

Université de Montréal

Effets d'un entraînement aux superstructures de la  
nouvelle journalistique sur la compréhension  
d'élèves de l'ordre secondaire de Guinée

Par  
Yaya Mané

Département de didactique  
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de  
Philosophiæ Doctor (Ph.D.)

Mars 2001



© Yaya Mané, 2001

LB  
5  
U57  
2001  
V. 022

Library of Congress

Division of Rare and Manuscript Collections  
University of Illinois at Urbana-Champaign

U57  
U57

Department of Education  
Federal Office of Education Research

U57  
U57



U57

U57

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

**Effets d'un entraînement aux superstructures de la nouvelle journalistique sur la  
compréhension d'élèves de l'ordre secondaire de Guinée**

présentée par

**Yaya Mané**

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :



Monique Noël-Gaudreault, présidente

Michel Thérien, directeur

Marie-Christine Paret, membre du jury

Gilles Fortier, examinateur externe

Michelle Comeau, représentante du doyen  
de la Faculté des études supérieures

Thèse acceptée le :

6 juin 2001

## SOMMAIRE

Dans le monde actuel en pleine mutation où l'usage de diverses formes d'écrits est une pratique désormais courante dans les apprentissages scolaires, la compréhension en lecture devient une compétence impérieuse qui requiert une attention soutenue de la part des enseignants. Dans tous les pays, développés ou sous-développés, la compréhension en lecture est actuellement au nombre des difficultés que rencontrent les élèves.

À l'instar des pays avancés où de nombreuses études ont été déjà menées dans ce sens, des réflexions concernant ce domaine devraient être centrées sur les spécificités des écoles du tiers-monde dont la prise en compte des différences peut être d'un grand apport dans toute tentative d'amélioration des conditions de travail des élèves et de leurs enseignants.

C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente étude qui se fixe pour objectif d'examiner les effets d'un entraînement aux superstructures de la nouvelle journalistique sur la compréhension des élèves de l'ordre secondaire de Guinée (Afrique de l'ouest). Elle a été menée auprès de 382 élèves des classes de 10<sup>e</sup> année des collèges, différenciés selon leur mode d'entraînement: 194 élèves en groupe expérimental, entraînés à la lecture des articles de nouvelles selon le modèle des superstructures de van Dijk, et 188 élèves en groupe de contrôle, entraînés selon la routine habituelle actuelle de l'enseignement de l'écrit en contexte guinéen des classes du secondaire. Les sujets ont été évalués en prétest et en post-test sur la base d'une grille comportant cinq critères de compréhension : événements principaux, équivalence informative, consignes, indices de structuration et inférences. Sur la base de l'état initial de leur compréhension au prétest, ils ont été classés en profils « bons lecteurs » et « faibles lecteurs ».

L'analyse des résultats a consisté en une comparaison des situations du prétest et du post-test à trois niveaux : les scores globaux, les profils et les critères de compréhension. L'analyse des variances appliquée aux résultats selon les scores globaux a montré des effets déterminants de la connaissance des structures globales des textes, car malgré un faible niveau d'ensemble, ce sont les élèves du groupe expérimental qui obtiennent la moyenne relativement plus élevée au post-test. Par contre, les résultats selon les profils ont révélé des effets diversifiés en fonction des modes d'entraînement: contrairement à nos attentes, les élèves « bons lecteurs » du groupe de contrôle ont plus progressé au post-test que les élèves « bons lecteurs » du groupe expérimental; mais pour ce qui concerne la sous-catégorie « faibles lecteurs », ce sont les élèves du groupe expérimental qui ont plus progressé que ceux du groupe de contrôle. En ce qui concerne les résultats selon les critères de compréhension, le test d'indépendance entre les situations du prétest et du post-test a révélé que les élèves réagissent différemment en fonction des critères: les changements sont plus significatifs dans les critères « événements principaux » et « consigne » que dans les trois autres critères.

À part la variation observée dans les résultats selon les profils, cette recherche démontre une fois de plus l'avantage de la sensibilisation des sujets lecteurs aux structures globales des textes. Fortement circonscrits dans le contexte social de notre expérimentation, nos résultats jettent les bases d'une réflexion sur les possibilités d'une amélioration des conditions d'un enseignement-apprentissage du français écrit en contexte guinéen de l'ordre secondaire, du moins pour ce qui concerne le genre journalistique de la nouvelle.

## Table des matières

Sommaire	iii
Liste des tableaux	x
Liste des figures	xiii
Dédicace	xiv
Remerciements	xv
Introduction	1
Chapitre 1 : Problématique	5
1. Enseignement du français en Guinée	6
1.1 Rappel historique	6
1.2 Statut du français dans l'enseignement	9
1.3 Problèmes actuels de l'enseignement/apprentissage du français écrit à l'ordre secondaire en Guinée	10
1.3.1 Les problèmes scolaires	11
1.3.2 Les problèmes non scolaires	12
1.3.2.1 L'environnement scriptural des élèves	12
1.3.2.2 Le rôle des structures familiales et de la société	13
2. Problème de la recherche	14
3. Questions et objectifs de recherche	16
4. Pertinence de la recherche	16
Chapitre 2 : Cadre conceptuel	19
1. La compréhension en lecture	21
1.1 L'évolution des conceptions en lecture	21
1.2 Les modèles contemporains de compréhension en lecture	23
1.2.1 Les modèles propositionnels	23
1.2.2 Les modèles des schémas	23
1.2.3 Les modèles interactionnels	24
1.2.4 Les limites des modèles	24
2. La compréhension et l'enseignement des typologies de textes ou de discours	25

2.1	Quelques propositions typologiques	26
2.1.1	Les typologies des typologies (Schneuwly, 1987; Petitjean, 1989; Canvat, 1996)	26
2.1.2	Les typologies proprement dites	27
2.1.2.1	La typologie fonctionnelle de Jakobson (1963)	28
2.1.2.2	Les types structuraux de Meyer (1975, 1985)	29
2.1.2.3	La typologie de De Beaugrande (1980)	29
2.1.2.4	Genres premiers et genres seconds de Bakhtine (1984)	30
2.1.2.5	Les superstructures de van Dijk (1985)	30
2.1.2.6	Les textes archétypiques de Bronckart <i>et al.</i> (1985)	31
2.1.2.7	Les séquences prototypiques d'Adam (1992)	32
2.1.2.8	Les types de textes, modes de discours et genres de discours de Charaudeau (1992)	34
2.1.3	Les typologies alternatives (Marshall, 1984; Giasson, 1990; Roulet, 1991; Dolz et Schneuwly, 1996)	35
2.2	Apports des typologies de textes ou de discours à la compréhension de l'écrit	37
2.2.1	La sensibilisation à la diversité des textes écrits	38
2.2.2	Le développement des compétences discursives	38
2.2.3	Quelques résultats de recherches sur les types de textes ou de discours	40
2.2.4	Les limites des types de textes ou de discours pour la didactique	41
3.	La compréhension et les schémas de connaissances en lecture	43
3.1	Le concept de schéma	43
3.2	Les recherches sur les schémas en lecture	45
3.2.1	Les recherches sur les schémas de textes	45
3.2.2	Les recherches sur les schémas de lecteurs	53
3.2.3	Les recherches sur les interactions textes/ lecteurs	58
3.3	Critique de la théorie des schémas	62
Chapitre 3 : Le modèle des superstructures de van Dijk et opérationnalisation des concepts		64
1.	Génèse et fondements théoriques du modèle des superstructures de van Dijk	65
2.	Les catégories de la nouvelle journalistique	69
2.1	Le sommaire	69
2.2	L'événement principal	70
2.3	Le background	70
2.4	Les conséquences	70
2.5	Les commentaires	70
3.	Justification du choix du modèle des superstructures de van Dijk	73

4. Le genre de discours de la nouvelle journalistique _____	74
5. Les problèmes de l'exploitation pédagogique de la nouvelle journalistique _____	77
6. Les avantages de l'exploitation pédagogique de la nouvelle journalistique _____	78
7. Les concepts de «texte» et de «discours» _____	79
8. Les concepts de «types de texte» et de «genres de discours» _____	80
9. Les concepts de «cohérence» et de «cohésion» _____	81
9.1 Le concept de cohérence _____	82
9.2 Le concept de cohésion _____	84
10. Le concept d'«inférence» _____	85
 Chapitre 4 : Méthodologie _____	 91
1. Démarche d'ensemble _____	92
1.1 Les étapes du design pédagogique de Gagné et Briggs (1979) _____	92
1.2 Actualisation du design pédagogique de Gagné et Briggs (1979) _____	93
1.3 Les variables de la recherche _____	94
2. Le cadre humain de la recherche _____	95
2.1 Les sujets de la recherche _____	95
2.1.1 Les types d'exclusions _____	96
2.1.1.1 L'exclusion «0» _____	96
2.1.1.2 L'exclusion séquentielle _____	96
2.1.1.3 L'exclusion pour participation non active _____	97
2.2 Les enseignants impliqués dans la recherche _____	101
2.3 Le chercheur-formateur _____	101
3. Le cadre matériel de la recherche _____	102
3.1 Les écoles d'application _____	102
3.2 Les textes d'enseignement _____	103
3.2.1 L'analyse pré-pédagogique des textes d'enseignement _____	105
3.2.2 Les scores de lisibilité des textes d'enseignement _____	106
4. Planification du module et procédures d'enseignement des textes _____	110
5. Le modèle d'enseignement retenu pour l'entraînement des élèves aux superstructures de la nouvelle _____	113
6. Les étapes de l'enseignement explicite (ou enseignement direct) _____	115
6.1 Les étapes de l'enseignement explicite selon Giasson (1990) _____	115

6.2 Les étapes de l'enseignement direct (ou enseignement explicite) selon Goupil et Lusignan (1993)	116
7. Les étapes des leçons du module	116
7.1 Le préambule	117
7.2 La motivation	117
7.3 Le plan de la leçon	118
7.4 L'interaction/guidage des élèves	118
7.5 L'utilisation de la stratégie	118
7.6 Les exercices d'application	118
8. La collecte des données	119
8.1 Les tests de résumés de textes	119
8.1.1 Les procédures de correction des copies d'élèves	121
8.1.2 La correction révisée des copies	122
8.1.3 Définition et opérationnalisation des critères	126
8.1.3.1 Le critère «Événements principaux»	126
8.1.3.2 Le critère «Équivalence informative»	128
8.1.3.3 Le critère «Consigne»	129
8.1.3.4 Le critère «Indices de structuration»	130
8.1.3.5 Le critère «Inférences»	132
8.1.4 Préparation à la correction révisée des copies	133
8.1.4.1 Formation théorique des correcteurs	133
8.1.4.2 Mise à l'essai 1	133
8.1.4.3 Mise à l'essai 2	134
8.1.4.4 Clôture	137
8.1.5 Les modalités de la correction révisée proprement dite	140
8.2 Le journal de bord	141
8.3 La fiche d'identification des enseignants	142
Chapitre 5 : Résultats de la recherche	144
1. Présentation et analyse des résultats	145
1.1 Les résultats selon les scores globaux	146
1.1.1 Les résultats globaux selon la catégorie sociale de l'âge	150
1.1.2 Les résultats globaux selon la catégorie sociale du sexe	153
1.2 Les résultats selon les profils des élèves	156
1.2.1 Les résultats des élèves de profil «bons lecteurs»	161
1.2.2 Les résultats des élèves de profil «faibles lecteurs»	163
1.3 Les résultats selon les cinq critères de compréhension	166
1.3.1 Les résultats selon le critère «Événements principaux»	167

1.3.2 Les résultats selon le critère «Équivalence informative» _____	171
1.3.3 Les résultats selon le critère «Consigne» _____	178
1.3.4 Les résultats selon le critère «Indices de structuration» _____	181
1.3.5 Les résultats selon le critère «Inférences» _____	187
2. Interprétation des résultats _____	195
2.1 Interprétation des résultats selon les scores globaux _____	196
2.2 Interprétation des résultats selon les profils des sujets _____	202
2.3 Interprétation des résultats selon les cinq critères de compréhension _____	205
Conclusion _____	214
Références bibliographiques _____	220
Annexes _____	233
Annexe A : Tableau I : Diagramme des enseignements primaire, secondaire général, technique et professionnel _____	233
Annexe B _____	234
Annexe B1 - Tableau III : Quelques typologies des typologies de textes ou de discours _____	234
Annexe B2 - Tableau VI : Les principales étapes de la réflexion typologique de J.-M. Adam _____	235
Annexe C _____	236
Annexe C1 - Les 13 articles de nouvelles _____	236
Annexe C2 - La formule courte d'Henry _____	248
Annexe D _____	249
Annexe D1 - Les leçons du module _____	249
Annexe D2 - Guide du correcteur _____	265
Annexe E _____	277
Annexe E1 - Tableau XXIII : Les données brutes de la recherche _____	277
Annexe E2 - Tableau XXIV : Les résultats globaux des sujets du groupe expérimental _____	285
Annexe E3 - Tableau XXV : Les résultats globaux des sujets du groupe de contrôle _____	289
Annexe F : Quelques exemples de résumés des élèves _____	294

## Liste des tableaux

Tableau I :	Diagramme des enseignements primaire, secondaire général, technique et professionnel _____	233
Tableau II :	Pourcentages des élèves redoublants de l'ordre secondaire de Guinée par niveau et par sexe de 1996 à 1998 _____	18
Tableau III :	Quelques typologies des typologies de textes ou de discours _____	234
Tableau IV :	Correspondances entre fonctions du langage et types de textes selon Jakobson (1963) _____	28
Tableau V :	Les quatre types de discours archétypiques de Bronckart <i>et al.</i> (1985) _____	32
Tableau VI :	Les principales étapes de la réflexion typologique de J.-M. Adam _____	235
Tableau VII :	Correspondances entre fonctions du langage et types de textes selon Marshall (1984) _____	36
Tableau VIII :	Correspondances entre les étapes du design de Gagné et Briggs (1979) et les étapes de notre recherche _____	94
Tableau IX :	Caractéristiques des sujets _____	100
Tableau X :	Les articles de nouvelles _____	104
Tableau XI :	Les catégories schématiques des 13 articles de nouvelles _____	106
Tableau XII :	Les données sur les variables des 13 articles de nouvelles selon la formule courte d'Henry (1975) _____	109
Tableau XIII :	Les scores de lisibilité des 13 articles de nouvelles. _____	109
Tableau XIV :	Les séances d'entraînement et les séquences du module _____	111
Tableau XV :	La grille de correction révisée des copies d'élèves _____	124
Tableau XVI :	L'échelle descriptive de la grille _____	273
Tableau XVII :	Distribution des notes à la mise à l'essai 1 _____	134
Tableau XVIII :	Pondérations des accords de jugements par rapport aux cinq critères dans la mise à l'essai 1 _____	136

Tableau XIX :	Distribution des notes à la mise à l'essai 2 _____	137
Tableau XX :	Pondérations des accords de jugements par rapport aux cinq critères dans la mise à l'essai 2 _____	139
Tableau XXI :	Le journal de bord _____	142
Tableau XXII :	La fiche d'identification des enseignants _____	143
Tableau XXIII :	Les données brutes de la recherche _____	277
Tableau XXIV :	Les résultats globaux des sujets du groupe expérimental _____	285
Tableau XXV :	Les résultats globaux des sujets du groupe de contrôle _____	289
Tableau XXVI :	Effectifs, moyennes, écarts types, médianes, maximum, minimum et sommes des résultats globaux des deux groupes _____	147
Tableau XXVII :	Les statistiques de l'analyse des variances dans chacun des deux groupes _____	149
Tableau XXVIII :	Les statistiques de l'analyse des variances entre les deux groupes _____	150
Tableau XXIX :	Effectifs, moyennes, écarts types, médianes, maximum, minimum et sommes des résultats globaux des deux groupes selon l'âge _____	151
Tableau XXX :	Les statistiques de l'analyse des variances dans chacun des groupes selon l'âge _____	153
Tableau XXXI :	Effectifs, moyennes, écarts types, médianes, maximum, minimum et sommes des résultats globaux des deux groupes selon le sexe _____	153
Tableau XXXII :	Les statistiques de l'analyse des variances dans chacun des groupes selon le sexe _____	155
Tableau XXXIII :	Répartition des sujets des deux groupes dans les trois situations observées selon les profils _____	158
Tableau XXXIV :	Les statistiques de l'analyse des variances de la répartition des sujets selon les deux profils _____	160
Tableau XXXV :	Répartition des sujets « bons lecteurs » dans les trois situations observées _____	161
Tableau XXXVI :	Les statistiques de l'analyse des variances de la répartition des sujets « bons lecteurs » dans les trois situations observées _____	162

Tableau XXXVII :	Répartition des sujets «faibles lecteurs» dans les trois situations observées _____	163
Tableau XXXVIII :	Les statistiques de l'analyse des variances de la répartition des sujets «faibles lecteurs» dans les trois situations observées _____	165
Tableau XXXIX :	Résultats selon le critère «événements principaux» _____	167
Tableau XL :	Résultats selon le critère «équivalence informative» _____	171
Tableau XLI :	Exemples d'erreurs d'équivalences informatives entre le texte T1 et le résumé R 169 <sub>a</sub> correspondant à la cote «passable» _____	172
Tableau XLII :	Exemples d'erreurs d'équivalences informatives entre le texte T13 et le résumé R 236 <sub>b</sub> correspondant à la cote «passable» _____	172
Tableau XLIII :	Exemples d'erreurs d'équivalences informatives entre le texte T1 et le résumé R 024 <sub>a</sub> correspondant à la cote «très satisfaisante» _____	175
Tableau XLIV :	Exemples d'erreurs d'équivalences informatives entre le texte T13 et le résumé R 120 <sub>b</sub> correspondant à la cote «très satisfaisante» _____	176
Tableau XLV :	Résultats selon le critère «consigne» _____	178
Tableau XLVI :	Résultats selon le critère «indices de structuration» _____	181
Tableau XLVII :	Exemples de connecteurs dans un résumé (R 024 <sub>a</sub> ) correspondant à la cote «très satisfaisante» _____	185
Tableau XLVIII :	Exemples de connecteurs dans un résumé (R 236 <sub>b</sub> ) correspondant à la cote «très satisfaisante» _____	185
Tableau XLIX :	Résultats selon le critère «inférences» _____	187
Tableau L :	Les fréquences théoriques (Ft) dans les cinq critères _____	193
Tableau LI :	Valeurs de S, nombre de degrés de liberté et probabilité correspondant à S pour les cinq critères _____	194

## Liste des figures

Figure 1 :	Modèle interactif de compréhension en lecture. _____	20
Figure 2 :	Les bases typologiques selon Adam _____	33
Figure 3 :	Représentation schématique des superstructures de la nouvelle journalistique, selon van Dijk. _____	72
Figure 4 :	Modèle de planification d'enseignement de Gagné et Briggs (1979). _____	93
Figure 5 :	Partage de responsabilité dans l'enseignement explicite. _____	115
Figure 6 :	Histogramme des résultats globaux dans les deux groupes. _____	148
Figure 7 :	Histogramme des résultats globaux selon l'âge. _____	152
Figure 8 :	Histogramme des résultats globaux selon le sexe. _____	154
Figure 9 :	Histogramme de la répartition des sujets entre les trois situations observées selon les profils. _____	159
Figure 10 :	Histogramme de la répartition des sujets «bons lecteurs» entre les trois situations observées. _____	162
Figure 11 :	Histogramme de la répartition des sujets «faibles lecteurs» entre les trois situations observées. _____	164
Figure 12 :	Histogramme de la répartition des sujets entre les cinq cotes de compréhension selon le critère « événements principaux ». _____	170
Figure 13 :	Histogramme de la répartition des sujets entre les cinq cotes de compréhension selon le critère EI. _____	177
Figure 14 :	Histogramme de la répartition des sujets entre les cinq cotes de compréhension selon le critère « consigne ». _____	180
Figure 15 :	Histogramme de la répartition des sujets entre les cinq cotes de compréhension selon le critère « indices de structuration ». _____	186
Figure 16 :	Histogramme de la répartition des sujets entre les cinq cotes de compréhension selon le critère « inférences ». _____	190

### **Dédicace**

*À la mémoire de mes parents, Ibrahima et Foula Sagna, intrépides Toumarankés Diola qui réussirent à fonder une solide famille en pays étranger Nalou, malgré la différence.*

*Aux humbles populations de mon île-refuge de Katoufra qui acceptèrent avec enthousiasme l'école étrangère pour que nous aussi, leurs fils, comptions au nombre des intellectuels du pays.*

*À ma femme, Kadie, qui a tout sacrifié pour m'encourager et me soutenir durant cette longue étape de recherche doctorale, en gage de ma fidélité.*

## REMERCIEMENTS

Mes plus sincères remerciements vont :

Au Programme Canadien des Bourses de la Francophonie (PCBF), organisme de financement de cette recherche.

À la direction de l'Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée (ISSEG), organisme de tutelle, qui m'a fait confiance en proposant ma candidature au nombre des postulants aux bourses PCBF.

À mon directeur, le professeur Michel Thérien dont la disponibilité m'a positivement impressionné tout au long du cheminement de cette recherche. Son rapport à l'étudiant est un exemple précieux qui m'éclairera sûrement dans mes travaux futurs en tant qu'enseignant.

Aux professeurs, Jean-Guy Blais et Michel Laurier, pour les conseils et les remarques pertinentes lors de la validation de l'outil de correction et des résultats de la présente recherche.

Aux professeures, Nicole Van Grunderbeeck, Marie-Christine Paret et Monique Noël-Gaudreault, pour leurs conseils, les remarques pertinentes et les encouragements tout au long de ce travail

Aux professeurs Mia Beer-Toker et Gérard Potvin pour leurs encouragements et leurs amitiés.

À mes condisciples, MM. Antoine Zué, Kovana M. Loua et Faya L. Millimouno, pour leur assistance à la correction des copies, à la conception du programme SPSS et au traitement statistique des résultats.

Aux professeurs et aux directions pédagogiques et administratives des deux écoles publiques des communes de Kaloum et de Matam (région administrative de Conakry) qui ont accepté que la présente étude soit appliquée à leurs élèves.

À madame Gisèle Holtzer, directrice, et toute l'équipe de recherche du Centre L. Tesnière de l'Université de Franche-Comté pour leur accueil et leur soutien lors de mon séjour de recherche en France.

Aux familles Saint-Hillier à Besançon et Pap Amadou N'Diaye à Paris pour l'amitié et les encouragements dont ils ont toujours fait preuve durant ces études doctorales.

À ma famille, à mes amis de Guinée, dont j'apprécie à sa juste valeur le support moral et matériel durant ces longues années de recherche à l'étranger.

## INTRODUCTION

Depuis les années 1990, la Guinée s'est engagée dans un système socio-économique favorisant une certaine circulation des informations écrites (journaux, publicités commerciales, tracts politiques notamment). La compréhension de ces informations devient de plus en plus un besoin essentiel dans la vie, aussi bien quotidienne que professionnelle des jeunes. Face à cette situation, le rôle de l'école en tant qu'institution de formation semble déterminant. Pourtant, malgré les réformes entreprises jusque-là, le pays n'échappe pas au constat fait par Dumont (1990), selon lequel, la plupart des États africains sont malades de leurs écoles et les difficultés de l'apprentissage du français sont principalement d'ordre pédagogique et matériel.

La présente recherche s'intéresse essentiellement à la compréhension de l'écrit en situation guinéenne d'apprentissage du français à l'ordre secondaire. Elle se fonde d'une part, sur les observations empiriques que nous avons eu l'occasion de faire au cours des différents suivis des stagiaires de l'Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée (ISSEG) dans les établissements du secondaire, et sur la remarque faite par le ministère de l'Éducation nationale dans les instructions officielles du programme de français actuel.

*Les élèves entrant au collège ont encore d'énormes difficultés en lecture; certains ne saisissant que médiocrement le sens de ce qu'ils lisent (IPN, 1989b : 6).*

D'autre part, elle s'appuie sur les résultats de deux recherches universitaires (Mané, 1994 et Bah, 1995), qui se sont intéressées aux problèmes de l'enseignement et de la compréhension en lecture dans les classes du secondaire en Guinée. Sur un plan global, ces différentes sources confirment un manque de diversification des textes et une inadéquation des méthodes utilisées dans l'enseignement du français langue seconde à l'ordre secondaire en Guinée.

Dans sa recherche de Diplôme d'Études Approfondies, Mané (1994) s'est fixé pour objectif de décrire la situation actuelle de l'utilisation des textes dans l'enseignement du français dans les classes de l'ordre secondaire en Guinée. Il est parti d'une distinction

théorique entre les *textes littéraires*, traditionnellement déterminés par un certain nombre de genres (romans, poésie, théâtre), et les *textes authentiques, informatifs, ou courants*, caractérisés par leur usage à dominance fonctionnelle (journaux, publicités, etc.). Il a procédé à une enquête et à un sondage en vue de situer les opinions du couple enseignants/élèves sur la question.

L'enquête s'adressait à un échantillon de cent professeurs de collèges et de lycées choisis en milieux urbains et ruraux, qui recevaient et complétaient un ensemble de questions à choix multiples. Les questions étaient réparties en cinq volets : identification de la notion de *document authentique*, recensement des divers types de documents authentiques connus, recensement des outils didactiques actuellement utilisés, causes de la non-utilisation des documents authentiques, collecte et compilation des documents authentiques. Les réponses obtenues avaient permis de conclure à une quasi-absence de la diversification des textes dans l'enseignement du français dans les classes du secondaire : 93 % des enseignants répondants ne préférant utiliser que les textes littéraires dans leurs classes et trouvant que l'utilisation des documents authentiques n'était pas conforme aux instructions officielles; 75 % ne faisant aucune différence entre textes littéraires et ceux dits authentiques ou informatifs. Pour ceux qui connaissaient les documents authentiques (environ 15 %), le manque de moyens et de formation adéquate sont les causes principales de leur non-utilisation.

Le sondage s'adressait à un nombre égal d'élèves qui recevaient une liste de genres d'écrits (les leçons données par les enseignants, les correspondances épistolaires, les publicités, les journaux, les bandes dessinées). Ils devaient classer ces documents en fonction de leur fréquence dans leurs activités de lecture. De façon globale, le dépouillement des réponses a permis de constater qu'après les *leçons* données dans le cadre des apprentissages scolaires dans les différentes disciplines, les *journaux* constituaient les matériaux écrits les plus lus.

Bah (1995) s'est proposée de décrire et d'analyser les stratégies et les types de textes correspondants utilisés dans l'enseignement de la lecture dans les classes de 7e année en Guinée. Elle a observé huit professeurs de collèges chargés de cours dans deux

écoles de Conakry. Les informations obtenues grâce à une grille d'observation lui ont permis de conclure que les stratégies utilisées par les enseignants favorisent chez leurs élèves, non seulement la compréhension globale des textes, mais aussi la compréhension détaillée en fonction des types de textes. Par ailleurs, cette recherche a permis de remarquer une large dominance de l'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement du français dans les classes observées : sur onze textes utilisés par les professeurs durant la période d'observation, huit sont du genre littéraire (cinq extraits de romans et trois poèmes).

Les résultats de ces deux recherches ne peuvent être pour l'instant généralisés à la situation globale de l'enseignement du français à l'ordre secondaire en Guinée. Ils ont été obtenus auprès d'échantillons assez réduits. Les observations faites par Bah (1995) se sont limitées à une seule classe (la 7<sup>e</sup> année), tandis qu'en prétendant à l'exhaustivité, l'étude de Mané (1994) ne rend pas compte des spécificités de chacune des sept classes constituant l'ordre secondaire en Guinée (7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup>, 9<sup>e</sup>, 10<sup>e</sup>, 11<sup>e</sup>, 12<sup>e</sup>, Terminale). Toutefois, malgré ces limites, il s'agit, à notre connaissance, des seules recherches qui se sont intéressées à la situation de l'enseignement de la lecture et de la compréhension de l'écrit à des élèves du secondaire dans ce pays. Elles ont ainsi l'avantage de rendre compte de certains aspects de cet enseignement sur lesquels se fondent la problématique et l'orientation de cette thèse. Nous précisons cette problématique, au chapitre 1, en partant de la situation du français et des problèmes liés à son apprentissage en Guinée. Au chapitre 2, nous présentons le cadre conceptuel de cette recherche, centré sur la compréhension en lecture et l'enseignement des typologies des textes ou des discours. À partir de ce cadre théorique, nous procédons, au chapitre 3, à une opérationnalisation des concepts, en situant, d'une part *la nouvelle journalistique* par rapport aux concepts de *genre* et de *discours*, et d'autre part le concept de *superstructure* dans la perspective du modèle de van Dijk (1985, 1986). Au chapitre 4, nous décrivons la méthodologie suivie dans la réalisation de notre expérimentation. Au chapitre 5, nous faisons la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats. Enfin, dans notre conclusion, nous déterminons les limites de cette recherche et esquissons les propositions pédagogiques qui en découlent.

**Chapitre 1**  
**PROBLÉMATIQUE**

## **1. ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN GUINÉE**

### **1.1 Rappel historique**

S'il est entendu que la langue française s'est implantée en Afrique par le biais de la colonisation, au lendemain des indépendances, de nouvelles politiques linguistiques et culturelles ont été mises en place partout sur le continent, avec pour objectif avoué, l'adaptation du français au contexte africain (Tabi-Nanga, 1988). Ces politiques se différencient suivant deux principales options.

- Un premier groupe de pays, d'option politique relativement modérée, a procédé à un remaniement sommaire des programmes d'enseignement légués par l'administration coloniale, en privilégiant toujours le français comme unique médium permettant d'accéder à la science et à la technique. Ces pays s'organisent autour de certaines institutions inter étatiques comme l'Institut Pédagogique Africain et Malgache (IPAM) et l'Organisation Commune Africaine et Malgache (OCAM) pour mener en commun leur politique d'enseignement.

- Un second groupe de pays, de tendance généralement marxiste, opte pour un changement révolutionnaire radical. Ces pays élaborent des politiques culturelles et linguistiques allant quelquefois jusqu'à la remise en question de l'utilisation du français dans les écoles.

Appartenant à ce second groupe, la Guinée a mis en place une politique d'enseignement qui encourage un remplacement progressif du français, langue d'enseignement, par les langues locales. Trois étapes marquent fondamentalement les réformes issues de cette politique.

### *Première étape : 1958-1968*

C'est la première décennie de l'indépendance du pays. La constitution élaborée en 1959 reconduit le français comme langue d'enseignement dans toutes les écoles. Désormais dispensé par des cadres nationaux et des intellectuels de la diaspora noire venus encourager l'exemple guinéen, cet enseignement est d'un niveau relativement satisfaisant.

Mais cet enthousiasme n'est que de courte durée, car la période présentera bientôt les signes avant-coureurs de la remise en question du statut du français dans les écoles : en 1961, par la suppression de l'enseignement privé; en 1964, par la réduction des horaires d'enseignement du français au profit des sciences agropastorales au secondaire; en 1966, par l'institution des centres d'enseignement révolutionnaires (C.E.R.), où les activités de travaux manuels (agricoles notamment) occupent 30 % des horaires au primaire et 50 % au secondaire; en 1967, par l'introduction de huit langues nationales (pulhar, maninkakan, sossokhwi, loghoma, kissia, kpèlè, wamey, onéan) dans l'enseignement au primaire, à titre expérimental.

### *Deuxième étape : 1968-1984*

C'est la période d'exécution de la politique mise en place durant la première étape. Pour les fins de cette politique, le français perd son statut de langue d'enseignement. Le Conseil National de la Révolution, qui préside au lancement de la «Révolution Culturelle Socialiste» en août 1968, décide en effet une généralisation de l'enseignement dans les langues nationales dans toutes les classes du primaire, et son expérimentation au niveau de l'ordre secondaire et du supérieur. Les programmes d'enseignement sont révisés en fonction de la nouvelle situation : « *Il ne s'agit plus d'un programme strictement de français, mais d'un programme de langue et de formation de la pensée* (IPN, 1981) ».

Les rubriques classiques d'apprentissage du français (grammaire, vocabulaire, orthographe, techniques de l'expression) demeurent certes encore au programme, mais les

textes sont abordés en fonction de nouveaux auteurs et de nouvelles réalités. À part quelques auteurs du siècle des lumières et du XXe siècle permettant d'illustrer les thèmes concernant «les premières revendications sociales en Europe» et «l'humanisme», les auteurs français ne sont plus recommandés dans l'enseignement. Ils sont remplacés par les œuvres du Parti Démocratique de Guinée (P. D. G.) et de quelques auteurs des pays à tendance communiste, comme Fidel Castro, Ho Chi Minh, Mao Tsetung, Che Guevara, Kwamé N'Kouroumah, Amilcar Cabral, etc.

La méthode d'enseignement privilégiée est l'approche thématique à travers des centres d'intérêts comme *l'homme et la société, l'homme et la science, la révolution culturelle socialiste, les luttes de libération nationale, l'humanisme socialiste, etc.*

Compte tenu de l'enthousiasme et de l'exigence révolutionnaires qui accompagnaient la réforme, cette deuxième étape s'est caractérisée par l'édification d'un grand nombre d'écoles, la surpopulation scolaire, mais aussi la prédominance des activités de productions manuelles (agricoles notamment) au détriment de l'apprentissage des disciplines scientifiques.

#### *Troisième étape : 1984-1997*

Étant donné l'échec de la réforme de la Révolution Culturelle Socialiste constaté au lendemain du 3 avril 1984, la Conférence Nationale, instituée à la faveur du changement de régime, décide du retour du français comme langue d'enseignement dans tous les cycles de l'école guinéenne. Dans le but d'une mise en application de cette décision, cette conférence recommande entre autres : l'approvisionnement des écoles en ouvrages didactiques, l'amélioration du niveau des professeurs anciennement chargés des cours de français, de littérature et de linguistique, la recherche sur la situation du français en Guinée, l'élaboration et la diffusion des programmes de français.

Par rapport à ces recommandations, certaines études ont été entreprises au cours des dix dernières années. Il s'agit principalement des recherches universitaires de niveaux

de maîtrise et de doctorat, menées dans des universités locales et étrangères, en France notamment (Diallo, M. A., 1987 et 1992; Diallo, M. S., 1992; Sylla, 1994; Barry, 1994; Mané, 1987 et 1994; Diallo, A. B., 1996). Il faut cependant remarquer que ces recherches sont, dans leur ensemble, plus orientées vers l'étude des contenus disciplinaires, soit en sciences du langage, en communication, en théories littéraires ou en analyse des fondements de la politique éducative générale, l'aspect didactique de l'enseignement de cette langue n'ayant été pris en compte que très récemment.

À la lumière des informations données plus haut, on peut situer avec beaucoup plus de précisions le statut de la langue française dans l'enseignement, et décrire les rapports des élèves guinéens avec les documents écrits.

## **1.2 Statut du français dans l'enseignement**

Étant donné la diversité des critères entrant en ligne de compte dans la détermination des valeurs statutaires d'une langue en dehors de son contexte original, nous préférons préciser ici que nous n'aborderons le cas du français en Guinée que dans la perspective éducative actuelle. Comme on peut déjà l'imaginer au regard des fluctuations politiques vécues par le pays, cette langue a connu plusieurs statuts : langue officielle, langue de l'administration, de l'école et de la diplomatie, entre 1958 et 1968; simple langue étrangère au même titre que l'anglais ou l'espagnol, de 1968 à 1984, puis langue de communication, d'enseignement et de travail à partir de 1984.

Abstraction faite de l'apprentissage informel de leur langue maternelle, le français constitue l'unique langue d'enseignement à partir de laquelle les élèves guinéens débutent un apprentissage véritablement systématisé. En venant pour la première fois à l'école, le rapport de ces élèves à la langue française est une véritable occasion de découverte : en même temps qu'ils découvrent la langue, ils apprennent à lire, à écrire et quelquefois même à compter. Contrairement aux jeunes Maghrébins ou Vietnamiens, par exemple, déjà alphabétisés dans leur langue maternelle avant d'entamer l'apprentissage d'une langue

seconde, c'est dans le milieu scolaire que la plupart des petits Guinéens découvrent pour la première fois un système d'écriture et sont soumis à une méthode formalisée d'apprentissage. À l'école, le français constitue en effet la référence principale par laquelle se construit leur savoir. C'est pourquoi, par rapport à leur langue maternelle qu'ils comprennent déjà, il devient pour eux une langue seconde. En partant du point de vue selon lequel il n'existerait pas une cloison étanche entre les concepts de langue seconde et de langue étrangère (Cuq, 1991; Balmes et de Legge Henao, 1992), nous admettons donc que le français en contexte éducatif guinéen est une langue étrangère enseignée en situation de langue seconde. Cette situation, apparemment ambiguë, s'explique par le fait que les élèves ont déjà conscience de leur appartenance linguistique (leur langue maternelle) en venant à l'école, où ils sont enseignés à partir de manuels scolaires élaborés pour la plupart à l'intention des apprenants en contexte de langue seconde. Il est à la fois la langue d'enseignement, mais aussi la langue d'apprentissage de toutes les autres disciplines scolaires.

Après avoir dégagé la situation du français en contexte scolaire général, nous focaliserons l'attention sur les problèmes que pose son enseignement au niveau des collèges.

### **1.3 Problèmes actuels de l'enseignement/apprentissage du français écrit à l'ordre secondaire en Guinée**

Nous entendons par «problèmes», l'ensemble des difficultés ou obstacles qui peuvent intervenir dans l'enseignement/apprentissage. Aucune recherche portant sur le cas spécifique du français en Guinée n'a été encore menée dans ce sens à ce jour. Mais en nous fondant sur notre propre expérience d'enseignant, formateur de formateurs, ainsi que sur certaines études et réflexions axées sur les caractéristiques générales des élèves en difficultés de compréhension en lecture (Charmeux, 1987; Van Grunderbeeck, 1994) et sur la problématique des élèves allophones et l'enseignement en milieux pluriethniques (Lenoble-Pinson, 1988; Berthelot, 1990; de Koninck, 1990; Desrosiers, 1993; Thérien, 1993; Denis, 1993; Vandeveld, 1994), nous classons ces problèmes en deux groupes : les problèmes scolaires, et les problèmes non scolaires.

### 1.3.1 *Les problèmes scolaires*

Il s'agit de l'ensemble des difficultés que les élèves rencontrent dans le cadre interne de l'apprentissage du français en tant que discipline scolaire. Pour le cas précis du français écrit en Guinée, nous limiterons l'analyse aux difficultés des élèves des collèges, premier degré de l'ordre secondaire de Guinée (voir Tableau I en annexe A, p. 233).

Nous nous sommes principalement appuyé sur les conclusions de la Conférence nationale de l'Éducation (Ministère de l'Éducation Nationale, 1984), pour mentionner comme causes principales des difficultés d'enseignement/apprentissage du français écrit dans les écoles :

- L'inadaptation des programmes d'enseignement et le manque de précision dans leurs contenus (Ministère de l'Éducation Nationale, 1984).
- Le manque de formation des enseignants aux méthodes d'enseignement suggérées dans les programmes.
- L'inadéquation du peu de moyens didactiques existants.
- La gestion des classes pléthoriques (dont la moyenne peut être de 65 élèves dans les centres urbains).
- Le faible taux de scolarisation (Pierre, 1996a).
- Le manque de bibliothèques pour la création d'une animation et d'un environnement approprié pour la lecture.

À ces causes d'ordre général, on peut ajouter, pour ce qui concerne la compréhension en lecture, le peu d'attention accordée à cette activité dans les programmes de français (IPN, 1989a et 1989b). Sur les huit heures hebdomadaires d'enseignement/apprentissage du français au collège, le programme réserve deux heures à la «lecture expliquée», mais aucune explication précise n'est donnée à propos de cette variante de la lecture en classe de langue. Dans les Instructions officielles, il est simplement suggéré de réaliser une leçon de «lecture expliquée» en six séquences réparties comme suit :

1- Élocution	15 mn.
2- Lecture magistrale	5 mn.
3- Compréhension générale	10 mn.
4- Explication détaillée	60 mn.
5- Question d'interprétation	10 mn.
6- Conclusion (résumé et lecture des élèves)	10 mn.

Cette répartition est laconiquement présentée à l'introduction du Programme, qui ne comporte aucune forme d'explication y afférente. On peut surtout remarquer dans la répartition temporelle des séquences le peu d'importance accordée à la « lecture des élèves » qui n'occupe que 10 minutes sur les 120 allouées à la leçon. Par ailleurs, une lecture attentive de ce programme permet de percevoir que dans l'entendement de ses concepteurs, la variante de la « lecture des élèves » dont il s'agit est avant tout une lecture à haute voix qui ne vise principalement que la diction, la façon de lire de l'élève, et non sa compréhension en tant que construction de sens.

À partir de ces remarques, on peut conclure que l'institution scolaire renferme des éléments internes qui ne sont pas toujours favorables à l'apprentissage de l'écrit au collège en Guinée.

### **1.3.2 Les problèmes non scolaires**

Ils sont relatifs à l'environnement scriptural actuel et aux rôles des structures familiales et institutionnelles dans l'orientation et la motivation des élèves vers l'écrit et l'instruction.

#### *1.3.2.1 L'environnement scriptural des élèves*

Nous entendons par environnement scriptural, l'ensemble des écrits quotidiennement rencontrés par les élèves en dehors de l'école, et communément appelés *textes sociaux* ou *documents authentiques*. Contrairement à la période de la Révolution Culturelle Socialiste où les publications étaient limitées aux seules œuvres du parti unique au pouvoir, aujourd'hui la Guinée s'oriente vers un monde où l'écrit occupe de plus en plus une position importante.

Avec l'ouverture du pays et l'avènement de l'ère des démocraties en Afrique, on assiste à une certaine expansion du commerce et une tendance vers la libération des droits à l'expression des opinions des citoyens, ce qui favorise le développement d'un nouvel environnement de l'écrit dominé par la publicité (les affiches) et la presse (orale et écrite). Il s'agit là de documents de diverses tendances, abordant des sujets variés comme le sport, la culture, la politique, les catastrophes naturelles, les attentats, etc., et dont la compréhension devient un besoin pour les élèves, ne serait-ce que pour s'informer ou se distraire. Mais dans ses pratiques actuelles, l'enseignement de l'écrit ne prend pas souvent en compte ce nouvel environnement qui, à notre sens, entretient plutôt des rapports conflictuels avec les textes abordés dans les classes de langues.

### 1.3.2.2 *Le rôle des structures familiales et de la société*

En situation africaine, parler de structures familiales, c'est faire allusion, non pas aux seules relations entre le père, la mère et leurs enfants pour classer le type de famille (monoparentale ou non), mais surtout aux relations hiérarchiques existant entre tous les membres de la cellule familiale (père, mère, frères, sœurs, cousins, etc.). En nous référant aux résultats de certains travaux menés dans d'autres contextes (Cummins, 1979 et Snow, 1987), nous admettons que les perceptions de l'écrit et les valeurs socioculturelles que lui accorde chacun des membres de cette micro-société peuvent directement influencer sur la réussite (ou l'échec) de l'élève. Ce sentiment est également partagé par Charmeux (1987 : 100) qui trouve que : « *Si la vie familiale n'intègre pas de façon quotidienne la manipulation de l'écrit, le pouvoir signifiant de l'écrit environnant a peu de chances d'apparaître* ».

