effet le sens qui correspond aux différents contextes dans lesquels se manifestent ces catégories. Cette approche était l'objet de recherche de plusieurs chercheurs, à savoir par exemple : « *Ostman, dans un article critique concernant la recherche sur les particules pragmatiques , met en garde contre les approches linguistiques qui exagèrent et multiplient les traits individuels des particules* » (Wectionensia, 2006, p 42), considérées comme des phénomènes langagiers qui se rapportent à toute description logique et elle est contre toute approche qui se base sur la contrepartie logique des connecteurs comme l'approche monosémique.

2.5.2. Les connecteurs dans l'approche minimaliste ou monosémique :

L'approche minimaliste propose la signification des connecteurs à celle de leur contrepartie logique en distinguant les composantes de ses significations selon trois composantes : le sens fort, le sens temporel et causal, ainsi, pour le « et », le sens minimal, qui correspond à l'invariante sémantique du connecteur, et l'information contextuelle qui permet de passer du sens minimal au sens fort, autrement dit, le passage du sens minimal au sens convoqué par l'information contextuelle. L'approche minimaliste a l'avantage de permettre une distinction entre la fonction du connecteur et les facteurs relevant du contexte.

Selon Lecavalier (2003) « *les connecteurs sont des entités linguistiques invariables qui permettent de mettre en relation non seulement l'énoncé en cours avec un ou des énoncés antérieurs, mais, avec le contexte globale construit* » (Lecavalier, 2003, p 6), ils peuvent ainsi jouer un rôle primordial au niveau de la cohérence globale du texte comme étant « *un outil de texte inséré dans la phrase, mais y dépassant ses limites structurales* » (ibid., p.93).

En effet, les connecteurs jouent aussi un rôle important dans le cadre de la psychologie cognitive, dans la relation entre les propositions et qui renvoie à des faits associés dans un monde possible (c'est-à-dire, la notion de cohérence).

Chapitre III:

Présentation du corpus et analyse des résultats

3.1. Etat des lieux et description de la situation d'enseignement en classe de FLE

Notre présente expérimentation nous a offert l'opportunité de revivre une situation d'enseignement d'une langue étrangère (il s'agit dans notre cas du FLE) avec les étudiants de la deuxième année licence, promotion 2018-2019 permettant d'effectuer un ensemble des observations qui nous amènent à un objectif unique et qui se révèle dans le fait de vérifier et analyser les difficultés que rencontrent les apprenants d'une langue étrangère et détecter leurs besoins.

Au cours de nos observations, qui se sont déroulées en trois séances, auprès d'une classe composée de 3 garçons, 15 filles et une enseignante :

Séance 01 : qui a pour objectif, la correction de l'examen. L'enseignante ramène les copies des étudiants et les distribue à ses étudiants afin de corriger ensemble l'examen du premier semestre du module de la grammaire, en effet, dans un premier temps, l'enseignante donne à ses étudiants le corrigé type de l'examen accompagné du barème en discutant ensemble sur les différentes erreurs commises par ses étudiants avec plus d'explications.

Séance 2 : cette séance représente une séance de lecture, l'enseignante propose à ses étudiants un texte intitulé « les réseaux sociaux », elle leur demande de lire d'abord le texte silencieusement et dégager l'ensemble des idées que contient le texte, ensuite, elle fait interroger certains étudiants pour lire le texte devant ses camarades, puis, elle propose quelques questions à propos de thème du texte en demandant aux étudiants d'écrire les questions sur leurs cahiers, en effet, les questions posées ont été liées à la compréhension du texte ainsi que quelques questions qui renvoient aux règles de grammaire à savoir par exemple : -extraire du texte les phrases passives et les phrases actives. –extraire du texte les expressions de cause, de conséquence et de but. – extraire du texte le champ lexical du terme : les réseaux sociaux, une question à propos de la conjugaison (relever du texte les verbes conjugués au passé composé, au futur, à l'imparfait, etc.). Et à la fin l'enseignante demande à ses étudiants de résumer le texte en quelques phrases, en interrogeant la majorité des

étudiants pour lire leur résumé et le tour du reste des étudiants sera pour la séance prochaine.

Séance 3 : dans laquelle l'enseignante fait un cours de grammaire, l'enseignante entame son cours par une révision des cours précédents afin d'effectuer des liens entre les informations qu'elle fournit à ses étudiants et pour tester le degré de la compréhension chez ces étudiants, elle a le souci d'enrichir son cours par des exercices et elle insiste le plus souvent à poser des questions et faire parler toute la classe, elle préfère dicter le cours et les exercices et poser ses questions au fur et à mesure qu'elle lit les phrases et elle ouvre toujours ces exercices par des consignes, dont l'objectif du cours était de cerner l'expression de l'opposition dans le texte. Nous avons remarqué que ces étudiants ont certes des difficultés au niveau de la compréhension et notamment la compréhension des textes explicatifs qui tirent ses informations des domaines spécialisés et étrangers à la culture des étudiants et cela leur pousse à ne pas cesser de poser des questions et demander des explicitations lors de la séance. Les cours se sont déroulés dans une vaste classe composée de quatre rangées où les élèves s'installent quasiment dispersés, les filles s'assoient au début de la classe, tandis que, les garçons s'assoient au fond de la classe. Les étudiants ont bénéficié d'un climat d'apprentissage favorisé construit à partir d'une interaction sociale essentielle où la chance d'expression est fournie pour tout le monde, ainsi, il existe un rapport respectueux entre l'enseignante et ses étudiants. En résumé, nous avons remarqué un bon avantage qui caractérise l'enseignante et qui apparaît dans le fait qu'elle a le souci d'accompagner constamment ces étudiants et de leur fournir des explicitations et des conseils sauf qu'il aurait mieux qu'elle utilise le tableau pour plus d'illustrations.

3.2. Méthode

3.2.1. Participants :

Notre expérimentation a été menée auprès des étudiants inscrits au niveau du département de français. Ces étudiants sont entrain de faire leurs études au niveau de l'université « Dr. Moulay Tahar », faculté de « lettres, langues et des arts » qui

se trouve au niveau de la wilaya de Saïda. Ils sont inscrits en deuxième année licence en langue française, système LMD.

Notre expérimentation a été réalisée autour de 20 étudiants, âgés entre 18 et 25 ans.

Nous avons réalisé cette expérimentation auprès de deux groupes d'étudiants, dont un est appelé groupe expérimental et le deuxième groupe témoin, autrement dit, le premier groupe est composé de 10 étudiants ($G1=10$) et qui constitue notre groupe expérimental et le deuxième groupe est composé de 10 étudiants ($G2=10$) et qui constitue notre groupe témoin.

3.3. Le matériel expérimental

Afin de réaliser notre expérimentation, nous avons proposé aux deux groupes des participants un texte intitulé : « *l'eau, la nature et l'environnement* », qui est un texte scientifique à visée explicative composé de 10 paragraphes doté d'un certain nombre de lexique spécialisé et distingué par sa densité informationnelle relative au domaine traité par le texte, conçu dans le but de décrire et d'expliquer un phénomène naturel et sa relation avec les êtres vivants et notamment l'être humain. Il comprend trois catégories de phrases : à savoir, phrase noyau scientifique (PNS) ou phrase noyau explicative (PNE), phrase d'expansion descriptive 1 (PDE1) et phrase d'expansion descriptive 2 (PDE2) qui correspond à la macrostructure sémantique du texte (voir la thèse de Mehdi Amir, 2017), ce texte a été distribué aux étudiants sous forme de photocopies.

La raison pour laquelle nous avons choisi ce texte, est d'une part, parce qu'il traite de diverses et d'importantes informations, ce qui fait que les étudiants vont être motivés pour connaître et apprendre ses nouvelles connaissances et notamment dans la mesure où le domaine scientifique intéresse tout le monde, et d'autre part, à travers ce choix, nous voulons être conforme avec notre problématique de recherche qui spécifie son champ de recherche autour des textes du type explicatif.

3.4. Analyse des questionnaires

3.4.1. Analyse du questionnaire destiné aux étudiants de deuxième année licence en langue française :

A l'optique de notre recherche, nous avons opté pour une approche quantitative, dans laquelle nous avons proposé un questionnaire adressé aux étudiants de la deuxième année licence en langue française dans la faculté des lettres, des langues et des arts qui se situe dans la wilaya de Saïda, leur nombre est de 23 étudiants (16 filles et 7 garçons), leur âge varie entre 18 et 25 ans, ce questionnaire est composé de 7 questions (QCM). Il s'agit d'un questionnaire semi-fermé conçu afin d'examiner les déficits que rencontrent ces étudiants dans la compréhension et la production d'un texte explicatif et analyser leurs besoins ainsi que pour tester leur niveau en langue puisqu'elle représente une langue étrangère pour eux.

Ce questionnaire est proposé dans le cadre d'une recherche portant sur l'effet des connecteurs sur la construction de la signification d'un texte explicatif.

En effet, nous avons opté pour les étudiants de la deuxième année licence parce qu'ils travaillent beaucoup plus avec le texte du type explicatif.

3.4.1.1. Consigne du questionnaire :

-Lisez attentivement les questions suivantes puis essayez de répondre en cochant la réponse qui vous convient.

3.4.1.2. Analyse des réponses :

En analysant les réponses du questionnaire, nous avons recueilli un certain nombre de résultats qui nous permettent d'enrichir notre recherche et ainsi valider ou invalider nos hypothèses que nous avons émis précédemment. Nous allons présenter les principaux résultats dans les tableaux qui suivent :

Question 01 : - Quel est votre niveau en langue française ?

	Nombre des réponses			
	Faible	Moyen	Bon	Excellant
Garçons	00	05	02	00
Filles	01	11	04	00
Totaux	01	16	06	00
Pourcentage des réponses	4.35%	69.65%	26.09%	00%

Tableau 3.3 : Le tableau qui représente le nombre des réponses obtenues qui concernent le niveau des étudiants en langue française.

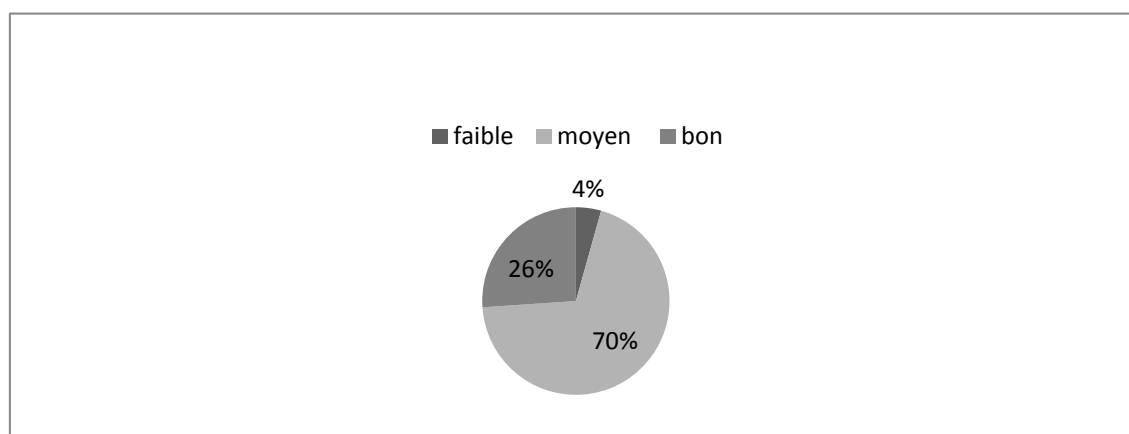


Figure 3.3 : Représentation graphique du pourcentage représentant le niveau des étudiants.

D'après ces résultats, nous constatons que la majorité des étudiants sont dotés d'un niveau moyen en langue française ($\approx 70\%$) ainsi qu'une petite proportion d'entre eux ont un niveau bon (26%) et (4%) seulement ..., représente les étudiants ayant un niveau faible, ceci dit, que le niveau des étudiants est dans l'ensemble acceptable qui va leur permettre d'acquérir plusieurs compétences et à leur tête la compréhension et la production d'un texte explicatif.

Questions 02 : lisez-vous des documents en français ?

	Nombre des réponses	
	Qui	Non
Garçons	06	01
Filles	12	04
Totaux	18	5
Pourcentage des Réponses	78,26%	21,73%

Tableau 3.4 : Le tableau qui représente le nombre de réponses obtenues concernant l'activité de lecture.

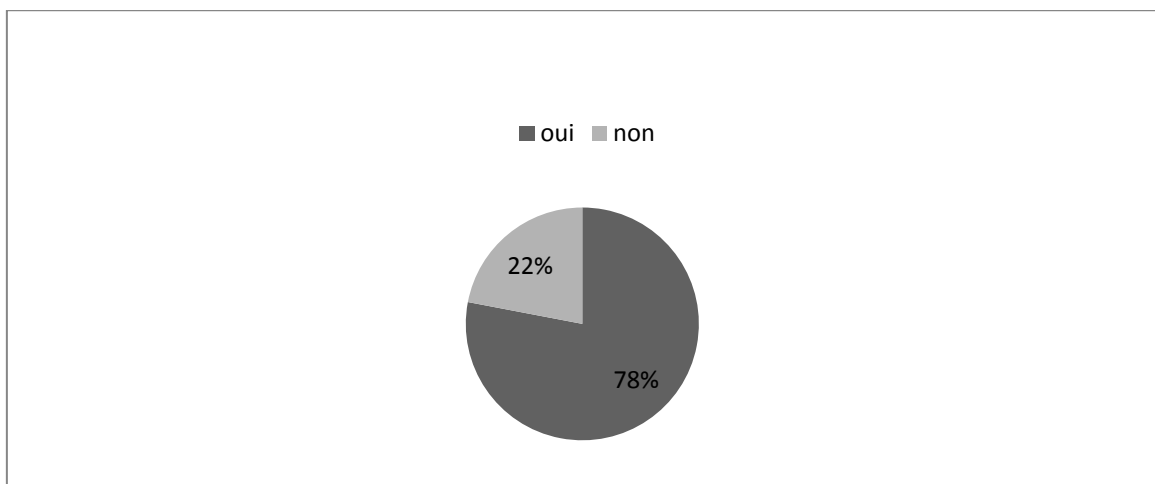


Figure 3.4 : Représentation graphique du pourcentage qui indique les réponses des étudiants en ce qui concerne l'activité de la lecture.