Le taux d'analphabétisme global atteignant 76 % en Guinée (Pierre, 1996a), on peut supposer que l'intervention de la famille et de la société guinéenne dans l'orientation des élèves vers l'apprentissage de l'écrit demeure pour le moment une simple chimère. Les parents sont analphabètes dans leur grande majorité. Selon Martin (1990), environ 50,4 % des pères n'ont fréquenté aucune école. En conséquence, ils n'utilisent pas le français chez eux et ne peuvent assumer le rôle de prolongement des activités scolaires. Les élèves se

trouvent alors toujours en rupture avec leur langue d'apprentissage (le français), après l'école. Par ailleurs, face à la conjoncture actuelle où l'emploi n'est plus garanti après les études, les jeunes semblent ne plus être très motivés dans l'apprentissage d'une langue qui ne les conduirait pas à un débouché sur le marché du travail.

À ces causes relativement spécifiques, on peut ajouter les problèmes d'intégration de l'écrit dans une société à culture orale. Comme nous l'avons dit plus haut, les populations guinéennes sont composées de plusieurs ethnies qui utilisent entre elles les langues locales et qui résolvent la plupart de leurs problèmes dans ces langues. Presque tous les problèmes internes du pays peuvent se résoudre à partir de la communication orale, ce qui peut causer également un manque d'intérêt pour l'usage du français.

Dans ce sens, on peut retenir en conclusion que le rapport des élèves à la langue française est très limité. Le français écrit reste essentiellement une langue scolaire et c'est pourquoi il nous semble opportun d'envisager des démarches pédagogiques favorisant l'amélioration de l'apprentissage de cette langue.

## **2. PROBLÈME DE LA RECHERCHE**

Il se dégage de la situation décrite plus haut toute une mosaïque de difficultés parmi lesquelles le manque de diversification des textes et l'inadéquation des méthodes utilisées semblent occuper une place importante dans l'enseignement/apprentissage du français écrit en Guinée. D'une part, malgré les suggestions faites dans les programmes actuels (IPN, 1989a et 1989b) pour l'utilisation d'autres genres de documents en classes de français au secondaire (images, photos, diapositives, enregistrements sonores, lettres, journaux, etc.), les professeurs limitent trop leur enseignement aux textes littéraires (Mané, 1994; Bah, 1995). D'autre part, en suggérant l'utilisation de ces documents, les textes officiels ne précisent aucune référence théorique scientifique aux enseignants pour leur orientation dans les pratiques d'enseignement. Cette situation est à notre sens, l'une des causes principales de la faiblesse du niveau en lecture des élèves en Guinée.

C'est par rapport à ce problème central, que nous proposons l'utilisation des textes journalistiques en contexte scolaire guinéen d'enseignement/apprentissage du français écrit dans les classes du secondaire. En effet, cette recherche vise à vérifier les effets d'un entraînement aux superstructures de la nouvelle journalistique sur la compréhension des élèves de l'ordre secondaire de Guinée. Nous supposons que les élèves de cet ordre scolaire, entraînés à la lecture de ce genre de discours selon un modèle de lecture déterminé, comprendraient mieux les informations développées que les élèves du même niveau, entraînés selon la routine habituelle d'enseignement/apprentissage de l'écrit.

Dans cette perspective, notre recherche s'intéresse, de façon spécifique, à l'enseignement de ce genre de discours selon le modèle de van Dijk (1985, 1986, 1997a et 1997b). À notre connaissance, aucune recherche n'a été entreprise dans ce sens, ni pour ce qui concerne le contexte social guinéen, ni pour ce qui concerne le genre de discours retenu. Pourtant, au plan théorique, aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère ou en langue seconde, plusieurs études confirment les effets bénéfiques d'une approche des textes à partir de leur structure globale. Le modèle de van Dijk, en s'appuyant sur les apports actuels de la psychologie cognitive, privilégie la représentation formelle des informations d'un texte à travers les concepts de superstructures ou de schémas. Comparativement à des sujets non expérimentés, plusieurs tests expérimentaux ont permis de mettre à l'évidence le rôle de la connaissance de ces structures sur la compréhension. Et c'est dans cette même perspective que nous situons la présente étude.

### 3. QUESTIONS ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Cette recherche est orientée par une question générale et deux questions spécifiques.

Question générale :

« Quels sont les effets de l'enseignement des superstructures de la nouvelle journalistique sur la compréhension d'élèves des classes de 10e année de l'ordre secondaire de Guinée? »

Questions spécifiques :

- 1- « Quels sont les effets de cet enseignement des superstructures sur la compréhension des élèves selon leur profil? »
- 2- « Les niveaux de compréhension des sujets sont-ils les mêmes partout ou varient-ils en fonction des critères de compréhension? »

En tentant de répondre à ces questions tout au long de notre cheminement, notre objectif général est de vérifier en quoi l'enseignement des superstructures de la nouvelle journalistique peut améliorer la compréhension des élèves des classes de 10e année de l'ordre secondaire de Guinée.

Au plan spécifique :

- 1- Vérifier quels sont les effets de l'enseignement sur les profils « bons lecteurs » et « faibles lecteurs » des élèves.
- 2- Vérifier si les niveaux de compréhension sont les mêmes partout ou s'ils varient selon les critères.

### 4. PERTINENCE DE LA RECHERCHE

Au regard des réalités propres au contexte social de l'application de cette recherche, nous nous proposons de mettre à l'essai un module d'enseignement de la nouvelle journalistique auprès des élèves des classes de 10e année de l'ordre secondaire en Guinée.

Le choix de ce niveau scolaire se justifie par sa position stratégique dans le système éducatif guinéen. Il s'agit en effet d'une classe située entre le premier et le second cycle du secondaire. Pour la petite histoire, jusqu'en 1984, la 10<sup>e</sup> année correspondait à la première année du second cycle de l'ordre secondaire en Guinée. Mais, à la suite du constat de la baisse de niveau de l'enseignement par la conférence nationale (Ministère de l'Éducation nationale, 1984), il a été décidé de faire un ajustement en instituant l'examen national du brevet en 10<sup>e</sup> année et non plus en 9<sup>e</sup> année comme c'était le cas préalablement. Comme nous le verrons d'ailleurs dans la caractérisation de la population constituant notre échantillon de recherche, il s'agit d'une classe à haut risque de décrochage, comportant des effectifs pléthoriques, et où s'agglutinent des élèves redoublants de différentes classes d'âge. En ce qui concerne l'enseignement-apprentissage du français écrit, les objectifs des deux cycles du secondaire sont différents. Le premier cycle comporte les classes de 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup>, 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> années et se caractérise par la continuation des études à orientation essentiellement linguistique entamées au primaire, tandis que le second cycle comportant les classes de 11<sup>e</sup>, 12<sup>e</sup>, et Terminale est dominé par les études se rapportant à la culture. Le rapport entre ces différentes classes apparaît dans le tableau I (en annexe A, p. 233). Étant alors située en position charnière entre le premier et le deuxième cycle de l'ordre secondaire, la 10<sup>e</sup> année correspond au niveau scolaire où le programme de français (IPN, 1989b) propose, de façon explicite, une diversification de l'enseignement à travers l'utilisation de différents genres de documents parmi lesquels les journaux. Par ailleurs, pour illustrer les risques de décrochage et la faiblesse de niveau des élèves, nous présentons dans le tableau II ci-dessous les pourcentages de redoublements dans chacune de sept classes de l'ordre secondaire de Guinée, de 1996 à 1998.

Tableau II

Pourcentages des élèves redoublants de l'ordre secondaire de Guinée  
par niveau et par sexe de 1996 à 1998

Niveaux	1996 - 1997			1997 - 1998			Variations		
	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total
7e	16,0 %	19,4 %	18,5 %	27,4 %	28,5 %	28,2 %	+ 9,4 %	+ 9,1 %	+ 9,7 %
8e	21,5 %	21,4 %	21,5 %	20,0 %	19,2 %	19,4 %	- 1,5 %	- 2,2 %	- 2,1 %
9e	19,5 %	21,0 %	20,6 %	22,9 %	24,0 %	23,7 %	+ 3,4 %	+ 3,0 %	+ 3,1 %
<b>10e</b>	<b>40,7 %</b>	<b>36,3 %</b>	<b>37,5 %</b>	<b>55,1 %</b>	<b>47,5 %</b>	<b>49,5 %</b>	<b>+ 14,4 %</b>	<b>+ 11,2 %</b>	<b>+ 12,0 %</b>
11e	17,4 %	15,6 %	16,0 %	39,1 %	31,0 %	32,7 %	+ 21,7 %	+ 15,4 %	+ 16,7 %
12e	36,0 %	34,4 %	34,8 %	46,3 %	35,0 %	37,8 %	+ 10,3 %	+ 0,6 %	+ 3,0 %
Terminale	23,2 %	23,8 %	23,7 %	40,1 %	36,4 %	37,1 %	+ 16,9 %	+ 11,6 %	+ 13,4 %
<b>TOTAL</b>	<b>24,8 %</b>	<b>24,6 %</b>	<b>24,6 %</b>	<b>33,7 %</b>	<b>30,9 %</b>	<b>31,6 %</b>	<b>+ 8,9 %</b>	<b>+ 6,3 %</b>	<b>+ 7,0 %</b>

Source : Ministère de l'Enseignement pré-universitaire (1998 : 9), *Données statistiques de l'enseignement secondaire. Année 1997-1998*, Conakry : IDEC.

Ce tableau permet d'appréhender à leur juste valeur les problèmes de la classe de 10e année par rapport aux autres classes de l'ordre secondaire de Guinée. Sur un plan général, les données qu'il comporte permettent d'apprécier le faible niveau des élèves, mais aussi de comparer les résultats de l'ensemble des sept niveaux constituant l'enseignement secondaire. Dans cette optique, on peut remarquer, par exemple, que les taux de redoublements sont en progression à tous les niveaux de l'ordre secondaire en Guinée, sauf dans les 8<sup>e</sup> années où ils sont en régression (-2,1%). On peut également observer que les variations intervenues entre les deux périodes prises en compte dans ce tableau (1976-1977 et 1997-1998) sont plus élevées dans les classes de 11<sup>e</sup> (+16,7%) et de Terminale (+13,4%). Toutefois, en comparant les pourcentages de redoublements des sept niveaux (7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup>, 9<sup>e</sup>, 10<sup>e</sup>, 11<sup>e</sup>, 12<sup>e</sup>, Terminale), dans chacune des deux périodes, on peut remarquer qu'ils sont plus élevés dans les 10<sup>e</sup> années, aussi bien sur le plan du sexe que sur le plan des totaux. Bien que le tableau ne l'exprime pas de façon explicite, cette comparaison des pourcentages nous amène à croire qu'il existerait des problèmes d'enseignement-apprentissage à ce niveau scolaire qu'il conviendrait de prendre en compte dans des études comme celle que nous envisageons de mener.

**Chapitre 2**  
**CADRE CONCEPTUEL**

Le cadre conceptuel de cette recherche se fonde sur le modèle des superstructures de van Dijk. Le développement actuel des sciences sociales comme la linguistique et la psychologie fait du domaine théorique de la lecture, auquel appartient ce modèle, un lieu de rencontre et de confrontation de plusieurs disciplines et modèles d'approche. La lecture et la compréhension en lecture, autrefois investies par la seule réflexion des enseignants et pédagogues deviennent aujourd'hui un terrain de prédilection où convergent des disciplines contributives de divers horizons. De plus en plus, et contrairement aux croyances traditionnelles, plusieurs auteurs (Irwin, 1986; Giasson, 1990 et 1995) s'accordent à concevoir la lecture comme un processus complexe, comme le résultat d'une interaction entre trois pôles dialectiquement impliqués dans la compréhension :

- Le pôle « lecteur », comportant des structures cognitives et affectives.
- Le pôle « texte », comportant des structures de contenu des informations.
- Le pôle « contexte », comportant un cadre psychologique, social et physique.

Giasson (1995) représente l'interaction entre ces trois pôles à travers la figure suivante :

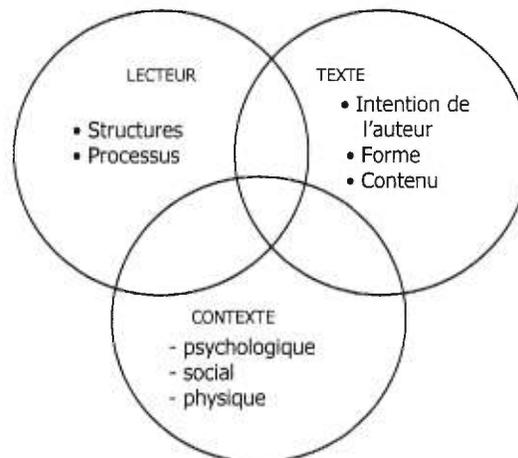


Figure 1 : Modèle interactif de compréhension en lecture.

Source : Giasson (1995).

Cette approche interactive, bien que s'appuyant sur les apports des autres sciences comme la psychologie cognitive, n'est pas pour autant l'unique modèle de compréhension en lecture. Elle résulte des conceptions traditionnelles avec lesquelles elle continue d'ailleurs à partager le terrain dans les réflexions concernant le domaine de compréhension en lecture. C'est pourquoi, afin de mieux justifier le choix que nous portons sur le modèle interactif dans cette étude, il nous semble opportun de procéder à une revue préalable de la littérature relative à ces domaines. C'est à ce dessein que nous nous intéresserons d'une part, à l'évolution des conceptions en lecture et, d'autre part, aux rapports entre la compréhension en lecture et l'enseignement des genres de discours, entre la compréhension et l'enseignement des schémas de connaissances en lecture.

## **1. LA COMPRÉHENSION EN LECTURE**

Si l'on peut mentionner aujourd'hui une évolution sans précédent des conceptions de la lecture, les modèles contemporains de l'acte de lire ne peuvent être efficacement compris sans faire référence au passé. Comment en est-on venu à ces modèles et quelles réactions sont sous-jacentes à leur émergence? Telle est la question à laquelle nous tenterons d'abord de répondre à partir d'un bref aperçu des modèles de compréhension en lecture.

### **1.1 L'évolution des conceptions en lecture**

La lecture est une activité qui se situe au centre des occupations humaines depuis longtemps. Dans l'Antiquité, plus précisément en Grèce antique, certains auteurs affirment l'existence des pratiques relatives à la lecture, en se fondant sur la découverte des traces de systèmes d'écriture comme les pictogrammes et les idéogrammes. Mais il s'est avéré que ces systèmes procédaient par un enseignement plutôt généralisé qui ne s'intéressait pas à la réception et aux processus d'apprentissage chez les élèves (Giasson et Thériault, 1983). L'enseignement consistait à passer du simple au complexe, du particulier au général, c'est-à-dire de l'alphabet aux mots, puis à la phrase et au paragraphe. La conception dominante était qu'il suffisait qu'un enfant récite par cœur ces différents éléments pour qu'il sache lire.

Une telle conception de la lecture va influencer les pratiques de l'enseignement scolaire au Moyen Âge et durant les XVI<sup>e</sup>, XVII<sup>e</sup> siècles et une bonne partie du XVIII<sup>e</sup>. C'est précisément à la fin de ce siècle que l'activité d'apprentissage par la lecture va susciter une attention particulière. Certains auteurs vont s'élever contre cette conception dominante de l'époque, et proposer de commencer à lire à partir des mots, sans trop insister sur la décomposition de ces mots en syllabes. Cette réaction semble avoir marqué un tournant décisif dans l'évolution des conceptions actuelles de la lecture. Elle a notamment favorisé la démarcation entre les différentes méthodes d'enseignement de cette activité.

- D'une part, il existe la méthode dite synthétique, qui soutient l'apprentissage de la lecture à partir d'une fusion des différentes unités linguistiques : la lettre, le phonème ou la syllabe. C'est sur la base du choix d'une de ces trois unités qu'on parlera de *méthodes alphabétique, phonétique ou syllabique*.

- D'autre part, il existe la méthode analytique, qui se base sur l'analyse des unités dotées de signification vers des unités douées de sens : de la phrase aux mots, des mots vers les lettres de l'alphabet. Cette méthode se fixe pour principe de partir des éléments complexes pour aller vers des éléments de plus en plus simples. Par exemple, de la phrase au mot, du mot à la syllabe et de la syllabe à la lettre.

- Entre ces deux méthodes diamétralement opposées, il s'est constitué une troisième tendance, appelée méthode mixte, qui préconise d'allier les deux précédentes.

Nous n'insisterons pas trop sur les caractéristiques spécifiques de chacune de ces méthodes, autour desquelles il existe d'ailleurs une abondante littérature. Notre objectif était simplement de mentionner la pertinence de leur connaissance par rapport aux modèles contemporains qui intéressent notre recherche.

## **1.2 Les modèles contemporains de compréhension en lecture**

C'est à partir des années 1970 que l'on commence à parler de modèles de compréhension en lecture avec un nouvel intérêt (Giasson et Thériault, 1983; Pierre, 1990). Avant cette période, cette notion était traditionnellement assimilée à un ensemble de sous-habilités qu'il fallait enseigner les unes après les autres, de façon hiérarchique : décoder, trouver la séquence des actions, identifier l'idée principale... (Giasson, 1990). Les modèles de lecture tels que nous les présentons dans ce travail sont certes tributaires de ces conceptions traditionnelles, mais ils sont surtout influencés par les découvertes récentes en linguistique, en psychologie cognitive et en enseignement, qui ont particulièrement permis de conclure à la complexité du système cognitif humain. Sur la base de ces découvertes et en fonction des niveaux où les auteurs situent l'origine de la compréhension, on distingue trois grands groupes de modèles : *les modèles propositionnels*, *les modèles de schémas* et *les modèles interactionnels*.

### **1.2.1 Les modèles propositionnels**

Appelés *modèles ascendants*, ils conçoivent la compréhension comme un processus de décodage des unités linguistiques du texte et de l'extraction de la proposition sémantique à partir de ce texte. Frederiksen (1977), Kintsch et van Dijk (1978), Le Ny (1979) et van Dijk (1985, 1986) sont parmi les représentants les plus cités de ces modèles. Ces auteurs supposent dans leur ensemble, que la proposition est l'unité minimale de représentation des informations dans la mémoire du lecteur, et que le lecteur est entièrement dépendant du texte.

### **1.2.2 Les modèles des schémas**

Appelés *modèles descendants*, ces modèles situent l'origine de la compréhension au niveau du lecteur en se basant sur les processus et les structures cognitives de celui-ci. Ils supposent que le lecteur aborde toujours un texte en émettant des hypothèses à partir de ses connaissances préalables, et que ces connaissances sont

représentées dans la mémoire sous forme de schémas. Ils perçoivent donc le lecteur, non plus en situation de simple récepteur des informations contenues dans le texte, mais comme un agent ayant des connaissances préalables à partir desquelles peut s'apprécier la compréhension ou la non-compréhension des informations. Le fonctionnement des structures cognitives du lecteur occupe donc une place importante dans ces modèles dont les principaux représentants sont, entre autres, Smith (1979) et Anderson (1984).

### **1.2.3 Les modèles interactionnels**

Les modèles interactionnels ont été développés et rapportés par des auteurs comme Rumelhart (1980), Stanovich (1980), Irwin (1986), Giasson et Thériault (1983), puis Giasson (1990) et Tardif (1990). Ils sont dits *interactionnels*, car ils perçoivent la compréhension comme le résultat d'une interaction entre le texte et le lecteur, placés dans un certain contexte. Dans ces modèles, la plupart des auteurs définissent la lecture comme une opération de *décodage*, de *compréhension* et de *contrôle* de l'activité de lecture (Chauveau, Rémond et Rogovas-Chauveau, 1993; Gombert, 1993; Van Grunderbeeck, 1994).

### **1.2.4 Les limites des modèles**

Dans l'état actuel des connaissances, aucun modèle de compréhension ne bénéficie du consensus général. Ils sont tous, à certains points de vue, objets de critiques. Toutefois, la tendance dominante consiste de plus en plus à concevoir la lecture et la compréhension sous un angle interactionnel. Les modèles propositionnels et les modèles des schémas sont relativement plus tributaires des conceptions traditionnelles. En limitant la compréhension à une source unique, ils ont été taxés de réductionnistes, en ne favorisant pas les influences réciproques entre les connaissances de bas niveau, c'est-à-dire le contenu et les caractéristiques du texte, et les connaissances de haut niveau, c'est-à-dire les connaissances antérieures du lecteur (Stanovich, 1980 et Sadosky *et al.*, 1991). Les modèles interactionnels quant à eux, bien qu'ayant leur origine dans les modèles traditionnels, sont souvent taxés d'abstraites. Ils se caractérisent par une multitude de taxonomies et de

tendances rendant notamment difficile la généralisation des recherches dans ce domaine. C'est pourquoi, toute tentative d'une expérimentation basée sur l'une des tendances mérite une précision par rapport au contexte d'application. C'est à cette tâche que nous nous attelons dans les pages qui vont suivre, en situant la compréhension par rapport aux typologies textuelles et par rapport aux différents schémas de connaissances.

## **2. LA COMPRÉHENSION ET L'ENSEIGNEMENT DES TYPOLOGIES DE TEXTES OU DE DISCOURS**

Depuis quelques années, l'enseignement des types de textes suscite un grand intérêt pour les apprentissages scolaires, notamment celui de la compréhension en lecture. Cet intérêt se manifeste aussi bien dans les contenus des programmes d'enseignement, dans les manuels scolaires que dans le nombre croissant des réflexions axées notamment sur la didactique des textes. Mais, compte tenu de la relative nouveauté de ce domaine de réflexion, les théories se développent généralement sur fond de controverses et de divergences : les auteurs utilisent des terminologies différentes les unes des autres et proposent conséquemment une multitude de typologies des textes ou des discours, ce qui occasionne le plus souvent la formulation des interrogations de types « Quelle typologie utiliser? », « Pourquoi? », et « Comment? » (Adam, 1985; Schneuwly, 1987; Blain, 1995; Minet, 1996).

Face à cette situation, il nous semble que l'on ne peut bien comprendre le choix d'une quelconque proposition sans la placer dans un cadre plus vaste des typologies de textes ou de discours. C'est pourquoi, relativement au choix que nous portons sur les superstructures en tant que modèle théorique de compréhension et critère de classification des textes, nous présentons quelques propositions typologiques existantes.

## 2.1 Quelques propositions typologiques

Nous présentons dans les lignes qui suivent les propositions typologiques selon trois axes de réflexion qui ont orienté les auteurs dans leur entreprise de classification des textes ou des discours.

- *Les typologies des typologies*, où face à leur diversité, certains auteurs ont tenté de faire une classification des typologies déjà existantes.

- *Les typologies proprement dites*, où un auteur ou un groupe d'auteurs procède à une démarche originale de classification des textes ou des discours.

- *Les typologies alternatives*, où un auteur ou un groupe d'auteurs, se plaçant dans une certaine situation d'enseignement ou d'apprentissage des textes, propose une solution alternative favorisant l'utilisation des typologies déjà existantes.

### 2.1.1 *Les typologies des typologies*

(Schneuwly, 1987; Petitjean, 1989; Canvat, 1996)

Les auteurs auxquels nous référons ici n'ont pas créé à proprement parler de nouvelles typologies. Ils ont orienté leurs réflexions sur des typologies déjà existantes. Dans leur ensemble, ils semblent partager le sentiment de Schneuwly (1987 : 5) qui trouvait qu'« on a besoin de guides qui permettent de se retrouver un peu dans cette immense hétérogénéité » que constituent la multiplicité des propositions typologiques et la pléthore terminologique sous-jacente à ce domaine théorique. C'est par rapport à cette réalité que cet auteur se fixe pour objectif d'établir une première typologie des typologies basée sur *six manières de classifications*. Cet exemple est repris par Petitjean (1989) qui, en partant de trois paramètres comme critères de classification (*une base typologique, un domaine d'application, une description des formes*), distingue trois groupes de typologies :

- *Les typologies homogènes*, ayant une base typologique unique et homogène;
- *Les typologies intermédiaires*, qui se réfèrent à différents critères hétérogènes;
- *Les typologies hétérogènes*, qui se réfèrent à des critères relevant des foyers classificatoires différents.

Canvat (1996) suit la même démarche que Petitjean (1989) et procède à une classification des typologies en fonction des trois groupes proposés par ce dernier. Nous présentons ces trois « typologies des typologies » dans le tableau III en Annexe B1 (p. 234).

Il faut notamment retenir que chacune de ces classifications a le mérite de procéder à un inventaire d'un nombre de typologies existantes relativement élevé et d'être surtout centrée sur des questions de didactique.

### **2.1.2 Les typologies proprement dites**

Ces typologies se développent principalement à partir des années 1960 dans les pays anglo-saxons et 1980 en milieux francophones (Canvat, 1996). Plus précisément, l'année 1985 peut être considérée comme une étape décisive dans la classification des types de textes, car c'est au cours de cette année qu'Adam, Bronckart et l'équipe de chercheurs de l'université de Genève, ainsi que Fayol de Dijon, exposent leurs théories relatives aux types ou genres de textes et à la problématique de leur classification. Leurs écrits vont marquer les orientations des réflexions typologiques des années suivantes, et favoriser toute une multitude de propositions. Il faut cependant noter que si toutes les trois ont le mérite d'impulser les typologies de textes ou de discours pour la didactique, *Le texte et sa construction* publié par Fayol (1985) est une mise au point des théories de la psychologie cognitive, « *une synthèse particulièrement alerte des modèles théoriques et des données empiriques disponibles dans le domaine du récit* », comme le fait remarquer son préfacier Jean-Paul Bronckart.

### 2.1.2.1 La typologie fonctionnelle de Jakobson (1963)

S'élevant contre la tendance réductionniste de certaines typologies qui se limitent aux seules catégories linguistiques, Jakobson (1963) propose d'étudier le langage dans toutes les variétés de ses fonctions. C'est dans cet ordre d'idées qu'il met en place une typologie basée sur les fonctions communicatives du langage, comprenant six composantes auxquelles il fait correspondre six fonctions et six structures de messages. Nous représentons ces correspondances dans le tableau IV ci-après.

Tableau IV  
Correspondances entre fonctions du langage et types de textes  
selon Jakobson (1963)

Les fonctions du langage	Les types de textes
La fonction référentielle (orientée vers le référent)	Textes référentiels (textes objectifs, annonces, procès-verbaux)
La fonction émotive (centrée sur l'émetteur)	Textes expressifs (expression des émotions)
La fonction conative (centrée sur le destinataire)	Textes conatifs (action sur autrui)
La fonction phatique (centrée sur le contact entre l'émetteur et le destinataire)	Textes phatiques (facilitation du contact)
La fonction métalinguistique (centrée sur la langue)	Textes de réflexion sur la langue (dictionnaires, essais critiques...)
La fonction poétique (centrée sur le langage)	Textes poétiques (poèmes)

Dans l'optique d'une application de son modèle typologique, Jakobson précise qu'il n'est pas aisé de trouver des textes remplissant entièrement une seule de ces fonctions. Aussi, propose-t-il la notion de *fonction dominante* comme critère de classification d'un texte.

### 2.1.2.2 *Les types structuraux de Meyer (1975, 1985)*

Meyer circonscrit ses réflexions typologiques aux caractéristiques formelles des textes informatifs. Elle met en place une typologie qui se fonde sur les relations logiques de base entre les différentes parties d'un texte. En fonction de ces relations, elle distingue trois niveaux de structuration : *la microproposition*, qui définit les relations syntaxiques à l'intérieur des propositions et entre les propositions; *la macroproposition*, qui définit les relations entre les phrases et les groupes de phrases, et *la superstructure*, qui définit la structure formelle globale du texte. Elle centre ses réflexions sur la macroproposition où elle distingue cinq types structuraux : *description*, *énumération* (ou collection), *comparaison*, *cause-effet*, *problème-solution* ou *question-réponse*.

Dans la taxonomie des typologies courantes, la typologie de Meyer semble être l'une des plus utilisées notamment en recherches expérimentales. Comme le suggère cette auteure, les cinq types structuraux peuvent être abordés dans une perspective des stratégies d'apprentissage. Mais en se plaçant dans l'optique de la diversité des textes, on peut s'apercevoir du caractère réductionniste de cette typologie qui ne prête pas beaucoup attention au domaine de la poésie et de la fiction en général.

### 2.1.2.3 *La typologie de De Beaugrande (1980)*

Pour cet auteur, l'activité de typologisation peut être conçue comme un travail sur l'intertextualité, qui doit prendre en compte, à la fois, le rôle des différents participants à l'acte de langage et les savoirs de ces derniers (de Beaugrande, 1980). Se fondant sur cette conception, il propose une typologie comprenant huit types textuels : *les textes descriptifs*, basés sur les concepts d'objets et de situations, *les textes narratifs*, basés sur des concepts d'événements et de relations entre ces événements, *les textes argumentatifs*, basés sur des concepts de propositions auxquelles sont assignées des valeurs de vérité, *les textes littéraires*, basés sur les rapports entre « le monde réel » et « le monde fictif », *les textes poétiques*, basés sur l'objet linguistique, *les textes scientifiques*, basés sur des concepts d'adéquation entre le contenu du texte et le monde réel, *les textes didactiques*, basés sur

des étapes de présentation d'un texte à un lecteur qui apprend, et *les textes conversationnels*, basés sur des rapports entre des interlocuteurs.

#### 2.1.2.4 *Genres premiers et genres seconds de Bakhtine (1984)*

Bakhtine inscrit sa réflexion typologique dans l'optique des orientations de la linguistique moderne. Il conçoit *l'énoncé* comme un paramètre pouvant contenir la forme matérielle de l'utilisation de la langue au sein des communautés humaines et attire l'attention des linguistes sur le caractère hétérogène des genres à travers lesquels cette matérialité se manifeste. C'est pourquoi il propose que la notion de genres soit définie en fonction « des types d'énoncés relativement stables », et de les distinguer à deux niveaux.

- *Les genres premiers* constitutifs des genres seconds, à partir desquels ils sont mis en relation avec le réel exprimé dans le texte. Il s'agit, par exemple, du cas d'un passage dialogué, d'une correspondance épistolaire, insérés dans un énoncé romanesque.
- *Les genres seconds*, plus complexes et plus évolués, appartenant à un cadre d'échanges plus précis, comme le roman, le théâtre, le discours scientifique.

#### 2.1.2.5 *Les superstructures de van Dijk (1985)*

Van Dijk distingue trois niveaux de structuration des discours : *les microstructures*, *les macrostructures sémantiques* et *les superstructures*. Nous reviendrons plus loin sur les détails de chacun de ces niveaux. Il faut préciser cependant qu'il s'agit d'une théorie du texte que l'auteur a développée, non seulement dans ses publications individuelles (van Dijk 1985, 1986, 1997a et 1997b), mais aussi dans des publications éditées en collaboration avec d'autres auteurs, dont Kintsch (Kintsch et van Dijk, 1978 et van Dijk et Kintsch, 1983 notamment). Comme on peut s'en apercevoir à travers ces quelques références, le modèle typologique des superstructures de van Dijk a également connu une grande évolution. Si, au plan théorique, on peut relever une certaine constance dans ses nouvelles approches des questions de typologie des discours, cet auteur propose les deux grands modes de

matérialisation du langage humain (l'écrit et l'oral), comme principaux critères de classification. Dans ses plus récentes publications, il précise : "*We may use properties of discourse, such as whether they are spoken or written, as criteria for a typology of discourse.*" (van Dijk, 1997a : 7)

Au niveau de chacun des deux critères, il envisage de mener l'analyse selon cinq paramètres :

- ✓ *L'ordre et la forme*, aussi bien au niveau des mots que des phrases, en s'inspirant de la linguistique.
- ✓ *La signification*, qu'il considère comme la représentation sémantique du discours, une réalité immanente, assignée au discours par les usagers de la langue.
- ✓ *Le style*, qu'il considère dans une perspective du choix des mots ou expressions jugés appropriés par l'auteur.
- ✓ *La rhétorique*, qu'il classe dans le cadre de l'utilisation des figures ou des tournures appropriées (allitération, rythme, ironie, métaphore, ...).
- ✓ *Les superstructures ou schémas*, qu'il utilise pour désigner les structures formelles globales des textes ou des discours.

#### 2.1.2.6 *Les textes archétypiques de Bronckart et al. (1985)*

Cette typologie, d'orientation essentiellement psychologique, s'inspire de l'interactionnisme social de Vigotsky qui considère toute activité langagière comme un type de comportement verbal. En se fondant sur la diversité des situations sociales où les comportements verbaux peuvent être actualisés, Bronckart et une équipe de chercheurs de l'université de Genève (1985) se fixent pour objectif d'établir les fondements d'une description explicite de l'ensemble des entités (...) susceptibles de rendre compte de leur fonctionnement, en l'occurrence dans des processus de production des discours. Ils proposent trois niveaux d'analyse des opérations langagières (*le corpus linguistique, le texte, et le discours*) et mettent en place une quadripartition typologique basée sur la notion d'*ancrages*, qu'ils définissent comme le rapport entre le texte et ses conditions de production.

Suivant ce cadre théorique, ils procèdent à un croisement de quatre modalités (*impliqué/autonome* et *conjonction/disjonction*), en fonction desquelles ils distinguent quatre principaux types de textes (*Discours en situation*, *Discours théorique*, *Récit/conversation* et *Narration*), comme représentés dans le tableau V suivant.

Tableau V  
Les quatre types de discours archétypiques de Bronckart *et al.* (1985)

	Conjonction	Disjonction
Impliqué	Discours en situation	Récit/conversation
Autonome	Discours théorique	Narration

Ils proposent par ailleurs, au regard de leur caractère « flou » et « abstrait », que les quatre principaux types de textes soient appelés *galaxies* ou encore *textes archétypiques*. Ce caractère pouvant placer certains textes en position hybride entre d'autres types, ils suggèrent, une tripartition typologique. Ainsi, par exemple, au lieu d'une quadripartition, ils proposent d'opérer une tripartition typologique comprenant *les discours en situation*, *les discours théoriques* et *la narration*.

La position actuelle de cet auteur se situe dans les prolongements de ses orientations de 1985. Dans *Activité langagière, texte et discours...* (Bronckart, 1996), il réaffirme l'inscription de ses propositions théoriques dans la perspective de la psychologie du langage et de l'interactionnisme social et soutient l'intérêt d'une quadripartition dans la distinction des types de textes. Il y opère cependant des changements au plan terminologique (à la place du terme *Discours archétypiques*, il emploie celui de *Coordonnées générales des mondes*; à la place de *Discours en situation* et *Récits/conversation*, il parle respectivement de *Discours interactif* et *Récit interactif*) qu'il conviendrait de prendre désormais en compte dans toute approche de sa réflexion sur les activités langagières.

### 2.1.2.7 *Les séquences prototypiques d'Adam (1992)*

La réflexion typologique d'Adam s'inscrit dans le courant de la linguistique textuelle. Elle s'inspire des travaux de Werlich et Bakhtine, et se caractérise par une évolution dans la conceptualisation de l'activité de typologisation, comme il apparaît dans le tableau VI, présenté en annexe B2 (p. 235).

Il ressort de ce tableau que si, au départ, Adam proposait huit types textuels de base, les séquences qu'il propose actuellement ne sont plus qu'au nombre de cinq.

Nous nous intéressons spécifiquement aux propositions développées par cet auteur dans *Les textes : types et prototypes* (Adam, 1992). Nous considérons actuellement ce livre, comme une œuvre majeure dans les réflexions d'Adam sur les grammaires de texte, les typologies de texte et les genres de discours, une version améliorée des travaux antérieurs de cet auteur qui demeure toujours d'actualité dans sa dernière publication (Adam, 1999). Dans la nouvelle approche qu'il propose, Adam part d'une distinction globale de sept manières de classifications (typologies *discursives situationnelles, des genres littéraires et sociaux, des fonctions du langage, thématiques fiction/non-fiction, énonciatives, séquentielles et textuelles*). Sans pour autant nier l'intérêt des autres dimensions, il centre sa réflexion typologique sur la séquentialité, où, selon lui, pourraient mieux être théorisés de façon unifiée « les types d'énoncés stables » dont parle Bakhtine. Il propose de situer ces énoncés au niveau de la *proposition*, terme qu'il définit en référence au concept abstrait de *texte*, conçu, lui, comme une entité configurationnelle réglée par des modules et des sous-modules : le module de la *configuration pragmatique* comprenant la *visée illocutoire (cohérence)*, les *repérages énonciatifs* et la *cohésion sémantique (mondes)*, et le module de la *suite de propositions*, comprenant la *connexité* et la *séquentialité*. Il représente l'ensemble de ces dimensions du texte à travers la figure 2 ci-après.

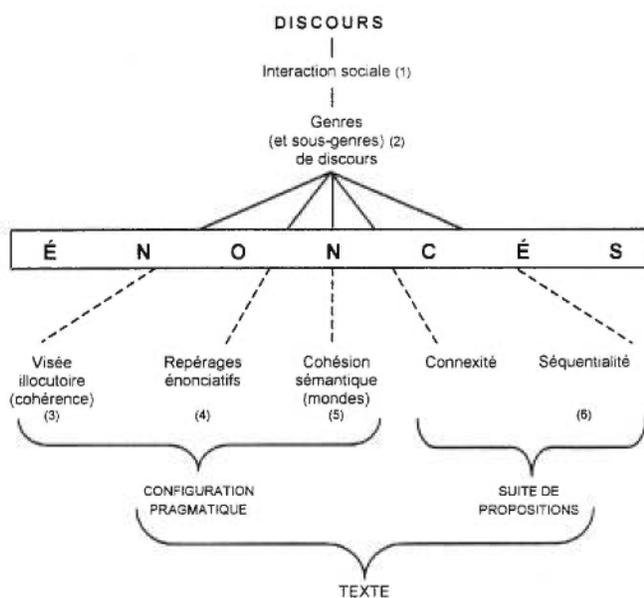


Figure 2 : Les bases typologiques selon Adam

Source : J.-M. Adam, 1992, p. 17.

La typologie des séquences prototypiques ne vise donc qu'un plan d'organisation parmi d'autres plans du texte. La notion de prototypicité qu'utilise Adam dans sa théorie actuelle lui permet simplement d'exprimer le caractère de relativité qui sous-tend toute activité de classification des textes. C'est dans cet ordre d'idées qu'il précise que, si toutes les sortes de séquences sont à leur manière « originales », chacune d'elles partage avec les autres un certain nombre de caractéristiques linguistiques d'ensemble, un *air de famille* qui incite le lecteur interprétant à les identifier comme des séquences plus ou moins typiques, plus ou moins canoniques (Adam, 1992 : 28). Cela veut dire qu'il n'existerait pas de texte absolument typique, mais plutôt des prototypes de séquences dont l'unité de base d'analyse est la proposition. C'est pourquoi, par rapport au caractère hétérogène des textes, il propose d'envisager des cas où l'on peut être en présence des structures séquentielles *homogènes et hétérogènes, de la dominante séquentielle et d'insertion de séquences*. Un texte sera dit homogène lorsqu'il ne comporte qu'une seule séquence de même type. Il sera dit hétérogène lorsqu'il comporte plusieurs séquences. Dans ce deuxième cas, ou le texte est constitué de *n* séquences de même type, ou il est constitué de séquences de types différents. Dans cette deuxième situation, Adam parle d'insertion de séquences et de dominante séquentielle.

Comme nous l'avons dit plus haut, Adam adopte la même position dans ses dernières publications. Dans *Linguistique textuelle : Des genres de discours aux textes* (Adam, 1999), il défend toujours le caractère complexe et l'hétérogénéité des genres de discours. Il continue à proposer les cinq grands types de séquences de base (narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale). Toutefois, par rapport à sa publication de 1992, il apporte plus de clarté dans *Linguistique textuelle...* (Adam, 1999). Dans cette œuvre, il précise l'objet de la linguistique textuelle qu'il définit comme « un sous-domaine du champ plus vaste de l'analyse des pratiques discursives » (Adam, 1999 : 39). Il propose notamment à l'analyse des discours de s'intéresser aux entités « Texte », tant du point de vue du *genre choisi*, de la *formation sociodiscursive* que de la *situation d'interaction*, et c'est dans cette perspective qu'il a plus tendance à parler d'*analyse des pratiques discursives* à la place de l'*analyse du discours*.

2.1.2.8 *Les types de textes, modes de discours et genres de discours de Charaudeau (1992)*

Charaudeau (1992) compare l'acte de langage à une mise en scène théâtrale où entrent en jeu divers paramètres. Pour lui, c'est en fonction de l'organisation de la structure que les usagers d'une langue parviennent à distinguer les différents types de textes. Sur la base de cette conception, il met en place une typologie comprenant quatre formes textuelles appelées *appareils langagiers* (énonciatif, argumentatif, narratif, rhétorique).

Dans son approche actuelle de la question, Charaudeau (1992) trouve qu'il est prématuré de proposer une typologie des textes. Aussi, en se fondant sur le concept de *modes de discours dominants*, il suggère simplement d'établir une correspondance entre ces modes de discours et certains types déjà existants. Par exemple, il fait correspondre au type

de *textes publicitaires* (affiches de rue, magazines), le mode de *discours dominant énonciatif* (simulation de dialogue...), qui peut être quelquefois *descriptif, narratif ou argumentatif*. Des correspondances similaires sont établies entre d'autres types de textes comme *la presse, le tract politique, les manuels scolaires, les textes d'information, les récits*, et d'autres modes de discours dominants.

Par ailleurs, Charaudeau utilise les notions de genres et de sous-genres pour distinguer le *littéraire* du *non-littéraire*. Il suppose qu'une telle distinction permet de caractériser des genres traditionnellement établis. À l'intérieur de chacun de ces deux grands genres, il indique des sous-genres comme *le fantastique et l'objectivisme* (pour le littéraire), et *la publicité, la législation, le scientifique et l'information* (pour le non-littéraire). Il propose également la notion de *modes de discours dominant* comme un critère de détermination des types ou genres de textes ou de discours.

### **2.1.3 Les typologies alternatives**

(Marshall, 1984; Giasson, 1990; Roulet, 1991; Dolz et Schneuwly, 1996)

Dans les écrits auxquels nous faisons référence, les auteurs se placent dans une perspective d'enseignement et d'apprentissage des textes pour proposer certaines manières d'utilisations des typologies déjà existantes.

C'est dans cette optique que Marshall (1984), cité par Giasson (1990), soutient *une combinaison de critères* en fonction des types de structures (les formes) et des fonctions de communication des textes. Se basant d'une part sur les structures textuelles et d'autre part sur les intentions des auteurs, il distingue *les textes à séquences* et *les textes à thèmes*, relativement à trois principales intentions de communication : *agir sur les émotions du lecteur, agir sur le comportement du lecteur et agir sur les connaissances du lecteur*. En fonction de ces différents critères, il conçoit le tableau VII ci-dessous.

Tableau VII

Correspondances entre fonctions du langage et types de textes  
selon Marshall (1984)

FONCTIONS	FORMES	
	Séquence temporelle	Thèmes
Agir sur les émotions	Textes narratifs	Textes poétiques
Agir sur le comportement	Textes directifs	Textes incitatifs
Agir sur les connaissances	Textes informatifs (avec séquences)	Textes informatifs (avec thèmes)

Source : Giasson (1990).

Giasson (1990) part des critères préalables de classification comme *l'intention de l'auteur et le genre littéraire, la structure du texte et le contenu*, pour soutenir elle aussi la méthode de combinaison proposée par Marshall (1984).

Roulet (1991) qualifie d'inflationniste la multiplicité des modèles typologiques et la diversité des terminologies utilisées dans ce domaine. Il reproche notamment à ces modèles d'adopter de façon générale une perspective externe au discours. C'est pourquoi il propose à l'analyse d'observer *une attitude alternative*, interne au discours, qui favoriserait une classification fondée sur l'observation des structures textuelles et des marques discursives.

Dolz et Schneuwly (1996) reprochent eux aussi aux typologies discursives existantes de ne pas pouvoir, à elles seules, fournir une base suffisamment large pour élaborer des progressions sans risque d'être partielles. En circonscrivant leur expérience à la situation spécifique de l'école obligatoire en Suisse romande, ils proposent *la technique de regroupements de genres*, consistant essentiellement à présenter aux élèves, à la fois, différents genres d'écrits. Pour ces auteurs, cette technique est une démarche permettant de résoudre provisoirement des problèmes pratiques de l'étude des textes, en prenant en compte les finalités de l'enseignement, les besoins langagiers des élèves, les distinctions typologiques déjà existantes et les capacités langagières dominantes impliquées dans les genres regroupés.

Cette revue des écrits n'a nullement la prétention d'être exhaustive. Il reste encore bien d'autres typologies que nous n'avons pas pu aborder dans ce travail. Nous avons particulièrement tenu compte de leur application didactique pour retenir celles que nous avons brièvement présentées. Notre objectif était simplement de présenter, à titre

d'exemples, quelques modes de typologisation, afin d'appréhender la diversité des propositions et les différentes manières d'aborder la question. Les caractéristiques des typologies textuelles telles qu'elles se manifestent ont amené un bon nombre de chercheurs, même parmi les plus fervents théoriciens de ce domaine de réflexion, à exprimer quelquefois le sentiment de difficultés. Schneuwly (1987) y voyait en effet « une jungle terminologique », quand, au cours de la même année, Chiss (1987) parlait de « malaise dans la classification ». Pour Petitjean (1989), il s'agit d'un « labyrinthe de typologies », et pour Bronckart (1991), classer un texte est une activité « à la fois utopique et indispensable ». Cette dernière remarque correspond au point de vue de Canvat (1996) qui trouve que « l'entreprise de typologisation est une tâche paradoxalement impossible ». Cet aperçu situe clairement les difficultés liées au domaine théorique des typologies des textes ou des discours, difficultés qui apparaissent d'ailleurs dès que l'on envisage de parler de leurs apports dans l'amélioration des apprentissages scolaires de l'écrit.

## **2.2 Apports des typologies de textes ou de discours à la compréhension de l'écrit**

L'attention accordée à l'intégration des typologies textuelles dans la plupart des programmes et manuels scolaires (Minet, 1996), et dans les pratiques de l'enseignement en classes de langue notamment, témoigne de toute évidence de l'intérêt de leurs apports dans l'amélioration des apprentissages scolaires. Plusieurs recherches, élaborées sur la base de la détermination des types de textes ou de discours, ont permis, dans le domaine de l'enseignement, de se faire une idée sur les difficultés des apprenants. Mais au regard de la diversité des propositions typologiques et des types de textes ou de discours, de sérieuses difficultés se présentent dès qu'il s'agit d'énumérer les apports sur un plan global. Pour beaucoup d'auteurs, ceux-ci pourraient être mieux situés en termes de spécificités relatives aux types ou genres de textes enseignés, aux publics destinataires de l'enseignement et aux objectifs assignés par les institutions scolaires (Chiss, 1987; Bronckart, 1991; Schneuwly, 1991; Dolz et Schneuwly, 1996).

C'est dans cette perspective que des travaux, à travers lesquels on peut appréhender les apports des typologies textuelles ou de discours dans des situations spécifiques, ont été menés sur certains types ou genres de textes : Barthes (1977), Adam (1984), se sont intéressés au genre du récit; Coltier (1986), Halté (1987 et 1989) et Garcia-Debanc (1990) ont étudié le type explicatif; Adam (1987), Haas et Lorrot (1987), le type descriptif; Portine (1983), Adam (1992) et Chartrand (1995), le type argumentatif. Ces auteurs, parmi bien d'autres, en s'appuyant sur une base théorique précise, ont tenté de démontrer que les types spécifiques contribuent à l'apprentissage des textes.

Toutefois, en nous plaçant sur un plan global, hypothétique, nous essaierons d'énumérer les apports des recherches sur les typologies en fonction de deux niveaux : la sensibilisation des sujets apprenants à la diversité des textes ou discours, et pour le cas spécifique des apprentissages scolaires de l'écrit, la construction, au niveau des élèves, des savoirs et des savoir-faire que nous groupons sous le terme englobant de *compétences discursives*.

### **2.2.1 La sensibilisation à la diversité des textes écrits**

Chez beaucoup de chercheurs, la sensibilisation des apprenants à la diversité du matériel écrit est l'un des principaux apports de l'enseignement des types de textes (Chiss, 1987; Schneuwly, 1987 et 1991; Blain, 1995; Canvat, 1996). Pour Schneuwly (1987 : 70), il s'agit « de briser la dichotomie entre textes scolaires et non scolaires et conduire l'élève à une maîtrise de l'ensemble des textes qu'il lui sera utile de lire, comprendre et produire dans une vie sociale ». Le contact avec divers types de textes peut être ainsi apprécié comme un facteur de motivation et de mise en confiance dans les apprentissages. Il se traduit généralement par la mise en place des bases théoriques permettant aux élèves de repérer un type de texte et de définir son statut par rapport à d'autres textes sociaux rencontrés.

### **2.2.2 Le développement des compétences discursives**

À un niveau spécifique de l'apprentissage de l'écrit, la contribution de l'enseignement des types de textes est d'amener les élèves à acquérir des connaissances favorisant la

compréhension des textes abordés. Tel que défini par Lebrun (1987), nous concevons le concept de *compétences discursives* comme un terme générique incluant l'ensemble des autres compétences à travers lesquelles se matérialisent ces connaissances. Cela implique que les apports de l'enseignement des types de textes dans la mise en place de ces compétences peuvent être aussi variés que le sont les propositions typologiques. En se basant sur la démarche générale de l'activité de typologisation des textes qui consiste en la mise en évidence de certaines régularités d'un ensemble d'écrits (Moirand, 1982), on peut se rendre compte que ces apports visent plusieurs dimensions du texte : observer l'organisation du texte, en vue d'identifier certaines fonctions (argumentation, narration, explication, etc.), ou de fournir une liste d'opérations discursives (argumenter, réfuter une argumentation, raconter, etc.); analyser les structures du texte (cohérence/cohésion), en vue d'une interprétation du contenu; observer l'organisation sémantico-grammaticale, en vue de situer les rapports du texte avec le domaine de référence.

Le modèle intégré de critères de compréhension élaboré par Lebrun (1987), s'appuie sur le concept de compétence discursive qui inclut la *compétence textuelle* qui résulte, elle aussi, d'autres compétences :

- la *compétence linguistique*, comprenant le lexique et la syntaxe, et permettant aux apprenants de s'interroger sur les rôles des mots et les fonctions spécifiques de certains vocables;
- la *compétence sémiotico-sémantique*, qui permet aux apprenants d'insérer les informations d'un texte dans un contexte donné et d'orienter le contenu vers un destinataire précis;
- la *compétence pragmatique*, qui permet aux apprenants de faire un lien entre les deux premières compétences (linguistique et sémiotico-sémantique).

Sans négliger le caractère limitatif de chacune des typologies prises individuellement, il nous semble que, sur un plan d'ensemble, ces compétences peuvent être considérées comme éléments de contribution à l'amélioration des apprentissages de l'écrit au secondaire.

Nous appuyons ces affirmations sur les résultats de certaines expériences à travers lesquelles certains chercheurs et enseignants ont tenté, à leur manière, de démontrer l'influence de la sensibilisation aux types de textes sur la compréhension.

### **2.2.3 Quelques résultats de recherches sur les types de textes ou de discours**

Plusieurs recherches se sont intéressées à l'influence des connaissances des types de textes sur la compréhension, en soumettant des sujets expérimentaux à des tâches de rappel, ou de résumé. De manière générale, les auteurs s'accordent à reconnaître les apports positifs de la connaissance des structures textuelles dans les apprentissages scolaires. Boyer et Dionne (1990) étudient la question en termes de *lisibilité* de l'entité texte qu'ils situent à trois niveaux (les éléments de surface, les éléments de cohésion-cohérence, les éléments de la structure globale ou superstructure). Ils mettent en place une série d'expériences centrées sur la structure globale des textes et trouvent qu'il existe des écarts significatifs, en compréhension et en temps de lecture, en fonction des types de structures étudiées. Leur troisième expérience a notamment permis d'observer des différences à l'intérieur d'un même type textuel, comme, les sous-types *comparaison-similitude* et *comparaison-opposition*, pour ce qui concerne le type textuel *comparaison*. Armand (1995) aboutit à des résultats similaires dans sa recherche doctorale. Elle trouve, d'une part, que les différentes structures de textes ne sont pas équivalentes du point de vue de la charge cognitive, et d'autre part, qu'à l'intérieur d'un même groupe de sujets (forts ou faibles) lisant des textes différents, il existe des scores différents. En se situant dans une perspective d'enseignement, Horowitz et Rogers (1984), Smith et Tompkins (1988), ainsi que Raymond (1993), ont trouvé que, de façon générale, par rapport aux sujets du groupe de contrôle, ce sont les sujets expérimentaux, entraînés à la structure textuelle, qui performant mieux en résumé et en rappel, généralement évalué à travers le nombre et les types de propositions dont se souvient le lecteur. Wayne (1985) précise que les informations rappelées par les sujets peuvent être améliorées lorsqu'ils sont informés sur la structure textuelle avant la lecture, et que les effets de cette information sur la structure sont similaires chez tous les sujets, quelles que soient les différences de leurs habiletés, et au niveau de tous les textes, quelles que soient les différences de leurs structures. Dans la même perspective des apprentissages

scolaires, Carter et Carrier (1976) ont abouti à la conclusion selon laquelle ce sont des sujets lisant des textes à structures normales qui performant aux différents tests de compréhension plus que ceux lisant des textes à structures brouillées. Pour Kintsch, Mandel et Kozminsky (1977), cette différence de performance en compréhension se fait surtout remarquer dans l'appréciation du temps de lecture, relativement plus long chez les sujets avec des textes à structures brouillées. Danner (1976), Taylor et Samuels (1983), Richgels, Mc Gee, Lomax et Sheard (1987), Garner, Alexander, Slater, Hare, Smith et Reis (1986) se fondent sur la notion de « conscience de structure » pour trouver, entre autres, l'influence de l'âge sur la compréhension et l'utilisation de la structure dans les différents tests de compréhension. Roller (1990), en plaçant sa réflexion dans le cadre des interactions entre les variables connaissances de lecteurs et structures de textes, trouve que l'apport des structures textuelles est plus significatif quand les sujets ont une familiarité moindre avec le thème développé dans le texte.

Nous reviendrons plus loin sur certaines de ces recherches, dans la sous-section concernant les schémas de textes. Les quelques exemples mentionnés ici ne prétendent donc nullement à l'exhaustivité. Ils permettent simplement de se faire une idée de la validité expérimentale des résultats auxquels nous faisons allusion. Dans l'ensemble, si l'on peut noter le fait que chacune de ces expériences a sa propre spécificité liée aux sujets, aux moyens utilisés et au contexte social d'expérimentation, il reste vrai que toutes concourent à démontrer l'apport positif de la connaissance des types de textes dans les apprentissages scolaires.

#### ***2.2.4 Les limites des types de textes ou de discours pour la didactique***

Nous précisons au préalable que nous examinons ces limites dans le cadre spécifique de la didactique de l'apprentissage de l'écrit. Les apports mentionnés plus haut ne doivent pas en effet faire perdre de vue que les typologies de textes ne permettent pas encore de régler tous les problèmes que pose l'apprentissage de l'écrit (Canvat, 1996). Au contraire, aux yeux de beaucoup d'auteurs leur utilisation dans l'enseignement présente

autant d'avantages que d'inconvénients qui méritent d'être bien connus en situation d'enseignement/apprentissage. La multiplicité des propositions typologiques et la diversité des contextes de leur utilisation constituent deux des principaux problèmes qui placent les enseignants dans un embarras de choix des textes. Comme le fait remarquer Roulet (1991), aujourd'hui, le problème des enseignants est moins de trouver une typologie de référence que de choisir parmi toutes les typologies. Cette situation amène la plupart d'entre eux à adopter des attitudes qui ne favorisent pas l'exploitation efficace des types de textes dans leurs classes de langues, soit parce qu'ils ignorent purement et simplement les typologies existantes, soit parce qu'ils ne perçoivent pas leurs intérêts (Minet, 1996). Entraînés alors par l'effet de la mode (Bronckart, 1991), leur approche des textes se caractérise généralement par une naïveté et une simplicité visant à faire effectuer par leurs élèves des relevés sur les faits concrets, bien délimités, et à donner des règles ponctuelles (Combettes, 1987). Cela crée une absence de communication entre enseignants et apprenants, si bien que Garcia-Debanc (1989), en se référant à une opération de l'activité de *tri de textes* effectué avec des élèves de 3e, a fini par pointer du doigt comme une des limites de l'enseignement des types de textes, le *métalangage* à employer en classe de langue. Par ailleurs, Canvat (1996) dénonce les méthodes d'enseignement utilisées par certains enseignants qui considèrent les typologies comme des objets de connaissances pour les élèves et qui séparent l'acquisition du « code » et sa mise en pratique dans les tâches de lecture-écriture. Ces quelques remarques montrent avec éloquence qu'au-delà de ses apports, l'enseignement des types de textes présente des limites à propos desquelles le couple enseignant/élèves devrait être sensibilisé le plus tôt possible.

### 3. LA COMPRÉHENSION ET LES SCHÉMAS DE CONNAISSANCES EN LECTURE

#### 3.1 Le concept de schéma

Le concept de schéma est différemment défini selon les auteurs. Si, de façon générale, il est conçu comme un ensemble de connaissances organisées dans la mémoire des lecteurs (Bartlett, 1932; Anderson, 1984), une revue de littérature permet de se rendre compte qu'il s'agit d'une notion exprimée aussi à travers d'autres vocables comme *les frames*, *les cadres*, *les scripts* et *les plans*.

Le concept de *frames* est surtout utilisé par Minsky (1975, 1981) qui le définit comme des structures de connaissances stéréotypées emmagasinées en mémoire. Il les compare à un réseau de nœuds interliés, tant au niveau supérieur qu'au niveau inférieur. Pour la compréhension des textes écrits par exemple, il parle de frames de la structure syntaxique, de la structure sémantique, de frames thématiques et narratifs, comme des structures auxquelles pourrait s'appliquer la théorie.

La théorie des *scripts* est développée par Schank et Abelson (1977). Il s'agit d'une théorie qui ne diffère pas totalement de celle des *frames* développée par Minsky (1975 et 1981). Les *scripts* sont définis comme des séquences d'actions prédéterminées et stéréotypées caractérisant une situation bien connue du lecteur. Cette définition s'appuie sur la distinction entre *connaissances générales* et *connaissances spécifiques* des lecteurs. C'est dans le même ordre d'idées qu'ils utilisent le concept de *plans*, qui se distinguent des *scripts* par leur caractère plus général.

La notion de schéma semble actuellement la plus répandue en théorie de la compréhension. Si, à la suite de beaucoup de spécialistes, on peut remonter aux origines lointaines de ce concept au XVIII<sup>e</sup> siècle, les auteurs s'accordent de plus en plus à reconnaître l'apport de Bartlett (1932), pour ce qui concerne son usage contemporain en

psychologie cognitive. Dans *Remembering* son ouvrage précurseur, cet auteur utilise le concept de schéma dans une perspective de compréhension et d'organisation des connaissances humaines en mémoire. Si, de façon générale, cette définition est à l'origine de l'utilisation du concept en psychologie cognitive, l'organisation mnésique des informations est différemment perçue par les tenants de la théorie.

Pour Rumelhart (1980), les schémas sont des « *building blocks of cognition* », qu'il assimile à des unités de connaissances empaquetées, à des informations prototypiques. Il prend comme exemple le concept « *Acheter* » qui pourrait comprendre des catégories comme *l'acheteur, l'argent, le vendeur, la marchandise*. Dans une publication conjointe (Rumelhart et Ortony, 1977), il précise qu'un schéma est comme un modèle, un patron qui reçoit de nouvelles informations et à partir duquel se réalise la compréhension de celles-ci.

Anderson (1984) semble à priori ne pas faire la différence entre le concept de schéma et les autres vocables utilisés en théorie de la compréhension. Pour lui, le choix du mot « schéma » n'est qu'une question de commodité et le mot ne saurait être une notion intéressante que dans la mesure où l'on admet l'existence des structures cognitives au-delà des éléments en situation. En collaboration avec Pearson (Anderson et Pearson, 1984), il insiste sur le caractère à la fois abstrait et structural des schémas.

Les deux auteurs précisent par ailleurs qu'en tant que « connaissances abstraites », les schémas sont constitués de différentes parties interreliées, appelées *variables, nœuds, ou fentes* (traduction de l'anglais « slots » par Lebrun, 1987 : 375). Pour illustrer leur théorie, ils donnent l'exemple du schéma d'un *Baptême de bateau*, qui comprendrait cinq variables : *Bénir, Célébrité, Bris de la bouteille, Proue, Bateau* (Anderson et Pearson, 1984 : 263; Traduction d'Armand, 1995 : 32), entre lesquelles sont établies des relations.

Van Dijk (1985 et 1986) utilise de façon synonymique les notions de *schémas* et de *superstructures* pour désigner « les formes globales conventionnelles des discours ». Il utilise, dans le même ordre d'idées, les notions de *microstructures* et de *macrostructures*, en

collaboration avec Kintsch (Kintsch et van Dijk, 1978), pour remplacer la notion de schémas au niveau des propositions et des phrases d'une part, et au niveau des thèmes et de la signification globale d'un texte d'autre part.

De cet aperçu, on peut remarquer que si les termes utilisés sont différents au plan terminologique, ils présentent des similitudes qui permettent de les assimiler. Quelle que soit la terminologie utilisée (*frames, scripts, plans, schémas ou superstructures*), tous les modèles théoriques se fondent sur le caractère structural et abstrait de l'organisation des connaissances en mémoire. Ces connaissances sont organisées sous formes de *classes*, de *variables* ou de *catégories*, entre lesquelles s'établissent différents modes de relations. C'est pourquoi, en accord avec Anderson *et al.* (1977), Pierre (1990) et Sadosky *et al.* (1991), nous admettons que le concept de schémas peut être perçu comme un terme générique renfermant le sens des autres vocables.

### **3.2 Les recherches sur les schémas en lecture**

Durant ces dernières années, plusieurs recherches ont mis en évidence, en termes d'impact ou d'effet sur la compréhension, le rôle des connaissances des paramètres textes et lecteurs et des interactions entre les deux. Il s'agit, dans la plupart des cas, des recherches de type descriptif ou expérimental qui tentent de démontrer en quoi les schémas peuvent contribuer ou non à l'amélioration de la compréhension des sujets. Nous présentons dans les lignes qui suivent, à titre d'illustrations, quelques-unes de ces recherches, d'abord en ce qui concerne les schémas de textes, ensuite les schémas de lecteurs, et enfin les interactions entre schémas de textes et de lecteurs.

#### **3.2.1 Les recherches sur les schémas de textes**

Les recherches portant sur les schémas textuels ont été généralement orientées vers l'étude des effets de la connaissance ou non des structures des textes sur la compréhension. La plupart des recherches menées dans ce domaine procèdent par la manipulation de certains paramètres comme la structure, la longueur et le degré de cohérence des textes. La

compréhension, qui est l'objet central dans ces études, est généralement évaluée à partir des tâches comme le rappel, le résumé et le questionnaire, et en fonction de certaines caractéristiques des sujets comme l'âge, les habiletés en lecture et le niveau de scolarité. Nous faisons une brève présentation de quelques résultats de recherches menées dans ce domaine.

Pour apprécier leur compréhension, **Kintsch et al. (1977)** demandent à des sujets de lire et de résumer des textes de version intacte et de version brouillée. Au terme de leur expérience, les chercheurs trouvent que les sujets qui lisent les versions de textes intacts et brouillés performant tous au test de résumé, mais que les sujets lisant la version brouillée mettent plus de temps en lecture. Ce qui les amène à conclure que les variables de la structure de texte opèrent différemment selon les connaissances que le lecteur a de la manière dont le sujet développé est présenté dans ce texte.

**Mc Gee (1982)** se fixe pour objectif d'examiner l'existence de la conscience de structure chez les élèves du niveau élémentaire. Il met en place une expérience auprès de soixante élèves répartis en trois groupes : 20 élèves de 3e année classés « bons lecteurs », 20 élèves de 5e année classés « faibles lecteurs », et 20 autres élèves de 5e année classés « bons lecteurs ».

Les élèves devaient lire des textes, rappeler les informations retenues et compléter les directives accompagnant ces textes.

À la suite du test, les résultats ont prouvé l'existence d'une plus grande conscience de structure chez les bons élèves de 5e année, contrairement à ceux des deux autres groupes. De plus, en référence aux idées rappelées, les élèves de 5e année classés « faibles lecteurs » ont développé une plus grande sensibilité à la structure par rapport aux bons élèves de 3e année dont la quantité d'idées rappelées est relativement plus petite. En plus des difficultés liées au texte, cette étude a amené les auteurs à présenter le paramètre âge comme un facteur influençant le rappel et la conscience de structure.

**Taylor et Samuels (1983)** se sont demandé si un bon rappel est fonction de l'utilisation de la structure d'un texte donné à lire ou d'un autre facteur lié à la mémoire. Sur la base de cette question, ils mettent en place une expérience auprès de 50 élèves de 5e et 6e années. Ceux-ci avaient à lire et à rappeler cinq textes en version « courte » et « longue » et de structure « normale » et « brouillée ».

Les élèves étaient classés comme étant ou non sensibilisés à la conscience de structure en fonction du degré de correspondance entre les structures des textes rappelés et celles des versions normales. De manière générale, les résultats ont montré que les meilleurs rappels ont été faits par quatorze élèves préalablement identifiés comme ayant la conscience de structure, aussi bien pour les versions normales que pour les versions brouillées des textes lus. Par contre, les rappels des élèves classés comme n'ayant pas la conscience de structure n'ont été meilleurs, ni dans les versions normales, ni dans les versions brouillées. Cette recherche, proche de celle de Kintsch *et al.* (1977), a permis d'affirmer qu'un bon rappel est effectivement fonction de l'existence de la conscience de structure chez les lecteurs.

**Wayne (1985)** admet lui aussi que l'habileté à suivre la structure d'organisation d'un texte est une stratégie requise dans la compréhension des textes informatifs. S'appuyant sur cette conception, il met en place une recherche auprès de 224 étudiants, sur la base des trois questions de recherche suivantes :

- 1- la compréhension et le rappel des informations peuvent-ils être améliorés si les sujets apprenants sont informés sur la structure des textes avant leur lecture?
- 2- les effets de cette information sur la structure des textes peuvent-ils être similaires chez les sujets ayant des habiletés différentes?
- 3- les effets de cette information sur la structure peuvent-ils être similaires avec des textes ayant des structures différentes?

L'échantillon comprenait quatre groupes de sujets (deux forts et deux faibles), répartis entre les conditions de contrôle et d'expérimentation (un fort et un faible en groupe de contrôle, et un fort et un faible en groupe expérimental). Chacun des groupes devait lire huit extraits comprenant entre 650 et 680 mots et structurés selon l'un des cinq types structuraux du modèle de Meyer (1975).

Les sujets devaient lire attentivement les textes et rappeler en production écrite tout ce qu'ils avaient retenu en mémoire.

Pour l'évaluation de la compréhension, chacun des groupes devait répondre à 20 questions à choix multiples.

À la suite de ce test, les résultats obtenus ont permis de répondre par l'affirmative aux questions de recherche posées par l'auteur.

**Guri-Rozenblit (1989)** examine le rôle des structures textuelles sur la compréhension en termes d'effets de l'utilisation des diagrammes en arbre en situation scolaire. Elle part de l'hypothèse selon laquelle la référence aux informations d'un texte à partir d'un diagramme en arbre pendant la lecture de ce texte peut mieux en faciliter la compréhension.

S'appuyant sur cette hypothèse, elle mène une expérience auprès de 160 étudiants du premier cycle de l'université ouverte d'Israël. Les étudiants repartis en quatre groupes devaient chacun lire une des quatre versions d'un même texte : une version dite originale, une version accompagnée d'un diagramme sans explications verbales, une version accompagnée d'un diagramme avec explications verbales, et une version dite élaborée.

De manière générale, les résultats obtenus ont confirmé l'hypothèse de départ : les scores des deux groupes qui ont reçu le texte accompagné d'un diagramme ont été significativement plus élevés, mais le score du groupe ayant reçu le texte accompagné d'un diagramme avec explications verbales a été encore plus élevé que ceux des trois autres groupes.

**Boyer et Dionne (1990)** abordent le problème de l'influence de la structure textuelle sur la compréhension en termes de « lisibilité » du texte. Leur étude s'intéresse particulièrement à la structure globale, encore appelée superstructure. Selon eux, c'est à ce niveau que se manifestent les caractéristiques typologiques des textes. Ils mènent une série de trois expériences visant à vérifier si le type de texte correspondant à sa structure globale peut être considéré comme un facteur pouvant exercer une influence importante sur la lisibilité du texte.

Une première expérience a été menée auprès de 288 élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années, avec quatre textes de structures différentes (structures de comparaison, de récit historique, de description et de causalité). Les textes avaient des vocabulaires et des longueurs identiques, et le test expérimental a permis de remarquer qu'il existe des écarts de compréhension et de temps de lecture dans tous les cas, sauf entre les textes de structure de description et de causalité.

Une deuxième expérience, menée auprès de 195 élèves des mêmes niveaux (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>), a donné des résultats similaires pour ce qui concerne la compréhension.

Une troisième expérience menée auprès de 195 autres élèves des mêmes niveaux, avec huit textes correspondant à deux types textuels (la structure de comparaison et de récit historique) a permis de confirmer partiellement les deux premiers résultats. À la différence des deux premières expériences, celle-ci a révélé des écarts significatifs en compréhension et en temps de lecture à l'intérieur d'un même type textuel (entre les sous-types comparaison-similitude et comparaison-opposition, dans le type textuel comparaison).

Ces résultats ont amené les auteurs à confirmer leur question de départ. Ceux-ci mettent cependant l'accent sur les spécificités de leurs expériences, ce qui leur permet d'aboutir à la conclusion selon laquelle il conviendrait d'éviter la globalisation des résultats et d'apprécier chaque expérience selon ses contextes d'utilisation et les différents paramètres mis en jeu (types, sous-types, sujets, etc.).

Dans une autre étude, **Boyer, Dionne et Raymond (1993)** s'intéressent aux profils des apprenants de différents niveaux de compétence en fonction des caractéristiques du texte. Ils définissent le cadre théorique de leur recherche en faisant une distinction entre *le niveau scolaire* (relié à la progression scolaire normale) et *le niveau de réussite* (relié aux critères permettant de classer les apprenants d'un même niveau en forts et en faibles). Sur la base de cette distinction, ils mettent sur pied une expérience se fondant sur l'hypothèse selon laquelle, d'un niveau de performance à l'autre, la progression ne sera pas uniforme en ce qui concerne la connaissance et la maîtrise des différents types de textes.

L'expérience était menée auprès de 331 élèves des niveaux de 4<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années. Ceux-ci étaient repartis en quatre groupes (un fort et un faible en 4<sup>e</sup> année, un fort et un faible en 6<sup>e</sup> année) et devaient travailler sur quatre types textuels (comparaison-contraste, causalité ou cause-effet, description et séquence temporelle). Chaque sujet devait lire les textes, répondre à un questionnaire visant la compréhension, faire un compte rendu de lecture et exprimer dans un formulaire son intérêt pour la lecture et les difficultés rencontrées.

Au terme de l'expérience, les résultats obtenus ont permis de constater qu'il n'existait aucune interaction significative entre les types de textes et les groupes, c'est-à-dire que ni le niveau scolaire, ni le niveau d'habileté n'exerce une influence sur la reconnaissance des structures et leur utilisation dans le rappel des informations.

**Raymond (1993)** quant à elle s'intéresse à l'influence de la structure textuelle sur les sujets apprenant une langue seconde. Elle mène une expérience auprès de 43 étudiants inscrits en première année à l'université d'Ottawa, en partant de l'hypothèse de recherche selon laquelle l'entraînement des sujets apprenant le français langue seconde à l'utilisation des cinq types textuels du modèle de Meyer (collection, description, cause-effet, problème-solution et comparaison), peut entraîner des différences significatives dans le rappel des informations, par rapport aux sujets ne subissant pas cet entraînement.

Les étudiants étaient répartis en deux groupes, dont 21 en groupe expérimental et 22 en groupe de contrôle. La démarche méthodologique consistait en un prétest, une période d'entraînement et un post-test. Deux textes étaient utilisés au prétest et au post-test. La période d'entraînement était d'une durée de cinq jours, étalés sur deux semaines, au niveau de chacun des groupes. Au cours de l'entraînement, la différence ne résidait que dans les méthodes d'approche et les objectifs des cours : contrairement à l'instructeur du groupe expérimental qui était un spécialiste dans l'enseignement de la structure textuelle et qui devait consacrer pour chaque type textuel une heure d'entraînement, celui du groupe de contrôle ne devait pas mettre l'accent spécifiquement sur l'entraînement à la stratégie de la structure textuelle.

Au terme de l'expérience, le rapport des mots rappelés (au prétest et au post-test) a permis de confirmer l'hypothèse de départ : le groupe de contrôle a rappelé, pour le premier texte, 42,91 unités au prétest et 40,36 unités au post-test, tandis que pour le même texte, le groupe expérimental a rappelé 36,82 unités au prétest et 56,73 unités au post-test.

Cette expérience met l'accent sur l'importance des pratiques et méthodes d'enseignement utilisées au cours de l'entraînement des sujets à la structure textuelle.

**Lorsch et Lorsch, (1996)** se sont demandé quels sont les effets des indices organisateurs d'un texte (titres, sous-titres, sommaires, etc.) sur la mémorisation des informations de ce texte. Dans l'optique d'une réponse à ce questionnement, ils mettent en place trois expériences auprès des sujets de niveau collégial. Ceux-ci devaient lire et rappeler des textes informatifs caractérisés par la présence ou l'absence des indices organisateurs, par le nombre et la structure des thèmes développés.

L'expérience 1 comportait un texte développant six thèmes distincts à un seul niveau hiérarchique (structure simple) et deux groupes de sujets (33 étudiants devant lire les textes construits avec organisateurs, et 34 étudiants devant lire les textes sans organisateurs).

L'expérience 2 comportait aussi un texte, mais qui développait douze thèmes distincts à structure complexe et deux groupes de sujets (34 étudiants lisant les textes avec organisateurs et 34 étudiants lisant les textes sans organisateurs).

L'évaluation portait sur la compréhension des thèmes, la proportion des idées rappelées, le nombre total d'idées rappelées, la corrélation entre l'ordre des idées du texte et l'ordre des idées rappelées, et le degré d'organisation des idées du texte rappelé.

Les résultats obtenus ont permis aux auteurs de se rendre compte que les organisateurs d'un texte sont des paramètres favorisant la mémorisation et le rappel des idées par les lecteurs. Dans les deux expériences, ce sont les sujets lisant les textes avec organisateurs qui ont obtenu les scores les plus élevés. Mais par rapport au texte à structure complexe utilisé dans l'expérience 2, ce sont les sujets de l'expérience 1 qui ont obtenu le score relativement plus élevé.

L'expérience 3 comportait le même texte à structure complexe utilisé dans l'expérience 2, mais présenté cette fois en deux versions (une version normale, telle qu'utilisée dans l'expérience 2, et une version caractérisée par un changement de l'ordre des thèmes). À chacune des deux versions correspondaient trois formes de présentation des textes (avec tous les indices organisateurs, sans aucun indice organisateur et avec quelques indices organisateurs). Il était demandé à 120 étudiants de lire et de rappeler l'une des six versions des textes.

Les résultats de cette troisième expérience ont confirmé ceux des deux premières. Dans les trois cas, les textes comportant les indices organisateurs ont été les mieux rappelés. Cependant, l'expérience 3 a permis aux auteurs de se rendre compte que les effets des organisateurs textuels ne se traduisent pas nécessairement par un meilleur rappel de la thématique développée.

En conclusion, comme on peut s'en apercevoir à travers les recherches présentées ci-haut, la connaissance des schémas ou structures de texte est un facteur favorable à la

connaissance des informations développées dans ce texte. En dépit des différences dues généralement aux méthodes d'investigations et aux contextes d'application, les résultats obtenus ont permis de confirmer le fait que plus les sujets sont sensibilisés aux structures textuelles, plus ils performant dans des tâches visant l'évaluation de leur compréhension. Nous allons voir à présent comment le phénomène se déroule pour ce qui concerne les schémas ou connaissances préalables des lecteurs.

### **3.2.2 Les recherches sur les schémas de lecteurs**

Les recherches menées dans ce domaine se sont intéressées à l'influence des connaissances antérieures des lecteurs sur la compréhension. Elles ont été réalisées sur la base d'une manipulation de plusieurs paramètres comme la connaissance de la culture, des buts ou des perspectives de lecture, de la religion, des thèmes du texte, d'un domaine scientifique ou d'une activité spécifique. Nous présentons ici, à titre d'illustrations, les résultats de quelques-unes de ces expériences.

Après leur avoir assigné des perspectives différentes (perspective de voleur et perspective d'acheteur), **Pichert et Anderson (1977)** ont demandé à deux groupes de sujets de lire et de rappeler un texte décrivant une maison. Chaque groupe devait lire le même texte dans la perspective qui lui était assignée. Au terme de leur expérience, ils ont remarqué que la compréhension de chacun des deux groupes était influencée par la perspective qui lui était assignée, et que les idées importantes retenues étaient fonction de cette perspective. Les sujets auxquels était assignée la perspective de voleur se sont plus intéressés à la présence des biens comme les bijoux et l'argent, tandis que ceux auxquels était assignée la perspective d'acheteur se sont plus intéressés à l'équipement et à l'état de la maison.

**Steffensen, Joag-Dev et Anderson (1979)** s'intéressent à la perspective interculturelle de la compréhension en lecture. Ils s'inspirent principalement de la thèse de Bartlett (1932) qui postulait en substance qu'un individu qui lit une histoire présumant un schéma culturel étranger comprendrait différemment ce texte par rapport à un lecteur natif et

pourrait, probablement, même positivement, interpréter certaines réalités considérées comme tabous par les natifs.

Sur la base de cette hypothèse, ils mettent en place une expérience auprès de 39 sujets (19 Indiens et 20 Américains) qui devaient lire et rappeler deux lettres développant le thème du mariage au sein des communautés indienne et américaine.

L'évaluation prenait en compte les variables du temps de lecture, du rappel des éléments du texte, du rapport entre ces éléments selon qu'ils sont importants ou non importants, de l'approche des modifications du texte en tant que connaissances littéralement écrites.

Après la lecture d'un texte de mise en train développant le thème du volcan, les sujets lisaient de façon contrebalancée les deux textes expérimentaux, ils complétaient un questionnaire constitué de 50 items portant sur le vocabulaire, et faisaient un rappel concernant les deux types de mariages.

De manière générale, les résultats obtenus ont permis de constater que les sujets ont lu plus rapidement les passages concernant leur langue maternelle, ils se sont souvenu de plus de détails donnés dans les passages en langue maternelle et ont fait plus de distorsions à propos des passages en langue étrangère.

**Spilich, Vesonder, Chiesi et Voss (1979)** se basent sur l'aspect des connaissances des activités spécifiques des sujets. Au terme d'une expérience auprès de deux groupes d'étudiants (experts et novices en sport) qui avaient écouté un enregistrement d'une séquence fictive de base-ball, ils constatent que ce sont les sujets experts qui ont rappelé plus d'idées, dans un ordre approprié, se rapportant aux étapes essentielles de ce sport.

**Reynolds, Taylor, Steffensen, Shirey et Anderson (1982)** ont étudié le rapport entre les schémas culturels et la compréhension en lecture. Pour eux, en plus de l'analyse des mots et des phrases, les lecteurs acquièrent la signification d'un texte en faisant appel à

leurs connaissances personnelles, celles-ci pouvant être influencées, aussi bien par l'âge, le sexe, la race, la religion, la nationalité, que par l'occupation des lecteurs.

S'appuyant sur ces considérations théoriques, ils mettent en place une expérience basée sur l'hypothèse selon laquelle « la culture influence les connaissances, les croyances et les valeurs (d'un lecteur), mais aussi, inversement, les connaissances, les croyances et les valeurs influencent les processus de compréhension » (p. 354, traduction libre). L'expérience se déroule auprès de 105 sujets, élèves noirs et blancs inscrits au niveau de la 8e année. Les sujets devaient lire et rappeler un passage présenté sous forme de lettre relatant un incident dans une école. Cet incident pouvait être interprété comme un jeu ou comme une agression physique, selon la communauté d'origine des sujets qui avaient aussi pour tâche d'exprimer leur opinion à propos de 29 affirmations en encerclant l'une des quatre options suivantes :

1- *dit dans les mêmes termes que la lettre* (le passage lu).

2- *non dit dans la lettre, mais peut être vrai.*

3- *non dit dans la lettre, mais pourrait être vrai.*

4- *non dit, ni sous-entendu dans la lettre.*

Les résultats obtenus à la suite des différentes tâches ont montré, de manière générale, que les élèves noirs avaient plus tendance à apprécier l'incident comme un jeu dénommé *sounding* (sorte d'échanges d'insultes verbales rituelles entre les jeunes de la communauté noire), contrairement aux élèves blancs qui le jugeaient comme une bagarre, une provocation. D'autre part, les élèves de la communauté noire ont développé plus d'idées sur le thème concernant le *sounding* tandis que les élèves blancs en ont plus développé pour le thème de la « Bagarre ».

**Lipson (1983)** s'intéresse au paramètre des connaissances religieuses et a mis en place une expérience auprès de 32 élèves de 4e, 5e et 6e années de religion catholique ou juive. Il a fait lire trois textes à chacun des sujets (un texte neutre, un texte développant un thème de la religion catholique et un texte développant un thème de la religion juive). La

compréhension a été évaluée par un rappel libre, un rappel guidé et la notation du temps de lecture. Au terme de l'expérience, le chercheur a remarqué que chacun des sujets performait plus dans le rappel du texte développant les thèmes de sa religion.

**Pritchard (1990)** mène une expérience similaire auprès de deux groupes d'élèves de 11<sup>e</sup> année d'origines culturelles différentes : 30 élèves américains et 30 étudiants habitant les îles Palau. Les sujets de chaque groupe devaient lire dans leur langue maternelle deux textes écrits sous forme de lettre évoquant les rites funéraires dans les deux cultures et rappeler oralement les stratégies utilisées. Les résultats ont montré que les stratégies sont utilisées indifféremment par les sujets des deux groupes, les Américains en utilisant beaucoup plus que les élèves Palauas. Cependant, il a été remarqué que sur un plan général, les stratégies portant sur les schémas du lecteur étaient plus utilisées dans la compréhension des textes familiers, aussi bien pour les Américains que pour les Palauas. En plus, la recherche a montré que les sujets rappelaient davantage d'idées et d'inférences et faisaient moins de confusions en lisant les textes familiers.

**West, Stanovitch, et Mitchell (1993)** ont mesuré l'influence du contact de l'écrit sur les connaissances des lecteurs (précisément le vocabulaire et les connaissances culturelles). Ils ont procédé à une expérience consistant à vérifier cette influence dans un lieu public (une aéroport). L'échantillon comportait 217 personnes, des passagers en attentes de leur heure de départ. Les sujets étaient discrètement observés pendant une période de dix minutes par un expérimentateur, puis classés comme lecteurs ou comme non-lecteurs, selon l'attitude de ceux-ci vis-à-vis des informations écrites. Ils étaient, ou classés « lecteurs » si, pendant les 10 minutes d'observation, ils s'étaient engagés sans interruption dans une activité de lecture, ou classés comme « non-lecteurs » dans le cas contraire.

Une fois classé, chaque sujet était contacté par l'expérimentateur en vue d'une explication du bien-fondé de l'expérience et la présentation des tâches à exécuter (reconnaissance d'un auteur, d'un magazine, d'un journal, d'un programme de télévision, d'un film; test de connaissance culturelle et de reconnaissance de vocabulaire).

Le matériel principal d'expérimentation consistait en une liste de noms et de mots parmi lesquels les sujets devaient cocher les bonnes réponses.

Sur un plan général, les réponses obtenues ont permis de confirmer l'influence du contact de l'écrit sur les connaissances. Les sujets qui ont été classés comme ayant un bon contact avec l'écrit (les lecteurs) ont obtenu de meilleurs résultats dans toutes les tâches. L'expérience a prouvé que ces sujets avaient plus de vocabulaire et plus de connaissances culturelles que ceux qui étaient classés comme non-lecteurs.

**Symons et Pressley (1993)** se sont intéressés aux effets des connaissances antérieures des sujets par rapport à leur réussite dans les activités de recherche et d'extraction des informations dans un texte. Ils mettent en place une expérience permettant de vérifier les effets de ces connaissances à partir de trois catégories d'activités (la sélection, l'extraction et l'intégration des informations). L'expérience se déroulait auprès de 89 sujets inscrits au 1er cycle universitaire, répartis en trois groupes selon les sessions d'études (septembre, janvier et mai). Les sujets avaient à exécuter deux tâches de recherche dans deux manuels scolaires (en psychologie et en sciences de la terre) et à subir un test d'aptitude concernant les compétences verbales et les connaissances antérieures. Chacun d'eux était individuellement testé en deux sessions : une première session pour les tests d'aptitudes et la tâche de recherche dans le manuel des sciences de la terre, et une seconde session pour la recherche dans le manuel de psychologie.

Au terme de l'expérience, les chercheurs ont remarqué que les étudiants testés en janvier et en mai avaient mieux réussi à localiser les questions concernant la session d'automne que ceux qui étaient testés en septembre. Les étudiants testés en mai avaient aussi mieux réussi que ceux des deux groupes. Les effets des connaissances antérieures étaient plus significatifs pour ce qui concerne les textes du manuel de psychologie, tandis qu'il n'existait aucune différence sensible entre les groupes pour ce qui concerne les textes des sciences de la terre où les étudiants n'avaient pas suffisamment de connaissances préalables.

En conclusion, comme pour les structures textuelles, les résultats présentés ici ont permis de mettre en évidence l'influence des connaissances antérieures des sujets sur leur compréhension. De façon générale, ils montrent que la possession des connaissances culturelles développées dans un texte est un facteur favorable pour la mémorisation et le rappel d'un nombre plus important d'idées contenues dans ce texte. De même, la connaissance des schémas culturels d'un texte permet de produire des inférences appropriées et de minimiser le temps de lecture.

### **3.2.3 Les recherches sur les interactions textes/lecteurs**

Les recherches axées sur les interactions lecteurs/textes sont relativement plus récentes et moins nombreuses.

**Birkmire (1985)** est parmi les tout premiers chercheurs à s'intéresser à cette orientation des études en compréhension. Dans sa démarche, elle demande à des étudiants de premier cycle inscrits dans des domaines différents (en physique et en musique) de lire et de rappeler trois textes (familier, non familier et neutre). Les textes étaient lus phrase après phrase sur un écran afin de contrôler le traitement des différents types d'informations (hiérarchie de haut niveau, de niveau moyen et de bas niveau), et le temps de lecture. De manière générale, l'expérience a permis de constater que les informations de haut niveau des textes familiers ont été plus rapidement traitées par les sujets qui, connaissant le thème développé, n'ont pas alloué beaucoup de temps pour le traitement. Elle a également démontré que les effets des structures de textes sont moins importants quand le contenu des textes est trop familier ou totalement non familier. Dans les deux cas, ou le sujet se passe de la structure, parce qu'il connaît déjà le contenu, ou il est bloqué par la non-familiarité à ce contenu.