D'après cela, nous observons que la lecture occupe une place importante chez la plupart des étudiants (78%) et qui concerne beaucoup plus le groupe d'étudiants ayant les deux niveaux bon et moyen et particulièrement les filles, par conséquent, ils ont sans doute des connaissances variées à propos des domaines différents,

tandis que, les étudiants restant (22%), d’après ces résultats, ne sont pas intéressés par la lecture et qui représente généralement les étudiants avec un niveau faible et donc ils ne fournissent quasiment nul effort pour améliorer leur niveau , ce qui entraine un handicap dans leur processus de compréhension et de la production .

Question03 : si oui quel type de document lisez vous ?

	Nombre des réponses		
	Document scientifique	Conte	Récit
Garçons	02	02	02
Filles	06	06	02
Totaux	08	08	04
Pourcentage	40%	40%	20

Tableau 3.5 : Le tableau qui représente le nombre des réponses obtenues concernant les types de documents lus par les étudiants.

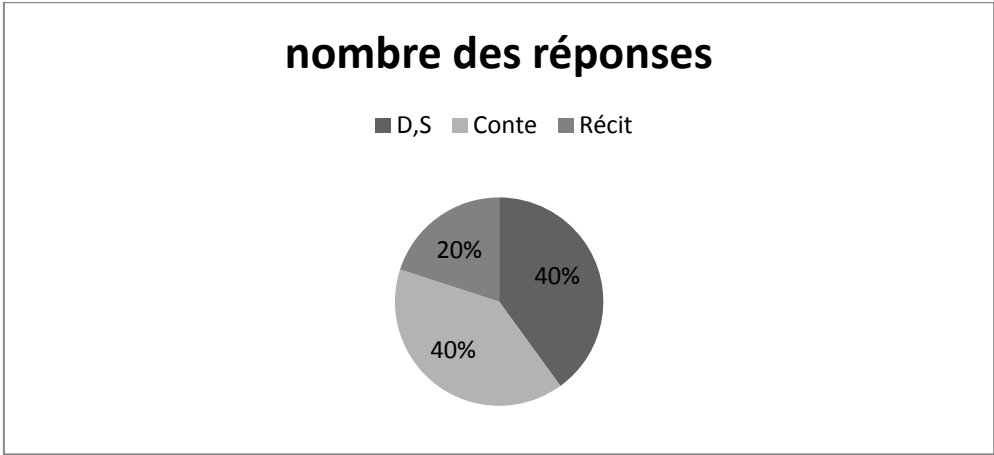


Figure 3.5 : Représentation graphique du pourcentage indiquant le genre des documents lus par les étudiants.

Les résultats obtenus, nous montrent que les étudiants optent beaucoup plus pour la lecture des documents scientifiques et le conte (40%), par conséquent, ils sont dotés d’un certain nombre de connaissances variées à savoir les informations qui

concernent le domaine scientifique ainsi que les connaissances liées au style propre du conte (la beauté du style, les anaphores, etc.) , ainsi que, 20% d'entre eux optent plutôt pour la lecture du récit et qui sont dotés d'un ensemble de connaissances voir limitées.

Question 04 : -dans un texte scientifique, qu'est-ce-qui vous semble difficile ?

	Nombre des réponses		
	Termes scientifiques	La structure du texte	Les informations elles- mêmes
Garçons	04	01	03
Filles	15	01	01
Totaux	19	02	04
Pourcentage des réponses	76%	8%	16%

Tableau 3.6 : Le tableau qui représente le nombre de réponses concernant les types de déficits que peuvent rencontrer les étudiants lors de l'activité de la lecture d'un document scientifique.

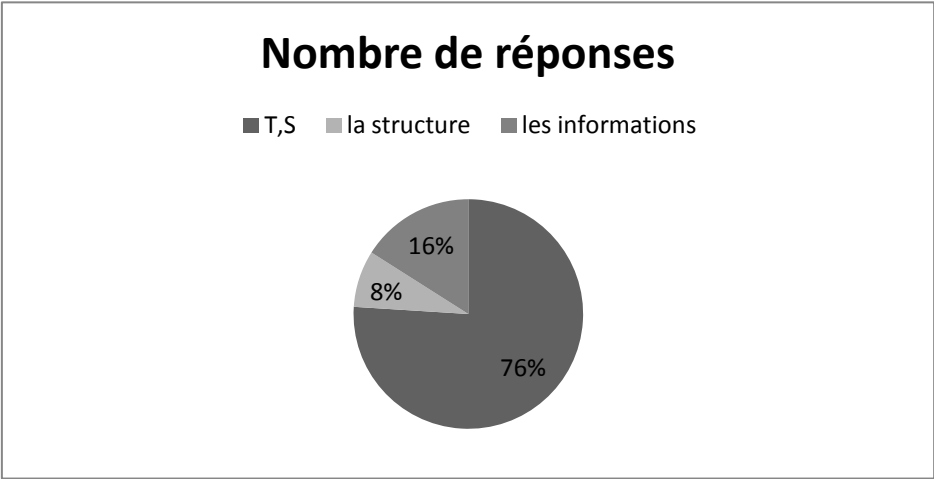


Figure 3.6 : Représentation graphique du pourcentage indiquant la nature des difficultés que rencontrent les étudiants.

Nous déduisons d'après ces résultats qu'un grand nombre d'étudiants (76%) éprouvent un blocage face aux termes spécialisés et trouvent des difficultés à les

interpréter et par la suite, cela entrave la construction de la signification sémantique du texte, d'autres, (16%) trouvent des difficultés face aux informations liées au domaine évoqué par le texte, ainsi qu'une minorité d'entre eux (8%) pensent que le texte semble difficile par sa structure spécifique.

Question 05 :-lors d'une séance de lecture d'un texte scientifique ou explicatif, avez-vous besoin de l'aide de votre enseignant ?

	Nombre des réponses	
	Oui	Non
Garçons	06	01
Filles	14	02
Totaux	20	03
Pourcentage des réponses	86.96%	13,04%

Tableau 3.7 : Le tableau qui représente le nombre de réponses à propos du besoin des étudiants de l'aide de leur enseignant.



Figure 3.7 : représentation graphique du pourcentage indiquant le besoin d'aide des étudiants lors de la tâche de lecture.

Les résultats recueillis nous montrent que la majorité des étudiants (87%) trouvent des difficultés dans la compréhension des textes explicatifs ce qui les pousse à chercher l'aide de la part des enseignants et cela est peut être dû à un dysfonctionnement de la langue et la non lecture ; ce qui permet d'appauvrir leur bagage linguistique et culturel. En effet, presque 13% d'entre eux déclarent que dans la tâche de lecture, ils n'ont pas besoin de l'aide de leur enseignant, autrement dit, soit ils préfèrent, peut être, travailler en collaboration avec leurs camarades ou par la consultation de l'internet, du dictionnaire, etc. Ou soit, ils sont capables de résoudre les problèmes d'une situation d'apprentissage quelconque grâce aux connaissances qu'ils réservent pour des situations pareilles.

Question 06 : *lors d'une lecture d'un texte scientifique, comprenez-vous ? :*

	Nombre des réponses			
	Tout le texte	La moitié du texte	Quelques passages	Rien du tout
Garçons	03	01	03	00
Filles	04	08	04	00
Totaux	07	09	07	00
Pourcentage des réponses	30,53%	39,13%	30,44%	00%

Tableau 3.8 : *Le tableau qui représente le nombre de réponses concernant le degré de compréhension d'un texte scientifique.*

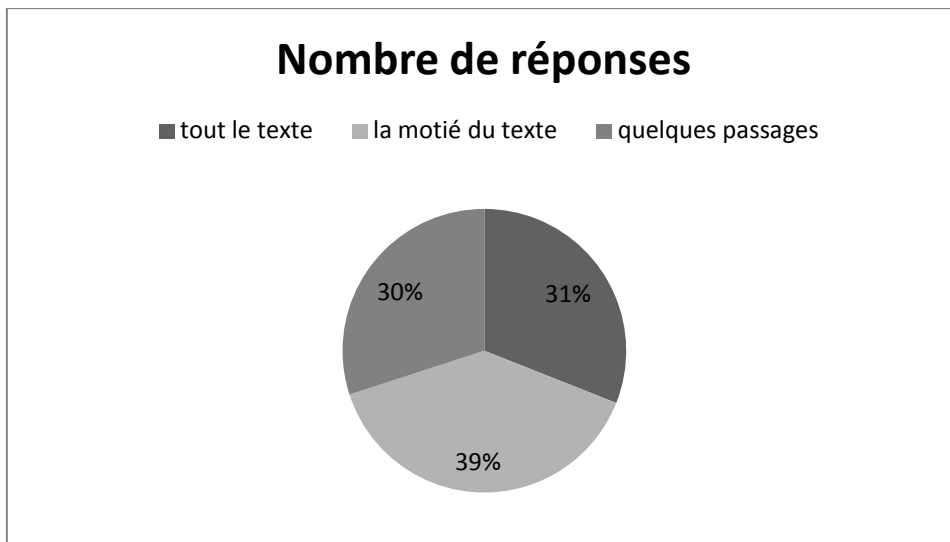


Figure 3.8 : Représentation graphique du pourcentage indiquant le degré de la compréhension d'un texte explicatif.

D'après ces résultats, les étudiants avec un taux de (30,53%) comprennent presque la totalité des informations sans pour autant avoir des difficultés au niveau de la construction du sens liée au texte, en effet, environ 39,13% d'entre eux prouvent qu'ils comprennent la moitié du texte, ce qui dit, qu'ils ont certaines obstructions au niveau de certains stades dans le texte ce qui va affaiblir la compréhension du texte chez eux, or, 30, 43% représentent la tranche des étudiants qui affirment qu'ils comprennent quelques passages lors de la lecture d'un texte explicatif ce qui va leur permettre d'être gênés lors de leur tâche de production à travers la méconnaissance de certaines connaissances et qui sont parfois les connaissances les plus importantes parmi toutes les informations du texte et donc ça va leur poser un grand problème, alors que, personne parmi ces étudiants ne retiennent aucune information du texte (résultats honorables), en effet, ils gardent comme même quelques informations dans leur mémoire à long terme, ce qui nous permet de dire qu'ils font fonctionner leur processus cognitif lié à la tâche de la lecture/compréhension d'un texte explicatif.

Question 07 :- après toute lecture d'un texte scientifique :

	Nombre des réponses	
	Lire sans explication de l'enseignant	Lire avec l'enseignant et dégager les informations traitées
Garçons	03	04
Filles	09	07
Totaux	12	11
Pourcentage des réponses	52,17%	47,82%

Tableau 3.9 : Le tableau qui représente le nombre de réponses qui concernent le besoin des étudiants de la lecture et de l'aide de la part de leur enseignant.

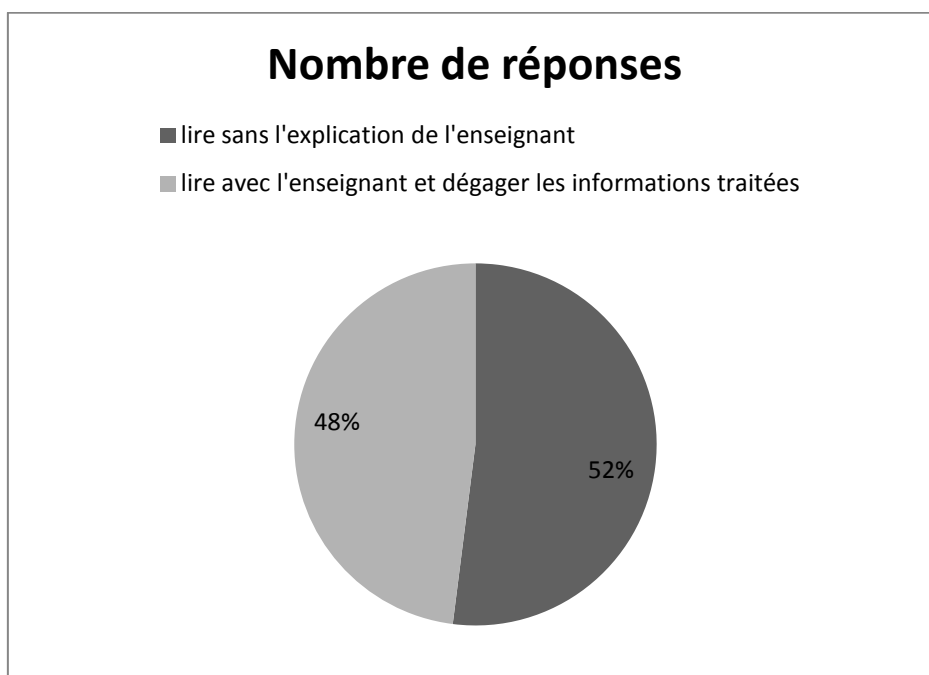


Figure 3.9 : Représentation graphique du pourcentage indiquant le besoin des étudiants de l'explication de la part de l'enseignant.

Les résultats obtenus, nous font avancer que, presque la moitié des étudiants préfèrent lire le texte sans l'explication de l'enseignant, cela veut dire, qu'ils sont dotés d'un certain nombre de connaissances qui vont leur permettre d'inférer la signification sémantique évoquée par le texte sans avoir besoin de l'interprétation et l'explicitation des informations implicites contenues dans le texte, en effet, 47,82% ont opté pour la lecture du texte avec la participation de l'enseignant pour ainsi dégager l'ensemble des informations traitées et cela est en raison des difficultés qu'ils rencontrent ce qui les pousse à rendre compte de l'avis de leur enseignant.

Question 08 : *lors de la lecture d'un texte scientifique, qu'attendez-vous de votre enseignant ?*

	Nombre des réponses		
	Vous donne des indices (illustrations)	Vous résume le texte en quelques points simple et compréhensibles	Vous ne définissez que les mots difficiles
Garçons	02	04	03
Filles	04	09	05
Totaux	06	13	08
Pourcentage des réponses	22,22%	48,15%	29,23%

Tableau 3.10 : *Le tableau qui représente le nombre de réponses concernant le type d'aide que les étudiants préfèrent avoir lors de la lecture par leur enseignant.*

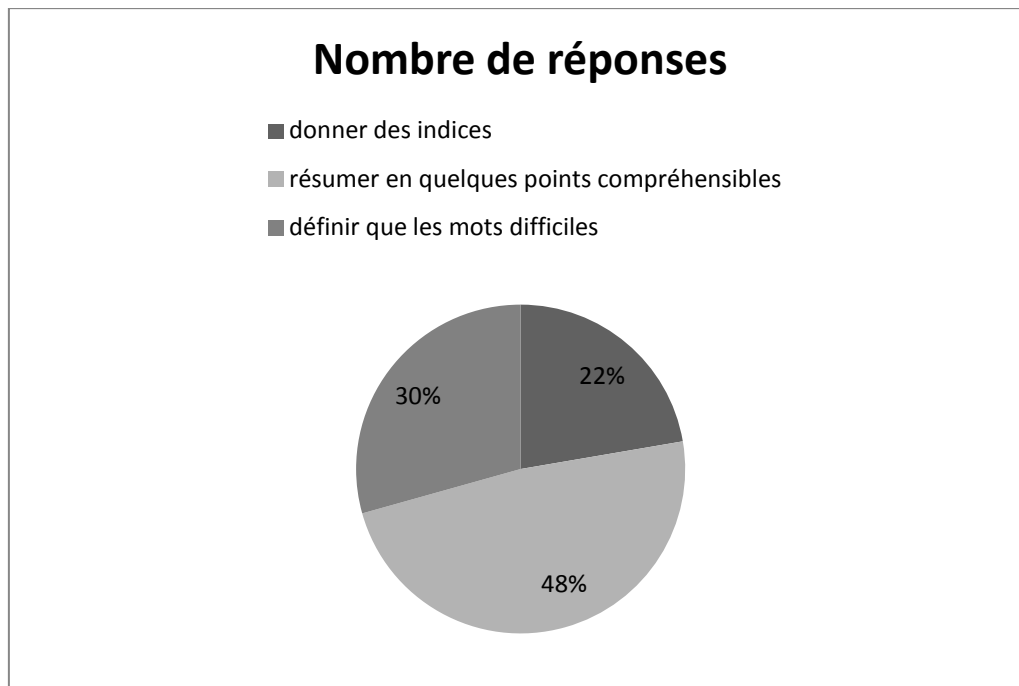


Figure 3.10 : Représentation graphique représentant le pourcentage indiquant les types d'aides que les étudiants ont besoin lors de la tâche de lecture.

D'après ces résultats, nous constatons qu'un grand nombre d'étudiants (48,15%) demandent l'aide pour comprendre et qui s'articule dans le fait d'avoir bénéficié d'un résumé clair et récapitulatif en quelques points intelligibles afin d'accéder plus facilement au sens propre qui renvoie au texte source, tandis que, 22,22% préfèrent se contenter d'avoir des indices ou illustrations à propos du contenu textuel ce qui va leur permettre d'avoir un sens plus clair qui correspond à l'ensemble des idées développées dans le texte, or, 29,23% d'entre eux trouvent que la seule obstruction liée à la non compréhension des textes explicatifs réside dans la méconnaissance du lexique spécialisé et proportionnel à un seul domaine précis et cela dit qu'ils ont opté pour l'explication et la définition des termes scientifiques.

Question 09 : *quand vous étudiez un texte scientifique l'enseignant se base sur :*

	Nombre des réponses		
	La structure de texte	Le contenu et les informations traitées.	La cohérence et l'organisation des phrases
Garçons	02	04	03
Filles	04	11	02
Totaux	06	15	05
Pourcentage des réponses	23,08%	57,69%	19,23%

Tableau 3.11 : *Le tableau qui représente le nombre de réponses qui concernent l'élément que l'enseignant se base sur au cours de la lecture.*

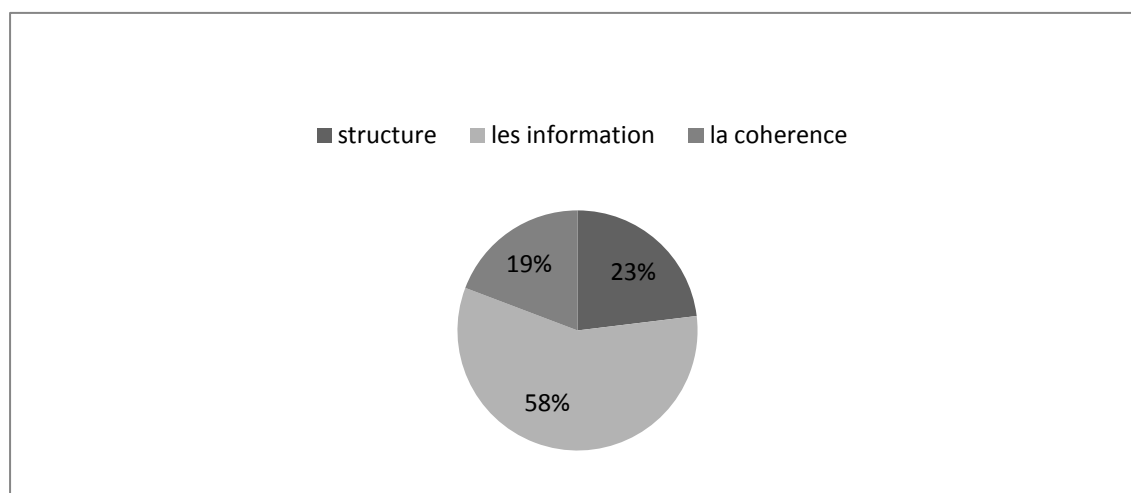


Figure 3.11 : *Représentation graphique du pourcentage indiquant les principaux points sur lesquels l'enseignant se base pendant la tâche de lecture.*

Les résultats recueillis nous montrent que plus de la moitié des étudiants (75,69%) observent que leur enseignant, au cours d'une séance de lecture, et notamment des

textes explicatifs, se base sur le contenu et l'ensemble des informations traitées ce qui fait que ces enseignants veulent tester leurs capacités cognitives qu'ils fournissent afin d'inférer les connaissances nécessaires pour le traitement d'un texte explicatif, par ailleurs, 23,08% d'entre eux trouvent plutôt que l'enseignant repose sur la structure du texte, cela est dû à sa concentration sur les principales caractéristiques de ce type de texte et notamment sa structure et les font inculquer aux étudiants. Ainsi que, 19,23% pensent que leur enseignant, lors d'une séance de lecture, se base sur la cohérence et l'organisation des phrases, cela représente les enseignants qui accordent une grande importance à l'enseignement de la grammaire à ses étudiants et où leur cours en général ont pour but crucial la maîtrise des bases de la langue.

3.4.2. Analyse du questionnaire destiné aux enseignants

Pour bien entreprendre notre recherche, et pour une même approche dite quantitative, nous avons proposé également un questionnaire adressé aux enseignants afin de bénéficier des informations correspondant à la gestion de la situation qui concerne l'étude du texte explicatif en classe du FLE et sur la façon dont les enseignants vont répondre aux besoins de ses étudiants et remédier les lacunes et les déficits qu'ils rencontrent et cela constitue l'objectif principal de notre questionnaire. Ces enseignants assurent les deux modules à savoir, la grammaire et la compréhension et l'expression écrite (CEE) au niveau du département de français située dans la faculté des lettres, des langues et des arts dans la wilaya de Saida, leur âge varie entre 33 et 49 ans.

Ce questionnaire est composé de six (6) questions (QCM) avec (2) questions ouvertes, ainsi, nous avons opté pour les enseignants assurant les modules de grammaire et de CEE, parce qu'ils travaillent beaucoup plus avec ce type de texte.

3.4.2.1. Consigne du questionnaire :

-Veuillez répondre aux questions suivantes en cochant les réponses qui vous conviennent.

3.4.2.2. Analyse des réponses :

Nous avons obtenu plusieurs réponses qui nous permettent de bénéficier de plusieurs informations afin de pouvoir valider nos hypothèses de recherche, ces résultats vont se présenter dans les tableaux qui suivent :

Question 01 : *dans vos classes sur quelles stratégies mettez-vous l'accent ?*

	Nombre de réponses			
	Lire à haute voix aux étudiants.	Enseigner les règles de bases	Demander aux étudiants de prendre des notes	Utiliser des organisateurs textuels.
Nombre de réponses	05	07	07	06
Pourcentage des réponses	20%	28%	28%	24%

Tableau 3.12 : *Le tableau qui représente les stratégies mises au point dans la classe pour la tâche de la lecture.*

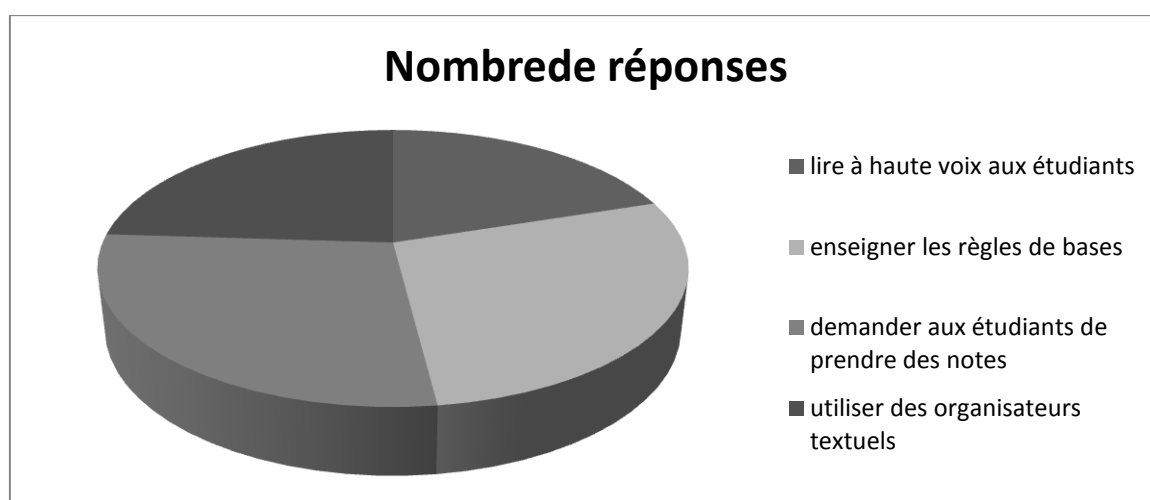


Figure 3.12 : *Représentation graphique du pourcentage des réponses qui concernent les stratégies mises au point dans la classe pour la tâche de lecture.*

Les résultats recueillis, nous montrent que chaque enseignant adopte des stratégies qu'il juge utiles afin de répondre aux besoins des étudiants en ce qui concerne la tâche de la compréhension et de la production d'un texte explicatif et qui constitue le paradigme propre à sa méthode, en effet, d'après ces résultats, nous avons remarqué que la plupart des enseignants optent pour trois types de stratégies nécessaires à savoir, l'enseignement des règles de bases, demander aux étudiants de prendre des notes, et l'utilisation des organisateurs textuels, et ceci est en raison de la concentration des enseignants sur l'usage correct des règles de la langue, ainsi qu'ils désirent familiariser la compétence de la prise de notes chez leurs étudiants. Cependant, la réponse qui indique la lecture à haute voix aux étudiants ne constitue en effet pas une stratégie inutile, mais, une stratégie peu utilisée par les enseignants et cela est en raison peut être que ces enseignants préfèrent laisser leurs étudiants autonomes lors de la tâche de la lecture.