En partant d'une expérience menée auprès d'élèves de 5e année sélectionnés dans des écoles catholiques de deux villes situées dans deux États différents des États-unis, **Yochum (1991)** a observé que les sujets expérimentaux rappelaient plus d'idées importantes en lisant les textes de haut niveau de connaissances (se rapportant aux villes de leur État)

que les textes de bas niveau de connaissances (se rapportant à l'autre ville). Cette expérience a permis également de constater, d'une part, que les sujets ayant lu les textes à structure comparaison ont rappelé proportionnellement plus d'idées que ceux qui ont lu le même texte avec la structure collection, et d'autre part, que les scores les plus élevés étaient corrélatifs aux types de questions posées.

**McKeown, Beck et Loxterman (1992)** s'intéressent aux contributions des connaissances antérieures et de la cohérence textuelle sur la compréhension. Ils se demandent si le fait d'avoir des connaissances de base pertinentes avant la lecture peut compenser les difficultés liées à l'absence de la cohérence dans un texte; ou encore si cette connaissance peut être un avantage pour la compréhension d'un texte cohérent. En fonction de cette question, ils mettent en place une expérience auprès d'élèves de 5e année du primaire en vue de vérifier les interactions entre les deux paramètres. Les sujets devaient lire, puis rappeler quatre textes et compléter un questionnaire. Chacun des textes était présenté en deux versions (une version originale et une version de cohérence améliorée). Les résultats ont permis de constater de façon globale que ce sont les sujets ayant lu les versions de cohérence améliorée qui ont obtenu les meilleurs scores dans l'exécution des différentes tâches.

**Ziarko et Pierre (1992)** font lire à des élèves de 6e année répartis en deux groupes (lecteurs experts et lecteurs non experts) des textes dits taxonomiques familiers, non familiers et de familiarité intermédiaire. Chacun des textes était présenté en deux versions écrites en fonction de deux structures rhétoriques (collection et comparaison). Sur un plan général, ce sont les élèves dits experts qui ont obtenu les meilleurs scores au test de compréhension, atteignant quelquefois le double de ceux obtenus par les élèves dits non experts. L'expérience a également permis de constater que si ce sont les mêmes élèves qui ont eu les meilleurs scores dans la compréhension des textes à structure de comparaison, ce sont tout de même ceux dits non-experts qui ont amélioré leurs performances dans la lecture du même type de structure.

**Pierre et Lavoie (1992)** ont remarqué que la structuration préalable des connaissances avait une influence positive sur la compréhension des informations. Elles mettent en place une expérience comportant un prétest, une période de formation et un post-test, auprès d'élèves de première année du primaire, répartis en groupe expérimental et en groupe de contrôle. La formation visait la structuration des schémas bien déterminés chez les sujets expérimentaux, et les différentes évaluations se réalisaient sur la base de cinq types de questions. Les résultats obtenus ont permis de remarquer que par rapport aux élèves du groupe de contrôle qui n'étaient pas soumis à des activités de formation centrées sur des connaissances précises, ce sont ceux du groupe expérimental qui ont eu les meilleurs scores.

**Deschênes, Saint-Pierre et Boyer (1993)** mettent en place une expérience auprès de 421 sujets de 6<sup>e</sup> année dans le but de vérifier les corrélations possibles entre les paramètres des structures textuelles et des connaissances des lecteurs. Les sujets avaient à lire et à rappeler quatre versions d'un texte développant le thème du *renard* et construit suivant deux structures différentes en fonction des variations du niveau de cohésion (une séquence temporelle de cohésion forte et une séquence temporelle de cohésion faible; une séquence de causalité de cohésion forte et une séquence de causalité de cohésion faible). Ils devaient également compléter un questionnaire concernant les informations développées dans les textes.

Les chercheurs rencontraient les sujets à intervalle d'une semaine, pour le prétest de connaissances, la lecture, le rappel libre et le résumé d'un texte et pour le post-test de connaissances. L'expérience avait pour objectif de répondre à trois questions portant sur les effets des connaissances initiales sur le temps de lecture, de rappel et de résumé, sur les composantes de la compréhension mesurées par un rappel, un résumé et un post-test différé, et sur l'interaction entre connaissances et structures de texte pour les mesures de temps et les diverses tâches de compréhension.

Les résultats obtenus ont été appréciés en termes de tendances. Sur un plan général, il a été remarqué chez les lecteurs ayant le plus de connaissances, une tendance à consacrer plus de temps à la production d'un résumé dans une situation où le texte est disponible. Il a été également remarqué que ce sont les performances obtenues au post-test qui sont les plus directement influencées par les connaissances. D'autre part, si ce sont les sujets ayant le plus de connaissances au prétest qui obtiennent les meilleurs scores au post-test, ce sont ceux qui en possèdent le moins au prétest qui en acquièrent le plus après la lecture du texte.

Pour les interactions connaissances/structures textuelles, il a été remarqué que :

- Le texte ayant la structure séquence temporelle est le plus long à lire lorsqu'on possède moins de connaissances.
- Il faut plus de temps pour rappeler un texte à structure temporelle qu'il n'en faut pour rappeler celui ayant une structure de causalité.
- La différence entre le nombre de propositions rappelées est plus grande pour la structure de temporalité pour les sujets ayant moins de connaissances qu'elle ne l'est pour les sujets ayant plus de connaissances.
- Pour le résumé ce sont les sujets ayant le plus de connaissances et ayant lu le texte de causalité qui ont fourni davantage de propositions acceptées que tous les autres sujets.

En plus de ces résultats fortement liés au contexte d'application, cette recherche révèle la complexité du domaine d'étude des interactions en compréhension.

Dans sa recherche doctorale, **Armand (1995)** s'est fixé pour objectif de vérifier les effets de l'interaction entre les schémas du lecteur et la structure du texte sur la compréhension de textes informatifs par des élèves de 6e année du primaire. Les sujets devaient lire un texte présenté selon deux structures mixtes (structure collection insérée dans structure cause-effet et structure comparaison insérée dans structure cause-effet), et répondre à un questionnaire accompagnant ce texte. Les résultats obtenus ont confirmé de

façon globale l'hypothèse de départ : le niveau des schémas exerce un effet significatif sur la compréhension. Mais, sur un plan spécifique, ils ont permis de remarquer que les scores variaient aussi bien en fonction des structures du texte, des schémas de lecteurs que des types de questions.

Comme on peut déjà s'en apercevoir, ces recherches soutiennent de manière générale les effets des schémas sur la compréhension, que ceux-ci relèvent des textes, des connaissances des lecteurs ou des interactions entre ces deux paramètres. Mais au-delà de cette apparente convergence des points de vue sur les rôles des schémas dans la compréhension, chaque recherche a des particularités spécifiques qui ne facilitent pas souvent la généralisation des résultats obtenus. C'est pourquoi, en dépit de l'engouement qu'elle suscite actuellement, la théorie des schémas n'est pas à l'abri des critiques ni de contestations. Aussi, pour une meilleure justification de l'utilisation que nous en faisons dans notre travail, il nous semble opportun de faire un bref exposé des principaux aspects critiqués dans cette théorie.

### **3.3 Critique de la théorie des schémas**

Les critiques portées à l'encontre de la théorie des schémas sont essentiellement d'ordre terminologique touchent également à la validation des résultats des recherches menées dans ce domaine.

Certains auteurs trouvent en effet que le cadre conceptuel de la théorie des schémas se caractérise par une pléthore terminologique et un manque de clarté des termes utilisés par les chercheurs. Cet aspect a d'ailleurs été abordé plus haut dans la partie concernant la définition du concept de schéma. Pour Iran-Néjad (1987), beaucoup d'études ont tendance à assimiler les schémas à des structures de connaissances préexistantes emmagasinées dans la mémoire et qu'on pourrait, au besoin, aller « chercher », « trouver », « utiliser » et « restocker » encore une fois. Une telle conception des schémas ne satisfait pas le caractère transitoire, fonctionnel et phénoménal que défend cet auteur. Van Dijk et Kintsch (1983)

dénoncent eux aussi la confusion entretenue autour du concept de schéma et suggèrent de le distinguer des autres types de connaissances quand ils écrivent :

*Nous devons distinguer différents types de schémas – microstructures, superstructures et représentations des connaissances dans la mémoire à long terme, qui ne sont nullement les mêmes – et les regrouper sous la même notion de schéma ne peut conduire qu'à une confusion. (Van Dijk et Kintsch, 1983 : 48. Traduction libre).*

C'est dans la même perspective que se situe la proposition de la théorie de double codage de Sadoski, Paivio et Geotz (1991). Selon ces auteurs, la cognition est un mécanisme qui s'appuie sur deux différents systèmes interreliés : un système verbal correspondant aux représentations linguistiques et un système non verbal correspondant aux représentations formelles du texte. Rumelhart, Smolensky, McClelland et Hinton (1986) parlent, eux, de « dilemme » en évoquant la conception la plus courante des schémas : d'une part, ils sont considérés comme des structures présentes dans la mémoire de l'être humain, d'autre part, ils doivent être suffisamment adaptables à des situations et à des événements diversifiés. Pour ces auteurs, les schémas ne sont pas des objets explicites, mais des entités implicites dans nos connaissances relatives à l'environnement.

En plus de la représentation du concept de schéma, certains remettent en question les recherches menées dans le cadre de la théorie des schémas. Comme on a pu le remarquer pendant la présentation des différents travaux menés dans ce domaine, la plupart des chercheurs ont procédé à la manipulation de certains paramètres, soit au niveau du texte, soit au niveau du lecteur. À notre sens, de telles procédures consistent à extraire les variables à évaluer des conditions naturelles de leur contexte pour les traiter à des fins de recherche; ce qui ne permet, dans la plupart des cas, ni une généralisation des résultats obtenus, ni même une transposition facile des méthodes utilisées d'un contexte à un autre. Par rapport à ces limites, toute entreprise de recherche dans le domaine de la théorie des schémas doit être soumise à un préalable de définition et d'opérationnalisation des termes utilisés. Et c'est à cette tâche que nous nous attelons dans le chapitre suivant.

### Chapitre 3

## LE MODÈLE DES SUPERSTRUCTURES DE VAN DIJK ET L'OPÉRATIONNALISATION DES CONCEPTS

Notre objectif dans ce chapitre est de présenter de façon spécifique le modèle des superstructures de van Dijk, mais aussi de procéder à une définition et à une opérationnalisation des principaux concepts utilisés dans ce travail par rapport à ce modèle. Pour y parvenir, nous faisons d'abord un bref aperçu de la genèse et des fondements théoriques du modèle des superstructures, puis nous en justifions notre choix pour la présente recherche. Nous définissons ensuite la nouvelle en tant que genre de discours journalistique, tout en dégagant quelques problèmes liés à l'exploitation pédagogique de ce type de document en classe de français. Nous définissons et opérationnalisons enfin les concepts de type de texte et/ou genre de discours, de cohérence/cohésion et d'inférence.

## **1. GENÈSE ET FONDEMENTS THÉORIQUES DU MODÈLE DES SUPERSTRUCTURES DE VAN DIJK**

Le modèle des superstructures de van Dijk est un modèle de traitement de l'information qui intervient aussi bien en compréhension qu'en production des discours. Il a connu une grande évolution et suscité une abondante littérature depuis sa genèse dans les années 1975, aussi bien dans les publications individuelles de van Dijk (van Dijk 1977, 1985, 1986, 1997a et 1997b), que dans les publications conjointes de ce linguiste avec Kintsch (van Dijk et Kintsch 1983; Kintsch et van Dijk, 1975, 1978 notamment). Né dans la deuxième moitié du vingtième siècle, il est de beaucoup tributaire des orientations opérées dans les sciences s'intéressant à l'acquisition des langages humains comme la linguistique et la psychologie. On se rappelle, par exemple, que depuis les années 60, la linguistique s'était fixé l'ambition majeure de dépasser la phrase, jusque-là considérée comme la plus grande unité de son étude, pour s'intéresser à l'énoncé ou au discours. À ce propos, Barthes (1977) faisait remarquer qu'au-delà de la phrase, et quoique composé uniquement de phrases, le discours doit être naturellement l'objet d'une seconde linguistique. En plaçant ainsi au centre de ses occupations le discours en tant qu'unité de signification, la nouvelle grammaire du

texte optait tacitement pour l'intégration dans son domaine d'étude, des aspects non exclusivement linguistiques, comme les processus engagés dans la mémoire humaine pendant la compréhension ou la production des discours. C'est dans cette optique que les contributions de la psychologie cognitive constituent un aspect décisif dans l'émergence et la conception théorique du modèle des superstructures de van Dijk. Les expériences appliquées à la psychologie qui ont donné naissance à sa branche appelée psychologie cognitive ont permis de nos jours de dégager un grand consensus sur le caractère complexe des processus cognitifs et l'extrême limitation du système mnésique humain dans la compréhension et la production des discours. Plusieurs études s'accordent à reconnaître l'existence de deux types de mémoires (mémoire à long terme et mémoire à court terme) ayant des capacités différentes dans le traitement des informations (Baddeley et Hitch, 1974; Kintsch et van Dijk, 1978; Tulving, 1976). La mémoire à long terme, encore appelée mémoire permanente, est le domaine où sont stockées les informations se rapportant à la culture générale d'un individu, tandis que la mémoire à court terme, encore appelée mémoire transitoire ou de travail, est le domaine où sont stockées « provisoirement » les informations destinées à une activité précise, celles-ci pouvant être affectées au domaine de la mémoire à long terme, ou simplement être effacées après l'activité à laquelle elles sont destinées.

À partir de ces deux sources (la linguistique textuelle et la psychologie cognitive) van Dijk développe le modèle des superstructures en procédant essentiellement par des hypothèses.

*Première hypothèse : Des formes spécifiques de discours*

L'hypothèse de départ de van Dijk concerne l'existence dans les langues humaines de formes spécifiques de discours en fonction desquelles les auteurs organisent les informations ou les événements qu'ils relatent. Ces formes spécifiques, caractéristiques des genres de discours dits conventionnels et appelées de façon synonymique *schémas* ou *superstructures* (van Dijk, 1985 et 1986), permettent aux usagers des langues humaines de différencier les genres de discours, par la distinction d'un nombre bien limité de catégories schématiques. Dans le postulat de van Dijk, les locuteurs des langues humaines sont

capables de distinguer un discours narratif parce qu'ils ont des habiletés requises pour se représenter les catégories schématiques de *l'introduction, la complication et la résolution*. De même, c'est parce qu'ils sont capables de distinguer les catégories de *la prémisse, des arguments et de la conclusion* qu'ils reconnaissent les discours argumentatifs des autres types de discours. Dans son cadre conceptuel, cet auteur précise que les catégories schématiques contenues dans la structure globale de chaque type de discours existent en nombre limité et sont régies par des règles et des lois connues par les membres de la communauté où ces discours sont produits et utilisés.

*Deuxième hypothèse : La capacité de la mémoire humaine*

Par rapport à cette caractéristique des discours produits dans les langues humaines, van Dijk émet une deuxième hypothèse, cette fois relative à la capacité de la mémoire humaine dans la production et la compréhension des informations de ces discours. Pour lui, étant donné les limitations du système cognitif humain à retenir un grand nombre d'informations, la sensibilisation des usagers ou des sujets apprenants aux superstructures des différents genres de discours est un facteur facilitateur de la compréhension de ces discours. Implicitement, une telle approche suppose que ce ne sont pas toutes les informations évoquées dans un discours qui sont retenues par les usagers (auditeurs ou lecteurs) d'une langue. Ceux-ci ne retiennent que des informations qu'ils jugent pertinentes relativement à un certain nombre de critères.

*La signification du discours comme un réseau de propositions*

En développant son modèle, van Dijk conçoit la signification globale d'un discours sous la forme d'un réseau de propositions construit cycle par cycle. La cohérence entre les constituants de ce réseau est assurée en maintenant d'un cycle à l'autre un nombre limité de propositions dans la mémoire à court terme. Par la stratégie appelée « bord d'attaque », les auditeurs ou lecteurs effectuent la sélection des propositions jugées pertinentes, en fonction des critères de la position hiérarchique et de la récence de celles-ci par rapport à l'ensemble des informations développées dans le discours. Les propositions ainsi sélectionnées constituent une *base de texte*. Mais, étant donné que cette base de texte n'est pas toujours formée à partir des données du texte, l'auteur postule l'existence *d'une base de texte*

*explicite*, composée à partir des données de surface du texte, et *une base de texte implicite*, formée à partir des opérations cognitives engagées par le lecteur.

#### *Le concept de superstructure*

C'est en partant de ces fondements théoriques que van Dijk élabore son modèle de compréhension autour du concept de superstructures. Pour mieux expliciter ce concept, il le définit comme le niveau de structuration correspondant à la forme globale d'un discours, par rapport auquel se situent deux autres niveaux: la microstructure et la macrostructure sémantique. Il précise que si c'est par la forme globale que se construisent les superstructures, les microstructures et les macrostructures sémantiques sont de l'ordre des mots et des thèmes développés dans le discours, et se réalisent à partir de quatre principales macrorègles : la généralisation, la suppression, l'intégration et la construction. La notion de *cohérence linéaire* est fondamentale dans la définition des microstructures et des macrostructures. Elle se traduit par l'existence des relations entre les propositions et les groupes de propositions dans un texte, mais aussi par la pertinence des contraintes d'ordre référentiel (le monde possible des événements relatés) et conceptuel (le thème du discours). D'essence propositionnelle, le modèle des superstructures de van Dijk a connu d'importants changements dans ses orientations actuelles. Il se place incontestablement en position asymptotique entre le linguistique et le psychologique, en prenant manifestement en compte les processus cognitifs du lecteur et les aspects relatifs au contexte des interactions sociales. Van Dijk précise d'ailleurs cette nouvelle position dans ses dernières publications.

*Aussi bien le résumé que le compte-rendu le plus fidèle de l'ordre des mots, le sens de la phrase, le schéma de la cohérence narrative et les actes de parole ou interactions conversationnelles présupposent toujours que les usagers d'une langue en ont une connaissance. Ils connaissent les règles qui gouvernent de telles structures, mais aussi les stratégies et les contextes dans lesquels elles s'appliquent. (Van Dijk, 1997a:17. Traduction libre)*

C'est donc dans cette perspective évolutive que nous considérons aujourd'hui le modèle des superstructures tel qu'appliqué au genre de discours de la nouvelle journalistique par son auteur. Nous reviendrons plus loin sur la définition et les caractéristiques de ce genre de discours. Pour le moment, nous nous situons par rapport au concept de superstructures pour le définir, au plan technique, en fonction de ses catégories schématiques.

## 2. LES CATÉGORIES DE LA NOUVELLE JOURNALISTIQUE

La notion de catégorie chez van Dijk correspond à celle de variables, classes, ou noeuds chez certains auteurs comme Rumelhart (1980), Anderson et Pearson (1984). Elle occupe une place centrale dans la définition des schémas ou superstructures en ce sens qu'elle permet de se représenter le caractère structuré des connaissances en mémoire. C'est en fonction du nombre de catégories et des types de relations les unissant que des actions ou situations concrètes sont représentées schématiquement.

Dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons spécifiquement au schéma de la nouvelle journalistique tel que proposé van Dijk (1985, 1986). Dans son modèle, cet auteur distingue cinq principales catégories constitutives de la superstructure de la nouvelle: *le sommaire, les événements principaux, le background (contextuel et historique), les conséquences et les commentaires.*

### 2.1 Le sommaire

C'est le résumé de l'article de nouvelle. Il est la partie du texte comportant le condensé des informations essentielles. Généralement placé au premier paragraphe et présenté en gros caractères gras, il contient dans la plupart des cas l'événement principal développé dans le texte. Cette catégorie est très importante dans la tradition de l'écriture journalistique, car son rôle principal est de garantir un contrat de lecture avec le public visé. En plus du titre de l'article, le sommaire constitue le lieu où le lecteur a la première perception de l'événement évoqué par le journaliste. C'est pourquoi les normes rédactionnelles de cette catégorie dans la plupart des organes de presses écrites cherchent à fournir des réponses aux cinq questions qui semblent être plus récurrentes chez les lecteurs et formulées à partir des cinq « W » américains (*Who?*, *What?*, *Where?* *When?*, *Why?*). En d'autres termes, le sommaire doit permettre de répondre aux questions suivantes: De Qui parle-t-on? De Quoi parle-t-on? Où se déroule l'événement? Quand se déroule l'événement? Quelles sont les causes sous-jacentes à l'événement?

## **2.2 L'événement principal**

C'est le thème ou sujet principal développé dans le texte. Au plan hiérarchique, il s'agit de l'information centrale autour de laquelle se construisent des informations d'ordre secondaire comme le background, les commentaires et les conséquences.

## **2.3 Le background**

C'est une information d'ordre secondaire dans un article de nouvelle. Il est la partie de l'article de nouvelle où le journaliste insère certains événements passés dans le but de mieux expliquer l'événement principal. Par rapport au passé, le background peut être contextuel ou historique. Il est contextuel, si l'événement auquel réfère le journaliste ne se situe pas très loin dans le passé par rapport à l'événement principal. Il est historique, s'il se situe très loin dans le passé par rapport à l'événement principal.

## **2.4 Les conséquences**

Ce sont aussi des informations d'ordre secondaire dans un article de nouvelle. Elles concernent les parties du texte où le journaliste mentionne l'impact ou les effets de l'événement principal. Elles peuvent être exprimées sous forme d'actions menées par rapport à l'événement principal, ou de réactions verbales manifestées, généralement par certaines personnalités à l'échelle des nations ou des institutions internationales.

## **2.5 Les commentaires**

Il s'agit également des informations d'ordre secondaire dans un article de nouvelle. Ils concernent les parties du texte où le journaliste fait l'évaluation de l'événement principal. Selon leur source, les commentaires sont implicites ou explicites. Ils sont implicites quand le journaliste insère dans son texte les propos et les opinions d'une autre personne, comme un responsable politique par exemple. Ils sont explicites quand il exprime clairement sa position par rapport à l'événement principal.

Dans la plupart des cas, les catégories de commentaires et de conséquences sont exprimées par des citations d'autrui dont le rôle principal est la mise en confiance et la quête de crédibilité par rapport à l'événement principal évoqué dans l'article.

Il faut par ailleurs préciser que chacune de ces cinq principales catégories assume des fonctions cognitives spécifiques au niveau des lecteurs. Comme nous l'avons dit plus haut, le sommaire établit le contrat de lecture et permet au plan cognitif, un contrôle des processus de lecture et de compréhension des informations. Les événements principaux fixent l'attention des lecteurs sur les sujets ou thèmes les préoccupant. Les différents types de background permettent une activation des modèles de situations ou connaissances antérieures du lecteur. Les conséquences et les commentaires assument essentiellement des fonctions stratégiques de crédibilité. Par les références et les citations qu'il insère dans son texte, le journaliste auteur de l'article semble manifester le désir de convaincre ses lecteurs des fondements véridiques de ses propos.

Pour une meilleure compréhension du modèle des superstructures, van Dijk (1985 et 1986) propose la représentation schématique des relations hiérarchiques entre ces catégories dans la figure 3 ci-après.

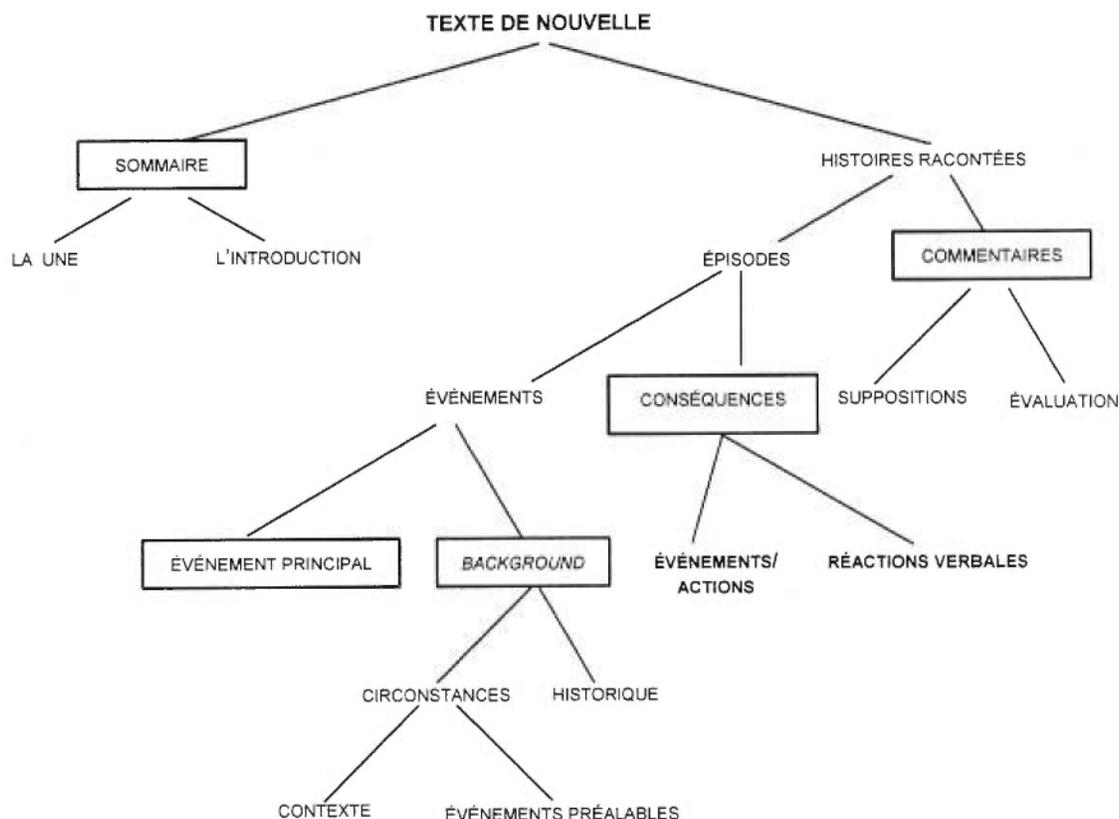


Figure 3: Représentation schématique des superstructures de la nouvelle journalistique, selon van Dijk.

Dans la perspective d'une interprétation de ce schéma, l'auteur précise qu'il ne s'agit que d'une représentation fictive, un modèle possible d'un article de nouvelle journalistique. Si les techniques de l'écriture journalistique favorisent généralement l'apparition en première position et la mise en exergue du *sommaire*, les autres catégories sont plutôt mobiles et la présence de chacune d'elles n'est pas toujours obligatoire dans un seul article. C'est pourquoi leur distinction devra être plutôt guidée par ce que l'auteur appelle *le critère de pertinence*.

C'est sur l'ensemble de ces données que nous nous fondons pour justifier notre choix du modèle des superstructures de van Dijk, dans la perspective de ses

implications pédagogiques dans l'enseignement de ce genre de discours à l'ordre secondaire en Guinée.

### **3. JUSTIFICATION DU CHOIX DU MODÈLE DES SUPERSTRUCTURES DE VAN DIJK**

Trois grands facteurs entrent en ligne de compte dans le choix du modèle des superstructures de van Dijk pour l'enseignement de la nouvelle journalistique à l'ordre secondaire en Guinée.

Premièrement, nous pouvons mentionner le domaine de la conceptualisation théorique et l'apparente facilité de l'applicabilité du modèle au genre conventionnel de la nouvelle journalistique. C'est un modèle qui fonctionne sur la base d'un nombre relativement réduit de catégories, au regard d'autres représentations schématiques d'autres genres conventionnels, comme la morphologie du conte chez Propp (1965). À cela s'ajoute le caractère mobile et quelquefois récursif des catégories de la nouvelle qui assument des fonctions cognitives d'une grande importance dans la compréhension.

Deuxièmement, le contexte actuel de l'enseignement/apprentissage du français écrit à l'ordre secondaire tel que recommandé dans les programmes et les instructions officielles (IPN, 1989a), nous oriente vers l'utilisation des modèles comme celui de van Dijk. Nous supposons en effet que l'entraînement des élèves aux catégories de ce modèle permettra d'améliorer leur compréhension comme nous l'envisageons dans la présente étude.

Troisièmement, au plan expérimental, plusieurs études (van Dijk, 1985; Fayol, 1985; Lorsch et Lorsch, 1986; Mandler, 1984, Cicurel, 1992, Billig, 1995), principalement organisées autour des axes de temps de lecture et de rappel, tendent à confirmer la pertinence du modèle des superstructures de van Dijk. À des degrés divers, ces études ont tenté de montrer que le contenu des informations des articles de nouvelles s'organisent sur la base de superstructures identifiables en fonction d'un nombre limité de catégories

formelles, et que les lecteurs reconnaissant ces superstructures mémorisent plus facilement les informations développées.

C'est au regard de ces facteurs favorables aux exploitations pédagogiques en classe de langue que notre choix porte sur le modèle des superstructures de van Dijk. En faisant ce choix, nous ne sous-estimons pas pour autant les difficultés relatives à son utilisation dans des situations concrètes. En effet, malgré son apport considérable dans l'étude des problèmes de compréhension, le modèle de van Dijk est objet de beaucoup de critiques qui peuvent quelquefois amener à douter de sa pertinence. Adam (1992) trouve, par exemple, que la notion de superstructure est « devenue trop vague » en ne faisant pas la distinction entre plan de texte et types de structures séquentielles de base. Cicurel (1992: 109-110) dénombre, parmi les difficultés relatives à l'utilisation du modèle des superstructures, la très forte corrélation entre les concepts de compréhension, de rappel et de résumé; entre le niveau d'importance des informations d'un texte et l'insertion de ces mêmes informations dans un rappel ou un résumé, et enfin les caractères spécifiques de certaines informations (comme le degré d'affectivité et de séduction) qui peuvent amener quelquefois les lecteurs à faire un choix subjectif dans l'identification des informations hiérarchiquement importantes.

Il faut noter en conclusion que, dans le sens de cette étude, malgré les arguments avancés par les auteurs, ces critiques n'affectent en rien la validité des fondements théoriques du modèle des superstructures de van Dijk. Aussi nous semble-t-il bien adaptable à la situation guinéenne actuelle d'enseignement de la lecture à l'ordre secondaire.

#### **4. LE GENRE DE DISCOURS DE LA NOUVELLE JOURNALISTIQUE**

La nouvelle est un genre de discours qu'on retrouve non seulement parmi les textes littéraires, mais aussi parmi ceux non littéraires, comme les genres journalistiques. Considérés dans une perspective didactique, la nouvelle journalistique est généralement classée parmi les *textes* dits *courants* ou *documents authentiques*. Son utilisation en classe de langues est liée au développement des méthodes de l'analyse textuelle d'une part, à la

performance des moyens de leur production et à la nécessité de leur compréhension par de larges masses. Par rapport aux techniques d'approche des textes littéraires par exemple, plusieurs auteurs s'accordent à reconnaître que cette utilisation est bien récente en situations d'enseignement-apprentissage (van Dijk, 1985 et 1986), et notamment dans le domaine francophone (Cissé, 1990; Maingueneau, 1991).

La définition de la nouvelle en tant qu'article de la presse écrite présente plus de difficultés que ne le laisse soupçonner la lecture courante de ce genre de discours. Faisant une approche critique des travaux menés dans ce domaine, Adam (1997) y voit plutôt une utilisation floue de la notion de genre. Pour *Les Quotidiens du Québec inc.* (1985), il s'agit d'un type d'article qui vise à informer le lecteur, le plus précisément possible et de façon simple et concise, sur un fait nouveau, un événement d'actualité. D'autres auteurs, comme Revaz (1997), utilisent de manière indifférenciée les mots « nouvelles » et « faits divers », sans trop insister sur les différences éventuelles entre les deux.

Dans l'optique de cette étude, nous utilisons le mot « nouvelle » dans une acception proche de celle de « fait divers ». Mais à la différence de Revaz (1997), nous faisons une différence entre les deux concepts à partir du degré de l'intensité de l'information qu'ils comportent. Le fait divers est une nouvelle d'envergure locale ou régionale. Elle est de faible intensité de diffusion, car dans la plupart des cas son intérêt déborde rarement les limites d'un pays. La nouvelle, telle que nous la concevons dans ce travail, est d'une envergure plus importante. Elle s'inscrit dans une perspective plus générale. Elle peut concerner, par exemple, une grande catastrophe naturelle (une inondation, un tremblement de terre), un crash d'avion, la mort d'une personnalité politique ou d'une vedette connue sur le plan international. Le comportement des organes de presse face aux événements relatifs au genre de la nouvelle, au sens où nous l'entendons, c'est la concurrence et la multiplication des articles. Ainsi, les informations concernant un article de nouvelle, relayées par divers types de journaux, dépassent souvent le cadre d'une région ou d'un pays pour se hisser à un niveau international. Pour illustrer le caractère international de la nouvelle, nous référons à

l'exemple donné par van Dijk (1985). Analysant le genre de la nouvelle, l'équipe de cet auteur s'intéresse à la couverture de l'assassinat du président Béchir Gémayel en dépouillant 700 articles publiés par 250 journaux dans 100 pays différents. Ces chiffres témoignent de l'intérêt accordé par la presse internationale à cet événement. Et c'est dans cette perspective que nous faisons la différence entre un fait divers, nouvelle de portée locale, et un article de nouvelle, de plus grande portée.

La nouvelle journalistique se caractérise principalement par la brièveté, la concision et l'impersonnalité des informations rapportées par le journaliste-auteur. La règle initiée par la tradition journalistique semble être d'en dire le plus possible en utilisant le moins de mots possibles, tout en maintenant l'intérêt du lecteur (Les Quotidiens du Québec Inc., 1985). Cette tradition est perçue par Rivet (1979) comme *une écriture autoréglée*, et par van Dijk (1985) comme une série de contraintes d'ordre social, culturel et contextuel. Selon cet auteur, ces contraintes obligent les journalistes-auteurs des articles de nouvelles à circonscrire leurs textes dans une certaine structure spécifique appelée *structure de pertinence*. C'est en fonction de cette structure que sont déterminés l'ordre d'importance des informations et leur mode de présentation typographique. Ainsi, le *titre*, généralement en gras, situe le lecteur sur l'événement rapporté. Il est suivi par *le préambule*, encore appelé *chapeau* ou *lead*, qui est le résumé de l'information principale développée dans le reste de l'article à travers d'autres catégories schématiques. Ces catégories constituent chez beaucoup d'auteurs, des niveaux de structuration de la nouvelle et permettent une représentation schématique de ce genre de discours (Les Quotidiens du Québec, 1985; van Dijk, 1985 et 1986; Adam, 1992 et 1997; Cicurel, 1992). Nous avons fait allusion plus haut aux propositions de van Dijk, pour ce qui concerne ces représentations schématiques, à présent nous allons voir les avantages et les difficultés liés à l'utilisation des articles de nouvelles en classes de langues.

## 5. LES PROBLÈMES DE L'EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE DE LA NOUVELLE JOURNALISTIQUE

Les problèmes rencontrés dans l'utilisation des articles de nouvelles en classe de langue peuvent être appréhendés sur un double plan.

Sur un plan interne, s'il est relativement facile de reconnaître un texte de nouvelle dans un journal par rapport à d'autres types d'articles comme le *courrier du lecteur* ou une *interview*, il n'est pas toujours évident que les paramètres d'ordre social, culturel et contextuel en facilitent la compréhension. En effet, le choix des éléments linguistiques et stylistiques du texte semble en grande partie être orienté par ces critères. S'intéressant à cette question, van Dijk (1997a) attire l'attention sur le choix éventuel à faire entre les mots *combattants*, *rebelle*s, *guerriers*, *insurgés*, pour parler de la guerre civile en Bosnie. C'est dans le même cadre interne que Cicurel (1991) pointe du doigt le caractère éphémère des textes médiatiques qui cause une situation de dilemme quand il s'agit de choisir entre suivre au jour le jour l'actualité des thèmes développés dans les articles et le retour à des thèmes dépassés.

Sur un plan externe, essentiellement didactique, les auteurs déplorent la perte du caractère authentique des articles de nouvelles dès leur introduction en classes de langues sous forme d'extraits. Selon Cicurel (1991), présenté comme tel, l'article n'est plus perceptible par rapport à son environnement écrit (place à l'intérieur du journal, disposition par rapport aux autres textes mitoyens, etc.). C'est dans le même ordre d'idées que cette auteure attire l'attention des chercheurs sur les risques encourus dans le choix du texte ou du thème à enseigner: « *si celui-ci est trop étroitement lié à l'actualité, il perd son intérêt, ... quand il n'est plus d'actualité* » (Cicurel, 1991: 24). Aussi, dans une perspective d'application didactique, elle suggère de choisir des textes susceptibles d'intéresser un public sur une période (relativement) longue.

## **6. LES AVANTAGES DE L'EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE DE LA NOUVELLE JOURNALISTIQUE**

Par rapport aux difficultés liées à leur compréhension, l'enseignement de la nouvelle présente de grands avantages en contexte d'enseignement/apprentissage. Essentiellement caractérisé par la brièveté et la concision, il s'agit d'un genre de discours centré sur un événement d'actualité dans le but d'informer un large public. De forme courte, la durée de lecture de celui-ci ne risque pas souvent de démotiver les élèves, comme ce pourrait être le cas pour un récit romanesque par exemple. Ces caractéristiques favorisent son utilisation en classes de langues. Sa longueur permet aux apprenants de lire d'un trait. Son contenu, d'actualité, peut être une source de motivation dans la lecture. Sa structuration, relativement simple, une fois connue, peut faciliter la construction du sens. Par ailleurs, aux yeux de beaucoup d'auteurs (Schneuwly, 1990; Jeannet et De Gaulmyn, 1990), l'utilisation de la nouvelle favorise avant tout la diversification des supports didactiques. Elle constitue un facteur de motivation des apprenants qui, à partir des types d'activités appropriées, peuvent réutiliser en situation scolaire des échanges existant dans la vie courante (Charmeux, 1987). Cette auteure précise en effet qu'on ne peut apprendre à lire qu'en ayant besoin de ce qu'on lit. Or, il nous semble aujourd'hui de toute évidence que la lecture efficace des informations de la presse et du matériel écrit en général, est un besoin réel et une compétence à développer chez tous les jeunes, comme le soulignent Pierre et Lavoie (1992).

Après la précision des choix épistémologiques opérés dans l'utilisation du modèle des superstructures de la nouvelle journalistique, nous tenons à définir certains concepts utilisés dans le cadre de cette étude. En effet, on peut remarquer que par rapport aux concepts de superstructures et de nouvelle journalistique, nous utilisons les concepts de type de texte, de genre de discours, de cohérence, de cohésion et d'inférence. Il s'agit précisément de termes souvent utilisés en couple (texte/discours, type de texte/genre de discours, cohérence/cohésion) et dont la signification requiert, dans la plupart des cas, une précision de la part de ceux qui les utilisent.

## 7. LES CONCEPTS DE « TEXTE » ET DE « DISCOURS »

Chez la plupart des auteurs, la distinction entre ces deux concepts se fait par rapport aux paramètres linguistiques et extralinguistiques sous-jacents à la réalisation des entités « texte » ou « discours ». Pour Slakta (1975), van Dijk (1984) et Adam (1990), le texte relèverait du domaine linguistique, tandis que le discours, en plus des données linguistiques, comprendrait les conditions de production du texte. Adam (1990) simplifie cette distinction par l'équation suivante :

Discours = Texte + Conditions de production.

Texte = Discours - Conditions de production.

Pour Beauté (1987), le texte pourrait être défini en référence à *la forme* de présentation des informations, et le discours en référence à *la fonction de communication* dévolue à ces informations. Roulet (1991), en plaçant sa réflexion dans le cadre de la conception bakhtinienne des genres de discours, propose de situer le texte dans la dimension linguistique des « grandes masses verbales ».

Hjemslev (1971) et Portine (1983) font correspondre au concept de texte, tout énoncé linguistique, écrit ou oral, tandis que pour Ducrot et Todorov (1972) et Chiss (1987), il pourrait se définir aussi par rapport aux phénomènes de cohésion, de cohérence et de connexité. De leur côté, Lundquist (1983) et Cortès (1985) le perçoivent comme un macro-signe comprenant un signifié, un signifiant et un référent.

De ces différents points de vue, la tendance dominante est celle qui consiste à classer le concept de texte au niveau des unités linguistiques (mots, phrases, propositions, etc.) et des relations entre ces unités; et le concept de discours au niveau des unités relativement plus grandes, comprenant les éléments linguistiques et extralinguistiques. C'est le dépassement des unités phrastiques dans l'analyse qui fait la différence entre la linguistique traditionnelle et l'analyse textuelle. Comprendre un texte ne se limiterait donc pas à reconnaître les mots et les phrases qui le composent. Cette activité doit inclure, en plus

des unités linguistiques, la connaissance du contexte social où le texte est produit et les différents agents intéressés et impliqués dans l'interaction communicative.

Nous faisons donc nôtre cette distinction dans l'utilisation de ces deux concepts. Nous utiliserons de préférence le terme de discours pour parler de la nouvelle journalistique dans le cadre de ce travail.

## **8. LES CONCEPTS DE « TYPES DE TEXTE » ET DE « GENRES DE DISCOURS »**

Si les études sur ces deux concepts sont relativement plus anciennes, notamment en ce qui concerne les textes littéraires (Canvat, 1996), beaucoup d'auteurs contemporains se réfèrent à la théorie des genres élaborée par Bakhtine (1984) pour les définir. Cet auteur suppose en effet que pour parler, les usagers d'une langue se servent des genres de discours. Il définit ce concept comme des « types d'énoncés relativement stables », et propose de les distinguer à deux niveaux: *les genres premiers*, et *les genres seconds*. En se plaçant dans cette perspective bakhtinienne, Dolz et Schneuwly (1996) conçoivent les genres comme « des méga-outils », tandis qu'Adam (1991) propose de distinguer les formes élémentaires primaires du système de la langue et les formes élaborées, secondes, des pratiques discursives, et de parler, d'une part des *discours*, et d'autre part des *genres des discours*. Canvat (1990: 58) parle de classification générique en se référant au « domaine d'application constitué de discours qui ont pris historiquement et culturellement des formes institutionnellement ritualisées ». Chartrand (1995: 27) abonde dans le même sens que Canvat (1990) quand elle écrit que « le genre est un écrit qui correspond à des formes conventionnelles où domine un type particulier ».

Cette dernière définition nous paraît plus englobante, en intégrant à la fois les caractéristiques formelles et conventionnelles du concept de genre, mais aussi le rapport entre ce concept et la notion de type. Elle correspond également à la position du ministère de l'Éducation du Québec (1995) qui précise dans le Nouveau programme d'enseignement du

français au secondaire, qu'un type de texte peut caractériser un genre, tout comme on peut le retrouver dans divers genres.

Par rapport à la notion de genre, le concept de type paraît être utilisé avec moins de précision théorique. On peut cependant les différencier en se rapportant à cette distinction faite par le ministère de l'Éducation du Québec. Un type de texte serait plus spécifique et pourrait être intégré dans un genre de discours qui serait plus vaste et plus défini, historiquement et culturellement. Par exemple, les types narratif, argumentatif, descriptif pourraient cohabiter dans un même genre, comme le conte.

Il faut remarquer que, tout comme pour les concepts de texte et de discours, dans les définitions avancées plus haut, la tendance dominante est celle qui consiste à classer le concept de type suivant des paramètres linguistiques relativement réduits, et celui de genre suivant des entités plus larges, conventionnellement établies. Nous faisons également nôtre cette distinction dans le présent travail. Nous utiliserons plus le concept de genre en faisant allusion à la nouvelle journalistique que nous concevons comme un type d'article journalistique qui s'est constitué au fil des temps à partir des techniques d'écriture et des modes d'organisation des informations qui permettent aux usagers de le distinguer plus facilement des autres articles d'un même journal.