Question 02 : *dans vos classes, sur quelles stratégies mettez-vous l'accent pendant la lecture ?*

	Nombre de réponses			
	Faire des liens	Déterminer l'intention de l'auteur	Résumé de façon claire le texte	Poser des questions.
Nombre de réponses	03	06	06	08
Pourcentage des réponses	13.04%	26.09%	26.09%	34.78%

Tableau 3.13 : *Le tableau qui représente les stratégies mises au point lors de la tâche de lecture.*

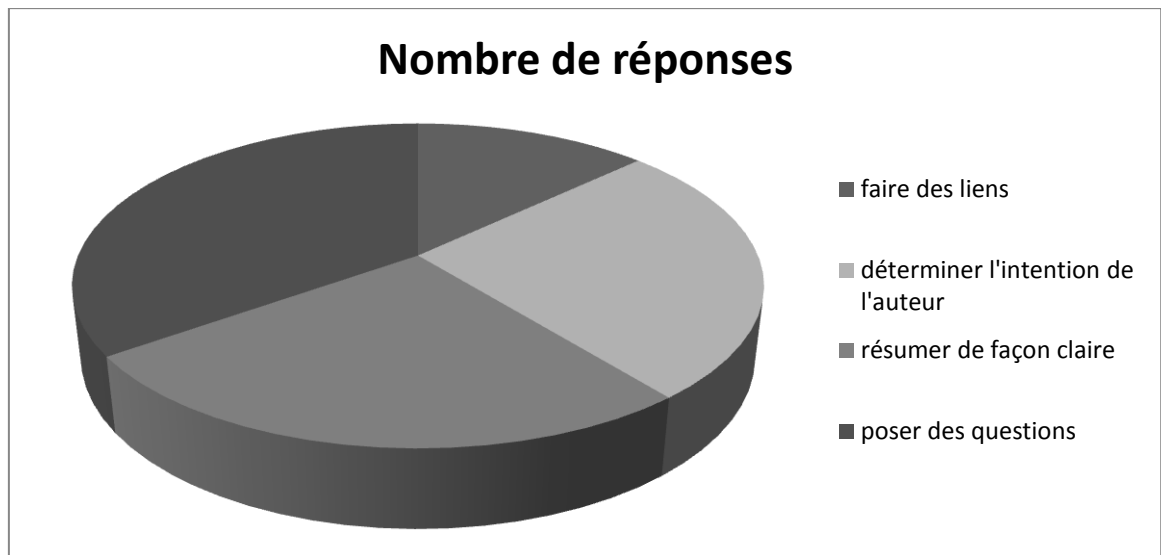


Figure 3.13 : Représentation graphique du pourcentage des réponses qui concernent les stratégies mises au point lors de la tâche de lecture.

Les résultats recueillis, nous font constater que les enseignants mobilisent certaines stratégies lors de la lecture dans le but d'aider leurs étudiants à connaître les informations développées par le texte et de cela identifier et détecter son domaine et donc parvenir à le comprendre, parmi les stratégies qui attirent l'attention des enseignants lors de la tâche de lecture, d'après ces résultats, est de poser des questions à travers les quelles ils invitent ses étudiants à faire travailler leur mémoire et avoir l'aptitude à produire des inférences et des inductions qui leur permettent d'atteindre leur objectif primordial qui est la compréhension globale et exhaustive du texte, ainsi que d'autres stratégies viennent suivre la stratégie précédente et qui représentent , la détermination de l'intention de l'auteur ainsi que le résumé de façon claire du texte, ce qui fait, que ces enseignants ont le souci d'accompagner ses étudiants et de les aider à réussir pour construire le sens pertinent du texte, et la réponse qui reste, autrement dit, faire des liens, est une stratégie peu utilisée par les enseignants dans la mesure où ces enseignants veulent être fidèle et limité par le cadre conceptuel du texte.

Question 03 : dans vos classes, sur quelles stratégies mettez-vous l'accent après la lecture ?

	Nombre de réponses			
	Résumer.	Relire et réfléchir.	Analyser de façon critique.	Cerner les parties prises dans le texte.
Nombre de réponses	03	05	05	06
Pourcentage des réponses	15.79%	26.32%	26.32%	31.57%

Tableau 3.14 : Le tableau qui représente les stratégies mises au point après la tâche de lecture.

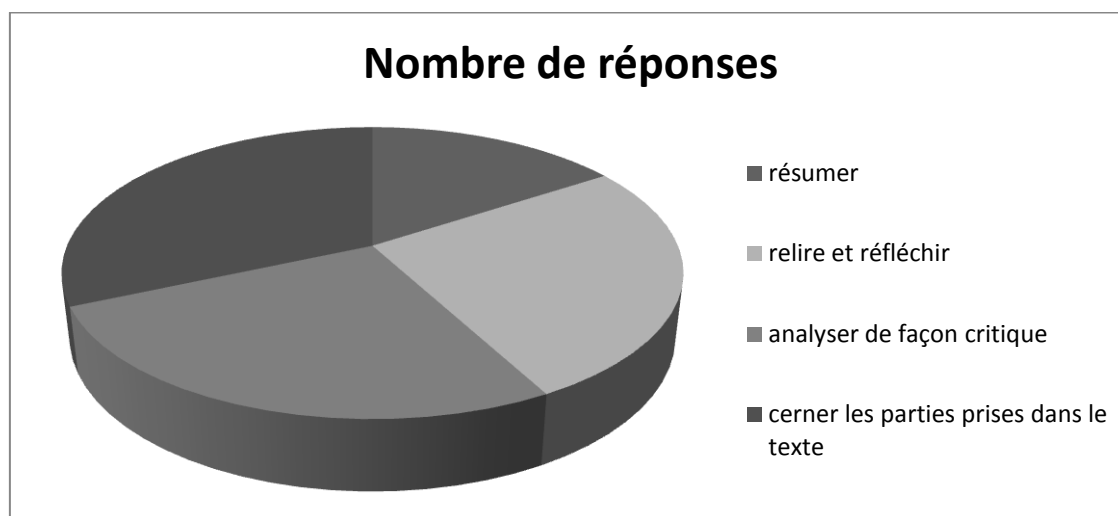


Figure 3.14 : Représentation graphique du pourcentage des réponses qui concernent les stratégies mises au point après la tâche de compréhension.

Selon ces résultats, nous constatons qu'après toute activité de lecture, les enseignants accordent autres stratégies pour l'accès à une compréhension réussie du texte, nous avons observé par cela que les stratégies les plus adoptées représentent les deux stratégies, à savoir, la détermination de l'ensemble des parties prises dans le texte ainsi que l'analyse de façon critique, et ceci dit , que ces enseignants optent

pour l'analyse minutieuse du texte, autrement dit, le déchiffrement du texte afin de débiter le flou du texte, alors que, la réponse qui indique la relecture ainsi que la réflexion sur son contenu constitue la proportion de 25%, cela est dû à la concentration des enseignants sur le contenu textuel du texte en s'appuyant sur la relecture qui permet le rappel d'informations et avoir l'opportunité à activer des connaissances nécessaires à ce traitement.

Question 04 : vos étudiants ont-ils des problèmes de compréhension ?

	Nombre de réponses		
	.oui	non	Un peu
Nombre de réponses	06	00	04
Pourcentage des réponses	60%	00%	40%

Tableau 3.15 : Le tableau qui représente le degré de la difficulté rencontrée par les étudiants, observée par les enseignants.



Figure 3.15 : Représentation graphique du pourcentage des réponses qui concernent le degré de la difficulté chez les étudiants, observée par les enseignants

D'après les résultats obtenus, nous déduisons que les réponses des enseignants en ce qui concerne la difficulté de compréhension tournent autour de deux réponses à savoir, oui et un peu ce qui nous laisse dire que l'incapacité à comprendre touchent tout les étudiants ce qui mène vers leur échec, cependant, avec des degrés disparates de difficulté bien évidemment.

Question 05 : vos étudiants, trouvent-ils des difficultés face aux termes scientifiques ?

	Nombre de réponses	
	Oui	Non
Nombre de réponses	10	00
Pourcentage des réponses	100%	00%

Tableau 3.16 : Le tableau qui représente les difficultés des étudiants face aux termes scientifiques.



Figure 3.16 : Représentation graphique du pourcentage des réponses qui concernent les difficultés des étudiants face aux termes scientifiques.

D'après ces résultats, nous constatons que les termes scientifiques constituent un fort obstacle qui entrave la compréhension des textes chez les étudiants ce qui laisse

les enseignants autoriser la consultation du dictionnaire afin de chercher la signification des mots et d’apporter plus des explications à ces mots spécialisés ainsi qu’ils demandent à leurs étudiants de faire plusieurs lectures, en outre, certains enseignants optent parfois pour la préparation du texte à la maison pour offrir la chance de la recherche en tenant compte également du cadre grammatical de la langue.

Question 06 : *si vous utilisez des documents authentiques :*

	Nombre de réponses	
	Vous les utilisez tel qu’ils sont	Vous les modifier et les rendre adaptable à vos étudiants
Nombre de réponses	00	10
Pourcentage des réponses	00%	100%

Tableau 3.17 : *Le tableau qui représente la manière dont les enseignants utilisent les documents authentiques.*



Figure 3.17 : *Représentation graphique du pourcentage des réponses qui concernent la manière dont les enseignants utilisent les documents authentiques.*

Les résultats recueillis, nous font constater qu’aucun enseignant parmi les enseignants n’utilise des documents tel qu’ils sont, or, ils préfèrent apporter des

reformulations et des modifications pour que ce texte soit adaptable à leurs étudiants et compatible avec leur niveau, pour ce faire, ils reformulent ces textes en explicitant ce qui est implicite en essayant de l'adapter en fonction des besoins de ses étudiants ainsi que leur culture, en plus, ces modifications, selon l'attestation des enseignants, concernent parfois la longueur du texte, autrement dit, s'il ya des passages inutiles, l'enseignant essaye de les omettre en mettant (...).

3.5. Procédure expérimentale et consignes

3.5.1. Tâches et procédures :

Notre expérimentation a été effectuée au mois de janvier 2019, à laquelle ont participé les étudiants ayant le niveau de deuxième année licence en langue française, leur rôle était de produire un texte ou un ensemble de phrases après avoir lu deux fois le texte explicatif intitulé « *l'eau, la nature et l'environnement* » accompagné bien évidemment des consignes afin d'expliquer clairement aux étudiants la démarche et préciser nos objectifs à travers cette expérimentation.

Notre expérimentation a pris deux séances. Dans la première séance qui date du 29 janvier 2019, à partir de 13 :00 jusqu'à 14 :30, dans laquelle nous avons pris contact avec les étudiants du G1 (groupe expérimental), nous avons donné à ces participants le texte explicatif qui s'intitule « *l'eau, la nature et l'environnement* » en insérant des connecteurs logiques et chronologiques multifonctionnels (qui expriment la cause, la conséquence, la reformulation, la concession, l'énumération, la classification, etc.).

Pour une première lecture, nous avons accordé 20 minutes aux étudiants pour lire le texte silencieusement et individuellement sans aucune intervention produite soit par l'enseignante ou par nous même. L'objectif de cette étape pour les participants est d'essayer dans un premier temps de comprendre le contenu du texte et de dégager l'idée essentielle développée dans ce texte (une sorte de lecture de survol).

Ensuite, pour une deuxième lecture, nous avons réaccordé encore 20 minutes afin de lire à nouveau le texte pour ainsi favoriser le rappel des informations évoquées

dans le texte par les étudiants et par la suite, nous avons demandé aux étudiants de produire un texte en fonction de ce qu'ils ont retenu et compris de ce texte sans pour autant revenir au texte source en se basant sur le principe de la cohérence, la simplicité et l'intelligibilité des phrases produites par ces étudiants (le temps alloué pour la production écrite était 50mn).

Dans la deuxième séance dans le même jour, à partir du 14 :30 jusqu'à 16 :00, nous avons joint le deuxième groupe (G2), autrement dit, le groupe témoin en leur proposant la même tâche, cependant, cette fois-ci les textes donnés ne contenaient pas des connecteurs.

3.5.2. Consignes

3.5.2.1. Consigne 01 :

-Lisez attentivement le texte intitulé : « l'eau, la nature et l'environnement » et essayez de le comprendre en sachant l'idée développée dans le texte ainsi que les types d'informations traitées.

3.5.2.2. Consigne 02 :

-Lisez de nouveau le texte cité ci-dessus puis écrivez tout ce que vous avez retenu et compris du texte en essayant d'être précis en produisant des phrases simples et compréhensibles.

3.6. Les principales fonctions des connecteurs utilisés dans le texte

Nous avons employé des connecteurs variés, de nature différente (adverbes, conjonction de coordination, etc.) et plurifonctionnels dans le texte destiné aux groupe expérimental, ainsi, chaque connecteur peut exercer plus d'une fonction et ce en fonction de sa localisation dans la phrase dont la fonction principale est de fournir des liens logiques entre les idées ce qui va aboutir à un texte organisé, vif et fluide à lire, ainsi, nous pouvons citer quelques fonctions principales de ces connecteurs :

3.6.1. Les connecteurs à valeur temporel :

Tel que le cas du connecteur « lorsque » qui est constitué en deux segments, l'adverbe : « lors » et la conjonction : « que ». Ce connecteur s'emploie pour présenter un procès de manière synthétique, soit immédiatement ou non par rapport au procès régissant, un connecteur qui est majoritairement distingué par sa valeur temporel, dont on peut le remplacer par d'autres connecteurs identiques en ce qui concerne leur fonction, tel que, quand, au moment ou, etc.

3.6.2. Des connecteurs exprimant la conséquence :

Nous avons par exemple les connecteurs « alors », « donc », « c'est pourquoi » qui expriment la conséquence et « ainsi » qui a deux fonctions , d'un côté, il permet d'établir un rapprochement entre deux faits, et d'autre côté, il exprime la conséquence en permettant d'énoncer le résultat ou l'aboutissement d'un fait.

3.6.3. Des connecteurs exprimant la cause :

Comme le cas de la conjonction de coordination « car », qui permet d'exposer l'origine et la raison d'un fait d'où découlent des connecteurs de même fonction tel que : « parce que, puisque, comme, en effet, par conséquent, etc. ».

3.6.4. Des connecteurs exprimant l'addition :

Des connecteurs comme « d'abord, en suite, de plus, en outre, puis, et par ailleurs », ces locutions se caractérisent par leur fonction d'émettre des relations entre les idées ou par une fonction de gradation, elles permettent en effet d'ajouter un argument à son argumentation ou un exemple aux idées précédentes. Par ailleurs, les connecteurs : « d'une part... d'autre part, d'un côté ... d'autre côté » peuvent être adhérents à la liste des connecteurs de l'addition, cependant, ils sont dotés beaucoup plus d'un rapport alternatif, ainsi que d'autres connecteurs tel que : « c'est-à-dire » qui exprime l'illustration et l'explicitation des informations préalablement énoncés, et « en somme » exprimant la conclusion et la synthèse des données. Et, enfin, le connecteur : « actuellement » qui exprime le plus souvent le temps.

Nous supposons que ces étudiants avec deux années de formation à l'université bénéficiant d'un certain nombre jugé important de cours en langue sans compter celles des années fournis dès l'école primaire jusqu'au lycée, ont sans doute des pré requis sur les différentes fonctions des connecteurs logiques et leur rôle sur l'organisation et l'harmonisation des phrases aboutissant à un texte structurellement et conceptuellement cohérent, cependant, la méconnaissance de ces fonctions va entraver la validation de nos hypothèses ainsi que les résultats de notre expérimentation.

3.7. Objectif de l'expérimentation

Notre objectif à travers cette expérimentation est de tester l'effet des aides à la compréhension sur le traitement et l'appréhension d'un texte explicatif et notamment afin d'étudier l'impact de l'emploi des connecteurs logiques sur la compréhension des textes explicatifs en vérifiant à la suite de cette présente expérimentation si les connecteurs logiques ont certainement un impact positif afin d'aider les étudiants à mieux comprendre un texte explicatif ayant un certain degré de difficulté et facilitent leur tâche de construire la signification de ce texte.

3.8. Les hypothèses émises

Nous formulons l'hypothèse qui présuppose que l'ajout des connecteurs dans le texte aiderait les étudiants à mieux comprendre ce texte ce qui nous pousse à envisager que :

- 1- les participants qui font partie du groupe expérimental (G1) qui ont lu le texte avec des connecteurs vont produire un nombre plus élevé de propositions que les participants du groupe témoin (G2) qui ont lu le texte sans connecteurs.
- 2- nous supposons ainsi que le premier groupe, produira un nombre d'ajouts d'informations plus pertinents et plus importants que celui du groupe témoin (G2).
- 3-l'emploi des connecteurs organise logiquement les idées sélectionnées dans le texte aboutissant à une lecture fluide et une compréhension fine du texte par le lecteur ce qui va amener les étudiants à produire tant de propositions, à contrario,

le texte sans connecteurs destiné à l'autre groupe se présente sous forme d'un ensemble d'idées entassées à l'intérieur du texte provoquant un chevauchement au niveau de la mémoire de travail notamment à long terme ce qui résulte que les étudiants du groupe témoin apportent moins de propositions liées à ce texte.

En résumé, nous conjecturons que l'ajout d'informations produit par le groupe expérimental sera supérieur et pertinent à celles produit par le groupe témoin.

3.9. Analyse prédicative du texte : « l'eau, la nature et l'environnement »

Suivant le modèle de Kintsch et van Dijk (1987), qui développe l'idée que la représentation de la signification du texte doit se faire par l'intermédiaire d'une liste de propositions qui font les unités textuelles et qui sont décrites sous la forme de propositions définies comme les plus petites unités linguistiques, chacune étant composée d'un prédicat spécifiant le contenu de la relation, et un ou des arguments précisant les objets impliqués dans la relation. Le prédicat réfère aux propriétés des « objets » ou exprime une relation entre eux. Ce sont généralement des verbes, des adjectifs, des adverbes, des connecteurs ou des quantificateurs. Les arguments quant à eux, correspondent à des éléments individuels (agents, objet, instrument), ils sont ordonnés selon leur rôle sémantique par rapport au prédicat.

Le texte proposé : « *l'eau, la nature et l'environnement* » contient donc 30 phrases, 59 propositions, 140 prédicats et 85 arguments. Nous pouvons citer un exemple d'analyse prédicative d'un extrait de ce texte :

Phrase 1 : La température s'élève, les mers, les océans et les rivières se réchauffent

P1 : s'élever (a1)

P2 : se réchauffer (a2, a3, a4)

P3 : et (a3, a4)

a1 : température

a2 : mers

a3 : océans

a4 : rivières

Phrase2 : Les océans deviennent d'immenses réservoirs naturels, ils emmagasinent la chaleur solaire

P4 : devenir (a3, a5)

P5 : naturel (P4, a5)

P6 : immenses (a5)

P7 : emmagasiner (a3, a6)

P8 : solaire

a5 : réservoir

a6 : chaleur

Phrase 3 : L'eau est un réservoir d'énergie inépuisable, elle absorbe la chaleur en

Continu

P9 : être (a7, a5)

P10 : de (P9, a9)

P11 : inépuisable (a8)

P12 : absorber (a7, a6)

P13 : en continu (P12)

a7 : eau

a8 : énergie.

3.10. Les variables dépendantes

Dans le cadre de cette recherche, deux variables ont été étudiées dans l'analyse des résultats de notre expérimentation : la première, renvoie au nombre de propositions sémantiques rappelées et ajoutées par les participants durant leur tâche de production, en suite, la deuxième, qui se base sur la pertinence des propositions produites par les participants durant leur tâche de compréhension et production d'un texte explicatif, autrement dit, sa relation logique avec celles présentes dans le texte source.

3.11. Interprétation et analyse des résultats

D'abord, il est judicieux de rappeler brièvement l'objectif principal de notre expérimentation qui va se construire afin d'étudier l'effet des connecteurs sur la compréhension des textes explicatifs.

Avant même de présenter les résultats finaux jaillissants de notre expérimentation, il faut noter qu'en analysant les productions écrites des étudiants, nous avons remarqué que les participants dans les deux groupes ont fourni tant d'informations sous formes de phrases en faisant appel à la construction de la « base de texte » liée au contenu du texte et « le modèle de situation », c'est-à-dire les connaissances non traitées dans le texte source, mais, liées avec son contenu sémantique citons par exemple « le cycle de l'eau » qui est une expression non énoncée dans le texte, mais, déduite par les participants en lisant et interprétant ce qui est implicite ou caché dans le texte, ce qui dit, que ces étudiants sont arrivés à construire la cohérence qui nécessite à produire des inférences nécessaires dans leur tâche de compréhension.

Notre analyse est fondée sur le nombre, et la pertinence des propositions produites par les étudiants dans les deux groupes dans laquelle nous faisons appel à une étude comparative qui a pour objectif primordial de contrôler l'effet des connecteurs sur la compréhension en lecture chez ces étudiants, cette étude dite comparative apparaîtra dans le fait d'analyser les informations ajoutées par les participants en fonction de leur nombre, et pertinence et vérifier de façon plus

détaillée les points disjonctifs entre ces deux groupes. Cependant, dans notre expérimentation, aucune évaluation n'est faite sur l'usage de la langue ou les fautes orthographiques.

Dans le cadre de notre recherche qui consiste à évaluer l'effet des connecteurs sur la compréhension et la production du texte explicatif, nous avons analysé les productions des étudiants en comparant les propositions ajoutées par ces étudiants en fonction de leur nombre, ainsi que leur pertinence avec celles présentes dans le texte source.

Les résultats obtenus ont montré que le groupe expérimental (G1) qui bénéficie d'un type d'aide qui représente l'ajout des connecteurs, produisent plus d'ajouts d'informations (27,53%) lors de leur tâche de production écrite renvoyant le plus souvent à « la base de texte » et « le modèle de situation » que ceux du (G2), c'est-à-dire groupe témoin (13,05%) à qui nous avons donné le texte proposé sans connecteurs, ainsi, les résultats seront interprétés dans le tableau suivant :

	G1	G2
Nombre de propositions ajoutées	27,53%	13,05%

Tableau 3.1 : Nombre d'ajouts d'informations produites par les deux groupes.

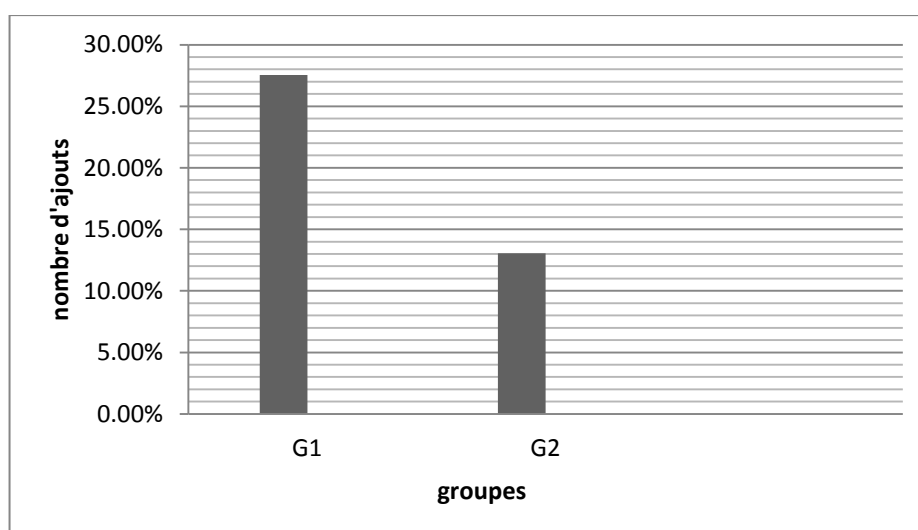


Figure 3.1 : Nombre d'ajouts d'informations produites par les deux groupes.

Notre analyse porte également sur la pertinence ou la moins pertinence de propositions produites par les participants, autrement dit, leur caractère juste ou faux en fonction de leur relation logique avec les propositions traitées dans le texte source.

En effet, l'analyse des copies des participants nous a fait déduire que le groupe expérimentale (G1) a produit des propositions plus pertinentes (17,46%), autrement dit, justes, plausibles et surtout ces propositions sont congruentes avec le contenu de la base du texte (de type macro) que celle produites par l'autre groupe, c'est-à-dire, le groupe témoin avec un taux de (9,83%), en plus, des propositions impertinentes qui n'ont aucun rapport avec le texte (14.85% des propositions impertinentes produites par le G1 et 10.17% des propositions produites par le G2) ainsi, les résultats vont figurer dans le tableau et la représentation graphique qui suivent :

	G1	G2
Nombre de propositions ajoutées en fonction de leur pertinence	17,46%	9,83%
Nombre de propositions ajoutées en fonction de leur impertinence	14.85%	10.17%

Tableau 3.2 : *Nombre de propositions pertinentes vs moins pertinentes en fonction des groupes.*

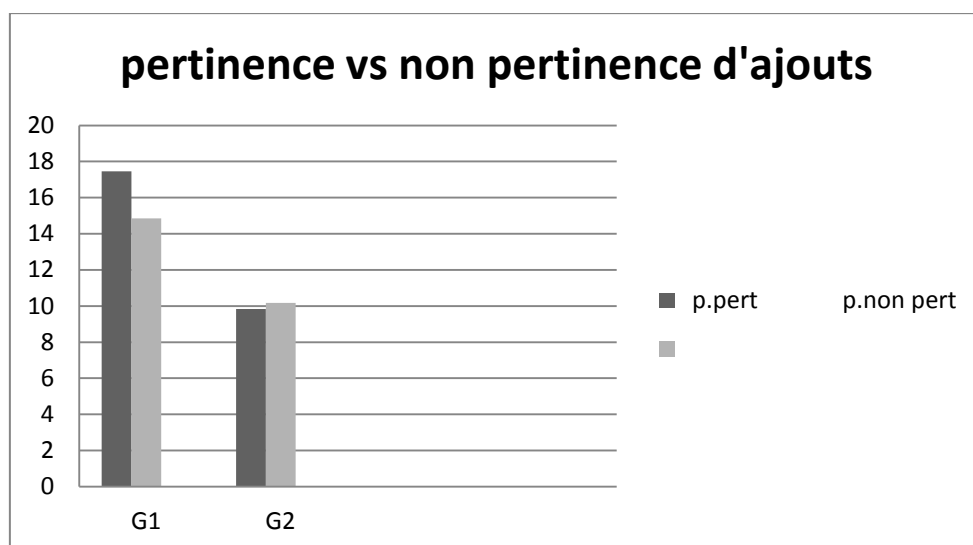


Figure 3.2 : Nombre de propositions pertinentes vs moins pertinentes en fonction des groupes

3.12. Discussion et interprétation des résultats

En analysant les copies des étudiants, nous avons remarqué que les participants à cette expérimentation et surtout ceux du groupe expérimental sont dotés d'importantes connaissances antérieures sur le domaine évoqué par le texte ce qui leur permet de réussir à construire la signification sémantique nécessaire à ce texte, autrement dit, le domaine évoqué par le texte proposé traitant des informations sur un état naturel, était déjà vu et étudié par ces étudiants durant tout leur cursus scolaire mais avec un autre titre similaire qui est : « *le cycle de l'eau* » en d'autres termes, les étudiants ont relié les informations citées dans le texte avec celles des connaissances multiples approvisionnées par eux et qui sont à l'origine des connaissances antérieures activées en mémoire à long terme, sauf que ce texte présente certains termes spécialisés et propre au domaine évoqué par le texte et avec beaucoup plus de détails que celui vu et étudié auparavant, c'est-à-dire, dans leur cursus scolaire et cela représente peut être la seule difficulté rencontrée par ces étudiants lors de leur tâche de compréhension et de la production écrite, or, au niveau de la syntaxe, ce texte est syntaxiquement compatible avec le niveau des étudiants en tant qu'universitaires spécialistes en langue française.