## **9. LES CONCEPTS DE « COHÉRENCE » ET DE « COHÉSION »**

La cohérence et la cohésion sont des concepts couramment utilisés en analyse de discours (écrits ou oraux) pour traduire principalement l'organisation des informations, aussi bien au niveau du texte qu'au niveau des processus cognitifs activés par le lecteur ou l'auditeur pour la compréhension de ces informations. Deux principales tendances se distinguent dans l'emploi des deux concepts.

Une première tendance consiste à employer de manière indifférenciée les termes de cohérence et de cohésion. Les tenants de cette tendance établissent ainsi entre les deux

concepts un rapport synonymique ou de gémellité (Adam, 1977: 105; Patry, 1993: 116). C'est dans la direction de cette option qu'on peut situer la position des auteurs comme Charolles (1978), Rück (1980) et Cicurel (1991) qui, sur un plan général, ne suggèrent pas de différenciation dans l'usage qu'ils font des deux concepts.

Par rapport à cette première tendance dont les défenseurs ont pour argument le manque de maturité de l'analyse de discours (Patry, 1993), ou encore l'ambition extrême de cette discipline à prétendre repousser les frontières entre le linguistique et le discursif (Charolles 1978), il existe une autre orientation qui soutient de façon implicite ou explicite la distinction entre la cohérence et la cohésion. Les tenants de cette deuxième tendance trouvent qu'il est possible et quelques fois même souhaitable, dans l'état actuel de l'évolution de leur approche, de faire une démarcation entre ces concepts.

Pour Moirand (1982), cette distinction est une démarche opératoire, non seulement dans l'enseignement d'une langue étrangère, mais aussi dans l'analyse des discours produits par les apprenants. Elle propose, que relève de la cohésion tout ce qui fait appel aux compétences linguistique et textuelle, et que relève de la cohérence tout ce qui fait appel aux compétences référentielle, socioculturelle et discursive.

Au plan théorique, ces deux tendances (utilisation synonymique et différenciée des concepts de cohérence et de cohésion) se partagent le terrain et demeurent encore d'actualité dans le domaine de l'analyse textuelle. Toutefois, dès qu'il s'agit de les appliquer à des textes concrets, les auteurs sont généralement enclins à s'intéresser à l'un des deux concepts seulement.

### **9.1 Le concept de cohérence**

Historiquement plus ancienne dans le domaine de l'analyse linguistique (Patry, 1993), la cohérence en tant que méthode d'approche des textes se caractérise par la complexité et la polysémie de son domaine d'étude. Cet auteur trouve comme causes principales d'une telle situation, la diversité des contributions dans l'approche de ce concept

et les divergences de points de vue dans sa définition. Il relève notamment deux acceptions radicalement distinctes: la cohérence comme synonyme de textualité et la cohérence dans une acception technique.

Les auteurs qui utilisent le concept de cohérence dans son acception proche de la textualité s'intéressent plus aux conditions et aux règles de la communication (écrite ou non). Ils se préoccupent plus généralement à énoncer des situations en fonction desquelles on peut décider de la réussite ou de la non-réussite d'une communication. C'est le cas de Charolles (1978) qui propose de façon explicite quatre méta-règles de cohérence: la répétition, la progression, la non-contradiction et la congruence.

Les auteurs qui utilisent la cohérence dans son acception technique considèrent le discours comme un ensemble de faits ou d'événements. Ils abordent l'analyse des discours en termes de relations entre ces faits et événements, sans trop insister sur les marques de continuité référentielle entre eux. La cohérence est ainsi perçue non pas seulement comme une propriété interne au discours, mais aussi comme une qualité de l'esprit humain permettant d'appréhender les types de relations entre les différentes parties d'un discours.

C'est dans cette perspective de son acception technique que Brostoff (1981), Kintsch et van Dijk (1978), van Dijk et Kintsch (1983) puis van Dijk (1985, 1986 et 1997a et 1997b) utilisent le mot cohérence. Van Dijk et Kintsch (1983) se fondent sur les difficultés inhérentes à la définition de la notion de *proposition* et proposent d'utiliser à la place de ce mot le terme de *fait* ou d'*événement*. Pour eux, un fait ou un événement peut être considéré comme un fragment de monde possible évoqué dans un discours, et un discours comme un ensemble de faits exprimés à travers les contenus propositionnels entre lesquels s'établissent des types de relations bien déterminées. L'approche actuelle de la cohérence chez van Dijk (1997 a et b) se situe dans la même perspective que celle exposée dans ses précédents travaux. Pour lui, la cohérence est une caractéristique des discours qu'il faut observer au niveau de la microstructure et de la macrostructure.

## 9.2 Le concept de cohésion

L'usage de la cohésion est relativement plus récent en analyse de discours, car jusque vers les années 1970, il n'existait ni comme concept, ni comme domaine d'étude (Patry, 1993).

Halliday est parmi les premiers à attirer l'attention des linguistes sur le statut autonome de la cohésion par rapport à la cohérence de discours. En 1964 déjà, cet auteur posait les bases conceptuelles d'un modèle d'approche des textes en essayant de faire la distinction entre la cohésion grammaticale et la cohésion lexicale (Halliday, 1964). Mais c'est surtout dans sa publication commune avec Hasan (Halliday et Hasan, 1976) qu'il propose une théorie plus élaborée et détaillée de la question. Il propose dans cette oeuvre d'aborder l'étude de la cohésion à travers cinq catégories bien distinctes: la référence, la substitution, l'ellipse, la conjonction et la cohésion lexicale. Les auteurs précisent notamment que la référence, la substitution et l'ellipse sont des catégories de la cohésion grammaticale, la cohésion lexicale, comme son nom l'indique est de l'ordre lexical, située au niveau des mots, et la conjonction quant à elle, se situe en position intermédiaire entre le grammatical et le lexical.

C'est dans le même ordre d'idées que nous considérons l'approche de de Beaugrande (1980) qui situe aussi les relations cohésives au niveau des liens interphrastiques. Cet auteur détermine sept principales catégories à partir desquelles peuvent s'observer ces liens (la récurrence, le parallélisme, la paraphrase, la coréférence, l'anaphore, la cataphore et l'ellipse). Pagé (1981) aborde l'étude de la cohésion dans la même perspective que de Beaugrande. Pour lui, la cohésion relève d'une conception du texte considéré comme une unité d'analyse linguistique située à un degré supérieur à la phrase. En plus des catégories proposées par de Beaugrande (1980), Pagé assigne à la cohésion (et à l'étagement) les fonctions de signalement de la structure du texte, c'est-à-dire des relations entre les phrases et les parties successives du texte. Il fait correspondre à cette notion de cohésion relevant essentiellement du texte, le concept de cohérence qui relèverait

lui du plan cognitif, c'est-à-dire des processus inférentiels engagés par le lecteur pour construire le sens des informations contenues dans le texte.

Dans cet aperçu, notre souci était d'exposer les différents choix épistémologiques dans l'usage des concepts de cohérence et de cohésion. Les lectures que nous avons faites nous ont permis de nous rendre compte que si la cohésion est souvent utilisée pour parler des relations établies entre les éléments textuels, la cohérence quant à elle évoque non seulement ces relations entre éléments textuels, mais aussi celles établies entre le contenu du texte et les circonstances socioculturelles de sa production et sa réception. En termes clairs, dans l'acception la plus communément répandue, un texte est considéré comme observant les conditions de cohésion quand ses différentes parties (propositions, phrases, paragraphes) sont sémantiquement liées; tandis qu'il peut être approuvé comme observant les conditions de cohérence quand, à la fois, les conditions de cohésion et les rapports à la réalité évoquée sont respectés.

Sans sous-estimer la pertinence des démarches d'analyse opérant sur la base d'une distinction fondamentale entre les deux concepts dans des contextes précis, il nous semble que la cohérence mérite un peu plus d'attention dans le cadre de la présente étude. En effet, considérée dans son aspect englobant, la notion de cohérence sous-tend à la fois le niveau local (le texte) et le niveau global (connaissance du lecteur). Une telle approche convient parfaitement au modèle interactionnel de la compréhension que nous privilégions dans notre travail. Elle nous permet notamment, sans pour autant en faire l'objet principal de la recherche, d'analyser à la fois les compétences linguistiques et socioculturelles des sujets.

## **10. LE CONCEPT D'« INFÉRENCE »**

Nous définissons le concept d'inférence comme une information qui est ajoutée aux informations évoquées dans un texte par le lecteur, en vue de leur donner un sens. Il s'agit précisément de processus cognitifs intégratifs (Irwin, 1986; Giasson, 1990) par lesquels un lecteur met en relation ce qu'il lit et ce qu'il connaît du thème ou de l'univers développé dans

le texte. Tout comme l'usage des indicateurs de cohérence, le recours à des inférences est une autre façon de mettre en relation, non seulement les différentes parties d'un discours, mais aussi le contenu de ce discours et la réalité qu'il évoque.

#### *Importance des processus d'inférence dans la compréhension*

Plusieurs chercheurs ont porté leurs réflexions sur l'importance et la place des processus d'inférence dans la compréhension (van Dijk et Kintsch, 1983; Kerbrat-Orecchioni, 1986; Johnson et Johnson, 1986; Cunningham, 1987; Reutzel et Hollingsworth, 1988; Giasson, 1990 et Le Bouffant, 1998). De manière générale, ces auteurs considèrent le texte du point de vue de sa tendance naturelle à comporter des contenus implicites, non toujours explicités dans l'énoncé. Tout comme pour le destinataire des informations qui utilise divers procédés pour produire son message, la compréhension de tels contenus implicites exige du décodeur un surplus de travail interprétatif (Kerbrat-Orecchioni, 1986). En effet, il a été largement démontré que si à partir de l'identification des mots ou des ensembles de mots d'un discours un lecteur peut prétendre à une certaine appropriation des informations développées dans ce discours, cette étape ne pourrait suffire à elle seule pour parler de compréhension dans une perspective interactive du terme. Un autre type d'activité mentale par laquelle le lecteur met en relation ces mots ou ces ensembles de mots et la réalité évoquée dans le discours est nécessaire, et c'est à ce second niveau qu'interviennent les processus d'inférence. Il faut donc distinguer deux types de compréhension pour mieux expliquer les processus d'inférence: la compréhension littérale qui est de l'ordre de l'identification des mots ou des ensembles de mots, et la compréhension inférentielle qui est de l'ordre de l'intégration de ces mots ou ensembles de mots à des entités plus larges. En d'autres termes, pour parler de compréhension inférentielle, le lecteur doit dépasser le niveau de décodage des composantes linguistiques du texte et faire intervenir ses connaissances générales.

Toutefois il convient de faire remarquer que malgré l'importance des apports de l'analyse des inférences dans l'appréciation des compétences des sujets lecteurs, cette

intervention des connaissances générales ou contextuelles rend beaucoup plus difficile la compréhension de ces processus. Contrairement aux mots ou ensembles de mots, matériellement observables et descriptibles dans un discours, les inférences doivent plutôt être considérées comme des stratégies mises en oeuvre par le lecteur dans la compréhension. En effet, dans la plupart des cas, les passages inférés sont presque insaisissables une fois mentionnés dans un texte et ne peuvent réellement être compris comme informations inférées que dans la mesure où leur interprétation requiert un effort inhabituel de la part du lecteur.

#### *Quelques typologies d'inférences*

Face à cette complexité et aux difficultés inhérentes à leur distinction, plusieurs typologies d'inférences ont été proposées.

**Van Dijk et Kintsch (1983)** distinguent deux principaux types d'inférences:

- Les inférences de liaison, qui interviennent pendant la compréhension et qui sont notamment nécessaires pour assurer la cohérence textuelle.
- Les inférences élaborées, qui n'interviennent pas nécessairement pendant la compréhension, mais qui sont utilisées pour articuler la relation entre les informations principales développées dans le texte et les connaissances générales du lecteur relatives à ces informations.

**Kerbrat-Orecchioni (1986)** considère le concept d'inférence comme un terme générique dénotant toute espèce de contenu implicite, recouvrant principalement les opérations de présupposition et de sous-entendu. Relativement à ces deux opérations, elle distingue:

- Les inférences présupposées, constituées de « toutes les informations qui, sans être ouvertement posées (...), sont cependant automatiquement entraînées par la formulation de l'énoncé, quelle que soit la spécificité du cadre énonciatif » (Kerbrat-Orecchioni, 1986: 25).
- Les inférences sous-entendues, constituées de « toutes les informations qui sont susceptibles d'être véhiculées par un énoncé donné, mais dont l'articulation reste tributaire de certaines particularités du contexte énonciatif (Kerbrat-Orecchioni, 1986: 39).

Après un aperçu critique des approches traditionnellement menées et consistant à distinguer l'induction et la déduction comme deux principaux types d'inférence, **Richard (1990)** suggère d'étudier les mécanismes d'inférences en les replaçant dans les situations concrètes ayant présidé à leur mise en oeuvre. Pour lui, les approches traditionnelles des inférences se déroulent toujours en situations expérimentales simplifiées, construites à dessein. En conséquence, elles ne peuvent pas favoriser l'appropriation des informations concernant les conditions de déclenchement des mécanismes inférentiels. C'est par rapport à cette faiblesse qu'il suggère de considérer les inférences comme des raisonnements en situation, c'est-à-dire produites au cours des activités dont la finalité n'est pas (automatiquement) de les produire. Dans cette perspective, il distingue trois principaux types d'inférences:

- Les inférences à finalité de compréhension, qui interviennent à partir des opérations d'abstraction et de particularisation.
- Les inférences à finalité de décision d'actions, qui interviennent au cours des activités d'exécution de tâches ou de résolution de problèmes.
- Les inférences à finalité de résolution de problèmes, qui interviennent au cours des activités d'application des connaissances à des situations précises, soit pour catégoriser des problèmes, découvrir des actions possibles et leurs prérequis à envisager, ordonner des actions ou rechercher les causes d'incidents.

Situant leurs réflexions dans la foulée des travaux de **van Dijk et Kintsch (1983)**, **Denhière et Baudet (1992: 81-85)** proposent quatre types d'inférences:

- Les inférences de liaison, qui articulent entre elles les propositions construites à partir de l'information directement apportée par le texte.
- Les inférences d'enrichissement, qui permettent d'intégrer l'information fournie dans un cadre de connaissances, soit pour spécifier des aspects non explicités dans le texte, soit pour relier le texte dans son ensemble à des connaissances non explicitées.

- Les inférences basées sur des métaconnaissances, qui mettent en oeuvre le savoir d'un individu sur ses propres connaissances.
- Les inférences logiques, qui interviennent dans des implications autorisées par la logique et qui s'intéressent notamment à la sauvegarde des valeurs de vérité.

S'inspirant des propositions de **Johnson et Johnson (1986)** et de **Giasson (1990)**, **Le Bouffant (1998)** suggère dix types d'inférences: le lieu, l'agent, le temps, l'action, l'instrument, la catégorie, l'objet, la cause et l'effet, le problème et la solution, le sentiment et l'attitude.

Ce bref aperçu des typologies permet d'apprécier l'importance accordée aux processus inférentiels dans l'étude de la compréhension en lecture. Les auteurs se fondent sur des critères bien spécifiés en fonction desquels ils font leur classification. C'est probablement d'ailleurs ce qui justifie les différences que l'on peut observer d'un auteur à un autre. Par exemple, si dans leur classification van Dijk et Kintsch (1983) se sont plus intéressés aux rapports entre la compréhension et le moment précis de réalisation des inférences, Richard (1990) lui, s'est appuyé sur les fonctions dévolues aux inférences, tandis que Denhière et Baudet (1992) n'ont fait qu'une énumération des types d'inférences nécessaires à la compréhension. La typologie de Johnson et Johnson (1986), reprise chez Giasson (1990) et Le Bouffant (1998) est relativement plus importante par le nombre de catégories possibles à inférer dans un texte. Les dix catégories d'inférences qu'ils proposent sont facilement utilisables en contexte scolaire d'enseignement/apprentissage de la lecture et ont l'avantage d'être applicables à tous les types de discours (informatifs ou non).

#### *Un choix difficile*

Comme on peut s'en apercevoir à travers cette brève présentation de quelques typologies existantes, l'étude des inférences occupe actuellement une place importante dans le domaine de réflexions sur la compréhension en lecture. Le choix n'est pas aisé pour une application à une situation concrète. C'est pourquoi, tout en nous appuyant sur les apports

de chacune de ces typologies, nous utilisons plus particulièrement celle de Le Bouffant (1998) que nous présentons en annexe D2 (p. 267). La proposition de ces auteurs est relativement plus simple, car elle propose des catégories plus facilement repérables et utilisables en situation d'enseignement-apprentissage de l'écrit.

En conclusion, la définition et l'opérationnalisation des concepts faites dans ce chapitre montrent la complexité de notre domaine théorique de recherche. Les concepts présentés dans le cadre de cette étude prêtent généralement à discussion et nécessitent un travail de contextualisation. Notre démarche a été de présenter diverses approches de chacun d'eux, puis de situer notre position en fonction du contexte social de l'application de la présente recherche. C'est pourquoi la définition et l'opérationnalisation des concepts effectuées dans ce chapitre ne peuvent se justifier que par rapport à ce contexte.

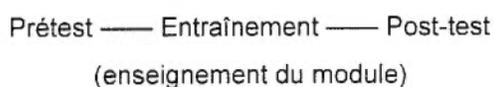
Après avoir précisé le bien-fondé de nos choix, nous présentons dans le chapitre suivant l'approche méthodologique qui nous a guidé dans la réalisation de notre recherche.

**Chapitre 4**  
**MÉTHODOLOGIE**

## 1. DÉMARCHE D'ENSEMBLE

La présente recherche consiste en une mise à l'essai d'un module d'enseignement de la nouvelle journalistique et en la vérification des effets de cet enseignement sur la compréhension des élèves guinéens de l'ordre secondaire. La mise à l'essai a été réalisée sur le terrain, dans deux écoles publiques situées en zone urbaine à Conakry (la capitale du pays), par une équipe de cinq enseignants initialement chargés des cours de français dans ces deux établissements. L'expérimentation s'est caractérisée tant par la formation des enseignants et des élèves que par un contrôle des apprentissages tout au long des différentes étapes de la recherche.

Le schéma expérimental est élaboré sur la base d'un prétest et d'un post-test. Entre les deux étapes se situe une période de traitement des sujets par l'enseignement des articles de nouvelles en six leçons. En vue de repérer les difficultés spécifiques au niveau des sujets, il a été prévu, après la quatrième leçon, une évaluation intermédiaire à caractère formatif. Ce schéma expérimental se présente de la façon suivante :



Notre démarche d'ensemble s'inspire principalement du design pédagogique de Gagné et Briggs (1979) qui comprend six étapes.

### 1.1 Les étapes du design pédagogique de Gagné et Briggs (1979)

Le design pédagogique de ces deux auteurs sert à l'élaboration d'un système d'enseignement dans une perspective d'étude des besoins. Il est d'une adaptation facile à d'autres contextes, notamment en ce qui concerne la planification des étapes à suivre dans le cheminement en recherche. C'est une approche qui a déjà été utilisée dans d'autres

contextes (Brien, 1981; N'Goulo, 1996) où il a fait ses preuves dans la planification de la recherche, depuis la définition de la problématique jusqu'à la mise à l'essai des leçons. Elle comprend les six étapes ci-dessous.

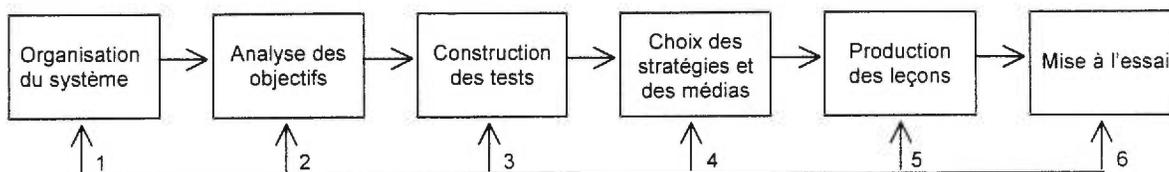


Figure 4 : Modèle de planification d'enseignement de Gagné et Briggs (1979).

Source : Brien, R. (1981:21).

Comme on peut le remarquer, le design de Gagné et Briggs se caractérise par l'interrelation ou l'interconnexion entre les différentes étapes qui le composent. Cela permet au chercheur de faire des revues à mi-parcours et des ajustements chaque fois que le besoin s'en manifeste. Mais, comme nous en avons fait mention plus haut, en dépit de son intérêt dans la planification des activités en recherche, ce design a été élaboré spécifiquement dans l'optique de l'étude des besoins en éducation. Aussi, son utilisation dans notre contexte nécessite une certaine actualisation.

## 1.2 Actualisation du design pédagogique de Gagné et de Briggs (1979)

En effet, si les six étapes du design de Gagné et Briggs se retrouvent dans notre démarche d'ensemble, il y a dans notre cheminement des étapes qui ne sont pas explicitées chez ces deux auteurs. Nous présentons dans le tableau ci-dessous les correspondances et les différences entre le design de Gagné et Briggs et la démarche d'ensemble de notre recherche.

Tableau VIII  
Correspondances entre les étapes du design de Gagné et Briggs (1979)  
et les étapes de notre recherche

Les six étapes de Gagné et Briggs (1979)	Les étapes de notre recherche correspondant aux étapes de Gagné et Briggs (1979)	Les étapes de notre recherche non explicitées dans le design de Gagné et Briggs (1979)
1- Organisation du système	Problématique	Cadre théorique
2- Analyse des objectifs	Problématique	Résultats de la recherche
3- Construction des tests	Méthodologie	
4- Choix des stratégies et des médias	Méthodologie	
5- Production des leçons	Méthodologie	
6- Mise à l'essai	Enseignement des textes / cueillette des données	

Ce tableau permet d'avoir une vue générale des rapports entre les étapes de notre recherche et celles contenues dans le design pédagogique de Gagné et Briggs (1979). On peut remarquer, par exemple, que si les six étapes prévues par les deux auteurs se retrouvent dans les étapes de la définition de la problématique, du cadre méthodologique et de l'application de notre recherche, ils ne font pas mention des étapes concernant le cadre théorique et la présentation des résultats. C'est pourquoi, bien que notre démarche d'ensemble soit inspirée de la proposition des deux auteurs, nos étapes vont au-delà du contenu de leur design.

### 1.3 Les variables de la recherche

Pour vérifier nos suppositions de départ, nous avons évalué la compréhension des sujets à travers les notes et les pourcentages d'élèves correspondant à cinq variables indépendantes que nous appelons variables-critères dans la perspective de cette étude. Il s'agit des cinq critères de notre grille d'évaluation qui concernent directement la compréhension des sujets, avant et après leur entraînement aux schémas de la nouvelle journalistique. Ces variables-critères sont mesurées, non seulement en fonction des notes

globales obtenues par les sujets au prétest et au post-test, mais aussi en fonction de la répartition de ces sujets en pourcentages selon leurs profils et selon les différentes cotes de l'échelle de la grille de correction.

## **2. LE CADRE HUMAIN DE LA RECHERCHE**

### **2.1 Les sujets de la recherche**

Cette recherche a été appliquée sur un échantillon de 382 sujets retenus parmi 841 élèves institutionnellement inscrits dans des classes de 10<sup>e</sup> année de deux écoles publiques de Conakry. C'est un échantillon non probabiliste, constitué de groupes déjà existants dans la réalité scolaire.

Les critères d'inclusion ou d'exclusion des sujets à l'expérimentation ont été établis sur la base de leur présence ou de leur absence aux deux principaux tests d'évaluation de la compréhension (le prétest et le post-test), leur assiduité ou leur irrégularité pendant les séances d'enseignement des articles de nouvelles et leur participation active ou non active aux activités d'évaluation. En clair, pour être retenus, les élèves devaient obligatoirement être présents aux deux tests d'évaluation de leur compréhension en lecture de la nouvelle journalistique (le prétest et le post-test). Ils ne devaient pas avoir plus de 25 % d'absences (soit deux séances sur six) pendant l'enseignement des textes et devaient effectivement exécuter les tâches assignées en vue d'apprécier leur compréhension.

Nous avons dû appliquer trois types d'exclusions pour retenir les 382 sujets aux fins de notre étude: deux types d'exclusions lors de l'enseignement des articles de nouvelles (exclusion zéro « 0 » et exclusion séquentielle) et un type d'exclusion pendant le traitement des données (exclusion pour « participation non active »).

### **2.1.1 Les types d'exclusions**

Avant de définir chacun des trois types d'exclusions appliquées dans cette étude, nous précisons que nous entendons, par exclusion, l'élimination de certains sujets de la population totale des élèves des classes de 10<sup>e</sup> année des deux écoles d'application de notre recherche, c'est-à-dire les 841 élèves constituant notre échantillon potentiel lors du démarrage de notre expérimentation.

#### *2.1.1.1 L'exclusion « 0 »*

Par exclusion « 0 », nous entendons l'élimination de notre échantillon potentiel de tous les élèves absents à la séance du prétest dans les deux écoles d'application. Comme on peut l'imaginer, cette absence ne permettait pas d'avoir des informations sur la compréhension des sujets avant le traitement et, du coup, n'offrait aucun point de comparaison par rapport aux résultats qu'ils auraient obtenus par la suite. Ce critère nous a ainsi amené à éliminer de notre échantillon potentiel 364 élèves, soit 185 dans le groupe expérimental et 179 dans le groupe de contrôle. Ces élèves étaient absents pendant le prétest que nous avons organisé pour diverses raisons, parmi lesquelles l'habitude de l'école buissonnière, le manque d'information sur l'administration du prétest ce jour, et les cas de maladies.

#### *2.1.1.2 L'exclusion séquentielle*

Nous entendons par « exclusion séquentielle », les absences relevées chez certains sujets pendant les séances d'enseignement des articles de nouvelles. Au plan méthodologique, nous avons estimé que plus de deux absences sur six séances prévues pour l'enseignement des articles de nouvelles étaient éliminatoires dans cette recherche. Les registres des présences et d'absences tenus par les responsables de chaque classe nous ont permis d'appliquer l'exclusion séquentielle en éliminant de notre échantillon 72 élèves (42 dans le groupe expérimental et 28 dans le groupe de contrôle) qui, bien que présents au prétest de compréhension, se sont absentés deux fois ou plus pendant l'enseignement des textes.

### 2.1.1.3 *L'exclusion pour participation non active*

Par « exclusion pour participation non active » nous entendons l'élimination, de notre échantillon, des sujets qui n'ont pas été pénalisés par l'un des deux premiers critères d'élimination (exclusion 0 et exclusion séquentielle), mais dont les résultats sont nuls dans les deux tests d'évaluation de la compréhension dans cette recherche. Un même numéro (000) a été attribué à chacun de ces sujets, comme il apparaît dans les tableaux XXIV et XXV présentés en annexe E2 et E3 (p. 285 et 289). En effet, lors du dépouillement des résultats, nous nous sommes trouvé en présence d'un cas typique d'élèves qui, bien que présents aux deux tests et aux différentes séances d'enseignement des textes journalistiques, n'ont apparemment fourni aucun effort dans leurs tests de compréhension. Ces élèves ont obtenu la note « 0 » au prétest et au post-test, ayant simplement rendu aux examinateurs des copies vierges. Nous avons interprété une telle attitude comme un refus dissimulé de participation ou, du moins, une participation non active. En conséquence, pour une question de fiabilité des résultats, nous avons décidé d'éliminer de notre échantillon tous les élèves concernés par cette attitude, soit au total 25 sujets, (6 dans le groupe expérimental et 19 dans le groupe de contrôle).

C'est à la suite de ces trois types d'exclusions que les 382 élèves (194 dans le groupe expérimental et 188 dans le groupe de contrôle) constituant l'échantillon de notre recherche ont été retenus. Ces sujets ont été répartis en deux grands groupes selon leur appartenance à l'une ou à l'autre école d'application. Des sous-groupes correspondant au nombre de salles de cours des classes de 10<sup>e</sup> année ont été constitués dans chaque groupe-école. Ainsi l'école abritant le GPE 1, comprenant neuf classes de 10<sup>e</sup> année, comportait automatiquement neuf groupes-classes. De même, l'école abritant le GPE 2 comprenant 4 classes de 10<sup>e</sup> année, comportait, elle aussi, quatre groupes-classes. Les deux groupes-écoles confondus, notre recherche s'est donc déroulée dans treize groupes-classes.

Par ailleurs, relativement aux notes obtenues au prétest, nous avons groupé les élèves de chaque groupe-école selon **leur profil de départ** relativement à la compréhension des articles de nouvelles, en « lecteurs forts » et en « lecteurs faibles »>. Les élèves ayant obtenu une note égale ou supérieure à 10/20 lors de ce test ont été considérés dans le cadre de cette recherche comme « bons lecteurs », tandis que ceux ayant obtenu une note inférieure à 10/20 ont été classés comme « faibles lecteurs ». Sur un plan global, les résultats du prétest ont révélé un niveau de compréhension faible des élèves. Moins de la moitié des élèves ont eu des notes égales ou supérieures à la note du seuil de passage (10/20) et classés comme « lecteurs forts » (32,98 % dans le groupe expérimental et 23,40 % dans le groupe de contrôle), le reste étant classé dans la catégorie d'élèves « faibles lecteurs ».

En ce qui concerne **leur niveau de scolarité**, les sujets sont tous des élèves de l'ordre secondaire du système éducatif guinéen (voir tableau I en annexe A, p. 233) dont l'âge varie théoriquement entre 12 et 23 ans. Relativement à la corrélation entre l'âge et le niveau de scolarité, nous tenons à préciser que si au plan institutionnel l'âge normal des élèves du niveau de la dixième année du secondaire se situe entre 16 et 17 ans, nous avons relevé une grande disparité dans le regroupement des sujets de notre recherche. Nous avons remarqué par exemple, qu'il y a une différence de onze (11) ans entre l'élève le plus jeune (12 ans) et l'élève le plus vieux (23 ans). Par ailleurs, l'impression générale qui se dégage dans l'appréciation de leur âge est le vieillissement de la population scolaire. En les répartissant selon le rapport entre le niveau de scolarité et leur âge réel, on peut en effet observer qu'il y a beaucoup plus d'élèves en retard (62,88 % dans le groupe expérimental et 59,04 % dans le groupe de contrôle) que d'élèves en âge normal (31,44 % dans le groupe expérimental et 33,51 % dans le groupe de contrôle).

En ce qui concerne **la répartition des sujets de notre recherche selon leur sexe**, nous avons relevé un nombre plus élevé de garçons (71,64 % dans le groupe expérimental

et 63,29 % dans le groupe de contrôle) que de filles (28,35 % dans le groupe expérimental et 36,70 % dans le groupe de contrôle).

Les données brutes concernant la catégorie « sujets » et la répartition des élèves entre les groupes-écoles et les groupes-classes sont compilées dans le tableau XXIII présenté en annexe E1 (p. 277). Mais pour en faciliter la compréhension, nous faisons un résumé des caractéristiques de nos sujets dans le tableau IX ci-dessous.

L'impression générale qui se dégage de ce tableau est la différence remarquable entre les deux groupes (GPE 1 et GPE 2). On peut remarquer par exemple qu'il y a plus de sujets dans le GPE 1 (194) que dans le GPE 2 (188). Par ailleurs, si les deux groupes se caractérisent par un nombre plus élevé de garçons que de filles, le pourcentage d'élèves de sexe masculin est légèrement plus important dans le GPE 1 où il est à 71,64 % que dans le GPE 2 où il est à 63,29 %. Au plan de l'âge, les deux groupes ont approximativement les mêmes caractéristiques. Toutefois, le pourcentage d'élèves en retard par rapport à leur niveau de scolarité est légèrement plus élevé dans le GPE 1 où il est à 63 %, que dans le GPE 2 où il est à 59 %. Par contre, si les deux groupes se caractérisent par un faible niveau de compréhension au prétest de compréhension, les résultats à ce test révèlent un pourcentage plus élevé d'élèves de profil « Faibles lecteurs » dans le GPE 2 où il est à 76 %, que dans le GPE 1 où il est à 67 %, et un pourcentage plus élevé d'élèves de profil « Bons lecteurs » dans le GPE 1 où il est à 33 % que dans le GPE 2 où il est à 23 %. Ces différences vont sûrement être déterminantes dans l'analyse et l'interprétation des résultats concernant la compréhension des sujets au terme de leur entraînement à la lecture des articles de nouvelles. C'est pourquoi nous reviendrons sur ces sous-catégories (sexe, âge et profil) dans le chapitre de présentation et d'analyse des résultats.

Tableau IX  
Caractéristiques des sujets

Sujets	Effectifs	Pourcentages
GPE1	194	50,78
GPE2	188	49,21
TOTAL	382	100
<u>SEXE</u>		
GPE 1 : M	139	71,64
F	55	28,35
TOTAL	194	100
GPE 2 : M	119	63,29
F	69	36,70
TOTAL	188	100
<u>ÂGE</u>		
GPE 1 : 12 - 15 ans	11	5,67
16 - 17 ans	61	31,44
18 ans et +	122	62,88
TOTAL	194	100
GPE 2 : 12 - 15 ans	14	7,44
16 - 17 ans	63	33,51
18 ans et +	111	59,04
TOTAL	188	100
<u>CATÉGORIE</u>		
GPE 1 : FL	130	67,01
BL	64	32,98
TOTAL	194	100
GPE 2 : FL	144	76,59
BL	44	23,40
TOTAL	188	100

Légende : M= sexe masculin, F= sexe féminin, BL = catégorie d'élèves « bons lecteurs »,  
FL = catégorie d'élèves « faibles lecteurs ».

## **2.2 Les enseignants impliqués dans la recherche**

L'enseignement des articles de nouvelles a été fait par cinq professeurs de collège, chargés de cours dans les classes de 10<sup>e</sup> année des deux écoles: 3 professeurs à l'école abritant le GPE 1 et 2 professeurs dans celle abritant le GPE 2. Tous ces enseignants ont théoriquement un même niveau: initialement instituteurs, ils ont bénéficié de formations dans des centres spécialisés en enseignement en vue d'intervenir dans les classes de français au collège. Ils ont été initiés aux programmes de français de l'ordre secondaire, soit au Centre de perfectionnement linguistique (CPL 2), institué à partir de 1989, soit à l'Institut supérieur des sciences de l'éducation de Guinée (ISSEG), à partir de 1990.

## **2.3 Le chercheur-formateur**

Dans le cadre de ce travail, nous préférons le titre de chercheur-formateur pour faire la différence, d'une part avec le terme classique d'étudiant-chercheur, et d'autre part avec les enseignants guinéens, chargés de cours, intervenant eux aussi dans le projet. Par rapport à l'étudiant-chercheur classique nanti de connaissances scientifiques et agissant isolément dans son laboratoire, le chercheur-formateur nous semble être celui qui se donne pour premier souci un changement positif au niveau des acteurs sociaux concernés par sa recherche et avec eux. C'est pourquoi, dans la planification de la mise à l'essai, nous avons prévu comme première étape la formation des enseignants aux modèles contemporains de la lecture: ceux du groupe expérimental recevant en plus des informations générales sur les orientations actuelles de la didactique de la lecture, la perspective épistémologique de la théorie de van Dijk (1985, 1986 et 1997 a et b); tandis que ceux du groupe de contrôle ne recevaient que les informations d'ordre général sur les orientations actuelles de la didactique de la lecture. Notre rôle a donc principalement été celui d'une personne-ressource impliquée dans l'action de formation des formateurs.

### 3. LE CADRE MATÉRIEL DE LA RECHERCHE

#### 3.1 Les écoles d'application

Nous appelons écoles d'application, les deux établissements scolaires où les textes ont été enseignés, l'une abritant le groupe expérimental (GPE 1) et l'autre le groupe de contrôle (GPE 2).

Sur un plan général, les deux écoles ont certaines caractéristiques communes: elles sont toutes deux situées en zone urbaine, dans la capitale Conakry. Par rapport aux écoles de zones rurales, elles bénéficient de certains avantages comme la proximité de grandes bibliothèques et le contact de certains médias de communication (journaux, télévision, etc.). Mais elles sont également confrontées au problème crucial de la gestion de grands groupes : la moyenne des effectifs au secondaire variant entre 60 et 65 élèves. Sur un plan spécifique, cette gestion constitue néanmoins une grande différence entre les deux écoles d'application.

L'école abritant le groupe expérimental est située dans la commune de Matam. Elle a actuellement la vocation de l'enseignement général secondaire et constitue l'une des plus grandes écoles du pays avec un effectif total de près de 3500 élèves. Elle renferme tous les niveaux de l'ordre de l'enseignement secondaire (7e, 8e, 9e, 10e, 11e, 12e, Terminale; voir Tableau I en annexe A, p. 233) répartis dans 36 salles de classes. Elle fonctionne avec un personnel de plus de 40 agents dont 28 enseignants, et abrite d'autres locaux où se tiennent de nombreuses rencontres des cadres du système éducatif (séminaires, stages, réunions), tant pour la commune de Matam qu'à l'échelle nationale. Il s'agit donc d'une école qui a relativement plus d'espaces (salles de cours) pour la gestion des élèves qui y sont inscrits.

L'école abritant le groupe de contrôle est située dans la commune de Kaloum. Elle a été créée en vue de résorber le trop-plein que connaissent les écoles du centre-ville. C'est une petite école enclavée entre des maisons d'habitation. Elle compte 12 salles de classes pour un effectif avoisinant les 2000 élèves et un personnel d'encadrement de 21 agents dont 15 enseignants.

Il faut donc retenir en conclusion que si les deux écoles d'application sont toutes situées en zone urbaine, l'école abritant le groupe expérimental est plus grande que celle abritant le groupe de contrôle. Elle est une école récemment rénovée, qui bénéficie d'un équipement matériel et des conditions de travail relativement plus attrayants que l'école du groupe de contrôle.

### **3.2 Les textes d'enseignement**

Nous avons constitué un corpus de 13 articles de nouvelles (présentés en annexe C1, p. 236) pour la mise à l'essai du module. Parmi le 13 articles retenus, un était destiné au prétest (T1), un autre à l'évaluation intermédiaire (T12), et un troisième au post-test (T13). Les 10 autres textes (T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10) ont servi pour les illustrations et les exercices pendant l'exécution des leçons. Les principaux critères qui ont présidé au choix de ces textes sont leur appartenance au genre de la nouvelle journalistique, le développement des thèmes supposés être connus et intéresser les élèves, l'accessibilité et la diversité des catégories schématiques concourant à l'organisation des idées, l'accessibilité au vocabulaire et l'adéquation de la lisibilité au niveau du secondaire. Suivant l'esprit des textes officiels (IPN, 1989a et 1989b), nous n'avons pas limité le choix des textes au seul contexte guinéen. Le corpus comprend également des extraits de la presse internationale. Pour faciliter leur utilisation par les enseignants et leurs élèves, nous avons pris soin de numéroter les paragraphes de chacun des textes retenus tels qu'ils sont présentés à l'annexe C1 (p. 236) de ce travail. Le tableau X ci-dessous présente les titres de ces textes dont l'ordre de succession correspond à l'ordre de leur utilisation tel que proposé dans la fiche de préparation des leçons élaborée à l'intention des enseignants chargés d'entraîner les élèves du GPE 1.

Tableau X  
Les articles de nouvelles

TEXTES	TITRES	SOURCES
T1	<i>Crash d'un « Fouga magister » près de Vesoul: le pilote tué.</i>	<i>En partant des écrits...</i> , CRDP de Franche-Comté, vol. 1, 1994.
T2	<i>Carnage à Nairobi et à Dar-Es-Salaam.</i>	<i>L'Humanité</i> , 16790, 8-8-1998
T3	<i>L'avion perd ses ailes en face du marché.</i>	<i>L'Indépendant</i> , 157, 8-1-1996
T4	<i>Jo Bonfrère restera-t-il?</i>	<i>L'Indépendant</i> , 170, 18-4-1996
T5	<i>Le boy de Kanté, principal suspect...</i>	<i>L'Indépendant</i> , 225, 1997
T6	<i>Double attentat meurtrier en Afrique.</i>	<i>Le Soir</i> , 183, 8/9-8-1998.
T7	<i>Au Congo, le pouvoir par les armes.</i>	<i>Le Monde diplomatique</i> , 11-1997
T8	<i>Le terrorisme islamiste frappe encore.</i>	<i>La Presse</i> , 18-11-1997
T9	<i>Diana 1961-1997.</i>	<i>Le Droit</i> , 2-9-1997
T10	<i>Ronaldo, meilleur joueur de l'année 1997.</i>	<i>L'indépendant</i> , 55, 19-1-1998
T11	<i>Les inondations touchent 240 millions de Chinois.</i>	<i>L'Humanité</i> , 16789
T12	<i>Des roses et des glaïeuls pour le Ché.</i>	<i>Le Devoir</i> , 7-10-1997
T13	<i>La Chine noie ses champs pour sauver ses villes.</i>	<i>Le Soir</i> , 179, 4-8-1998

Sur un plan technique, le choix des textes a été appuyé par l'application de deux activités pédagogiques garantissant une certaine objectivité dans leur utilisation en classe de langue : nous avons soumis chacun d'eux à l'analyse pré pédagogique selon les propositions de Moirand (1979), et au test des scores de lisibilité selon la formule courte d'Henry (1975; voir annexe C2, p. 248).

### **3.2.1 L'analyse prépedagogique des textes d'enseignement**

Selon Moirand (1979), l'analyse prépedagogique est une opération qui consiste à repérer différents indices intéressant l'enseignement, afin de trouver l'angle d'attaque pédagogiquement le plus efficace pour entrer dans le texte. En nous inspirant des démarches de cette auteure, nous avons élaboré une grille qui nous a permis de retenir, mais aussi de programmer les textes en fonction des objectifs de chaque séance de la mise à l'essai du module. Nous avons procédé à la lecture des articles en fonction de cette grille, en remplissant les différentes cases selon les données de chacun d'eux. Nous avons privilégié, dans cette activité de sélection, les notions de textes riches et de textes pauvres, relativement aux catégories de la nouvelle journalistique selon le modèle de van Dijk. Nous avons admis que plus un texte développait un nombre élevé de catégories, plus il était riche, et moins il en développait, plus il était pauvre. Les treize textes du corpus sont donc considérés dans l'optique de cette étude comme des textes riches, permettant aux élèves de faire un repérage facile des différentes catégories schématiques de la nouvelle journalistique et d'observer des relations hiérarchiques entre elles.

Nous présentons dans le tableau XI ci-dessous les données de l'analyse prépedagogique que nous avons effectuée pour repérer les principales catégories dans chacun des treize articles de nouvelles utilisés dans cette étude.

Ce tableau permet d'avoir une vue d'ensemble des caractéristiques des textes retenus par rapport aux catégories schématiques de la nouvelle. Les chiffres contenus dans les différentes colonnes renvoient aux paragraphes dans lesquels les catégories correspondantes sont développées. C'est dire que les données du tableau ne peuvent plus facilement être comprises qu'en ayant sous les yeux les articles auxquels elles réfèrent. Par exemple, selon les données du tableau, le texte (T1) comporte au paragraphe 0 un sommaire (Som.), au paragraphe 1 il énonce l'événement principal (EP); il ne comporte aucun background (Bgd); il développe des commentaires (Com.) aux paragraphes 2, 3, 4 et

des conséquences (Csq.) aux paragraphes 4, 5, 7, 8. Une lecture similaire permettra d'avoir une idée sur la pertinence du choix des textes et de leur utilisation dans notre recherche.