Plusieurs travaux ont montré que lors d'une tâche de lecture, le lecteur va construire une représentation du contenu du texte, autrement dit, sa signification et cette représentation comme nous l'avons indiqué dans les chapitres précédents qu'elle n'est pas contenu dans le texte, mais, dans la tête du lecteur et qui concerne prioritairement la fonction de la mémoire de travail dans laquelle les informations seront immédiatement intégrées lors de l'apprentissage, en effet, les lecteurs ou dans notre cas les participants de l'expérimentation, au cours d'une activité de compréhension ou de production vont activer les connaissances essentielles à ce traitement résultant d'une interaction entre les connaissances antérieures ainsi que la culture de l'apprenant et le texte.

A partir des résultats recueillis, nous avons constaté que les connecteurs ont certes aidé les étudiants du groupe expérimental à comprendre et à se rappeler de presque la majorité des propositions, ce qui les amène à produire tant de propositions qui se réfèrent prioritairement à la base du contenu du texte et ce grâce à son rôle crucial d'établir des liens sémantiques entre les propositions que constituent le texte ce qui permet en quelque sorte d'organiser leur pensée, nous avons remarqué ainsi qu'ils ont tiré profit de ces connecteurs et ils les utilisent dans leurs productions écrites et notamment dans la mesure où ces marqueurs leur permettent d'inférer les relations entre les informations et les intégrer d'une façon enchaînée sous forme d'un texte, autrement dit, les étudiants ont classé les propositions en fonction de leur ordre logique tel qu'il sont dans le texte source et cela nous conduit à dire que ces étudiants ont bénéficié d'un impact positif de l'emploi des connecteurs ce qui influe sur leur compréhension du texte, et ce inversement au groupe témoin qui se contente d'introduire un certain nombre jugé insuffisant de propositions, c'est-à-dire qu'ils ont sélectionné les propositions du texte et qui sont peut être gravées en mémoire lors de la deuxième chance de lecture ainsi que leurs copies sont pauvres des inférences provenant du modèle de situation, et la base de texte et ceci dit, que l'absence des connecteurs entrave la production des inférences et l'activation des connaissances nécessaires à ce traitement.

Les connecteurs assurent donc la clarification de la structure et l'organisation conceptuelle du texte ainsi que la cohérence sémantique qui facilite la compréhension des textes dits explicatifs et son absence rend la relation causale entre les énoncés implicite et donc plus difficile à comprendre et notamment pour un lecteur novice qui est entrain d'apprendre une langue étrangère. D'ailleurs, certains travaux en psychologie cognitive démontrent que les étudiants en particulier et les lecteurs en général trouvent des difficultés pour comprendre deux phrases courtes sans connecteurs qu'une longue phrase comportant un connecteur.

L'analyse des résultats vient donc s'opposer aux travaux qui affirment que l'ajout des connecteurs comme aide à la compréhension n'exerce aucun impact sur l'amélioration de la compréhension des textes et spécialement des textes explicatifs et que leur absence ou leur présence n'entraîne aucune différence. Or, les résultats que nous avons obtenus s'appuient sur l'idée que l'insertion des connecteurs dans le texte a certes un effet positif sur l'amélioration de la compréhension et ça se voit chez les étudiants du (G1) qui ont ajouté un nombre important de propositions et supérieur à celui du (G2) correspondant à la signification globale du texte.

Pour conclure, nous pouvons dire que les résultats recueillis, nous ont permis de valider nos hypothèses qui prédisent que l'emploi des connecteurs aide les étudiants à produire un nombre considérable de propositions qui renvoient à la base du texte et qui sont davantage des propositions très pertinentes et congruentes avec le contenu textuel comme dans le cas des participants du (G1). En somme, l'ajout des connecteurs facilite l'activation des connaissances antérieures liée essentiellement avec le domaine évoqué par le texte et favorise le rappel des informations, et donc, facilite en général la tâche de la compréhension et de la production d'un texte explicatif.

Conclusion

Conclusion

La tâche de compréhension écrite occupe une partie prépondérante dans le processus du déroulement du projet didactique, or elle peut être considérée comme une activité lassante au regard des apprenants à cause de son activité exigeante et qui dépend de la créativité de la part aussi bien de l'enseignant que des apprenants/lecteurs.

Nous rappelons que notre recherche a pour objectif de circonscrire l'apport des connecteurs sur la construction de la signification des textes explicatifs en essayant de cerner ses principales fonctions dans l'assurance de la cohérence textuelle, la continuité textuelle et l'organisation logique des phrases que contient le texte.

Une bonne compréhension d'un texte met en évidence la présence d'un principe de base nommé : la cohésion et la cohérence textuelle. Selon Van Dijk dans les années 1970-1980, on peut distinguer deux niveaux de cohérence textuelle :

Un niveau inter phrastique (niveau « local ») : si le texte n'est pas perçu comme étant uniquement une suite discontinue de phrases, c'est qu'il existe des relations, des connexions entre les phrases. Ces connexions permettant de ne pas avoir une impression de juxtaposition. Un niveau macro-structurel (niveau « global ») : le sens global n'est pas la simple addition des mots qui constituent la phrase. Il n'est pas la simple addition de la signification que l'on peut construire pour chaque phrase. Le sens vient de la construction syntaxique. (Van Dijk, 1970-1980, p 173).

Il explique à travers sa citation que "la cohérence d'un texte " se trouve dans l'enchevêtrement des liens qui se forment entre la microstructure (niveau des phrases) et la macrostructure (le thème développé d'une phrase à l'autre).

En effet, comprendre un texte en langue étrangère est une activité de production de signification qui anticipe plusieurs savoir-faire en même temps. En effet, lire en FLE n'est pas une compétence évidente à acquérir pour un apprenant au cours de son initial apprentissage, il est donc contraint de s'habituer à un autre alphabet que celui de sa langue maternelle et à des habitudes de lectures différentes. Ainsi, la compréhension suppose des compétences à la fois linguistiques, textuelles et référentielles, autrement dit, les connaissances sur le monde, ainsi que les

connaissances sur les univers des textes, et d'autres compétences stratégiques : à savoir la régulation, la sélection, le contrôle, l'évaluation de l'élève de son activité de lecture, etc.

Par ailleurs, un obstacle à la compréhension d'un texte en langue étrangère est la méconnaissance des mots du texte qui oblige à s'arrêter et perdre le fil de la lecture. En effet, la lecture en FLE, vise plusieurs objectifs : Un objectif de base qui vise à saisir l'information explicite de l'écrit, un objectif intermédiaire, qui vise à reconstituer l'organisation explicite du document, et un objectif approfondi, qui vise à découvrir l'implicite d'un document écrit et permettre à long terme, aux apprenants d'avoir envie de lire.

Il est à noter que, les connecteurs structurent l'information en marquant l'enchaînement des phrases, les transitions entre les parties d'un texte et occupent la fonction d'organiseurs textuels, plusieurs travaux affirment que les connecteurs sont des porteurs de sens qui permettent au lecteur de comprendre comment est découpée la pensée, comment elle s'organise et comment elle évolue.

L'analyse des données que nous avons recueillies en manipulant plusieurs connecteurs dans le texte « authentique » nous fait constater que les propositions ajoutées par le groupe expérimental ceux dotés d'un certain nombre de connecteurs au cours du second rappel renvoyant surtout à la base du texte sont supérieures et pertinentes à celles fournies par le groupe témoin qui ont lu le texte sans connecteurs, ce qui nous permet de valider les principales hypothèses émises et qui indiquent que le groupe (G1) rajoute plus d'informations correspondant à la macrostructure.

Il est donc judicieux de signaler que les connecteurs ont certes un effet positif sur l'activation des connaissances durant l'activité de compréhension et jouent un rôle crucial dans la facilitation du rappel des informations traitées dans le texte, ce qui nous permet de confirmer et valider notre hypothèse axiale qui affirme que l'emploi des connecteurs dans les textes explicatifs peut exercer un impact positif et construire un outil d'appui afin d'aider les apprenants à mieux comprendre un texte

scientifique ou explicatif traitant un domaine précis accompagnant des connecteurs influe positivement sur la compréhension des textes dits explicatifs et ainsi sur le rappel des informations que contient ce texte ce qui pousse les étudiants faisant partie du (G1) expérimental de produire d'avantage de propositions et qui sont issues majoritairement de la base du texte.

Les enseignants et notamment les chercheurs à l'université doivent être dotés d'un savoir multidisciplinaire et bien formés afin d'améliorer la compréhension chez les étudiants et les aider à tout prix à résoudre des problèmes liés à la difficulté de compréhension et d'être capables d'étudier aisément un texte de tel ou tel domaine.

Quelques propositions didactiques

Lors des activités de lecture-compréhension d'un texte explicatif, l'enseignant doit sélectionner avec prudence les connecteurs en fonction de leur place convenable dans le texte, en effet, chaque type de texte dépend des connecteurs adéquats qui le caractérise et le distingue des autres types de texte, en essayant d'employer les connecteurs les plus courants dans la langue, pour aider les apprenants à identifier la fonction basique de ces connecteurs et donc avoir un accès fluide au sens du texte, en effet, les enseignants doivent expliciter au maximum les relations émises entre les informations en restant attentif à la longueur des phrases. En plus, il est intéressant de prendre en compte les besoins des étudiants en ce qui concerne la lecture-compréhension d'un texte explicatif parce que si un énoncé peut paraître clair pour certaines personnes, il n'est en fait pas clair pour d'autres avec l'accompagnement constant à l'aide des reformulations et des explicitations du contenu. Par ailleurs, l'absence ou l'utilisation inappropriée d'un connecteur explicite nuisent à la cohérence d'un énoncé. Les mots de liaison sont porteurs de sens et ils ont, de ce fait, une fonction importante dans la phrase nommée : la fonction sémantique. Ainsi, Mettre l'accent sur leur valeur non seulement linguistique et textuelle, mais aussi inférentielle et contextuelle.

L'enseignant doit également prendre en considération que la compréhension dépend aussi du destinataire, autrement dit, son âge, son niveau scolaire, son milieu social,

culturel et sa capacité cognitive et linguistique à produire des inférences, ainsi, ces apprenants ne disposent pas tous des mêmes connaissances.

En outre, l'enseignant en FLE en particulier et dans toute l'activité d'enseignement en général, ne doit pas bannir tout questionnement, mais, il doit leur préférer des questions qui invitent à mettre en relation, interpréter, juger le contenu du texte et parfois même critiquer, etc.

Difficultés et obstacles

Au cours de notre recherche, nous avons rencontré quelques problèmes qui nous empêchent à mener à bien notre recherche : d'une part, notre recherche a été coïncidée avec la protestation nationale qui a duré plusieurs mois et qui touche notamment les universités, ce qui entrave la bonne poursuite de notre enquête ainsi qu'à travers l'absence de contact avec les enseignants ce qui rend difficile à bénéficier d'assez d'informations qui peuvent être utiles pour bien entreprendre notre recherche. Et d'autre part, l'insuffisance de la documentation qui représente une grande obstruction tout au long de notre recherche ce qui nous pousse à nous référer excessivement aux documents numériques.

Références bibliographiques

References bibliographiques

- Baddeley, A.D. (1986). *Working Memory*. Oxford: Clarendon. Press.
- Baddeley, A.D.(1992). *La mémoire humaine, théorie et pratique*. Grenoble : Press Universitaire de Grenoble.
- Baudet,S. & Denhière, G. (1991). Mental models and acquisition of knowledge from text: Representation and acquisition of functional systems. In G. Denhière, & J.P. Rossi (Eds), *text and text processing*. (pp. 155-187). Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- Berninger, V. W. , & Swanson, H. L. (1994) Modification of the Hayes and Flower model to explain beginning and developing writing. In, E. Butterfield (Ed). *Children's writing: Toward a process theory of development of skilled writing*, (vol. 2, pp. 57-82) Greenwich, CT: JAI Press.
- Bestgen, Y. (2007). « Représentation de l'espace et du temps dans le modèle situationnel construit par un lecteur ». Discours. *Revue de linguistique, psycholinguistique et informative*, n°1.
- Bianco, M, . (2010). La compréhension de textes : peut-on l'apprendre et l'enseigner ? In M. Dutrevis (dir), *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.
- Blanc, N., & Brouillet, D. (2003). *mémoire et compréhension, lire pour comprendre*. Edition In press.
- Blanc, N., & Brouillet, D. (2005). *Comprendre un texte. l'évaluation des processus cognitifs*, Paris: In press.
- Bolton, S, (1991). *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, éd. Haltier et Didier, Paris.
- Borel, M.J. (1981). "l'explication dans l'argumentation, *approche sémiologique*.in: *langue française* n°50. Argumentation et énonciation , sous la direction de Abdelmadjid Ali Bouacha et Henri Portine, p p. 20-38, <https://doi.org/10.3406/lfr.1981.5089>
www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1981_num_50_1_5089

- Boudechiche, N. (2009), traitement de l'écrit et construction de connaissances en contexte plurilingue: défis et opportunités, centre universitaire d'El Taref, synergies [*Algérie*] n°6, pp.29-40.
- Bourdin, B. & Fayol, M. (1994). Is written language production more difficult than oral language production? A working memory approach. *international journal of psychology*, 29(5), 591-620.
- Bourdin, B. & Fayol, M. (2000). Is graphic activity cognitively costly? A developmental approach. *reading and writing*, 13 (3), 183-196.
- Bourdin, B. & Fayol, M. (2002). Even in adults, written production is still more costly than oral production. *international journal of psychology*, 37(4), 219-227.
- Bulter-Nalin, K. (1984). Revising patterns in students writing. In, A. N. Applebee (Eds), Contexts for learning to Write: Studies of secondary school instruction (pp. 121-133). Norwood, N J: Ablex.
- Cabré, T., (2008). Constituer un corpus de textes de spécialité, institut universitaire de la linguistique appliquée, cahier de CIEL, p.38.
- Cèbe, S. & Goigoux, R, (2007). concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. In : [*Repères, recherche en didactique du français langue maternelle*], n°35. Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège, sous la direction de Elisabeth Nannon et Roland Goigoux. pp. 185-208.
- Chanquoy, L. & Alamargot, D. (2002). Mémoire de travail et production écrite: quelques modèles récents et bilan des premiers travaux. [*L'année psychologique*. 102], 363-398.
- Charnock, R, (1999). Les langues de spécialité et le langage technique: considérations didactiques, In: ASP [en ligne] 23-26 (<https://journals.openedition.org/asp/2566>, consulté le 10-06-2012).
- Chesney, J., (1981), Aspect de la thématisation de et dans l'explication, Centre de recherches sémiologiques de l'université de Neuchâtel. Publié en février 1980.
- Coltier, D., (1986). Approche du texte explicatif. *pratiques*, 51 (1), 3-22.
- Corrine, R. (2000), *Les relations de discours avec ou sans connecteurs*, Université de Genève, In: <http://www.corinne.rossari@lettres.Unige.ch>
- Crinon, J., & Legros, D. (2002). The Semantic Effects of Consulting a Textual Data-Based on Rewriting. *Learning and Instruction*, 12 (6), 605-626.

- Combettes, B. (1986). Le texte explicatif: Aspects linguistiques, *Pratiques*, n°51.
- Crooks, G. V., (1986). "Towards a validated analysis of scientific text structure". In : *Applied linguistics*, vol. 7, n°1.
- 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).
- Dancette, J., (1995). *Parcours de traduction. Etude expérimentale de processus de compréhension*, Lille, PU de Lille.
- Danon Boileau. L., (2005), S'expliquer l'incohérence du monde , s'expliquer face à l'adulte: deux types d'explication chez l'enfant, In, [*l'explication: enjeux cognitifs et interactionnels*], Hudelot, C, Salazarorvig, A; Veneziano, E, Peeters Leuven, Paris.
- Day, R. A., (1989). *How write and publishe scientific paper*. 3ème éd. Cambridge: Cambridge University Press.
- Denhière, G. (1988). Story comprehension and memorization by children: The role of input- conservation and out put processes. In, F. Weinert & M. Permuler (Eds). *Memory development: Universal changes and individuel differences*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- Denhière, G. & Legros, D. (1989). Comprendre un texte: construire quoi? Avec quoi? Comment? In M. Fayol, & J. Fijalkow, *apprendre à lire et à écrire. dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes. Revue française de pédagogie*, (pp. 137-148).
- Denhière, G, Lemaire, B, Bellisens, C, & Jhean-Lare, S. , (2005). A semantic space for modeling a child semantic memory. In, W. Kintsch & T. Landauer (Eds), *Latent semantic analysis: A road to meaning*, pp. 155-176, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deyrich, M, (2004). Exploration didactique de la langue du milieu professionnel à l'université : quel apport pour la définition de tâches d'enseignement apprentissage? ASP [En ligne] 43-44, ([http:// asp. revues. org/ 1106](http://asp.revues.org/1106), consulté le 10-06-2012).
- Dolz, J., Allenbachy. , & Wacker, M. (1989), produire une explication en chimie à l'école primaire. In: *l'explication enjeux cognitif et intractionnels*. Hudebot, C. , SALAZARORVIG, A. , & VENEZIANO. , E. Paris: Peeters- Levain.
- Dominique, CH. & Emma, D, (2002), [Grande théories], éd. Armand Colin/ S.E.J.E.R/VEUF? P. 188.

- Dubois, Jean et Coll, (1994), *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Paris. p. 440.
- Durieux, C, (1996-1997). " Pseudo- synonyme, En langue de spécialité, Cahier du CEIL, université de Caen.
- Ebel, M., (1981), travaux du centre de recherche sémiologique, vol. 39, p. 1-33.
- Fayol, M. & Gaonac'h, D, (2003). *Aider les élèves à comprendre : un texte au multimédia*. Paris: Hachette éducation.
- Ferrand, L., & Ayora, P. (2009). *Abrégé, de psychologie cognitive de la lecture, reconnaissance des mots écrits chez l'adulte*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Gabsi, A. (2004). *Contexte plurilingue et construction de connaissances via la réécriture croisée à distance en contexte plurilingue*. Mémoire de DEA, processus cognitifs, université de Paris 8, Septembre 2004.
- Gaonac'h, D., & Lariganderis, P. (2000). *Mémoire et fonctionnement cognitif*. Paris: A. Colin.
- Gaonac'h, D., & Fayol, M. (Eds). (2003). *Aider les élèves à comprendre*, Paris, Hachette.
- Gaulmyn, M, M., (1986), " Apprendre à expliquer", Tranel n°11, université de Neuchâtel.
- Giasson, J. (1996). *La compréhension en lecture*. Broché, publié en 19 juin 1996.
- Goldman, S. R & Varma, S. (1995). CAP ping the construction- integration model of discourse comprehension. In: C. Weaver, S. Mannes & C. Fletcher (Eds) . *Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch*, pp. 337-358. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Graesser, A. C & Clark, L. F. (1985). *the structures and procedures of implicit knowledge*. Norwood, NJ: Ablex.
- Grucza, S., (2004). *Dystans kulturowy a przeklad*. Krakow: universitas.
- Halliday, M. A.K. , & Hasan, R. (1976) . *Cohesion in English*. Longman. London.
- Hayes, R. , & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In: L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds), *Cognitive process in writing*. (pp. 3-30). Hillsdale, N. J: Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1981). *Uncovering cognitive processes in writing. An introduction to protocol analysis*. Paper presented the annual meeting of American Educational Research Association.

Hayes, J. R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In, C. M. Levy & S. E. Randsell (Eds), *The science of writing theories, Methods, Individual differences and applications*, (pp. 1-27). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Hoareau, Y., & Legros, D. (2005a). Effet de la langue maternelle (L1, créole) sur la compréhension de texte explicatif en langue seconde (L2) en situation diglossique. Rôle de la langue L1 dans l'activation de la mémoire de travail à long terme, *Colloque international appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique*. Université de Nanterre, 24-26 février 2005.

Hoareau, Y. & Legros, D. (2005b). Quelles contraintes la mémoire exerce-t-elle dans la production du sens? Effets des contextes linguistiques et culturels sur l'activation de la mémoire de travail à long terme dans la construction de la signification d'un texte. Le sens, c'est de la dynamique : La construction du sens en science du langage et en psychologie, Université Payl Valéry Montpellier. 3. colloque Inter labo 2005/CIL2005/ Dipralong, Laméco, Praxiling, 9 et 10 juin 2005.

Hoareau, Y., & Legros, D. (2006). Rôle des contextes culturels et linguistiques sur le développement des compétences en compréhension et en production de textes en L2 en situation de diglossie. *Enfance*, 2, 191-199.

Hoareau, Y. Legros, D. , Gabsi, A. , Makhlouf, M. , & Khebbeb, A. (2006). Internet et aides à la réécriture à distance de textes explicatifs en contexte plurilingue. In A. Piolat (Ed), *Lire, écrire, communiquer et apprendre avec internet*, (pp.277-297. Paris: Solal.

En ligne:
http://classenumerique.citesciences.fr/numeral/textes/IMG/pdf/ R sum 1 .Legros_Hoareau.pdf

Hoareau, Y. Legros, D. , Gabsi, A. , Boudechiche, N, & Makhlouf, M. (2007). (N) TIC et aides à la compréhension et à la production de textes explicatifs en langue seconde. *vers une didactique cognitive du texte en contexte plurilingue et pluriculturel*, ALSIC.

Enligne : <http://alsic.u-strasbg.fr/Menus/frameder.htm>.

Kaup, B. , Zwaan, R. A. , & Ludtke, J. (2007) . The experiential view of language comprehension: How is negation represented? To appear in F. Schmalhofer & C.A. Perfetti (Eds) . *higher level language processes in the brain: inference and comprehension processes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates, Inc.

- Kellogg, R. T. (1987). Effects of topic knowledge on the allocation of processing time and cognitive effort to writing processes, *Memory and cognition* , 15, (3), 256-266.
- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing . In, C. M. Levey & S. Ransdell (Eds). *The science of writing: Theories, methods and applications*. (pp. 57-72). Mahwah. NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Kellogg, R.T. (1999). Components of working memory in text production, in M. Torrance, Amsterdam University Press, 25-42.
- Keyong, L., Vandeveld, D., (2008). *Langue (s) de spécialité (s) : mythe ou réalité?* Lexicographie et langue (s) de spécialité (s). *Synergies Chine* 3,31- 40.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review*, 85, p p. 363 -394.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological review*, 95, 163-182.
- Kintsch, W, (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Kocourek, R., (1991). *La langue française de la technique et de la science*. Wiesbaden: Oscar Brandstetter.
- Langston, M. & Trabasso, T. (1999). Modeling causal integration and availability of information during comprehension of narratives texts. In, H. Van Oosterdorp & S. R. Goldman (Eds) . *the construction of mental representations during reading*, pp. 29-69. Lawrence Earlbaum Associates, Publishing Mahwah, New Jersey.
- Lecavalier, J. (2003). *La didactique de l'écriture: les marqueurs de relations dans le cours de français du collégial*. Thèse de doctorat inédite. Faculté des études supérieures. Université de Montréal.
- Leclerc, J., (1999). *Le français scientifique: guide de rédaction et de vulgarisation*. Brossard. Lingua Tech édition.
- Legrot, D. (2005). Vers une didactique cognitive de l'apprentissage de la langue française et de la construction des connaissances en langue française en contexte plurilingue et en situation de diglossie. A la quête d'un paradigme intégrateur. Table ronde. *Colloque international appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique*. Université de Nanterre, 24-26 février 2005.

- Legros, D., Acuna, T., & Maitre de Pembroke, E. (2006). Variations interculturelles de la représentation et du traitement des unités du texte, *Langages*, 163, 115-126.
- Legrot, D., & Marin, B. (2008). *Introduction à la psychologie cognitive du traitement du texte*. Bruxelles: De Boeck.
- Lerat, P, (1995). *Les langues spécialisées*, Paris, PUF, p.21.
- Lerat, P, (1997). Approches linguistiques des langues spécialisées. In : ASP [En ligne] 15-18, (<http://asp.revues.org/2926>, consulté le 16-06-2012).
- Maigueneau, D. (1996 et 2009), pour la nouvelle édition. *Les termes de l'analyse du discours*. Paris: Edition du seuil.
- Maj-Brit, Mosegaard, H. (1996), *Le discours: cohérence et connexion*, ed. Stougaard Jensen / Skantryk A, S, Copenhague.
- Marin, B., Crinon, J., Legros D. & Avel, P. (2007). Lire les textes documentaires scientifiques. Quels obstacles, quelles aides à la compréhension? *Revue française de pédagogie*, 160, 119-132.
- Mattei, F. (1990). Quelques théories relatives à la compréhension. Juin 1990. [Online]: <http://www.multimania.com/fmattei/nonlecteurs/aide2.htm.aide2>.
- Mbengone Ekouma, C. (2006). *Rôle des facteurs de variabilité culturelle et linguistique dans la compréhension et le rappel des textes en langue seconde. Vers une didactique cognitive des aides à la compréhension en milieu diglossique*. Thèse de doctorat, université de Paris, 8, Vincennes Saint-Denis.
- Meckoon, G., & Ratcliff, R. (1995). The minimalist hypothesis: directions for research. In, C.A. Weaver, S. Mannes, & C. R. Fletcher (Eds). *Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Miévelle , D. , (1981), Travaux du centre de recherche sémiologique, vol, 38. p. 59-75.
- Millis, K. & Simon, S. (1994). Reading scientific texts: changes in resource allocation. In, H. Van Oostendorp & R. A. Zwan (Eds). *Naturalistic text comprehension*. Norwood: Ablex.
- Millis, K. K, Simon, s. & Tenbroeck, N.S. (1998). Resource allocation during the rereading of scientific texts. *Memory and cognition*, 20, 232-246.
- Millis,K.K. & King. A.(2001). Rereading strategically: the influences of comprehension ability and a prior reading on the memory for expository text. *Reading psychology*, volume22, Issue1n pp. 41-65.

- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit*. Paris: Clé International.
- Piolat, A. , & Roussey, J, Y. (1992). Rédaction de textes, éléments de psychologie cognitive. *Langage*, 106, 106-125.
- Pytel, W. W. A., (2003). Identyfikatory semantyczne tekstow specjalistycznych. In : Kielar, B. Z. , crucza, S. (éds). *Jezyk specjalistyczne 3. Lingwistyczna identyfikacja tekstow specjalistycznych*. Warszawa: Zaklad Graficzny Uniwersytetu Warszawskiego, 59-73.
- Porhiel, S & Klingler, D, (2004), *L'unité texte*, Peleyben, pp. 49-73.
- Portine, H., (1990): "Les langues de spécialité comme enjeux de représentation " dans: *publics spécifiques et communication spécialisé, Le français dans le monde*, recherche et applications, 63-71.
- Pudelko, B. , Henri, F. , & Legros, D. (2002). Entre la conversation et l'écriture: les deux faces de la communication asynchron . In, Senteri & Taurisson (Eds). *Pédagogie. net. Montréal: Press universitaire* de Québec.
- Rastier, F. (1994). Sur l'immanentisme en sémantique, *Cahiers de linguistique Française*, 15, 325-335.
- Rastier, F., (2007), communication, interprétation, transmission, coll. annales littéraires de l'université de France. Comte. L'article est disponible aussi sur le lien: [www: Elf-univ-f comte. fr](http://www.elf-univ-f.comte.fr).
- Resche, C, (1999). De l'utilité d'une approche syntaxique en langue spécialisée: exemple de l'anglais économique. In: ASP [En ligne] 23-26 ([http://asp. revues. org/ 2356](http://asp.revues.org/2356), consulté le 16-06-2012).
- Roulet, E., (1991): " vers une approche modulaire de l'analyse du discours", *cahiers de linguistique française*, 12, 53-81.
- Sager (J.C). (1990), *A practical course in terminology processing*. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins publishing company.
- Scardamalia. M., & Breiter. C. (1983). The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing . In, M. MARILEW (Ed) . *The psychology of written language: A development approach*. (pp. 67-95). London: Wiley.
- Scardamalia, M. , & Breiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In, R. Rosenberg (Ed), *Advances in Applied psycholinguistics*,

vol, 2: *Reading, Writing, and Language Learning*. (pp. 142-175). Cambridge: Cambridge University Press.