Tableau XI  
Les catégories schématiques des 13 articles de nouvelles

Nouvelle	THÈMES	CATÉGORIES					Observation
		Som.	EP	Bgd	Com.	Csq.	
T1	accident	0	0, 1, 6, 7		2, 3, 4	4, 5, 7, 8	Sous-titres
T2	attentat	0	1, 4		4, 5, 6	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	
T3	accident	0	0, 3	1	1	2, 3	
T4	sport	0	0, 1	4	2, 3, 4	1, 2, 3, 4, 5, 6	
T5	banditisme	0	0, 1, 4	0, 1, 2, 3,	6	1, 4, 6	
T6	attentat	0	0, 1, 2, 4		6, 7	1, 2, 3, 4, 5, 6	
T7	guerre	0	1, 11	2, 3, 6, 7, 8	4, 5, 8, 9, 10, 11, 12		Sous-titres
T8	attentat	0	1, 4, 14		2, 15, 19, 20	3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 18	
T9	personnalité	0	1, 6, 14	6, 11	7	1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14	Sous-titres
T10	sport	0	1, 3		1, 2, 4, 5, 6, 7		
T11	catastrophe	0	1	2	1, 2, 3, 4, 5	1, 2, 3, 4	
T12	personnalité	0	1, 3, 9	3, 9	6, 7, 9	2, 4, 5, 8	
T13	catastrophe	0	1		2, 3, 4, 5, 6	2, 5, 7	Sous-titres

Légende : EP= Événement principal; Som.= Sommaire; Bgd= Background;  
Com.= Commentaire; Csq.= Conséquence.

### 3.2.2 Les scores de lisibilité des textes d'enseignement

Un calcul des indices des scores de lisibilité nous a permis par ailleurs d'avoir une idée du degré de difficulté éventuelle que pourraient éprouver les élèves de l'ordre secondaire de Guinée pour la compréhension des textes retenus. Nous avons pour ce faire appliqué à chacun de ces textes la formule courte d'Henry (voir annexe C2, p. 248). L'idéal aurait été d'utiliser une telle formule sur la base du contexte spécifique de l'intervention pédagogique. Mais un tel outil de travail n'est pas encore élaboré pour ce qui concerne le

Guinée. C'est ce qui nous a amené, à la suite d'Henry (1975) et de Cornaire (1985), à utiliser le lexique du français fondamental élaboré par Gougenheim *et al.* (1964). On pourrait certes juger caduc ce dictionnaire, mais il a l'avantage d'être un document spécifique aux contextes francophones et de satisfaire nos inquiétudes en nous permettant de soumettre l'ensemble des textes à un même document d'appréciation.

Le choix de la formule courte d'Henry se justifie donc dans cette optique. D'utilisation essentiellement manuelle, elle est d'une applicabilité relativement facile, aussi bien en contexte du français langue maternelle que du français langue étrangère ou langue seconde (Cornaire, 1985). Nous insistons sur le caractère relatif de l'applicabilité de cette formule, car si par rapport aux deux autres formules du même auteur elle est construite sur la base d'un nombre de variables plus réduit, elle présente toutefois de sérieuses difficultés liées notamment au manque de précisions dans la détermination des termes utilisés dans son approche théorique.

Les difficultés rencontrées dans le contexte de ce travail se situent au niveau du traitement des mots composés et de la détermination des indicateurs de dialogue.

Dans la présentation des variables intégrant sa formule, Henry (1975: 97) ne fait mention que de trois types de composés: les apostrophes lexicales (par exemple, d'abord, aujourd'hui); les noms composés (par exemple, grand-mère, celui-ci, play boy); et les nombres (par exemple, mille trois cent vingt-deux).

Il précise que ces composés peuvent être considérés comme formant un seul mot. Mais par rapport à cette prise de position, nous nous sommes posé à plusieurs endroits la question de savoir comment traiter des expressions comme *tout à coup*, *le mien*, *il y a*, *New York*, *Santa Clara*, *Matha's Vineyard*, *China Daily*, *France Presse*, *Real Madrid*.

À la suite de Cornaire (1985: 115), nous nous sommes demandé s'il fallait compter comme indicateurs de dialogue les points d'exclamation, les prénoms et les guillemets qui n'étaient pas utilisés strictement dans des dialogues.

L'absence de réponses claires à ces questions nous a amené à prendre des dispositions spécifiques en vue de l'application de la formule dans cette recherche.

En plus des composés proposés par l'auteur, nous avons considéré comme formant un seul mot des formes comme *Chine Nouvelle*, *France Presse*, *Oklahoma City*, *Fc Barcelone*, *Bill Clinton*, *Madeleine Albright*, *Denis Sassou N'Guesso* qui, bien que comprenant des éléments séparés les uns des autres par un blanc, constituent une unité désignant une même et seule réalité: une agence de presse, une ville, une équipe de football, une personnalité. Par ailleurs, nous sommes parti de la définition du mot « dialogue » comme étant « un entretien entre deux personnes » (*Le Robert quotidien*, 1996 : 553), et des caractéristiques de cette forme de communication dégagées par Legendre (1988), pour admettre que s'il existe un grand nombre de prénoms et de guillemets dans les textes expérimentaux retenus, ceux-ci ne pouvaient pas être considérés comme des indicateurs de dialogue. Les noms contenus dans ces textes sont simplement allusifs, les personnages n'étant pas mis en situation de communication et d'échanges de points de vue. Le mode de communication privilégié par les textes journalistes étant unidirectionnel, les guillemets relevés n'indiquent pas non plus des dialogues. Ils sont plutôt des discours d'autrui rapportés par les auteurs des articles pour appuyer leur position face à l'événement qu'ils développent. Ils renvoient généralement, soit à la catégorie des *commentaires*, soit à celle des *conséquences*. Dans la même optique de la détermination des indicateurs de dialogue, on peut noter l'absence totale des points d'exclamation dans les textes expérimentaux, ce qui pourrait s'expliquer par le caractère objectif et impersonnel de la nouvelle en tant que genre journalistique.

Sur la base de l'ensemble de ces observations, l'échantillonnage des textes a été fait à partir des données présentées dans le tableau XII suivant.

Tableau XII

Les données sur les variables des 13 articles de nouvelles  
selon la formule courte d'Henry (1975)

TEXTES	VARIABLES								
	NP	NM	MP	MA	AG	Gil.	Exl.	Pré.	DEXGU
T1	31	553	17,83	129	23,32	0	0	0	0
T2	29	624	21,51	161	25,80	0	0	0	0
T3	21	392	18,66	91	23,21	0	0	0	0
T4	11	298	27,09	71	23,82	0	0	0	0
T5	24	547	22,79	93	17	0	0	0	0
T6	24	473	19,70	104	21,98	0	0	0	0
T7	33	1178	35,69	289	24,53	0	0	0	0
T8	28	695	24,82	168	24,17	0	0	0	0
T9	28	586	20,92	151	25,76	0	0	0	0
T10	11	284	25,81	69	24,29	0	0	0	0
T11	28	604	21,57	124	22,34	0	0	0	0
T12	12	423	35,25	101	23,87	0	0	0	0
T13	21	555	27,47	124	22,34	0	0	0	0

Légende: NP= nombre de phrases; NM= nombre de mots; MP= nombre de mots moyens par phrase;  
MA= mots absents du lexique de Gougenheim; AG= pourcentage de mots absents; Gil.= guillemets;  
Exl.= exclamation; Pré.= prénoms; DEXGU= nombre moyen d'indicateurs de dialogue.

Tableau XIII

Les scores de lisibilité des 13 articles de nouvelles

TEXTES	SCORES DE LISIBILITÉ	
	Niveau 8-9	Niveau 11-12
T1	63	69
T2	61	67
T3	62	68
T4	61	67
T5	66	72
T6	63	69
T7	61	67
T8	61	67
T9	61	67
T10	61	67
T11	63	69
T12	61	67
T13	62	68

Pour la lecture des scores de lisibilité, nous nous sommes intéressé à deux niveaux scolaires de l'ordre secondaire (les 8-9 et les 11-12). En nous reportant aux tables de scores de lisibilité proposées par Henry (1975), nous avons obtenu les résultats correspondants présentés dans le tableau XIII.

En nous référant au seuil de lisibilité optimale de la formule d'Henry situé entre 35 % et 45 %, nous concluons que tous les textes retenus sont relativement accessibles à la compréhension des élèves des deux niveaux de l'ordre secondaire. Mais par rapport au niveau 11-12 où ils paraissent beaucoup plus faciles, les scores se rapprochent plus du seuil de lisibilité optimale du niveau 8-9. En conséquence, nous supposons que si ces textes sont dans l'ensemble faciles pour des élèves des deux niveaux dans les pays avancés comme la Belgique où cette formule a été expérimentée pour la première fois, la réalité pourrait être toute autre dans les pays en développement où les systèmes scolaires sont défavorisés. Pour le cas de la Guinée où les milieux familial et social ne jouent pas un rôle significatif dans les apprentissages scolaires, et où le taux de scolarisation au secondaire de 9 % (Pierre, 1996a) est l'un des plus bas au monde, nous estimons que ces textes pourraient être utilisés à un niveau un peu plus élevé. C'est pourquoi nous préférons les utiliser dans les classes de 10e année des collèges.

#### **4. PLANIFICATION DU MODULE ET PROCÉDURES D'ENSEIGNEMENT DES TEXTES**

L'expérimentation de notre recherche a été planifiée en douze séances comportant six leçons étalées sur trois mois. Le tableau XIV ci-dessous présente les douze séances avec les activités correspondantes.

En termes d'activités, le tableau comprend: deux séances de formation et de sensibilisation des cinq professeurs de français chargés d'enseigner les textes (FE1 et FE2); trois séances d'évaluation (Pt, FI et P-T); six séances d'enseignement des textes (L1, L2, L3, L4, L5, et L6) et une séance de clôture (CL).

Tableau XIV

## Les séances d'entraînement et les séquences du module

S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12
FE1	FE2	Pt	L1	L2	L3	L4	Ei	L5	L6	P-T	CL

Légende : S = Séance, FE= Formation des enseignants; Pt= Prétest; L = Leçon;  
Ei= Évaluation intermédiaire; P-T= Post-test; CL= Clôture.

Tel que prévu dans le schéma expérimental présenté plus haut, l'expérimentation de notre recherche comprend des séances d'évaluation et des séances d'enseignement. Les élèves ont donc été évalués avant, pendant et après l'enseignement des textes. Nous précisons que ce sont les résultats des évaluations faites avant et après l'enseignement des textes, c'est-à-dire ceux du prétest et du post-test qui sont pris en compte dans l'appréciation finale de la compréhension des sujets dans cette recherche. L'évaluation intermédiaire, de visée formative, a plutôt servi pendant l'enseignement des textes, à repérer les difficultés des élèves dans les activités de résumé d'articles de nouvelles, afin de procéder à des corrections à mi-parcours avant l'évaluation finale. Donc les résultats de l'évaluation ont été immédiatement utilisés par les enseignants, notamment pendant les deux dernières leçons.

En plus du texte T1 qu'ils ont reçu lors du prétest (S3), il a été remis à chacun des sujets des deux groupes (GPE 1 et GPE 2) au cours de cette séance, une trousse de dix textes (T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11) destinés à leur entraînement. En procédant ainsi, nous supposons que cela aurait facilité la tâche des enseignants et des élèves en leur donnant le temps de lire ces textes, même en dehors de l'école. Les textes T12 et T13 destinés à l'évaluation intermédiaire et au post-test n'ont été distribués que pendant les séances prévues à cet effet (S8 et S11).

Les professeurs chargés auprès des élèves du groupe de contrôle n'ont pas bénéficié d'une formation au modèle des superstructures de van Dijk. Ils ont été toutefois informés du bien-fondé de leur intervention dans le projet de recherche au cours des deux premières séances (S1 et S2). Ils ont reçu à la fin de la deuxième séance

d'information la trousse contenant les dix textes (T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11) destinés à l'entraînement des élèves, la « Fiche d'identification de l'enseignant » et six exemplaires du « journal de bord », avec les instructions suivantes :

*Vous intervenez dans le cadre d'un projet de recherche sur la compréhension en lecture. Vous utiliserez les articles de nouvelles colligés dans le recueil ci-joint, de manière à amener vos élèves à comprendre les informations qu'ils contiennent. Vous utiliserez toutes les habiletés et les démarches que vous jugerez pertinentes pour atteindre cet objectif, en accordant plus d'attention au genre de discours qui vous est proposé et au concept de compréhension qui sera évaluée à travers l'exercice de résumé de texte.*

Les professeurs chargés de l'enseignement des articles de nouvelles aux élèves du groupe expérimental ont été quant à eux sensibilisés à l'importance des schémas de textes dans la compréhension. Ils ont été plus précisément orientés vers les superstructures de la nouvelle selon le modèle de van Dijk durant les deux premières séances (S1 et S2). Au terme des deux séances de formation, ils ont reçu une documentation relative à la théorie de van Dijk, la trousse comprenant les dix textes (T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11) destinés à l'entraînement des élèves, « Les leçons du module » (L1, L2, L3, L4) présentées en annexe D2 (p. 249), la « Fiche d'identification de l'enseignant » et six exemplaires du « journal de bord », avec les instructions suivantes.

*Vous intervenez dans le cadre d'un projet de recherche sur la compréhension en lecture. Vous utiliserez les articles de nouvelles colligés dans le recueil ci-joint en suivant les démarches proposées dans la fiche de préparation des leçons élaborées à cet effet. Vous retiendrez tout au long du déroulement des leçons que la compréhension de la nouvelle journalistique qui est l'objectif principal de votre enseignement sera évaluée à partir de l'exercice de résumé de texte.*

C'est sur la base de ces instructions que les deux groupes (GPE 1 et GPE 2) ont fonctionné. Par rapport aux enseignants du groupe expérimental qui étaient obligés de respecter l'ordre d'utilisation des textes tel que proposé dans la fiche de préparation qui leur avait été remise, ceux du groupe de contrôle avaient la liberté de choisir les textes comme il leur semblait convenable pour leur enseignement. Nous avons cependant remarqué que leur choix était plus orienté vers les thèmes développés dans les articles (le sport notamment).

Par ailleurs, l'idéal aurait été que les tests de compréhension se déroulent au même moment dans les deux groupes (GPE 1 et GPE 2). Mais compte tenu des exigences d'organisation de ces séances qui nécessitaient la mobilisation d'autant d'enseignants qu'il y avait de groupes-classes en 10e année (9 à l'école abritant le GPE 1 et 4 à l'école du GPE 2), cet idéal n'a pu être atteint. Nous avons néanmoins réussi à administrer chacun des tests (prétest et post-test) dans les deux écoles à un jour d'intervalle. Pour précision, chaque fois qu'une séance d'évaluation se déroulait dans l'une des écoles impliquées dans la recherche, elle se déroulait dans l'autre le jour suivant. Cela réduisait, à notre sens, les risques de contagion d'un groupe à l'autre et nous permettait d'être physiquement présent le jour prévu à l'école où la séance d'évaluation avait lieu.

## **5. LE MODÈLE D'ENSEIGNEMENT RETENU POUR L'ENTRAÎNEMENT DES ÉLÈVES AUX SUPERSTRUCTURES DE LA NOUVELLE**

Dans le dessein de faciliter la tâche des enseignants et de tirer meilleur profit des résultats de notre recherche, nous avons dû porter notre réflexion sur le modèle de l'enseignement à suivre. Nous précisons qu'il s'agit là d'une notion qui se définit différemment selon les auteurs. En orientant sa réflexion dans une perspective de la didactique et de la pédagogie, Legendre (1988) le définit comme un agencement spécifique d'activités et d'interventions constituant une représentation d'un type particulier d'enseignement; un ensemble d'activités pédagogiques interreliées, basé sur une représentation de l'être humain, de l'apprentissage et de la société.

Dans la même lignée des travaux de Desrosiers-Sabbath (1984), Arends (1991), Gunter, Estes et Hasbrouck Schwab (1990), Reigeluth (1983), Joyce, Weil et Schowers (1992), Goupil et Lusignan (1993: 168-172) abordent quant à eux la notion de modèles d'enseignement en termes de *stratégies utilisées par les enseignants*, tant dans le choix des objectifs d'apprentissage, l'organisation du contenu des leçons, la planification des démarches d'apprentissage, que dans la conception du matériel didactique et la planification des interactions avec leurs élèves. Partant de cette base, ils mettent en place une typologie

comprenant *l'enseignement direct (ou enseignement explicite)*, *l'enseignement des concepts*, *le jeu de rôle*, *l'enseignement par la découverte* et *l'enseignement stratégique*. Giasson (1990) circonscrit sa réflexion autour de l'enseignement de la stratégie de compréhension en lecture. Elle se fonde notamment sur l'évolution de cet enseignement qui prend en compte, non seulement le rôle de l'enseignant en tant que modèle et guide pour l'enfant dans son activité intellectuelle, mais aussi le rôle de ce dernier en tant qu'apprenti qui cherche du sens dans ce qu'il fait. Comme modèle d'enseignement, elle cite *l'enseignement explicite (ou enseignement direct)*, *l'enseignement coopératif*, *l'enseignement réciproque*, *la découverte indépendante* et *l'intervention avant-pendant-après la tâche de lecture*.

Chacun de ces modèles vise un objectif spécifique et aucun d'eux ne saurait être considéré comme une panacée. Ils renferment à la fois des avantages et des inconvénients et sont applicables à des situations et des contextes bien déterminés qu'il faut prendre en compte dans tout projet d'intervention pédagogique. Pour ce qui concerne la présente recherche nous retenons comme modèle adéquat *l'enseignement explicite* (Giasson, 1990), encore appelé *enseignement direct* par certains auteurs comme Goupil et Lusignan (1993). Ce modèle a le double avantage de programmer et de planifier l'enseignement des stratégies, à la fois en fonction des connaissances de l'enseignant et des capacités d'apprentissage des élèves, relativement aux processus cognitifs engagés par ceux-ci au cours de l'apprentissage. Il favorise par ailleurs les interactions entre l'enseignant et les élèves, en situant clairement la part de responsabilité de chacun des partenaires, et vise à long terme l'autonomie des élèves dans leurs activités extrascolaires.

Nous mettons l'accent sur le partage des responsabilités dans ce modèle, car, contrairement à certaines approches qui privilégient les volets de *cours magistraux* et d'*exposés oraux* dont l'essentiel des activités est centré sur le travail de l'enseignant, l'enseignement explicite ou enseignement direct fonctionne sur la base des interactions enseignants/élèves. Reprenant Pearson et Leys (1985), Giasson (1990) illustre le partage des responsabilités dans ce modèle d'enseignement à travers la figure 5 ci-dessous.

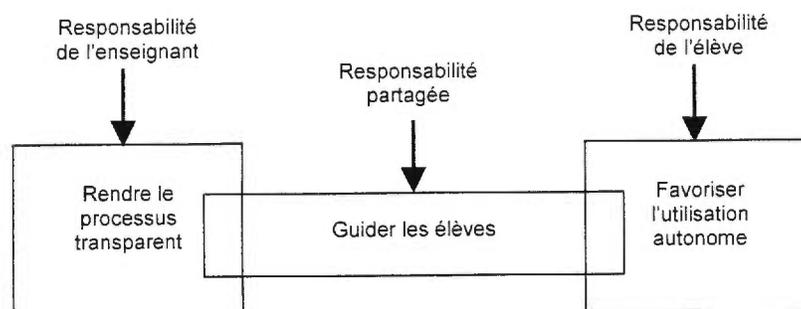


Figure 5: Partage de responsabilité dans l'enseignement explicite.

Source: Giasson, 1990: 33.

Cette figure illustre la philosophie sous-jacente au modèle de l'enseignement explicite (ou enseignement direct) et peut servir de ligne directrice dans la détermination des étapes d'une leçon construite sur la base de cette philosophie.

## 6. LES ÉTAPES DE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE (OU ENSEIGNEMENT DIRECT)

Nous présentons dans leurs grandes lignes deux propositions qui nous ont servi de bases théoriques à partir desquelles nous avons proposé des étapes pour l'enseignement des leçons du module.

### 6.1 Les étapes de l'enseignement explicite (ou enseignement direct) selon Giasson (1990)

Tout en reconnaissant l'existence de diverses variantes dans les propositions des auteurs, Giasson (1990: 29-31) mentionne cinq étapes communes à tous les modèles se réclamant de l'enseignement explicite (ou enseignement direct) :

- a) définir la stratégie et préciser son utilité;
- b) rendre le processus transparent;
- c) interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie;
- d) favoriser l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie;
- e) assurer l'application de la stratégie.

## **6.2 Les étapes de l'enseignement direct (ou enseignement explicite)** selon Goupil et Lusignan (1993)

Ces deux auteurs placent leur réflexion dans un cadre général de l'enseignement direct et proposent six étapes :

- a) association de la leçon aux connaissances antérieures;
- b) présentation et explication des objectifs de la leçon;
- c) présentation du contenu de la leçon;
- d) guidage des exercices d'apprentissage;
- e) utilisation d'exercices supplémentaires;
- f) révisions hebdomadaires ou semestrielles.

Ces deux propositions sont, au plan théorique, d'un grand apport dans la détermination des étapes des leçons élaborées pour la mise à l'essai du module. Mais, aucune d'elles ne correspond exactement aux spécificités du contexte dans lequel cette mise à l'essai a lieu. La proposition de Giasson a l'avantage d'être centrée sur l'enseignement d'une stratégie de compréhension en lecture, mais elle demeure purement théorique en n'étant pas appliquée à un contexte social donné. Par rapport à elle cependant, la proposition de Goupil et Lusignan est encore plus généralisante. Elle concerne l'enseignement direct, dans n'importe quelle discipline. Ceci nous amène à proposer des étapes des leçons du module, en nous inspirant certes des propositions des auteurs cités plus haut, mais aussi du contexte social où la mise à l'essai de l'enseignement a lieu.

## **7. LES ÉTAPES DES LEÇONS DU MODULE**

Les étapes que nous proposons pour les leçons du module à enseigner sont donc d'une triple origine: les deux références théoriques auxquelles nous avons fait allusion plus haut et les propositions des documents officiels concernant l'enseignement du français au niveau des collèges en Guinée. À propos du contexte guinéen, nous nous intéressons

précisément à la rubrique de la lecture expliquée (IPN, 1989b) et la version adaptée de cette proposition dans le programme de français du Projet de formation des animateurs pédagogiques (Diallo, Mané et Blachon, 1996). Nous avons particulièrement été attentif aux problèmes de terminologie susceptibles de rendre difficile le travail des enseignants intervenant dans cette recherche. En fonction de la connaissance que nous avons des habitudes de cet enseignement nous avons reconduit, chaque fois que cela nous a été possible, les termes couramment utilisés par les enseignants. C'est par rapport à l'ensemble de ces données que nous avons retenu six étapes jugées pertinentes pour l'enseignement du module à l'intention des élèves des classes de 10<sup>e</sup> année de l'ordre secondaire en Guinée.

### **7.1 Le préambule**

Le préambule est la phase introductive d'une leçon. Il consiste en la *mise en situation*, ou encore *la mise en scène* du sujet à développer dans l'enseignement. Il permet aux apprenants de mobiliser des connaissances déjà acquises pour faciliter la lecture (Cicurel, 1991: 43). Pour y arriver, l'enseignant peut procéder par une vérification des connaissances relatives à la leçon antérieure, si celle-ci est en rapport direct avec la leçon du jour, ou simplement activer d'autres connaissances relatives au vécu des élèves, à ce qu'ils connaissent et qui est en rapport avec le contenu de la leçon du jour. Il peut également s'agir de la correction d'un exercice d'application donné à la fin de la leçon précédente.

### **7.2 La motivation**

Cette phase consiste à montrer aux élèves l'importance de la leçon en mentionnant clairement son impact sur leurs activités quotidiennes, sur leur vie future. Par exemple, l'importance de l'identification de l'événement principal dans la compréhension d'une nouvelle journalistique. C'est dans cette phase que l'enseignant définit le concept ou la stratégie à enseigner et détermine les objectifs visés.

### **7.3 Le plan de la leçon**

Cette étape consiste à présenter le contenu de la leçon du jour à partir d'une planification des activités à réaliser.

### **7.4 L'interaction/guidage des élèves**

C'est l'étape de la réalisation des activités présentées dans la phase précédente, à travers une série de consignes orales ou écrites. L'enseignant peut faire fonctionner les élèves en leur dictant des consignes à suivre, soit individuellement, soit en petits groupes. C'est l'étape de l'entraînement à la résolution de la situation-problème, où les responsabilités sont entièrement partagées entre l'enseignant et les élèves.

### **7.5 L'utilisation de la stratégie**

Cette étape concerne l'utilisation des exercices supplémentaires en vue d'une appréciation du niveau d'assimilation de la leçon par les élèves. Elle permet notamment à l'enseignant d'obtenir des informations pouvant l'amener à adapter son enseignement au contexte, et à prévoir éventuellement des exercices de rémédiation (Goupil et Lusignan, 1993). Par rapport à l'étape précédente, la responsabilité de l'enseignant doit être beaucoup moindre ici pour laisser la place au travail de plus en plus autonome des élèves.

### **7.6 Les exercices d'application**

Cette étape concerne des exercices donnés sous forme de devoirs à traiter en dehors des heures de classe. Elle permet aux élèves de s'exercer, individuellement ou en petits groupes, à la résolution de la situation-problème abordée au cours de la leçon. Dans le cadre de cette recherche, il s'agit de tâches de résumé d'articles de nouvelles.

C'est après avoir déterminé le modèle d'enseignement et les étapes des leçons du module que nous avons procédé à la conception des instruments permettant la collecte des données sur le terrain.

## **8. LA COLLECTE DES DONNÉES**

Comme annoncé plus haut, les données visées par cette recherche concernent la compréhension des informations de la nouvelle journalistique par des élèves des classes de 10e année du secondaire. Deux types d'instruments ont été utilisés au cours de cette activité.

- Une grille de correction des tests de résumé d'articles de nouvelles au prétest et au post-test, constitue l'instrument principal visant directement la compréhension des élèves.

- Un journal de bord et une fiche d'identification des enseignants, constituent des instruments secondaires visant à la fois les informations d'ordre général et le vécu professionnel et académique des enseignants impliqués dans la recherche.

### **8.1 Les tests de résumés de textes**

La compréhension des élèves a été directement évaluée à partir de deux tests de résumé de textes.

• Un test de résumé a été administré au prétest, en vue de situer le niveau de compréhension des informations de la nouvelle journalistique par les élèves avant l'enseignement de ce genre de discours.

• Un autre test de résumé a été administré au post-test, en vue de situer le niveau de compréhension des informations de la nouvelle journalistique par les élèves après l'enseignement de ce genre de discours.

Nous précisons que le choix de l'activité résumante se justifie par la pertinence de ce procédé dans l'évaluation de la compréhension des textes en situation scolaire. Par rapport à d'autres types d'évaluation comme la pratique du questionnement, questions ouvertes, questions à choix multiples, questions fermées et les tests de closure utilisés dans pareils cas, l'usage du résumé de texte nous semble plus pertinent dans le cadre de la présente

étude. Le questionnement et les tests de closure sont en effet fort réputés pour leur caractère limitatif et subjectif, en n'attirant l'attention des élèves que sur certains aspects des textes, préalablement sélectionnés par l'enseignant ou le chercheur. Par ailleurs, ces activités se préoccupent très peu des relations existant entre les différents éléments d'un texte (Longpré, Simard-Leblond et Perrault, 1982; Cornaire, 1985) et leur compréhension est souvent influencée par la manière de formuler les consignes qui ordonnent leur exécution.

Comparativement à ces procédés couramment utilisés aussi bien dans l'enseignement que dans la recherche, plusieurs études ont essayé de démontrer que l'activité résumante, réalisée en référence à un cadre épistémologique pertinent, permet d'aborder le problème de l'évaluation de la compréhension des élèves de façon moins empirique (Kintsch et van Dijk, 1978; Charolles et Petitjean, 1992). Ces auteurs se sont particulièrement intéressés au phénomène de la compréhension et ont sensiblement mis en évidence l'étroitesse de ses rapports vis-à-vis de l'activité résumante. Ils ont approximativement abouti à la conclusion selon laquelle on ne peut résumer que ce que l'on comprend et on ne comprend que ce qu'on peut résumer.

Toutefois, bien que nous la percevions comme pertinente dans la perspective de ce travail, il n'en demeure pas moins que l'activité résumante pose de sérieux problèmes dans sa réalisation. Fayol (1992: 109 à 112) énumère au nombre de ces problèmes, la très forte corrélation entre le concept de compréhension, les tâches de rappel et de résumé, les difficultés de sélection et de hiérarchisation des informations importantes dans un texte à résumer; certaines caractéristiques des informations, liées, par exemple, à l'intensité affective, qui peuvent amener les sujets lisant à les retenir ou plutôt à les écarter. En plus de ces caractéristiques, l'auteur parle également des connaissances métalinguistiques relatives au résumé de texte, comme la paraphrasabilité, la brièveté par rapport au texte initial et la place des informations principales dans un tel texte.

En dépit de ces insuffisances, cette activité nous paraît toutefois plus englobante. Elle offre une plus grande possibilité de choix des éléments du texte à résumer aux élèves,

en amenant ces derniers à mobiliser divers types de compétences pour l'élaboration de leur résumé.

C'est d'ailleurs en nous référant à ce caractère englobant que nous justifions au mieux le choix que nous portons au test du résumé comme moyen d'évaluation dans cette recherche. En effet, dans la perspective des compétences à mobiliser, nous considérons l'activité résumante comme une compétence méthodologique englobante, renfermant un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. De plus, en optant pour le choix de l'activité résumante, nous inscrivons cette recherche dans la foulée des travaux de Kintsch et van Dijk (1978 et 1983 notamment) qui considèrent l'acte de résumé comme une preuve par excellence de la compréhension des sujets expérimentaux. Ces auteurs supposent en effet que pour comprendre un texte, les sujets le résumant en élaborant un réseau de propositions reliées les unes aux autres en fonction de leur position hiérarchique. Ils intègrent à leur théorie des règles de réduction de l'information, à partir de macro-opérations appelées *macro-règles* (effacement ou élimination, intégration, construction et généralisation).

### **8.1.1 Les procédures de correction des copies d'élèves**

Lors de la conception de notre expérimentation, notre intention était de faire corriger les résumés des élèves par des professeurs guinéens en service d'enseignement. Dans notre entendement, nous aurions encore mieux situé notre recherche dans le contexte social de son application en procédant ainsi. Mais au terme de leur séance de sensibilisation et de formation, nous nous sommes très tôt rendu compte que les treize enseignants en formation à l'Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée, commis à la tâche d'évaluation des copies par la « section langue française », n'étaient pas préparés à la correction critériée, telle que nous l'envisagions dans ce travail. Malgré les efforts déployés et la volonté affichée de part et d'autre, ils ont procédé à une correction holistique dans laquelle aucun critère n'était explicitement exprimé. Tout semblait se passer dans la seule tête des enseignants qui apprécient le travail, l'élève et les parents ne devant se contenter que d'une seule note chiffrée.

Nous avons attribué les causes de cette pratique de la correction holistique, non seulement au contexte scolaire dans lequel la recherche a eu lieu, mais aussi à nos propres limites en tant que chercheur en formation.

La correction holistique, dans laquelle les enseignants se préoccupent très peu de la justification des résultats des élèves, demeure encore la méthode la plus courante en contexte scolaire guinéen. Elle est héritée d'une longue tradition d'enseignement et il n'y a jamais eu suffisamment de tentatives pour une quelconque orientation des enseignants vers d'autres types d'évaluation, comme l'évaluation critériée qui se caractérise essentiellement par une définition explicite des objectifs d'enseignement et des critères de correction. Toutefois, à notre sens, nous estimons qu'en plus d'un manque de formation, les enseignants guinéens s'obstinent à la pratique de la correction holistique pour échapper aux contraintes de la correction critériée. Si l'on tient compte des effectifs pléthoriques auxquels ces enseignants ont à faire dans leur école, on peut comprendre le bien-fondé de leur inclination dans l'évaluation de leurs élèves.

Par ailleurs, nous reconnaissons que les limites du temps consacré à leur formation ne favorisaient ni une grande assimilation du domaine théorique de notre recherche par les enseignants, ni un changement significatif dans leur habitude d'évaluation. Nous avons donc dû renoncer à la correction en contexte guinéen qui ne répondait pas à nos attentes, pour mettre sur pied une autre équipe, composée de deux correcteurs recrutés parmi des étudiants en sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Nous avons appelé « correction révisée », la correction effectuée dans ce contexte universitaire.

### ***8.1.2 La correction révisée des copies***

Par rapport à l'évaluation holistique en contexte guinéen, cette correction révisée des copies a le mérite de s'appuyer sur des critères explicites, opérationnellement définis. Elle a été effectuée sur la base d'un instrument validé par des spécialistes en lecture-compréhension et en mesure et évaluation. Elle a permis d'apprécier les changements

opérés au niveau des élèves, non seulement sur un plan d'ensemble, mais aussi sur le plan de chacun des critères de compréhension définis dans cette étude.

L'outil de correction utilisé dans cette correction révisée est une grille conçue en tenant compte de la contrainte du domaine théorique, mais aussi du contexte d'application de notre recherche. Beaucoup d'auteurs s'accordent à reconnaître en effet qu'on ne pourrait encore élaborer un outil d'évaluation qui suffirait à lui seul pour mesurer adéquatement la compréhension des élèves en lecture (Tardif, 1994; Giasson, 1995). Pour ces auteurs, un instrument d'évaluation qui se voudrait efficace doit être élaboré, non pas en fonction d'une norme, mais plutôt en référence à un domaine théorique bien défini. Comme nous l'avons déjà dit plus haut, la présente recherche se réfère au domaine théorique de la compréhension en lecture. Les critères ainsi présentés s'inscrivent dans la perspective englobante de ce domaine théorique sans à priori favoriser le modèle des superstructures de van Dijk (1985 et 1986). Nous avons observé une telle précaution dans le but d'éviter de favoriser les seuls élèves du groupe expérimental, entraînés à ce modèle, notre but étant d'évaluer la compréhension des sujets et non pas leur maîtrise des catégories de la nouvelle.

Sur la base de ces contraintes méthodologiques, nous avons conçu la grille de correction représentée dans le tableau XV ci-dessous.

Tableau XV

La grille de correction révisée des copies d'élèves

# Élève    # Test

Sexe  # Correcteur

Âge   Note

Cotes Critères	Échelles				
	4 Très satisfaisant	3 Satisfaisant	2 Passable	1 Insatisfaisant	0 Très insatisfaisant
Événements principaux					
Équivalence informative					
Consigne					
Indices de structuration					
Inférences					

Cette grille comprend deux parties.

La première partie, située en haut de la grille, concerne les renseignements généraux de l'élève identifié à travers son numéro, son sexe, son âge, le test auquel correspond la copie (prétest ou post-test), le correcteur ayant évalué la copie et la note obtenue par l'élève.

La deuxième partie concerne les critères et les échelles de la grille. Nous considérons les cinq critères dans une perspective englobante des compétences de compréhension en lecture. Leur choix a été opéré, non seulement en fonction du domaine théorique de notre recherche, mais aussi par rapport aux habitudes du contexte social de notre expérimentation. En nous basant sur les connaissances empiriques que nous avons de ce contexte, nous supposons que ces critères peuvent servir dans l'évaluation de la compréhension en lecture de tout élève inscrit en classe de 10e année de l'ordre secondaire.

Notre intention finale n'étant pas de vérifier la maîtrise du modèle de van Dijk par les élèves mais simplement leur compréhension, nous ne pouvions pas circonscrire la grille à la connaissance des catégories de la nouvelle journalistique. Par ailleurs, on peut remarquer que la visée de cette grille ne se limite pas exclusivement aux critères de la maîtrise linguistique généralement privilégiés en contexte actuel de l'enseignement/apprentissage du français écrit à l'ordre secondaire de Guinée. Notre souci étant de cerner le plus possible les problèmes de compréhension dans la perspective de la construction du sens, nous n'avons pas jugé opportun de placer au centre de nos préoccupations la mesure de la qualité de l'écrit à travers les éléments du lexique, de la grammaire ou de l'orthographe. Les cinq critères contenus dans la grille sont donc des critères de compréhension qui s'intéressent principalement aux processus de compréhension du texte en tant que tout signifiant. On peut donc retenir, en conclusion, que si au niveau des critères « équivalence informative » et « indices de structuration », nous nous intéressons à l'utilisation du vocabulaire et des connecteurs, notre intention est simplement de mieux éclairer les problèmes de compréhension que nous avons observés dans les copies des élèves.

Chacun des critères en tant que variables est évalué sur une échelle de 0 à 4 points. Nous considérons ces chiffres (0, 1, 2, 3, 4,) comme des cotes de compréhension en fonction desquelles seront également appréciés les différents niveaux de compréhension des sujets dans un même critère. Ils correspondent chacun à une appréciation verbale bien précise.

- La cote 4 correspond à un niveau de compréhension très satisfaisant.
- La cote 3 correspond à un niveau de compréhension satisfaisant.
- La cote 2 correspond à un niveau de compréhension passable.
- La cote 1 correspond à un niveau de compréhension insatisfaisant.
- La cote 0 correspond à un niveau de compréhension très insatisfaisant.

Comme on peut le remarquer, l'appréciation que nous faisons est à la fois quantitative et qualitative (Giasson, 1990: 310). Elle est quantitative dans le sens où elle vise à comparer les données du texte d'origine à celles du texte résumé à travers les trois premiers critères de la grille. Elle est qualitative dans le sens où elle s'intéresse à des éléments ajoutés par les élèves dans leur résumé à travers les deux derniers critères (établissement de liens logiques entre de blocs d'informations identifiées par l'élève, déduction par inférence d'autres informations non explicitement énoncées dans le texte d'origine). Dans cette recherche nous supposons que la compréhension en lecture pourrait être évaluée suivant les cinq critères. Un élève qui aura bien compris les deux textes devra être capable de distinguer et de centrer son résumé sur les événements principaux développés dans chacun d'eux, reformuler les informations relatives à ces événements principaux dans ses propres expressions, circonscrire son texte dans la longueur autorisée par la consigne, structurer de manière pertinente sa pensée et inférer d'autres informations à partir des référents et du contenu des textes d'origine. C'est relativement à cette option que nous faisons une présentation et une opérationnalisation des cinq critères de compréhension contenus dans cette grille.

### **8.1.3 Définition et opérationnalisation des critères**

#### *8.1.3.1 Le critère « Événements principaux »*

Dans une tâche de l'exercice du résumé, la distinction des événements principaux par rapport aux autres types d'événements suppose, de la part de l'élève, un travail de sélection et de hiérarchisation des informations. Les informations jugées plus importantes constituent les événements principaux, tandis que celles jugées moins importantes ou accessoires constituent les événements secondaires. Cette distinction suppose que l'élève aura compris le sujet principal et qu'il aura ainsi opéré un choix par rapport aux informations secondaires développées dans l'article. Nous avons opéré cette distinction entre événements principaux et événements secondaires plus haut, lors de l'analyse prépedagogique des textes expérimentaux.

Dans les deux textes utilisés pour évaluer la compréhension des élèves (T1 au prétest et T13 au post-test), nous énumérons à titre indicatif, les événements principaux que les élèves devraient être capables de distinguer.

Pour le texte T1: *un accident d'avion* (militaire), *la mort du pilote* (un jeune militaire).

Pour le texte T13: *les inondations en Chine* (débordement du Yangtsé dans la province du Hubei), *la décision des autorités chinoises* (la diversion des crues vers les campagnes).

Dans le texte T1, les informations secondaires seront entre autres, l'âge du pilote (25 ans), sa situation sociale (père d'un enfant), les propos des témoins de l'accident (des citations), le contexte de l'accident (décollage de la base 132, entraînement), le lieu de l'accident (les Vignes de Comberjon), le moment de l'accident (16 heures), les questionnements du journaliste auteur de l'article, les conséquences de l'accident (énumération des personnalités déplacées sur les lieux, annulation des festivités de l'escadre).

Pour le texte T13, ces événements secondaires concernent les références historiques (les inondations de 1954), l'attitude des autorités chinoises, les positions des autorités et des techniciens (termes en italique ou sous forme de citations), l'énumération des conséquences en vies humaines et en biens matériels.

- Dans l'évaluation de ce critère, le résumé sera jugé comme *très satisfaisant* (échelle 4), si l'élève énonce clairement les événements principaux, et centre le contenu de son texte sur ces événements principaux.

- Il sera jugé comme *satisfaisant* (échelle 3), si l'élève énonce clairement les événements principaux, mais insère dans son texte quelques événements secondaires.

- Il sera jugé comme *passable* (échelle 2), si l'élève énonce de manière indifférenciée les événements principaux et les événements secondaires, sans placer entre eux une relation hiérarchique.

- Il sera jugé comme *insatisfaisant* (échelle 1), si l'élève se limite à simplement énoncer les événements principaux sans développer son texte.

- Il sera jugé comme *très insatisfaisant* (échelle 0), si l'élève n'énonce pas du tout les événements principaux.

#### 8.1.3.2 Le critère « Équivalence informative »

L'équivalence informative concerne le rapport de correspondance entre les informations du texte d'origine et celles du résumé. Comme le fait remarquer Giasson (1990: 82), un texte résumé « doit représenter la pensée de l'auteur et contenir l'essentiel des informations livrées par le texte ». Ce critère est l'une des contraintes de base de l'exercice du résumé de texte, encore appelée « invariance informative » par certains auteurs, comme Bouillon, Montée, Pontegnie et Schaut (1986). En représentant par t le texte d'entrée (texte à résumer) et par T le texte de sortie (le résumé de l'élève), nous définissons ce critère suivant le point de vue de ces auteurs qui trouvent que sur le plan des idées essentielles, ce qui est vrai pour l'un doit l'être pour l'autre.

- Dans l'évaluation de ce critère, le résumé sera jugé comme *très satisfaisant* (échelle 4), si les informations développées par l'élève sont identiques à celles du texte d'origine, et clairement reformulées dans ses propres mots et expressions.

- Il sera jugé comme *satisfaisant* (échelle 3), si les informations développées par l'élève sont identiques à celles des textes d'origine, mais plus exprimées dans les mots et expressions du texte d'origine.

- Il sera jugé comme *passable* (échelle 2), si les informations développées par l'élève sont identiques à celles du texte d'origine à certains passages, et contradictoires à d'autres.

- Il sera jugé comme *insatisfaisant* (échelle 1), si les informations développées par l'élève sont plus contradictoires qu'identiques par rapport aux informations du texte d'origine.

- Il sera jugé comme *très insatisfaisant* (échelle 0), si les informations développées par l'élève sont totalement contradictoires par rapport aux informations du texte d'origine.

#### 8.1.3.3 Le critère « Consigne »

Le respect de la consigne concerne la longueur du texte de l'élève. L'une des principales contraintes de l'exercice du résumé est la fidélité du résumé de l'élève par rapport au texte de l'auteur. Ce critère étant la capacité de l'élève à réduire ou à concentrer les informations, sa compréhension sera appréciée à partir du respect du nombre de mots autorisé à la consigne, de l'écart entre ce nombre et la longueur du résumé.

- Dans l'évaluation de ce critère, le résumé sera jugé comme *très satisfaisant* (échelle 4), si l'élève élabore un texte dont la longueur correspond aux instructions de la consigne avec une marge tolérée de 5 % de mots en plus ou en moins. Ainsi, pour le texte T1, 150 mots étant la longueur autorisée par la consigne, il s'agit de tout résumé dont le nombre de mots est 150, ou un nombre situé entre 143 et 157 mots. Pour le texte T13, 140 mots étant la longueur autorisée par la consigne, il s'agit de tout résumé dont le nombre de mots est 140, ou un nombre situé entre 133 et 147 mots.

- Le résumé de l'élève sera jugé comme *satisfaisant* (échelle 3), si l'élève élabore un texte dont la longueur se situe entre 5 et 10 % de mots en plus ou en moins par rapport à la longueur autorisée à la consigne. Pour le texte T1, il s'agit de tout résumé dont la longueur varie entre 136 et 143 mots, ou entre 157 et 164 mots. Pour le texte T13, il s'agit de tout résumé dont la longueur varie entre 126 et 133 mots, ou entre 147 et 154 mots.

- Il sera jugé comme *passable* (échelle 2), si l'élève élabore un texte dont la longueur se situe entre 10 et 15 % de mots en plus ou en moins par rapport à la longueur autorisée à la consigne. Pour le texte T1, il s'agit de tout résumé dont la longueur se situe entre 129 et 136 mots, ou entre 164 et 171 mots. Pour le texte T13, il s'agit de tout résumé dont la longueur se situe entre 119 et 126 mots, ou entre 154 et 161 mots.

- Il sera jugé comme *insatisfaisant* (échelle 1), si l'élève élabore un texte dont la longueur se situe entre 15 et 20 % de mots en plus ou en moins. Pour le texte T1, il s'agit de tout résumé dont la longueur se situe entre 122 et 129 mots ou entre 171 et 178 mots. Pour le T13, il s'agit de tout résumé dont la longueur se situe entre 112 et 119 mots, ou entre 161 et 168 mots.

- Il sera jugé comme *très insatisfaisant* (échelle 0), si l'élève élabore un texte dont la longueur est plus de 20 % en plus ou en moins par rapport à la longueur autorisée à la consigne. Pour le texte T1, il s'agit de tout résumé de moins de 122 mots ou de plus de 178 mots. Pour le texte T13, il s'agit de tout résumé de moins de 112 mots, ou de plus de 168 mots.

#### 8.1.3.4 Le critère « Indices de structuration »

La structuration logique du texte concerne un aspect des liens de cohérence que l'élève établit entre les différentes parties de son résumé. Nous nous intéressons particulièrement, dans cette étude, à l'utilisation des connecteurs, particules de liaison ayant pour fonction de spécifier le mode de liaison (Lundquist, 1983 : 81), aussi bien au niveau interpropositionnel, intrapropositionnel que textuel (Adam, 1999 : 59).

- Dans l'évaluation de ce critère, le résumé sera jugé comme *très satisfaisant* (échelle 4), si l'élève utilise de manière pertinente des connecteurs ou tout autre indice de structuration de son texte.

- Il sera jugé comme *satisfaisant* (échelle 3), si l'élève utilise des connecteurs ou tout autre indice de structuration, mais de manière erronée.

Par exemple, l'usage d'un adverbe ou d'une locution adverbiale à la place d'une conjonction, ou encore l'usage d'une coordination à la place d'une subordination.

- Il sera jugé comme *passable* (échelle 2), si l'élève utilise à mauvais escient, par abus, des connecteurs ou tout autre indice de structuration.

Par exemple, un texte comportant des connecteurs utilisés de façon abusive, même quand ce n'est pas nécessaire.

- Il sera jugé comme *insatisfaisant* (échelle 1), si l'élève n'utilise aucun connecteur ni tout autre indice de structuration révélant un lien entre les différentes parties du texte.

- Il sera jugé comme *très insatisfaisant* (échelle 0), si l'élève n'utilise aucun connecteur et si son texte est une simple succession des phrases ou paragraphes du texte d'origine.

Nous précisons qu'il ne nous a pas été facile de spécifier les différents types d'erreurs observées dans l'évaluation de ce critère au niveau des cotes de compréhension « satisfaisante » et « passable ». Nous nous sommes aperçu, par la suite, que les termes « erronée » et « mauvais escient » utilisés pour différencier ces cotes n'étaient pas clairement définis dans cette grille. Nous avons suppléé cette difficulté lors de la formation des correcteurs en attirant leur attention sur le fait que, par rapport au contexte d'application de notre recherche, un élève qui s'efforçait déjà à utiliser des connecteurs, même avec des erreurs, pouvait être classé comme ayant une position satisfaisante, en comparaison à un élève qui n'en utilisait pas du tout. Le terme « usage à mauvais escient des connecteurs » a été rédéfini à l'intention des correcteurs comme un cas spécifique applicable au contexte social de notre recherche dominé par l'oralité où la connexion entre deux idées dans un discours se fait par une utilisation des mots de connexion comme « après cet événement », « ensuite », etc. Nous avons fait remarquer qu'un tel usage des connecteurs dans un texte écrit en français pouvait être apprécié comme une erreur, mais susceptible d'être fréquent dans les productions écrites des élèves guinéens dont la langue maternelle est de tradition essentiellement orale. Aussi, avons-nous préféré classer les copies comportant l'usage

abusif des connecteurs à un niveau de compréhension « passable ». Au-delà de ces deux termes, toute la correction a été effectuée à partir des définitions de la grille.

#### 8.1.3.5 Le critère « Inférences »

Nous examinons à travers ce critère la capacité des élèves à dépasser la compréhension littérale pour inférer d'autres informations non explicitement exprimées dans le texte à résumer. En nous référant à la typologie de Johnson et Johnson (1986), nous considérons qu'un élève aura été capable de faire des inférences si à partir des connaissances qu'il a des événements évoqués dans le texte à résumer, il infère, soit le lieu, l'agent, le temps, l'action, l'instrument, la catégorie, l'objet, la cause et l'effet, le problème et la solution, soit le sentiment et l'attitude. Compte tenu du peu d'attention accordée aux mécanismes inférentiels dans l'enseignement des textes en Guinée, nous avons limité l'évaluation du critère à l'appréciation du nombre d'inférences faites par les sujets, en supposant que plus un élève aura compris les informations, plus il fera un nombre élevé d'inférences.

- Dans l'évaluation de ce critère, le résumé sera jugé comme *très satisfaisant* (échelle 4), si l'élève fait au moins trois inférences dans son texte.
- Il sera jugé *satisfaisant* (échelle 3), si l'élève fait au moins deux inférences.
- Il sera jugé *passable* (échelle 2), si l'élève fait au moins une inférence.
- Il sera jugé *insatisfaisant* (échelle 1), si l'élève ne comporte aucune inférence.
- Il sera jugé *très insatisfaisant* (échelle 0), si l'élève ne fait aucune inférence et si son résumé est mal présenté.

Pour faciliter l'assimilation des critères tels que définis et opérationnalisés dans ce travail, nous avons procédé, dans le but de préparer les correcteurs à leur tâche d'évaluation, à un résumé succinct dans le tableau XVI des échelles descriptives que nous présentons en annexe D2 (p. 276).

#### **8.1.4 Préparation à la correction révisée des copies**

Deux étudiants de niveau universitaire ont été commis à la tâche de correction révisée des copies. Mais avant la correction proprement dite, quatre séances de formation ont été organisées pour leur préparation à l'utilisation de la grille présentée plus haut.

##### *8.1.4.1 Formation théorique des correcteurs*

La première séance a consisté en la formation théorique des correcteurs. Cette séance visait l'imprégnation des correcteurs au contexte et au domaine théorique de notre recherche (la problématique, le cadre théorique notamment). Nous avons appuyé l'exposé fait à leur intention par une distribution de la documentation concernant à quelques références théoriques des modèles contemporains de la compréhension en lecture, du Guide du correcteur (voir annexe D2, p. 265), et du tableau XVI des échelles descriptives (voir annexe D2, p. 276). Les deux correcteurs devraient lire ces documents avant la deuxième rencontre.

##### *8.1.4.2 Mise à l'essai 1*

La deuxième séance, appelée « mise à l'essai 1 », a consisté principalement en un premier essai d'évaluation des copies en fonction de la grille de correction présentée en (annexe D2, p. 270). Le but visé dans cette séance était d'apprécier le comportement des correcteurs dans une situation d'évaluation de l'écrit et l'interprétation qu'ils faisaient des différents critères et des échelles descriptives de ces critères. Mais avant d'entamer l'activité de correction, nous avons d'abord procédé à la vérification de leur connaissance relativement à la documentation qu'ils avaient reçue la veille. Pour y parvenir, nous leur avons notamment demandé de classer en ordre décroissant de difficultés les cinq critères contenus dans la grille. Cet exercice a amené les correcteurs à exprimer leurs appréhensions et leurs inquiétudes quant à l'utilisation de l'outil d'évaluation qui leur était proposé. Dans l'inventaire de leur classement, le critère des indices de structuration est apparu comme le plus difficile. Face à cette situation, nous avons dû alors ajouter dans le guide (annexe D2, p. 266) la page concernant les exemples de connecteurs proposés par Lundquist (1983).

En plus de cette petite enquête, les correcteurs ont été également sensibilisés à la responsabilité qui leur incombait dans la détermination du niveau réel des sujets et à l'intérêt de l'homogénéisation de leur jugement dans la correction des copies. C'est au terme de cette étape qu'ils ont été invités à corriger un corpus de treize copies produites par les élèves. Les copies étaient multipliées en deux exemplaires afin que chacun des deux correcteurs puisse les corriger toutes, le but visé dans cette démarche étant l'analyse de la notation pendant la troisième séance.

#### 8.1.4.3 Mise à l'essai 2

La troisième séance, appelée « mise à l'essai 2 », a consisté principalement en un deuxième essai d'évaluation des copies des élèves. Mais avant cette activité centrale nous avons d'abord procédé à l'analyse de la notation effectuée par les deux correcteurs lors de la mise à l'essai 1. Pour fixer les points de similitudes et de différences, nous avons porté sur un tableau noir les notes attribuées aux différentes copies, telles que présentées ci-dessous.

Tableau XVII

Distribution des notes à la mise à l'essai 1

COPIES	CORRECTEURS	
	A	B
1	10	8
2	9	8
3	12	9
4	5	7
5	8	11
6	8	11
7	00	10
8	17	13
9	9	9
10	6	8
11	5	5
12	5	5
13	7	10

Nous nous sommes ensuite basé sur les critères d'obtention et de non-obtention de la note du seuil de passage (10/20) pour commenter et analyser les notations effectuées par

les correcteurs. Les faits saillants suivants ont été notamment mentionnés à l'intention des deux correcteurs.

- Les deux correcteurs sont d'accord que seule une copie (la copie 8) est d'un niveau satisfaisant, car chacun lui attribue une note supérieure à la note du seuil de passage (10/20).

- Les deux correcteurs sont d'accord que six copies (2, 4, 9, 10, 11, 12) sont d'un niveau insatisfaisant, car ils leur attribuent chacun une note inférieure à la note du seuil de passage (10/20).

- Les deux correcteurs sont en désaccord dans l'évaluation de six copies: les copies 1 et 3 sont jugées comme étant d'un niveau satisfaisant par le correcteur A, contrairement au correcteur B qui trouve que ce sont plutôt les copies 5, 6, 7 et 10 qui méritent la note du seuil de passage.

Nous avons calculé par la suite les pourcentages d'accords et de désaccords dans cette mise à l'essai 1 en supposant que la somme des deux critères d'analyse que nous avons privilégiés dans cette analyse de la notation (copies avec ou sans la note du seuil de passage) ferait un total de 100% pour les 13 copies.

Sur la base de ce principe, les 7 accords de jugement (1 copie avec une note supérieure à 10/20 et 6 copies avec une note inférieure à 10/20), font 53,84 %, tandis que les 6 points de désaccord font 46,16%.

En examinant l'évaluation suivant les critères de la grille, les accords ont été plus fréquents au niveau des critères 1, 3 et 4. Pour les 13 copies, la pondération des accords que nous présentons à travers le nombre total d'accords de jugement pour chaque critère peut être appréciée à travers le tableau XVIII ci-dessous.

Tableau XVIII

Pondérations des accords de jugements par rapport  
aux cinq critères dans la mise à l'essai 1

Critères	Pondération des accords
Événements principaux	9
Équivalence informative	3
Respect de la consigne	8
Utilisation des connecteurs	10
Réalisation des inférences	4

Les chiffres contenus dans la colonne de pondération des accords renvoient au nombre de copies autour desquelles les deux correcteurs ont eu le même jugement. Le tableau XVIII montre que sur les treize copies données à corriger, neuf ont été jugées de la même façon dans les critères « Événements principaux », trois dans le critère « Équivalence informative, huit dans le critère « Consigne », dix dans le critère « Indices de structuration » et quatre dans le critère « Inférences ».

C'est au regard des notes attribuées par les correcteurs que nous avons procédé à des ajustements en centrant au plus notre intervention sur les écarts relevés entre les deux, notamment dans les critères « Équivalence informative » et « Inférences » où nous avons relevé plutôt des dissensions. Pour parvenir à un ajustement conscientisé, nous avons procédé à une comparaison des notes attribuées par chacun des deux correcteurs aux mêmes 13 copies. Cela nous a permis de montrer à chacun son comportement spécifique par rapport à l'activité d'évaluation de l'écrit et de faire une estimation de son degré de sévérité et/ou de tolérance par rapport à l'autre correcteur. Ce travail nous a permis, par ailleurs, en nous basant sur les scores donnés par critère, de traduire l'interprétation que les correcteurs faisaient du contenu des critères et des différentes cotes de l'échelle.

Le but visé étant de réduire les écarts et de favoriser la similarité des jugements dans l'évaluation des copies, la dernière activité de cette séance a été la distribution d'un autre corpus constitué, cette fois, de 26 copies. Tout comme pour la mise à l'essai 1, le corpus de cette séance était constitué des mêmes 26 copies que devait corriger chacun des deux correcteurs.

#### 8.1.4.4 Clôture

La quatrième séance a consisté en la clôture de la session de formation des correcteurs. Au début de la séance, nous avons commencé par une analyse de la notation faite pendant la mise à l'essai 2. Nous présentons dans le tableau XIX ci-dessous les résultats de cette correction.

Tableau XIX

Distribution des notes à la mise à l'essai 2

COPIES	CORRECTEURS	
	A	B
1	9	9
2	7	7
3	11	10
4	5	8
5	6	8
6	12	9
7	8	8
8	8	6
9	7	8
10	11	11
11	9	9
12	8	6
13	10	9
14	7	5
15	9	11
16	6	5
17	10	9
18	10	12
19	6	6
20	9	9
21	7	5
22	11	13
23	10	14
24	5	5
25	14	11
26	9	10

Nous sommes parti des mêmes critères qui ont prévalu dans l'analyse de la notation des copies de la mise à l'essai 1, et nous avons suivi la même démarche pour faire remarquer les faits saillants suivants.

- Les deux correcteurs sont d'accord que six copies (3, 10, 18, 22, 23 et 25) sont d'un niveau satisfaisant, car ils leur attribuent chacun une note égale ou supérieure à la note du seuil de passage (10/20).

- Les deux correcteurs sont également d'accord que quinze copies (1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 19, 20, 21 et 24) sont d'un niveau insatisfaisant, car ils leur attribuent chacun une note inférieure à la note du seuil de passage (10/20).

- On ne relève de désaccords que dans le jugement de cinq copies (6, 13, 15, 17, et 26). Les copies (6, 13, et 17) sont jugées comme satisfaisantes par le correcteur « A », contrairement au correcteur « B » qui les juge plutôt comme insatisfaisantes. Les copies (15 et 26) sont jugées positivement par le correcteur « B », tandis qu'elles sont négativement appréciées par son homologue. Mais ce qui est remarquable dans ces cas de désaccord, c'est le rapprochement des valeurs numériques accordées aux copies par les deux correcteurs, car on ne relève qu'une différence de 3 points entre la plus grande moyenne (12) donnée par le correcteur A à la copie 6, et la plus faible moyenne (9) donnée par le correcteur B aux copies 6, 13 et 17.

Nous avons observé les mêmes principes pour le calcul des pourcentages d'accords et de désaccords dans l'évaluation des 26 copies. Nous avons considéré que la somme des accords et désaccords dans les deux niveaux de jugement (copies avec et sans la note du seuil de passage) ferait un total de 100 % pour les 26 copies. Sur cette base, les 21 accords (6 copies avec des notes égales ou supérieures à 10/20 et 15 copies avec des notes inférieures à 10/20) feraient un total de 80,77 %, tandis que les 5 désaccords ne feraient que 19,23 %.

La pondération des accords dans l'évaluation des 26 copies selon les cinq critères de la grille est représentée dans le tableau XX ci-dessous.

Tableau XX

Pondérations des accords de jugement par rapport  
aux cinq critères dans la mise à l'essai 2

Critères	Pondération des accords
Événements principaux	22
Équivalence informative	11
Consigne	19
Indices de structuration	24
Inférences	17

La même méthode de lecture de la pondération des accords observée plus haut a été appliquée aux données de ce tableau.

On peut remarquer à travers les deux mises à l'essai que les correcteurs ont tendance à homogénéiser leur accord. Par rapport à la séance de la mise à l'essai 1 où le pourcentage de désaccord était de 46,16 %, il est réduit à 19,23 % à la mise à l'essai 2.

Dans le but d'une confirmation de cette conclusion, nous avons dû, par ailleurs, procéder au calcul et à la comparaison des coefficients de corrélation dans les distributions des notes par les deux correcteurs (A et B) pendant la mise à l'essai 1 et la mise à l'essai 2. Pour ce faire, nous avons appliqué la formule suivante de Spearman (Martineau, 1990 : 97-99) :

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

Avec :

d = différence entre deux rangs (ici, il s'agit de la différence entre les notes attribuées à chaque copie par les deux correcteurs).

n = taille de l'échantillon (ici, il s'agit de 13 élèves dans la mise à l'essai 1 et 26 élèves dans la mise à l'essai 2).

Les résultats obtenus ont permis de confirmer la tendance observée plus haut. Les coefficients de corrélation (0,55 dans la mise à l'essai 1 et 0,97 dans la mise à l'essai 2) prouvent, sur un plan général, que l'accord entre les deux juges est assez bon. Cependant, par rapport à la mise à l'essai 1, la tendance à l'homogénéisation des jugements est encore plus forte lors de la mise à l'essai 2.

C'est sur la base de ces dispositions que nous avons ordonné la correction des 764 copies constituant le corpus des données de notre recherche (382 copies du prétest et 382 du post-test). Nous avons pris cette décision en estimant que le travail d'ajustement entamé pendant les deux dernières séances pouvait se poursuivre durant toute la période de correction proprement-dite qui s'effectuait suivant des modalités bien définies.

#### ***8.1.5 Les modalités de la correction révisée proprement dite***

Chacun des correcteurs ne corrigeait que les copies des élèves d'un des deux groupes-écoles, c'est-à-dire, soit celles du groupe expérimental, soit celles du groupe de contrôle. Malgré la formation que nous avons donnée aux correcteurs et la tendance d'homogénéisation des jugements remarquée plus haut, nous étions conscient que l'existence de différences entre juges en matière d'évaluation était un phénomène prévisible dans toutes les situations. Toujours dans le but d'éviter d'autres éventuels biais, nous avons également séparé les copies du prétest de celles du post-test. Chaque correcteur était tenu de corriger d'abord les copies d'un test (celles du prétest ou celles du post-test) avant de commencer la correction de l'autre test. Dans notre entendement, une telle précaution pouvait éviter aux correcteurs d'avoir simultanément en vue et de comparer les notes obtenues par un même élève avant et après l'enseignement des textes de nouvelles et de les mettre à l'abri de l'effet du test sur l'évaluation. Par ailleurs, nous n'avions fourni aucune information, ni sur les groupes d'appartenance des copies, ni sur les notes attribuées à ces copies pendant la correction holistique en situation guinéenne. Nous avons simplement codé les copies de 001 à 382 en y adjoignant les numéros 1 ou 2 pour nous permettre de repérer, pendant l'analyse, le test auquel elles correspondaient.

Comme annoncé plus haut, en plus des tests de résumé qui ont constitué l'instrument principal de la cueillette des données, nous avons eu aussi recours à des instruments secondaires dans la collecte des données : le journal de bord et la fiche d'identification des enseignants.

## **8.2 Le journal de bord**

Le journal de bord est élaboré comme une grille d'observation que l'enseignant intervenant dans l'enseignement du module est tenu de remplir au cours de chaque leçon. Comme le suggère Tardif (1994), à la place d'un instrument *ad hoc* plus valide et plus fidèle dans l'évaluation des compétences de compréhension en lecture, le journal de bord permet de consigner, en référence aux événements de classe, des données fournissant le plus d'informations possibles sur le déroulement de la leçon. Ces données concernent tous les événements (internes ou externes à la classe) influençant positivement ou négativement le déroulement de la leçon.

Selon Tardif (1994), l'utilisation d'un tel instrument peut permettre une collecte plus fiable de données en favorisant une observation systématique et rigoureuse du cheminement d'apprentissage au niveau de chacun des sujets de la recherche.

Comme son nom l'indique, le journal de bord aurait pu être limité à de simples prises de notes pendant chaque cours. Mais pour une question de spécification et de présentation synoptique des événements marquant le déroulement de la leçon, nous avons proposé aux enseignants le tableau récapitulatif ci-dessous.

Il faut noter que l'utilisation du journal de bord dans cette recherche nous a permis d'apprécier les variations des effectifs dans les différents groupes en les comparant aux données des registres d'appels tenus à chaque séance par les élèves responsables de classes pendant la période de l'enseignement des textes. Cet outil a également permis, au plan interne, de consigner des perturbations dans certaines salles de classes de l'école abritant le groupe expérimental, le jour même où le post-test a été administré. Un élève

aurait dégoupillé une bombe lacrymogène en direction de ses camarades en pleine séance de travail, intoxiquant plusieurs d'entre eux. Cet événement avait provoqué l'évacuation de certaines salles de classes et ainsi occasionné la mortalité parmi nos sujets.

Tableau XXI

## Le journal de bord

Date : \_\_\_\_\_  
 Classe : \_\_\_\_\_  
 Horaire : \_\_\_\_\_  
 Professeur : \_\_\_\_\_ (facultatif)

Séquences horaires	Description de l'événement	Type	Conséquences
de __h__ à __h__			
de __h__ à __h__			
de __h__ à __h__			
de __h__ à __h__			
de __h__ à __h__			

### 8.3 La fiche d'identification des enseignants

Une fiche d'identification consistant en une grille a été remplie par les enseignants dès les premières séances de leur intervention. Cet instrument a permis de connaître le vécu académique et la carrière professionnelle de ces enseignants, et d'obtenir des éléments d'interprétation d'éventuels cas spécifiques qu'on pourrait relever dans les résultats obtenus. Nous nous sommes dit en effet au départ qu'il était possible de relever des écarts importants, même dans les scores des sujets d'un même groupe et que cela ne pouvait être objectivement justifié que par le niveau de formation, la motivation et les expériences

accumulées par leurs professeurs respectifs. Nous présentons dans le tableau XXII ci-dessous un exemple de fiche d'identification des enseignants utilisée dans cette recherche.

C'est en fonction des informations obtenues à travers ces différents instruments que nous avons procédé à la cueillette des données de notre recherche dont nous présentons les résultats dans le chapitre suivant.

Tableau XXII

## La fiche d'identification des enseignants

I- Informations générales			
Nom et Prénom : _____		École : _____	
Expériences (nombre d'années d'enseignement du français) : _____			
Statut :	Titulaire	Stagiaire	Extra-muros <i>(Barrez ce qui ne vous concerne pas)</i>
Séance d'intervention :	Prétest	Entraînement	Post-test Correction <i>(Barrez ce qui ne vous concerne pas)</i>
II- Autres informations			
Années et Programmes enseignés			
De 19 __ à 19 __	classe : _____		
De 19 __ à 19 __	classe : _____		
De 19 __ à 19 __	classe : _____		
III- Formation / Diplômes obtenus			
Diplôme le plus élevé : _____		Année d'obtention : _____	
Lieu d'obtention : _____			
Nature :	Disciplinaire	Enseignement	<i>(Barrez ce qui ne vous concerne pas)</i>
Diplôme le plus récent : _____		Année d'obtention : _____	
Lieu d'obtention : _____			
Nature :	Disciplinaire	Enseignement	<i>(Barrez ce qui ne vous concerne pas)</i>

N.B : *Nous tenons à préciser que nous garantissons l'anonymat et le secret des informations contenues dans cette fiche.*

**Chapitre 5**  
**RÉSULTATS DE LA RECHERCHE**

Ce chapitre a pour objectif la présentation des résultats de notre recherche. Il comporte deux sections : la présentation et l'analyse des résultats de notre expérimentation, et l'interprétation de ces résultats en fonction des facteurs internes et externes de la recherche. Mais pour une meilleure compréhension de ces résultats, nous rappelons ci-dessous nos questions de recherche :

- *Question générale :*

« Quels sont les effets de l'enseignement des superstructures de la nouvelle journalistique sur la compréhension d'élèves des classes de 10<sup>e</sup> année de l'ordre secondaire de Guinée ? »
- *Questions spécifiques :*
  - 1- « Quels sont les effets de cet enseignement des superstructures sur la compréhension des élèves selon leur profil ? »
  - 2- « Les niveaux de compréhension des sujets sont-ils les mêmes partout ou varient-ils en fonction des critères de compréhension ? »

## **1. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS**

Le traitement des données de cette recherche a été effectué en deux étapes. Nous avons d'abord compilé toutes les données brutes dans le tableau XXIII (présenté en annexe E1, p. 277) où apparaissent sous la forme de leur code de traitement, en plus des catégories déterminant les caractéristiques des sujets (COR pour correcteur ayant corrigé la copie de l'élève, GPE pour groupe-école, GPC pour groupes-classes, SEX pour sexe de l'élève, AGE pour âge de l'élève, CAT pour profil de l'élève), les cinq variables-critères utilisées dans l'évaluation de leur compréhension (EP, EI, CO, IS, et IF). Nous avons ensuite procédé à l'analyse des résultats à trois niveaux.

- L'analyse de résultats aux scores globaux.
- L'analyse des résultats selon les profils des sujets (bons lecteurs et faibles lecteurs).
- L'analyse des résultats selon les cinq critères de compréhension.

Nous rappelons que nous avons analysé les résultats aux scores globaux par rapport aux catégories sociales de l'âge et du sexe des sujets, les résultats selon les profils, eux, en fonction de trois situations observées dans les changements intervenus dans la compréhension des sujets (progression, constance et régression), et les résultats selon les critères en fonction des cinq cotes de compréhension déterminées dans la grille de correction

des copies d'élèves. Nous avons appliqué aux résultats aux scores globaux et aux résultats selon les critères l'analyse des variances dans le but de comparer les changements opérés dans la compréhension des élèves entre le prétest et le post-test, aussi bien à l'intérieur de chaque groupe qu'entre les deux groupes, et d'apprécier le degré des différences observées. Pour ce qui concerne les résultats selon les variables-critères, nous avons appliqué un test d'indépendance entre les situations du prétest et du post-test au niveau de chacun des critères. Les résultats obtenus à partir de ces différentes approches sont présentées séparément dans les sous-sections qui suivent.

### **1.1 Les résultats selon les scores globaux**

Nous entendons par scores globaux les notes chiffrées obtenues par les sujets au prétest et au post-test de compréhension de la nouvelle journalistique. Nous présentons en annexes E2 et E3 (p. 285 et 289), dans les tableaux XXIV et XXV les résultats globaux individuels. Il s'agit de la somme des notes obtenues par les sujets dans les cinq critères de compréhension définis plus haut.

C'est en fonction de données contenues dans ces tableaux que nous présentons dans le tableau XXVI ci-dessous, les résultats globaux des sujets des deux groupes (GPE 1 pour le groupe expérimental et GPE 2 groupe de contrôle). Étant donné les effectifs pléthoriques dans les groupes, nous n'avons pas envisagé de faire une analyse des résultats individuels dans cette présentation. Nous avons plutôt privilégié l'analyse horizontale des données, en limitant la présentation aux notes de groupe. C'est dans cette perspective que nous présentons, en termes de statistiques descriptives, au prétest et au post-test, les résultats des deux écoles (GPE 1 et GPE 2).

Notre objectif dans cette sous-section est la comparaison des résultats du prétest et du post-test, non seulement entre les deux groupes (GPE 1 et GPE 2), mais aussi à l'intérieur de chacun des groupes. Par cette démarche, nous voudrions précisément examiner, dans une perspective globale, à partir de leurs notes, les effets de l'enseignement des schémas de nouvelles sur la compréhension des élèves. À notre sens, cette démarche permettra de

savoir quelles sont les performances des sujets d'un groupe par rapport aux performances des sujets de l'autre groupe, mais aussi de savoir si par rapport à leurs résultats du prétest il y a eu une amélioration significative (ou non) au post-test.

Le tableau XXVI ci-dessous indique les statistiques descriptives (effectifs, moyennes, écarts types, médianes, note maximum, note minimum et somme des notes) pour chacun des groupes au score global du test de résumé des articles de nouvelles journalistiques.

Tableau XXVI

Effectifs, moyennes, écarts types, médianes, maximum, minimum et sommes des résultats globaux des deux groupes

GPE	Effectifs	Moyennes	Écart type	Médiane	Maximum	Minimum	Somme
GPE 1							
Prétest	194	8,39	3,14	9,00	17,00	0,00	1627,00
Post-test	194	8,86	2,98	9,00	17,00	0,00	1719,00
GPE 2							
Prétest	188	6,94	3,12	7,50	15,00	0,00	1305,00
Post-test	188	7,03	3,26	7,00	16,00	0,00	1321,00

De ce tableau, il ressort qu'aucun des groupes-écoles (GPE 1 et GPE 2) n'a obtenu la note du seuil de passage (10/20) correspondant à la cote de compréhension passable dans notre grille de correction, ni au prétest, ni au post-test. Ainsi, ces résultats confirment la faiblesse de niveau général des sujets révélée lors de leur classement selon leurs profils «bons lecteurs» et «faibles lecteurs» (voir tableau IX, p. 100). Les résultats de ce test avaient en effet montré que plus de la moitié des sujets dans chacun des groupes était du profil «lecteurs faibles» (67 % dans le GPE 1 et 76,59 % dans le GPE 2).

Ces résultats nous amènent à nous interroger sur les causes de la faiblesse de niveau des élèves. Sont-elles liées à l'enseignement reçu par les élèves ou à des facteurs externes à cet enseignement? Nous tenterons de donner une réponse à cette question plus tard, dans l'interprétation des résultats.

On peut néanmoins remarquer qu'en dépit de cette faiblesse de niveau, les résultats montrent que les moyennes du GPE 1 sont légèrement supérieures à celles du GPE 2, aussi bien au prétest (8,39 vs 6,94), qu'au post-test (8,86 vs 7,03). Dans cette optique, ils supportent notre supposition de départ, à savoir que les sujets qui ont reçu l'enseignement des schémas des nouvelles comprendraient mieux les informations développées dans les textes que ceux qui ont été entraînés à la lecture des mêmes textes selon la routine habituelle de l'enseignement/apprentissage de l'écrit en contexte scolaire de l'ordre secondaire en Guinée.

Dans cette perspective, on peut donc dire qu'au plan des résultats aux scores globaux, cette recherche démontre une fois de plus un effet de l'entraînement des sujets lecteurs aux structures textuelles. La figure 6 ci-dessous permet d'apprécier visuellement les rapports entre les moyennes du prétest et du post-test dans chacun des groupes.

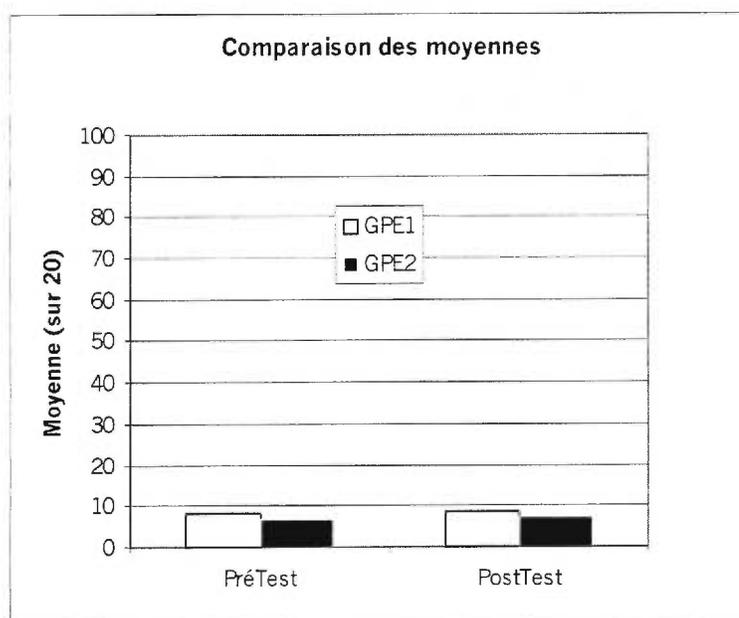


Figure 6: Histogramme des résultats globaux dans les deux groupes.

Toujours dans le but d'une appréciation objective des changements intervenus dans la compréhension des sujets à la suite de l'enseignement des articles de nouvelles, nous avons procédé à une analyse visant la confirmation des résultats aux scores globaux présentés précédemment. Le test de l'analyse des variances à mesures répétées, dont les résultats sont présentés dans le tableau XXVII ci-dessous, nuance nos résultats : en référence à la probabilité  $P = 0,05$  définie comme seuil de signification, il n'y a pas de progrès significatif entre les scores au prétest et au post-test, ni dans le groupe expérimental, avec  $P = 0,19$ , ni dans le groupe de contrôle, avec  $P = 0,77$ , comme indiqué dans le tableau ci-dessous.

Tableau XXVII

Les statistiques de l'analyse des variances dans chacun des groupes

Sources de variations		Somme de carrés	Degrés de liberté	Carré moyen	F	Sig.
GPE 1	Entre groupes	16,08	1	16,08	1,71	0,19
	Inter groupes	3613,11	386	9,36		
GPE 2	Entre groupes	0,86	1	0,86	0,08	0,77
	Inter groupes	3859,09	374	10,31		

Légende: Sig.= seuil de signification correspondant.

C'est dans la même perspective que nous avons comparé les résultats aux scores globaux des deux groupes au prétest et au post-test. À ce niveau également, le test de l'analyse des variances dont les résultats sont présentés dans le tableau XXVIII ci-dessous soutient encore notre conclusion: contrairement aux changements intervenus entre les étapes du prétest et du post-test à l'intérieur de chaque groupe, il existe des différences significatives entre les résultats des deux groupes avec une probabilité  $P < 0,05$ , aussi bien au prétest qu'au post-test.

Tableau XXVIII

Les statistiques de l'analyse des variances entre les deux groupes

Sources de variations	Somme de carrés	Degrés de liberté	Carré moyen	F	Sig.
Entre groupes	199,38	1	199,38		
Au prétest				20,31	0,000
Inter groupes	3730,36	380	9,81		
Entre groupes	321,22	1	321,22		
Au post-test				32,93	0,000
Inter groupes	3706,10	380	9,75		

Légende: Sig.= seuil de signification correspondant.

Mais malgré le fait qu'ils supportent, en partie, notre supposition de départ, ces résultats soulèvent des questions par rapport à certaines caractéristiques des sujets, telles que présentées dans le tableau IX (p. 100). Ce tableau permet en effet d'observer d'importantes différences entre les deux groupes au début de l'expérimentation, tant sur le plan des effectifs que sur celui de la répartition des sujets selon les profils «bons lecteurs» et «faibles lecteurs» et selon le sexe. Par rapport à cette situation fortement liée au contexte social de notre expérimentation, nous nous sommes demandé si, en plus de l'enseignement reçu, ces différences n'avaient pas un impact sur les résultats présentés.

C'est face à cette question que nous avons poursuivi l'analyse des résultats globaux, d'abord par rapport à la catégorie sociale de l'âge, ensuite par rapport à la catégorie sociale du sexe.

### **1.1.1 Les résultats globaux selon la catégorie sociale de l'âge**

Le tableau XXIX ci-dessous présente les résultats globaux selon les trois classes d'âges (âge précoce, âge normal et âge en retard) dans les deux groupes.

Tableau XXIX

Effectifs, moyennes, écarts types, médianes, maximum, minimum et sommes des résultats globaux des deux groupes selon l'âge

Groupes CLA	GPE 1						GPE 2					
	Pré <sup>1</sup>	Post	Pré <sup>2</sup>	Post	Pré <sup>3</sup>	Post	Pré <sup>1</sup>	Post	Pré <sup>2</sup>	Post	Pré <sup>3</sup>	Post
Effectifs	11	11	61	61	122	122	14	14	63	63	111	111
Moyennes	8,81	8,90	8,65	9,26	8,21	8,65	6,38	6,38	7,26	7,34	6,81	6,91
Écarts types	4,81	4,22	3,13	2,79	2,98	2,79	3,05	2,87	2,72	3,19	3,29	3,35
Médianes	9	10	8-9	9	8	9	5-6	5-6	8	7	7	7
Maximum	15	16	16	15	17	17	10	11	12	14	15	16
Minimum	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sommes	97	98	528	565	1002	1056	83	83	465	470	757	768

Légende: CLA 1= élèves d'âge précoce; CLA 2= élèves d'âge normal; CLA 3= élèves d'âge en retard.  
Pré = prétest ; Post = post-test.

Les résultats de ce tableau montrent que ce sont les élèves d'âge précoce (CLA 1) qui ont les moyennes les plus élevées au prétest de compréhension. Mais par contre, au post-test, ce sont plutôt les élèves d'âge normal (CLA 2) qui ont les moyennes les plus élevées.

Sur un plan général, les moyennes des sujets des trois classes d'âges (CLA 1, CLA 2 et CLA 3) du GPE 1 sont supérieures à celles des sujets des mêmes classes d'âges dans le GPE 2.

Nous représentons graphiquement, sous forme d'histogramme ci-après, ces résultats.

Cet histogramme illustre clairement les résultats des différentes classes d'âges dans les deux groupes. Il permet ainsi de voir qu'au plan de la catégorie sociale de l'âge, les élèves des deux groupes ont presque réagi de la même façon par rapport à leur entraînement. Les

sujets d'âge précoce des deux groupes ont eu au post-test des moyennes presque identiques à celles obtenues au prétest. Les sujets d'âge normal des deux groupes ont eu la moyenne la plus élevée au post-test et ont progressé par rapport à leur moyenne du prétest. Les sujets d'âge en retard des deux groupes ont également progressé par rapport à leur moyenne du prétest.

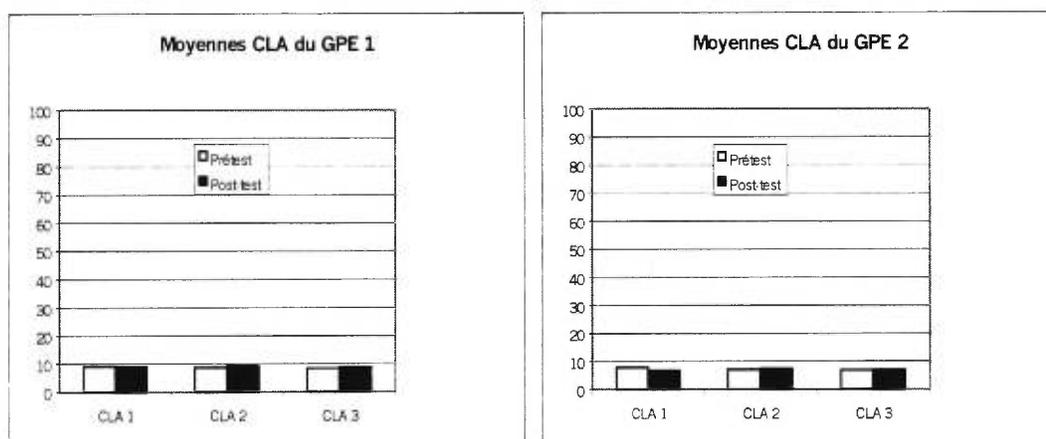


Figure 7: Histogramme des résultats globaux selon l'âge.

Toutefois, l'analyse des variances montre que par rapport aux résultats du post-test, les différences observées dans les deux groupes ne sont pas significatives, comme le montre le tableau XXX ci-dessous avec  $P > 0,05$ .

Les comportements étant alors approximativement les mêmes, les résultats montrent que le fait d'appartenir à une classe d'âge n'a pas un impact significatif sur les résultats globaux obtenus par les deux groupes.

Tel qu'annoncé plus haut, nous examinons à présent les mêmes résultats globaux, cette fois en fonction de la catégorie sociale du sexe.

Tableau XXX

Les statistiques de l'analyse des variances  
dans chacun des groupes selon l'âge

Sources de variations	Sommes des carrés		Degrés de liberté		Carrés moyens		F	Sig.	
	E G	I G	E G	I G	E G	I G			
GPE 1	Prétest	10,13	1897,86	2	191	5,06	9,93	0,51	0,60
	Post-test	14,98	1698,25	2	191	7,49	8,89	0,84	0,43
GPE 2	Prétest	12,39	1809,95	2	185	6,19	9,78	0,63	0,53
	Post-test	13,08	1979,78	2	185	6,54	10,70	0,61	0,54

Légende: Sig.= seuil de signification correspondant; E G= résultats entre les groupes;  
I G= résultats à l'intérieur du groupe.

### 1.1.2 Les résultats globaux selon la catégorie sociale du sexe

Nous présentons dans le tableau XXXI ci-dessous les résultats globaux selon la catégorie du sexe dans les deux groupes.

Tableau XXXI

Effectifs, moyennes, écarts types, médianes, maximum, minimum  
et sommes des résultats globaux des deux groupes selon le sexe

SEXE	FILLES				GARÇONS			
	GPE 1		GPE 2		GPE 1		GPE 2	
	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test
Effectifs	55	55	69	69	139	139	119	119
Moyennes	7,92	8,83	6,95	6,49	8,56	8,87	6,93	7,33
Écart type	3,12	3,05	2,67	3,01	3,14	2,96	3,36	3,37
Médianes	8	9	8	7	9	9	7	7
Maximum	16	16	12	13	17	17	15	16
Minimum	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Sommes	436	486	480	448	1191	1233	825	873

Les résultats de ce tableau montrent que par rapport à leurs collègues du groupe de contrôle, ce sont les sujets des deux sexes (filles et garçons) du groupe expérimental qui ont eu les moyennes les plus élevées lors des deux tests de compréhension. Ils permettent également d'observer que ce sont les mêmes sujets qui ont plus progressé par rapport à leurs moyennes du prétest, tant au niveau des filles (7,92 vs 8,83), qu'au niveau des garçons (8,56 vs 8,87). Par ailleurs, on peut remarquer que si les garçons du GPE 2 ont progressé par rapport à leur moyenne du prétest (6,93 vs 7,33), les filles, elles, ont plutôt régressé (6,95 vs 6,49) dans ce groupe.

Nous représentons graphiquement, sous forme d'histogramme, ces résultats.

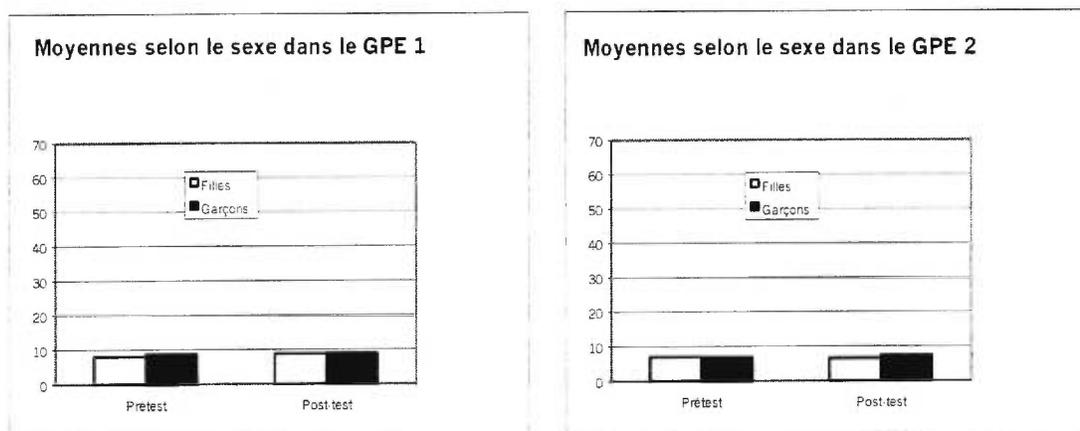


Figure 8: Histogramme des résultats globaux selon le sexe.