SIOUFFI, G., (1999), *100 fiches pour comprendre la linguistique*, Paris, Bréal, Rosny

Singer, M.(1993). Causal bridging inferences: Validating consistent and inconsistent sequences. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 47, 340-359.

Stine. Morrow, E. A. L; Gagne, D.D; Morrow, D. G. & Dewall, B. H. (2004). Age difference in rereading, *Memory and cognition*, 32 (5), 696-710. Steffensen, M. S. , C. , Joag-Dey, C. & Anderson, R. C. (1978). *Across- cultural perspective on reading comprehension*. Report n° 97. Bethesda, M D: National Institute of child health and human development.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Editions logiques.

Tiberghien, G. (1997). *La mémoire oubliée*. Liège: Mardaga

Tukia, M., (1983). " Observation sur le vocabulaire, sur les marques d'énonciateur et sur la construction dans le discours spécialisé". In: *Etude de la linguistique appliquée*, 51, p. 34-44.

Van Den Broeck, P. & Gustafson, M. (1999). Comprehension and memory texts: three generation of reading research, In, S. R. Goldman & P. Van Den Broeck (Eds), *[narrative comprehension, causality and coherence. Essays in honor of Tom Trabasso]* (p p. 15-34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York. Academic Press.

Vosmiadou, S. (1993a). Knowledge organization and representation. *International Encyclopedia of Education*. London: Pergamon Press.

Vosmiadou, S. (1993b). Universal and culture specific properties of children's mental models of the earth, In, Hirschfeld, D. & Gelman, S. (Eds). *Mapping the mind*, New York: Cambridge University Press.

Wectionensia, A. & Humaniora, (2006), *La relation de concession*. Etude contrastive de quelques connecteurs concessifs français et suédois, p 42.

Wolfe, M.B.W. (2005). Memory for narrative and expository text: Independent influences of semantic associations and text nization. *Journal of experimental psychology: Learning, Memory and Cognition*, 31, 359-364.

Xu, M. (2009). *La compréhension et la construction de connaissances en langue L1 (Chinois) et langue L2 (français) à l'aide de textes scientifiques dans le contexte monolingue de la Chine*. Thèse, Université Paris VIII.

Ouvrage:

Adam, J. -M., (1992, 2001), *les textes: types et prototypes. Récit, descriptions, argumentation, explication et dialogues*. Paris, Nathan.

Adam, J., M., (1999), *Linguistique textuelle. De genres de discours aux textes*, Paris, Université de Nathan pp.81-100.

Article d'internet:

Abdelkader, B, (2014), "Singularité de la compréhension du texte explicatif". Ddidactiques. Université de Média, La malaise d'écrire? Y a-t-il des antidotes, p. 18/ <halshs-01079284>.

Barbarawal. K. (2012). "Unwersytet im. Adama Mickiewicza W Poznaniu. Traduction des textes de spécialité comme méthode d'apprentissage des langues de spécialité", Glottodidactica 33313/2 (2012).

Barthes. S. R. , (1953/1972), "De degré zéro de l'écriture, le seuil, les typologies textuelles, les types de textes dans le contexte scolaire", Rézo [En ligne] sur le site URL: sites, estivideo. net/ gfritsch/doc/reso-cfa-2003.htm.

Cbarolles. pp. 100-115 [En ligne] sur le site : <http://doi.org/10.3406/prati.1982.2444>. www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1982_num_35_1_2444.

Duvelson, E, (2011), " Etude 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 remédiation aux difficulté de compréhension", Bibliothèque numérique, Paris8, consulté le 31 février 2019,

[http:// octaviana.fr/document/16116174X](http://octaviana.fr/document/16116174X).

Gentilhomme, Y., (1982). "Lecture d'un texte scientifique. In: *Pratique linguistique, littérature, didactique*, n °35. La lecture, sous la direction de liliane Sprenger.

Helena Horova. PH. D, Diphdr, MGR et all, (2017), " Acte du colloque, Texte de spécialité, texte scientifique à l'université de Bohême de l'ouest à PLZEN 12-13 octobre 2017. Consulté le 19/02/2019, disponible sur le site: http://zcu.cz/export/sites/zcu/pracoviste/vyd/online/FF_Sbornik-colloque

Isabel, VS, Canga et all, (2001). " Presencia y renovaciÓn de la lingÜística francesa, Samamanca, Les textes de spécialité: Traduction professionnelle et traduction pédagogique Pedro Lacamara Ruberte, Université de Salamanca.

Maillot, J. (1982). " La traduction scientifique et technique". *Bulletin et bibliothèque de France* (BBF), n °4, p. 236-239. Disponible, en ligne: <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1982-04-0239-029/.ISSN1292-8399>.

Rastier, F. (2007)," Communication, interprétation, transmission", coll annales littéraires de l'université de France. Comte. L'article est disponible aussi sur le lien : www.alufc-univ-f.comte.fr.

Shirley. C. T, (1994), "langue de spécialité: cohésion, culture et cohérence", ASP-5-6/1994, 61-67.

Teresa Cabré. M. (2007-2008). " Constituer un corpus de texte de spécialité , Institut, Université de luiguistica Aplicada universitat Pompeu Fabra, Cahier du CEIL, Barcelone. In: https://www.eila.univ-paris-diderot.fr/_media/recherche/clillac/ciel/cahiers/2007-2008/04-cabre.pdf

Thoiron, P. (1991). " Texte spécialisé et non-spécialiste : un problème de stratégie de décodage. In: Revue belge de philologie et d'histoire, tome 69, fex, 3. 1991. langues et littératures modernes-Moderne taal en letterkunde. pp. 629-643; doi: <http://doi.org/10.3406/rbph.1991.3781>

http://www.persee.fr/doc/ebph_0035-0818_1991_num_69_3_3781 consulté le 20/02/2019.

vigner, G. (1979). "Lire du texte au sens". Didactique des langues étrangères. Paris: Hachette, CLE international.

Sites d'interne:

[http:// www-persee.fr/doc/prati_0338-2389_1986_num_51_1](http://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1986_num_51_1). Consulté le 12/02/2019

Auteur: Bernard Combettes.

http://documents.irevues.inist.fr/bistream/handle/2042/9168/ASTER_1988_6_129-pdf?

Consulté le 12/02/2019.

Auteur: Claudine Garcia Debanc.

[http:// www.irem.ujf.grenoble.fr/revues/revues_fic/68/68n8.pdf](http://www.irem.ujf.grenoble.fr/revues/revues_fic/68/68n8.pdf).

Auteur: IREM De Grenoble

Mémoires et thèses:

Aouadi, L., (2014-2015). *L'expression de la subjectivité dans le discours scientifique, cas des mémoires de magister français*, Mémoire élaboré en vue de l'obtention du

diplôme de magister, option: science du langage, Université de Mohamed Khider. Biskra.

Hamouma , L. , (2013-2014). *Les connecteurs consécutifs et leur impact sur la cohésion /cohérence textuelle dans l'œuvre d'Emile Zola "La BêteHumaone"*, Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de Magister, Option, Science du langage, Université Mohamed Khider, Biskra.

Mehdi, A., (2016-2017). *Effet des connecteurs temporels et adversatifs sur la compréhension d'un texte scientifique en L2 en contexte universitaire algérien : cas des étudiants inscrits au CEIL*, thèse de doctorat, spécialité didactique, Université Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem.

Sebbane, M, A., (2007-2008). *L'effet de deux modalités de prise d'informations sur la compréhension et la production d'un texte explicatif en FLE chez les étudiants de magister d'économie*, thèse de doctorat, spécialité: didactique. Université d'Ibn Badis. Mostaganem.

Smail, Z., (2016-2018). *Effets de l'emploi de la méthodologie du FOS sur la compréhension de textes authentiques chez les étudiants de filières scientifiques en contexte universitaire algérien*, thèse de doctorat, spécialité : didactique. Université d'Ibn Badis. Mostaganem.

Annexes

Annexe 6

Propositions ajoutées par le groupe expérimental

La nature, l'environnement et l'eau sont en relation qui permette la vie de l'être vivant, et pour bien déterminer cela, il y a une sorte d'un circuit, d'abord le soleil réchauffe les mers et les océans qui sont les plus grands réservoirs d'énergie. Ensuite cette chaleur ils produisent des bulles de la vapeur qui va monter jusqu'au ciel pour former ou se transformer en nuage. Après le vent va pousser ces nuages, elles peuvent être froides ce qui donne la neige ou moins froide ce qui donne les pluies. Ça dépend du climat et les courants... Lorsque les pluies tombent sur le sol, ça va former des plaques d'eau ce qu'on appelle les nappes phréatiques, ça peut être utile ou inutile pour la vie de des êtres végétaux ou animaux, on déduit que l'eau est la source de la vie, on ne peut pas

venir sans elle.

Par contre on souffre de la pollution qui est devenue un phénomène mondial, elle est vraiment très présente et même partout, et c'est l'homme qui est responsable de cela à cause des produits chimiques...

✶ pour cela il est nécessaire de lutter contre la pollution.

La nature est composée de plusieurs phénomènes qui construisent l'environnement on a le soleil qui dégage la chaleur et qui réchauffe les mers, les océans et l'eau permet à cette chaleur de continuer. En effet, le vent, la vapeur, la pluie chacun de ces phénomènes joue un rôle important dans la nature et à chacun son conséquence par ex la pluie (climat moins froid). Mais il a toujours le fléau de la pollution qui causé par l'être humain par ses activités, il doit lutter contre la pollution parce qu'elle permet perturber l'équilibre de l'écosystème de la nature et cela résulte des phénomènes dangereux.

- La nature et l'eau, la planète

Dans la nature, lorsqu'elle est chauffée par le soleil, l'eau des rivières, des lacs et des océans s'évapore. La vapeur d'eau qui se forme ainsi rejoint l'atmosphère. Plus elle monte en altitude, plus elle refroidit.

Elle finit par se condenser pour former des nuages de gouttelettes d'eau de pluie liquide ou de cristaux de glaces. Cette eau redevenue liquide (ou solide).

- Le soleil dégage de la chaleur,
l'eau est un réservoir d'énergie
inépuisable, car elle absorbe la
chaleur en continu.

- Le soleil est un régulateur du
climat.

- L'eau c'est le moteur de la vie.

- Le vent est un élément essentiel.

- Les pluies ~~apportent~~ provoquent un refroidissement.

- La neige provoque le froid.

- L'homme c'est la cause de la pollution
dans l'environnement et la nature.

- pollution de l'air, et pollution
de mer.

- La nature se compose plusieurs
éléments.

L'eau de notre vie et l'environnement:

L'eau est un ressource important dans notre vie et est un réservoir d'énergie inépuisable à cause de l'eau il y a une circulation.

D'abord le soleil dégage la chaleur et réchauffe les mers, Ensuite, les vapeurs d'eau s'élèvent puis l'air humide se transforme en nuages dans ce cas la température est un facteur très important.

puis le vent déplace les nuages à travers les continents. Après les nuages peuvent produire des précipitations de puis la pluie tombe. cette pluie est très importante pour la faune et la flore et l'homme et l'environnement en générale.

cette circulation très nécessaire dans notre vie

Annexe 7

Propositions ajoutées par le groupe témoin

- Le soleil est une source de l'énergie
à partir de l'eau qui absorbe la
chaleur.

- Le soleil est un régulateur du climat

- Le vent joue un rôle très important avec
lequel les images se déplacent.

Le soleil dégage la chaleur

- l'eau pollue à cause de
l'activité de l'homme

La pollution existe des types.

la faune est la flore présente
de la pluie.
la pluie tombe.

Les vents déplacent les masses d'air à travers les continents,
Le vent comme un élément essentiel il constitue la composante
de l'eau et le vent joue un grand rôle, il déplace
les masses d'air à travers les continents aussi le vent
est un élément essentiel il constitue la composante
de base du cycle de l'eau.

- grâce au soleil, les océans, les mers
et les rivières devraient réchauffer
la température de l'eau, la vapeur
s'élève et se transforme en nuage de
gouttelettes

- lorsqu'il y a de quelques nuages, le vent
^{peut} ne pas les déplacer. autant que les nuages
peuvent se déplacer facilement, ^{entre}
donc la pluie va tomber

le cycle de l'eau la nature l'environnement.
l'écoulement de l'eau...
comment forme la pluie ou bien
nuage ou vapeur d'eau qui a tombe
au sol. et à la forme d'une pluie.
le soleil réchauffe les océans et la mer.
devient vapeur sur les nuages et en
fin tombe des pluies ou neige.