Cet histogramme illustre clairement les résultats des sujets selon la catégorie sociale du sexe. Tout comme les résultats selon l'âge, l'analyse des variances a montré que les différences ne sont significatives entre les deux sexes, ni dans le groupe expérimental (GPE 1), ni dans le groupe de contrôle (GPE 2), avec un seuil  $P > 0,05$  comme le montre le tableau XXXII ci-dessous.

Tableau XXXII

Les statistiques de l'analyse des variances  
dans chacun des groupes selon le sexe

Sources de variations	Sommes des carrés		Degrés de liberté		Carrés moyens		F	Sig.	
	E G	I G	E G	I G	E G	I G			
GPE 1	Prétest	16,19	1891,80	1	192	16,19	9,85	1,64	0,20
	Post-test	0,04	1713,19	1	192	0,04	8,92	0,005	0,94
GPE 2	Prétest	0,02	1822,33	1	186	0,02	9,79	0,002	0,96
	Post-test	31,06	1961,80	1	186	31,06	10,54	2,94	0,08

Légende : Sig.= seuil de signification correspondant; E G= résultats entre les groupes;  
I G= résultats à l'intérieur du groupe.

En conclusion, malgré le faible niveau de compréhension des élèves, cette présentation nous a permis d'observer que par rapport à leur moyenne du prétest, tous les groupes ont fait des progrès au post-test. En plus, les résultats ont révélé que les moyennes des sujets du GPE 1, entraînés selon le modèle des superstructures de van Dijk, sont relativement plus élevées que celles des sujets du GPE 2, aussi bien au prétest qu'au post-test. Nous appréhendons un tel rapport comme un effet positif de la sensibilisation des sujets aux structures textuelles. On peut en effet se rappeler que dans notre design expérimental, comparativement aux élèves du GPE 1 dont l'entraînement à la lecture des articles de nouvelles devait s'appuyer sur la théorie des schémas textuels, les élèves du GPE 2 lisaient les mêmes textes, mais leur entraînement n'était pas fondé sur le modèle de van Dijk. Les effets de l'enseignement donné demeurent donc déterminants dans les résultats obtenus.

Dans la section suivante nous allons examiner les résultats selon les profils des élèves. Contrairement aux résultats aux scores globaux présentés en termes de notes chiffrées obtenues par les sujets des deux groupes (GPE 1 et GPE 2), nous présentons les résultats selon les profils en termes de pourcentages d'élèves. Nous avons préféré cette

option dans le but de mieux contrôler les changements opérés par rapport aux effectifs spécifiques de chaque situation observée. Les résultats aux scores globaux ont permis d'avoir une idée du niveau des élèves par rapport à la note au seuil de passage (10/20), tel que défini dans ce travail, mais ils ne disent pas comment les différents profils d'élèves («bons lecteurs» et «faibles lecteurs») ont réagi par rapport à l'enseignement donné. À notre sens, en procédant par une présentation des résultats en termes de pourcentages d'élèves, nous pourrions atteindre cet objectif.

## **1.2 Les résultats selon les profils des élèves**

Comme nous l'avons annoncé dans la détermination des caractéristiques des sujets au chapitre de la méthodologie, les profils des élèves ont été établis par rapport à leur note du prétest de compréhension de la nouvelle journalistique. À la suite de Boyer *et al.* (1993), nous définissons le concept de «profil» en distinguant les critères de «niveau scolaire» et de «niveau de réussite scolaire» en contexte d'apprentissage. Le niveau scolaire concerne la progression scolaire normale, et est généralement relié au groupe d'âge. Dans le cadre de cette étude, il s'agit, théoriquement, de la classe de 10e année. Le niveau de réussite concerne les performances des élèves dans l'ensemble des disciplines enseignées dans un programme ou dans une discipline ou une tâche spécifique. C'est ce critère qui permet de répartir les élèves en «bons» ou «faibles» relativement à l'activité évaluée. Dans le cadre de cette étude, il s'agit des résultats au prétest de compréhension des informations contenues dans un article de nouvelle journalistique, à partir de la tâche de résumé de texte.

Dans la présentation de ces résultats, nous procédons à une comparaison des données en terme de pourcentages de sujets, au prétest et au post-test. Nous comparons d'abord les résultats des élèves «bons lecteurs» du GPE 1 à ceux des élèves «bons lecteurs» du GPE 2, ensuite les résultats des élèves «faibles lecteurs» du GPE 1 à ceux des élèves «faibles lecteurs» du GPE 2, afin d'apprécier les effets spécifiques de l'entraînement sur la compréhension des sujets de différents profils dans chacun des groupes.

Comme nous l'avons fait remarquer plus haut, la présentation des résultats aux scores globaux en termes de notes chiffrées ne permettait pas de connaître le nombre de sujets ayant réagi d'une manière spécifique par rapport à l'enseignement reçu. Ces notes, telles que présentées aux scores globaux n'informent que sur les résultats des élèves par rapport à la note au seuil de passage (10/20). Elles ne permettent pas de savoir, par exemple, parmi les sujets, combien ont positivement réagi par rapport à l'enseignement reçu, combien sont restés sans réaction malgré l'enseignement, et combien ont négativement réagi. Or, ces informations sont d'une grande importance dans le contexte scolaire spécifique de notre recherche où le niveau des élèves est généralement très bas.

C'est donc face à l'insuffisance des informations obtenues à partir des résultats aux scores globaux que nous avons opté pour la présentation des résultats selon les profils en termes de pourcentages d'élèves dans cette sous-section. Nous avons, pour ce faire, défini trois situations (progression, constance et régression) et réparti les sujets entre ces trois situations en fonction du rapport entre leur note du prétest et celle du post-test.

- Les sujets en situation de progression sont ceux dont la note du prétest est inférieure à celle du post-test.
- Les sujets en situation de constance sont ceux dont la note du prétest est égale à celle du post-test.
- Les sujets en situation de régression sont ceux dont la note du prétest est supérieure à celle du post-test.

À notre sens, cette répartition des sujets nous permettra de mieux examiner encore les effets de l'entraînement en déterminant avec plus de précision l'orientation des changements intervenus dans un groupe par rapport à l'autre groupe. En clair, en comparant entre eux les résultats de chacun des profils («bons lecteurs» du GPE 1 et «bons lecteurs» du GPE 2, puis «faibles lecteurs» du GPE 1 et «faibles lecteurs» du GPE 2), nous pourrons savoir quelle est la répartition des sujets entre les trois situations présentées plus haut.

Sur la base de ces précisions, nous présentons dans le tableau XXXIII ci-dessous, en termes de pourcentages d'élèves, les résultats selon les profils des sujets. Nous précisons

que ces résultats sont obtenus à partir de la comparaison des notes individuelles présentées dans les tableaux XXIV et XXV en annexes E2 et E3 (p. 285 et 289).

Tableau XXXIII  
Répartition des sujets des deux groupes  
dans les trois situations observées selon les profils

PROFILS	Situations observées							
	Progression		Constance		Régression		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
BL	27	25	18	16,66	63	58,34	108	100
FL	157	57,29	48	17,51	69	25,20	274	100
TOTAL	184	48,16	66	17,27	132	34,57	382	100

Légende: %= pourcentages; BL= bons lecteurs; FL= faibles lecteurs; N= nombre de sujets; %= pourcentage de sujets correspondant.

Il ressort de ce tableau qu'au terme de leur entraînement à la lecture des articles de nouvelles, il y a, sur un plan d'ensemble, un pourcentage plus élevé de sujets en situation de progression (48,16 %), que de sujets en situation de régression (34,57 %) et de sujets en situation de constance (17,27 %). Mais suivant la répartition des sujets entre les deux profils (BL et FL), on peut observer des différences qui méritent d'être mentionnées dans cette présentation.

Dans la sous-catégorie de sujets en situation de progression, le pourcentage est plus élevé parmi les élèves de profil «faibles lecteurs» (57,29 %) que parmi les élèves de profil «bons lecteurs» (25 %). Par ailleurs, le pourcentage d'élèves en situation de progression, tous profils confondus, de 48,16 %, est largement plus élevé par rapport au pourcentage de sujets dans les deux autres situations observées (17,51 % d'élèves en situation de constance et 34,57 % d'élèves en situation de régression). On peut donc conclure que sur un plan général, tous profils confondus, près de la moitié des sujets de notre recherche ont réagi positivement à l'enseignement des articles de nouvelles.

Dans la sous-catégorie de sujets en situation de constance, le pourcentage est légèrement plus élevé parmi les élèves de profil «faibles lecteurs» (17,51 %) que parmi les élèves de profil «bons lecteurs» (16,66 %). Sur un plan général, tous profils confondus, le pourcentage d'élèves en situation de constance (17,27 %) est le plus faible par rapport aux deux autres situations observées.

Dans la sous-catégorie de sujets en situation de régression, le pourcentage est plus élevé parmi les élèves de profil «bons lecteurs» (58,34 %) que d'élèves de profil «faibles lecteurs» (25,20 %). Comme on peut le remarquer, le pourcentage d'élèves de profil «bons lecteurs» en situation de régression est plus que le double du pourcentage d'élèves de profil «faibles lecteurs». Nos résultats montrent ainsi que sur un plan global, ce sont les élèves de profil «bons lecteurs» qui ont surtout régressé au terme de l'enseignement des articles de nouvelles.

Nous représentons graphiquement, sous forme d'histogramme, ces résultats.

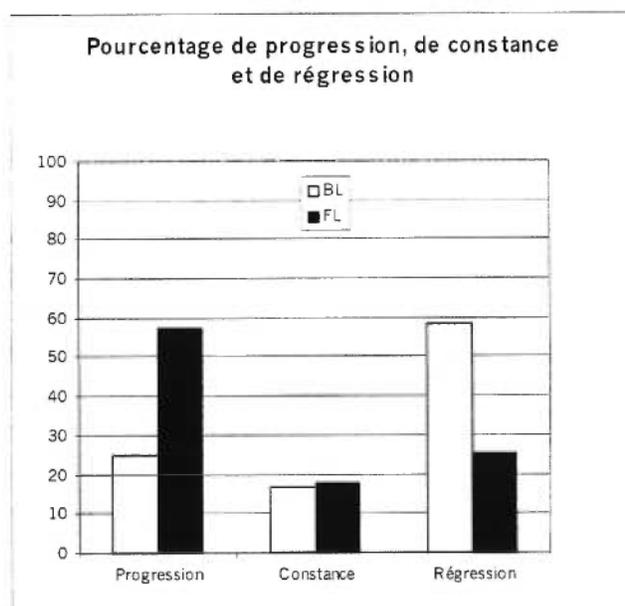


Figure 9: Histogramme de la répartition des sujets entre les trois situations observées selon les profils.

Cet histogramme traduit visuellement la répartition des élèves des deux profils «bons lecteurs» et «faibles lecteurs» entre les trois situations observées. Le pourcentage d'élèves «bons lecteurs» en situation de constance étant presque le même que d'élèves «faibles lecteurs» de la même situation, nous nous sommes particulièrement intéressé aux pourcentages d'élèves des deux autres situations pour comparer les résultats. Dans cette optique, on peut remarquer que ce sont les élèves de profil «faibles lecteurs» qui ont le plus profité de l'enseignement des articles de nouvelles. C'est à leur niveau que se situe le pourcentage de progression le plus élevé, mais aussi le pourcentage de régression le moins élevé.

Dans le but d'une précision des différences observées entre les élèves des deux profils dans les deux groupes, nous avons appliqué le test de l'analyse de variances qui a révélé des différences significatives avec une probabilité  $P < 0,05$ , comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau XXXIV

Les statistiques de l'analyse des variances de la répartition des sujets selon les deux profils

Sources de variations	Sommes des carrés	Degrés de liberté	Carrés moyens	F	Sig.
E G	34,70	1	34,70	47,78	0,001
I G	276	380	0,72	—	—
TOTAL	310	381	—	—	—

Légende : E G = entre les groupes; I G = à l'intérieur des groupes

Nous reviendrons plus loin, au moment de l'interprétation des données sur les facteurs possibles, sous-jacents à cette situation. Pour l'instant, tel que prévu à l'introduction de ce chapitre, nous examinons séparément les résultats selon les profils des élèves, d'abord au niveau des élèves «bons lecteurs», ensuite au niveau des élèves «faibles lecteurs».

### 1.2.1 Les résultats des élèves de profil «bons lecteurs»

Nous présentons dans le tableau XXXV ci-dessous les résultats des élèves «bons lecteurs» dans les deux groupes. Nous précisons que ces pourcentages sont calculés par rapport au nombre total de sujets correspondant à ce profil dans chaque groupe-école (64 dans le GPE 1 et 44 dans le GPE 2).

Tableau XXXV

Répartition des sujets «bons lecteurs» dans les trois situations observées

GROUPES	Situations observées						Total	
	Progression		Constance		Régression		N	%
	N	%	N	%	N	%		
GPE 1	13	20,31	12	18,75	39	60,94	64	100
GPE 2	14	31,81	6	13,63	24	54,56	44	100
TOTAL	27	25,00	18	16,66	63	58,34	108	100

Légende: GPE 1= groupe expérimental; GPE 2= groupe de contrôle;  
N= nombre de sujets dans la catégorie; %= pourcentages d'élèves.

Les résultats présentés dans ce tableau montrent qu'au plan des effectifs, il y a plus d'élèves «bons lecteurs» dans le GPE 1 (N= 64) que dans le GPE 2 (N= 44). Mais en examinant les résultats en fonction de ces effectifs, on constate que le pourcentage d'élèves «bons lecteurs» en situation de progression est plus élevé dans le GPE 2 (31,81 %) que dans le GPE 1 (20,31 %). De même, c'est dans le GPE 2 qu'il y a moins d'élèves en situation de régression (54,56 % vs 60,94 % dans le GPE 1), et d'élèves en situation de constance (13,63 % vs 18,75 % dans le GPE 1). Il est toutefois intéressant de remarquer que dans chacun des deux groupes, le taux de régression dépasse les 50 %.

Nous représentons graphiquement, sous forme d'histogramme, ces résultats.

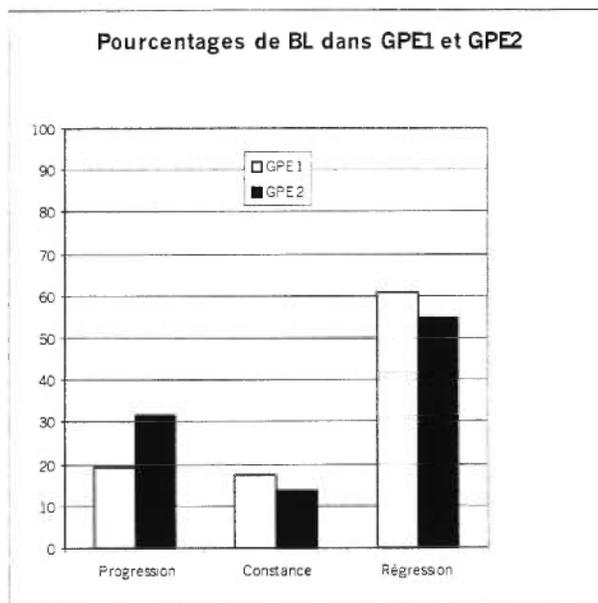


Figure 10: Histogramme de la répartition des sujets «bons lecteurs» entre les trois situations observées.

Comme on peut le constater à partir de ce graphique, les résultats montrent que ce sont les élèves «bons lecteurs» du GPE 2 qui ont plus positivement réagi par rapport à l'enseignement des articles de nouvelles journalistiques.

Dans le but d'une précision du degré de signification entre les différences observées, nous avons appliqué le test de l'analyse de variances qui a révélé des différences non significatives avec une probabilité  $P > 0,05$ , comme le montre le tableau suivant.

Tableau XXXVI

Les statistiques de l'analyse des variances de la répartition des sujets «bons lecteurs» dans les trois situations observées

Sources de variations	Sommes des carrés	Degrés de liberté	Carrés moyens	F	Sig.
E G	0,46	1	0,46	0,64	0,42
I G	76,16	106	0,71	—	—
TOTAL	76,62	107	—	—	—

Légende : E G = entre les groupes; I G = à l'intérieur des groupes

Dans tous les cas, ces résultats sont contraires à nos attentes et soulèvent en nous des questions relatives notamment au bas niveau de performance des élèves «bons lecteurs» du GPE 1, entraînés à la lecture de la nouvelle selon le modèle des superstructures de van Dijk. Pourquoi ces sujets ont-ils moins performé par rapport à leurs collègues du groupe de contrôle? Les causes des différences entre les résultats des deux groupes sont-elles liées aux facteurs internes à l'enseignement reçu ou aux facteurs externes à cet enseignement?

Nous reviendrons plus loin, au moment de l'interprétation des données sur les facteurs sous-jacents à cette situation. Pour l'instant, tel qu'annoncé plus haut, nous examinons les résultats des élèves de profil «faibles lecteurs» des deux groupes.

### 1.2.2 Les résultats des élèves de profil «faibles lecteurs»

Nous présentons dans le tableau ci-dessous, en termes de pourcentages, les résultats des élèves «faibles lecteurs» dans les deux groupes. Tout comme pour le cas des élèves «bons lecteurs», nous avons calculé les pourcentages par rapport au nombre total de sujets correspondant à ce profil dans chaque groupe (N = 130 dans le GPE 1 et N = 144 dans le GPE 2).

Tableau XXXVII

Répartition des sujets «faibles lecteurs» dans les trois situations observées

GROUPES	Situations observées						Total	
	Progression		Constance		Régression		N	%
	N	%	N	%	N	%		
GPE1	89	68,46	19	14,61	22	16,93	130	100
GPE2	68	47,22	29	20,13	47	32,65	144	100
TOTAL	157	57,29	48	17,51	69	25,20	274	100

Légende : GPE1= groupe expérimental; GPE2= groupe de contrôle N= nombre de sujets dans la catégorie; %= pourcentages d'élèves correspondants.

Les résultats contenus dans ce tableau montrent qu'au plan des effectifs, il y a plus d'élèves «faibles lecteurs» dans le GPE 2 (N= 144) que dans le GPE 1 (N= 130). Mais, contrairement à la tendance observée lors de l'analyse des résultats des élèves de profil «bons lecteurs», c'est dans le GPE 1 qu'il y a un pourcentage plus élevé d'élèves en situation de progression (68,46 % vs 47,22 % dans le GPE 2). C'est également dans ce groupe qu'il y a non seulement des pourcentages moins élevés d'élèves en situation de régression (16,93 % vs 32,65 % dans le GPE 2), mais aussi d'élèves en situation de constance (14,61 % vs 20,13 % dans le GPE 2).

Nous représentons graphiquement, sous forme d'histogramme ces résultats.

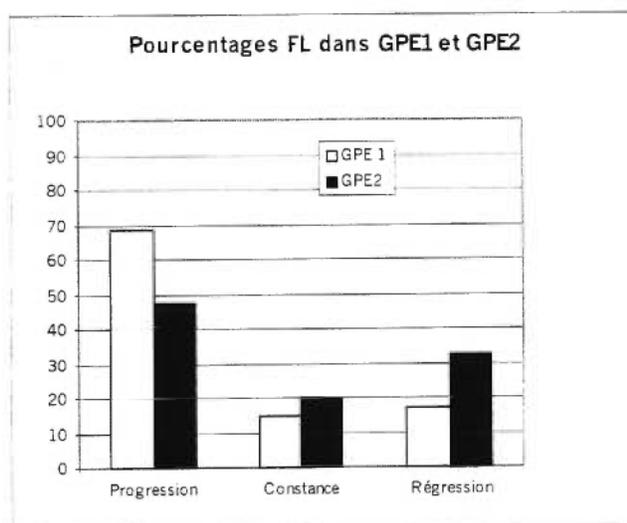


Figure 11: Histogramme de la répartition des sujets «faibles lecteurs» entre les trois situations observées.

Cet histogramme permet d'appréhender visuellement les rapports entre les résultats présentés plus haut. Il permet de voir que c'est au niveau du GPE 1 que le pourcentage de sujets en situation de progression est plus élevé, mais aussi que c'est au niveau de ces sujets que les pourcentages de constance et de régression sont plus faibles. Relativement à nos attentes, ces résultats supportent donc notre supposition de départ, à savoir que ce sont

les sujets entraînés aux superstructures de la nouvelle qui comprendraient mieux que ceux non entraînés à ce modèle.

Dans le but d'une précision du degré de signification des différences observées dans les résultats des deux groupes, nous avons appliqué le test de l'analyse de variances qui a révélé des différences significatives avec une probabilité  $P < 0,05$ , comme le montre le tableau suivant.

Tableau XXXVIII

Les statistiques de l'analyse des variances de la répartition des sujets «faibles lecteurs» dans les trois situations observées

Sources de variations	Sommes des carrés	Degrés de liberté	Carrés moyens	F	Sig.
E G	9,68	1	9,68	13,88	0,002
I G	189,69	272	0,69	—	—
TOTAL	199,37	273	—	—	—

Légende : E G = entre les groupes; I G = à l'intérieur des groupes

Sur un plan d'ensemble, les résultats ont révélé que relativement à leur profil, les sujets «bons lecteurs» du groupe de contrôle ont plus progressé que les sujets «bons lecteurs» du groupe expérimental. Par contre, les sujets «faibles lecteurs» du groupe expérimental ont plus progressé que les sujets «faibles lecteurs» du groupe de contrôle.

Ces résultats soulèvent des interrogations quant à la pertinence des approches utilisées dans l'entraînement des deux groupes, et dont les effets diffèrent selon le profil des sujets. Dans la perspective de ces résultats, la routine habituelle de l'enseignement des textes écrits en contexte de l'ordre secondaire de Guinée semble avoir des effets plus bénéfiques sur des élèves ayant le profil «bons lecteurs», tandis que le modèle des superstructures de van Dijk lui, semble avoir des effets plus bénéfique sur des élèves de profil «faibles lecteurs». Cette variation des effets en fonction des profils des élèves est-elle liée aux approches privilégiées dans l'entraînement des sujets des deux groupes ou aux

facteurs externes à ces approches? Nous discuterons plus tard, au moment de l'interprétation des résultats cet aspect du problème. Pour l'instant voyons comment les résultats se présentent au niveau des cinq critères définis dans cette recherche.

### **1.3 Les résultats selon les cinq critères de compréhension**

Tel que prévu à l'introduction de ce chapitre, notre objectif, dans cette section, est de spécifier les niveaux de compréhension des sujets par rapport à chaque critère de la grille de correction et de répondre à la deuxième question spécifique de notre recherche. Les résultats présentés plus haut nous ont permis d'examiner les changements opérés, tant au plan global qu'au plan des profils des sujets, mais ils ne nous disent pas si les niveaux de compréhension sont les mêmes dans tous les critères, ou s'ils varient d'un critère à l'autre. La présentation et l'analyse que nous envisageons dans cette section visent à répondre à cette question, en prenant en compte la répartition de l'ensemble des sujets de chaque groupe entre les cinq cotes de l'échelle de la grille de correction. Pour mémoire, ces cotes de l'échelle sont considérées dans cette étude comme des niveaux de compréhension en fonction desquels on peut tracer le portrait de chaque sujet. C'est dans cette perspective que nous distinguons cinq types de résumés :

- Les résumés de compréhension « très satisfaisante » correspondant à la cote 4 de la grille de correction.
- Les résumés de compréhension « satisfaisante » correspondant à la cote 3 de la grille de correction.
- Les résumés de compréhension « passable » correspondant à la cote 2 de la grille de correction.
- Les résumés de compréhension « insatisfaisante » correspondant à la cote 1 de la grille de correction.
- Les résumés de compréhension « très insatisfaisante » correspondant à la cote 0 de la grille de correction.

Tout comme dans la sous-section précédente, nous avons opté pour une présentation et une analyse comparative des résultats selon les critères en termes de

pourcentages d'élèves. Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre total de sujets dans chaque groupe (194 dans le GPE 1 et 188 dans le GPE 2). L'appréciation du niveau de compréhension des élèves est effectuée par rapport à la cote 2 de la grille, considérée comme la cote compréhension du seuil de passage dans cette étude. C'est par rapport à cette cote que nous essayons de voir dans quelle partie de la grille les pourcentages sont plus élevés. S'ils sont plus élevés au niveau des cotes 3 et 4 de la grille, alors les sujets ont une compréhension « satisfaisante » et/ou « très satisfaisante » dans l'exécution du critère considéré. S'ils sont plus élevés au niveau des cotes 1 et 0, alors les sujets ont une compréhension « insatisfaisante » et/ou « très insatisfaisante » dans l'exécution du critère considéré. Cette démarche permettra en effet de savoir si les élèves exécutent mieux certains critères par rapport à d'autres et de nous orienter vers des pistes de réflexions en vue d'éventuelles recommandations.

Par ailleurs, afin d'alléger la présentation, et d'apprécier avec objectivité les niveaux de compréhension, nous avons analysé séparément les résultats selon chaque critère.

### 1.3.1 Les résultats selon le critère « Événements principaux »

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les résultats selon le critère EP.

Tableau XXXIX  
Résultats selon le critère «événements principaux»

COTES	GPE1				GPE2				TOTAL			
	Prétest		Post-test		Prétest		Post-test		Prétest		Post-test	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
4	62	32,0	73	37,6	16	8,5	21	11,2	78	20,4	94	24,6
3	77	39,6	68	35,1	83	44,1	59	31,4	160	41,8	127	33,2
2	6	3,1	31	16,0	9	4,8	39	20,7	15	3,9	70	18,3
1	43	22,2	17	8,8	65	34,6	60	31,9	108	28,2	77	20,1
0	6	3,1	5	2,6	15	8,0	9	4,8	21	5,4	14	3,6
TOTAL	194	100	194	100	188	100	188	100	382	100	382	100

Ce tableau montre que sur un plan d'ensemble, les pourcentages totaux les plus élevés des sujets des deux groupes se situent au niveau de la côte de compréhension

« satisfaisante » (41,8 % au prétest et 33,2 % au post-test). En référence à la définition et à l'opérationnalisation de ce critère, cela implique que le plus grand pourcentage des sujets de cette recherche identifient clairement les événements principaux relatés dans les textes d'origine, mais insèrent dans leur résumé quelques informations secondaires. Nous présentons en annexe F les copies R 249<sub>a</sub> (p. 304) et R 263<sub>b</sub> (p. 305) comme exemples de résumés d'élèves correspondant à cette cote. Nous précisons à l'occasion que les numéros des copies de résumés servant à illustrer les productions des élèves correspondent aux codes de traitement, tels que présentés dans le tableau XXIII en annexe E1 (p. 277). Par ailleurs, les lettres placées en indice des numéros des copies réfèrent au test correspondant (*a* pour les résumés du texte 1, correspondant au prétest, et *b* pour les résumés du texte 13, correspondant au post-test).

Dans ces deux textes, on peut remarquer qu'en plus des événements principaux, les élèves insistent sur des événements secondaires, comme les spéculations des témoins sur les circonstances de l'accident, l'origine du pilote victime de l'accident et les conséquences de l'accident (dans le résumé R 249<sub>a</sub>, p. 304); la situation du fleuve, le contexte démographique de la Chine, la position du gouvernement chinois par rapport à la stratégie utilisée, les conséquences de l'inondation (dans le résumé R 263<sub>b</sub>, p. 305).

Après la cote de compréhension « satisfaisante », les pourcentages les plus élevés se situent au niveau de la cote de compréhension « insatisfaisante » (28,2 % au prétest et 20,1 % au post-test). Pour un rappel, les élèves dont les copies correspondent à cette cote sont ceux dont les résumés énoncent simplement les événements principaux des textes d'origine, sans développer les informations relatives à ces informations. Nous présentons en annexe F les copies R 142<sub>a</sub> (p. 300) et R 050<sub>b</sub> (p. 296), comme exemples de résumés d'élèves correspondant à cette cote de compréhension.

Après la cote de compréhension « insatisfaisante » les pourcentages les plus élevés se situent au niveau de la cote de compréhension « très satisfaisante » (20,4 % au prétest et 24,6 % au post-test). Pour un rappel, les élèves dont les copies correspondent à cette cote sont ceux qui énoncent clairement les événements principaux dans leur résumé et qui

centrent uniquement le contenu de leurs résumés sur ces événements principaux. Nous présentons en annexe F les copies R 083<sub>a</sub> (p. 296) et R 148<sub>b</sub> (p. 300), comme exemples de résumés d'élèves correspondant à cette cote de compréhension. Par la récurrence de certains mots ou expressions, on peut se rendre compte de l'effort fourni par les élèves pour centrer leurs résumés sur les événements principaux.

Après la cote de compréhension « très satisfaisante » les pourcentages les plus élevés se situent au niveau de la cote de compréhension « passable » (3,9 % au prétest et 18,3 % au post-test). Pour un rappel, les élèves dont les copies correspondent à cette cote sont ceux qui énoncent de manière indifférenciée les événements principaux et les événements secondaires sans exprimer une relation hiérarchique entre les deux niveaux. Nous présentons en annexe F les copies R 027<sub>a</sub> (p. 295) et R 121<sub>b</sub> (p. 299), comme exemples de résumés d'élèves correspondant à cette cote de compréhension.

La cote de compréhension « très insatisfaisante » est le niveau où les pourcentages sont plus faibles (5,4 % au prétest et 3,6 % au post-test). Pour un rappel, les élèves dont les copies correspondent à cette cote sont ceux qui n'énoncent pas du tout les événements principaux dans leurs résumés.

En comparant les résultats des deux groupes, on peut remarquer que ce sont les élèves du GPE 1 qui ont eu les pourcentages les plus élevés dans la cote de compréhension « très satisfaisante » (32,0 % au prétest et 37,6 % au post-test). Mais le tableau révèle que, par rapport à leurs pourcentages au prétest, chacun des deux groupes a fait plutôt un progrès au niveau de cette cote. Dans la cote de compréhension « satisfaisante », si le pourcentage des élèves du GPE 2 est plus élevé au prétest (44,1 %, par rapport à 39,7 % dans le GPE 1), c'est tout de même au niveau du GPE 1 que le pourcentage est plus élevé au post-test (35,1 %, par rapport à 31,4 % dans le GPE 2). Dans les cotes de compréhension « passable », les pourcentages d'élèves sont plus élevés au prétest qu'au post-test dans chacun des groupes, mais par rapport au GPE 1, ils sont plus élevés au post-test du GPE 2 (20,7 % par rapport à 16,0 % dans le GPE 1). Au niveau des cotes de compréhension « insatisfaisante »

et « très insatisfaisante », c'est dans le GPE 2 que se situent les pourcentages les plus élevés, aussi bien au prétest qu'au post-test.

Nous représentons graphiquement, sous forme d'histogramme, ces résultats.

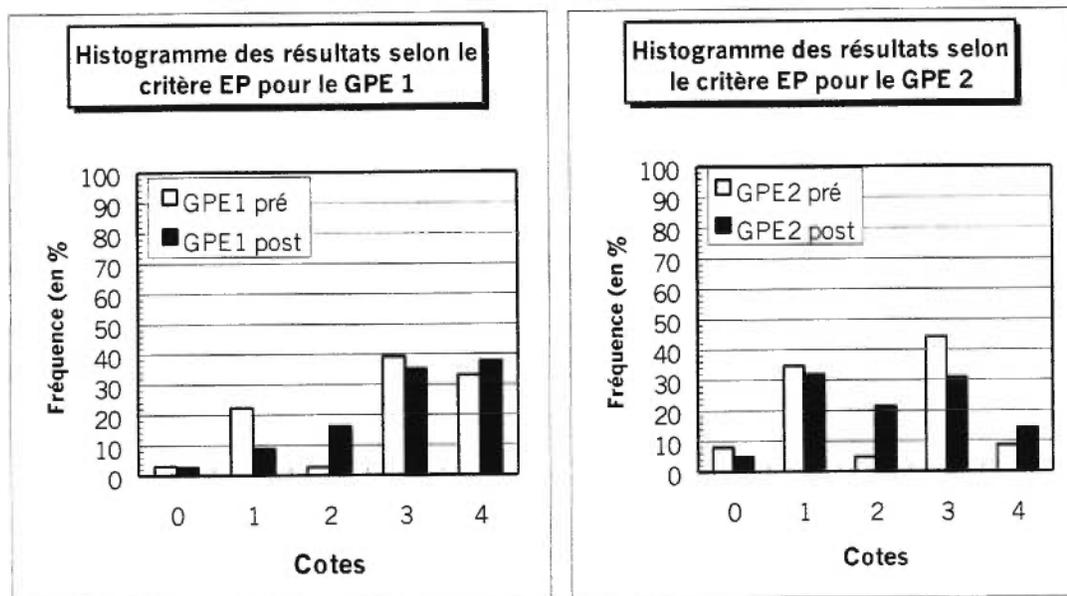


Figure 12 : Histogramme de la répartition des sujets entre les cinq cotes de compréhension selon le critère « événements principaux ».

Cet histogramme permet d'appréhender visuellement les résultats selon le critère EP. Il montre que dans ce critère, le niveau de compréhension varie d'un groupe à l'autre. Si les résultats révèlent que les sujets du GPE 1 ont un niveau de compréhension nettement « satisfaisant », ceux du GPE 2 ont un niveau plutôt « passable » dans l'exécution du critère EP.

Dans le but d'une précision du degré de signification des changements intervenus dans la compréhension des élèves au niveau de ce critère, nous avons appliqué un test d'indépendance entre les situations du prétest et du post-test dans chacun des groupes. Tels que présentés dans le tableau LI à la page 194, les résultats de ce test ont révélé d'importants changements au niveau des élèves avec un seuil de signification  $P < 0,05$ .

### 1.3.2 Les résultats selon le critère « Équivalence informative »

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les résultats selon le critère EI.

Tableau XL  
Résultats selon le critère « équivalence informative »

COTES	GPE1				GPE2				TOTAL			
	Prétest		Post-test		Prétest		Post-test		Prétest		Post-test	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
4	16	8,2	26	13,4	7	3,7	8	4,3	23	6,0	34	8,1
3	48	24,7	49	25,3	31	16,5	28	14,9	79	20,1	77	20,1
2	76	39,2	76	39,2	59	31,4	68	36,2	135	35,3	144	37,2
1	48	24,7	37	19,1	76	40,4	70	37,2	124	32,4	107	28,0
0	6	3,1	6	3,1	15	7,8	14	7,4	21	5,4	20	5,2
TOTAL	194	100	194	100	188	100	188	100	382	100	382	100

Ce tableau montre que sur un plan d'ensemble, les pourcentages les plus élevés se situent au niveau de la cote de compréhension « passable » (35,3 % au prétest et 37,2 % au post-test). Cela implique, que la plupart des élèves des deux groupes sont, d'une part ceux dont les résumés comportent des informations identiques à celles des textes d'origine à certains endroits, mais aussi contradictoires à certains autres endroits. Nous présentons, en annexe F, les résumés R 169<sub>a</sub> (p. 301) et R 236<sub>b</sub> (p. 304), comme exemples de copies d'élèves correspondant à cette cote de compréhension dans le critère EI.

Dans le résumé R 169<sub>a</sub> (p. 301), on peut remarquer le rapport de l'équivalence informative entre le texte d'origine (T1) et la copie de l'élève tel que présenté dans le tableau XLI ci-dessous.

Tableau XLI

Exemples d'erreurs d'équivalences informatives entre le texte T1 et le résumé R 169<sub>a</sub> (p. 301) correspondant à la cote « passable »

Informations du texte d'origine (T 1)	Informations contradictoires (R 161)
<i>(...) l'accident d'un avion militaire...</i>	<i>(...) avant le départ de l'avion ... contrôler.</i>
<i>(...) détruisant le sol.</i>	<i>(...) au sol ... pas de nourriture.</i>
<i>(...) il a eu des difficultés d'ordre technique...</i>	<i>(...) avant de sauver le corps du malheureux militaire.</i>
<i>(...) Stéphane Magot a voulu éviter les zones habitées et la route nationale 57...</i>	

Les mêmes remarques peuvent être faites dans le rapport de l'équivalence informative entre le texte T13 et le résumé R 236<sub>b</sub> (p. 304) à travers le tableau XLII ci-dessous.

Tableau XLII

Exemples d'erreurs d'équivalences informatives entre le texte T13 et le résumé R 236<sub>b</sub> p. 304) correspondant à la cote « passable »

Informations du texte d'origine (T13)	Informations contradictoires (R 236)
<i>(...) désireuse de protéger les villes ...</i>	<i>(...) on cherche à diminuer l'espace ...</i>
<i>(...) cette information a été démentie.</i>	<i>(...) pour protéger le plus long fleuve ... menacé ...</i>
<i>(...) on cherche à diminuer le niveau du fleuve ...</i>	<i>(...) mais 7 parmi eux ont été évacués.</i>
<i>(...) plusieurs maisons ont été emportées ...</i>	<i>(...) les autorités locales hésitaient de déborder le fleuve ...</i>
<i>(...) plus de 5 millions d'habitants vivent dans ces zones ...</i>	<i>(...) les digues se formeront ... week end ...</i>

Comme on peut le remarquer, les passages comportant des informations contradictoires sont ceux dans lesquels les élèves mènent des réflexions personnelles par rapport au contenu des textes d'origine, ou simplement dans lesquels on relève des fautes d'ordre sémantique.

Dans le résumé T 169<sub>a</sub>, (p. 301) l'élève suppose en effet que le contrôle de l'avion devrait être ordonné par les autorités civiles, militaires et paramilitaires avant son décollage. Il

suppose également qu'en explosant dans un champ, l'engin détruirait les récoltes et il n'y aurait plus de nourriture. Au plan sémantique, au lieu de dire que les sapeurs pompiers *ont pu dégager le corps*, il dit qu'ils *ont sauvé le corps* du militaire.

Dans le résumé R 236<sub>b</sub> (p. 304), la contradiction est due à des erreurs sémantiques, mais aussi à la non-maîtrise des relations syntaxiques entre les différentes parties du texte à résumer. L'élève fait la confusion entre l'expression *niveau du fleuve*, utilisée dans le texte d'origine, et *espace* qui n'a aucun référent concret dans le texte d'origine. Il en est de même de l'utilisation du mot *protéger* qui exprime dans le texte le souci des autorités locales face à l'inondation des villes, mais utilisé par l'élève dans un sens opposé en parlant de la *protection du plus long fleuve de la Chine*. Ne comprenant pas les relations syntaxiques entre les deux premières phrases du paragraphe 5 du texte 13, l'élève croit que l'adjectif numéral cardinal *sept* s'accorde au substantif *habitants*. Ainsi, au lieu de parler de 7 des 40 zones de *diversions* (paragraphe précédent) auxquelles réfèrent *ces zones* (paragraphe 5), il parle plutôt de 7 des 5 millions d'*habitants*.

Après la cote de compréhension « passable », les pourcentages les plus élevés se situent au niveau de la cote de compréhension « insatisfaisante » (32,4 % au prétest et 28,0 % au post-test). Pour un rappel, les élèves dont les copies correspondent à cette cote sont ceux qui énoncent beaucoup plus d'informations contradictoires par rapport aux informations du texte d'origine. Nous présentons en annexe F les résumés R 038<sub>a</sub> (p. 295) et R 286<sub>b</sub> (p. 305), comme exemples de copies d'élèves correspondant à cette cote de compréhension dans le critère EI.

Les informations contenues dans ces deux résumés sont en grande partie contradictoires par rapport aux informations des textes d'origine. Ces contradictions sont généralement dues à des confusions que fait l'élève.

Dans le résumé R 038<sub>a</sub> (p. 295), au lieu de parler de l'accident, l'élève parle d'un atterrissage. Il confond le nom du pilote (Stéphane Magot) et le nom du type d'avion qui a fait l'accident (un Fouga Magister). Il assimile la séance d'entraînement à une compétition entre

132 avions au terme de laquelle gagne François Figard (le premier pilote arrivé sur les lieux de l'accident). Le fait de croire qu'il s'agit de 132 avions en compétition est une autre confusion faite par l'élève qui, au lieu de considérer l'adjectif 132 comme ordinal (132<sup>e</sup> base), le considère plutôt comme numéral. Par ailleurs, ne comprenant l'expression *battre de l'aile*, l'élève utilise une autre expression plus anthropomorphique, *taper les mains*, pour illustrer la joie du pilote qui a gagné la compétition.

Dans le résumé R 286<sub>b</sub> (p. 305), l'élève confond le nombre d'années entre les deux plus importantes inondations vécues par la Chine (1954 et 1997) et la prise de décision de faire sauter les barrages par le gouvernement chinois. Pour lui, cette décision dure *depuis 40 ans*. Au lieu de parler du dynamitage des barrages, il parle du dynamisme de *onze petites digues (qui) ont été plus dynamiques pour réduire le niveau du fleuve*. Pour lui, le démenti dont parle le texte d'origine concerne plutôt *le combat de l'armée rouge*, au lieu de la décision du gouvernement de diriger les crues vers les campagnes.

Après la cote de compréhension « insatisfaisante », les pourcentages les plus élevés se situent au niveau de la cote de compréhension « satisfaisante » (20,6 % au prétest et 20,1 % au post-test). Pour un rappel, les élèves dont les copies correspondent à cette cote sont ceux qui énoncent des informations identiques à celles du texte d'origine, mais reprises dans les mêmes mots et expressions du journaliste-auteur. Nous présentons, en annexe F, les copies R 111<sub>a</sub> (p. 297) et R 304<sub>b</sub> (p. 306), comme exemples de résumés d'élèves correspondant à cette cote de compréhension dans ce critère.

Les informations contenues dans ces deux résumés correspondent exactement à celles des textes d'origine. Mais on peut remarquer que les mots et les expressions qui ont servi à leur construction sont déjà utilisés par les auteurs des textes d'origine. Les efforts des élèves ne se sont limités qu'à un travail de sélection de certains passages leur semblant comporter les informations essentielles.

Après la cote de compréhension « satisfaisante », les pourcentages les plus élevés se situent au niveau de la cote de compréhension « très satisfaisante » (6,0 % au prétest et

8,1 % au post-test). Pour un rappel, les élèves dont les copies correspondent à cette cote sont ceux qui énoncent des informations identiques à celles du texte d'origine et formulées dans leurs propres mots et expressions. Nous présentons en annexe F les copies R 024<sub>a</sub> (p. 294) et R 120<sub>b</sub> (p. 298), comme exemples de copies d'élèves correspondant à cette cote de compréhension.

Les informations contenues dans ces deux résumés correspondent parfaitement à celles des textes d'origine. On remarque dans les deux cas, que les élèves s'efforcent d'exprimer leur compréhension, en utilisant divers procédés, aussi bien linguistiques que stylistiques.

Dans le résumé R 024<sub>a</sub> (p. 294), on peut constater une correspondance symétrique entre certains mots utilisés dans le texte d'origine et ceux contenus dans le résumé de l'élève. Nous résumons cette correspondance dans le tableau XLIII ci-dessous.

Tableau XLIII

Exemples d'équivalences informatives entre le texte T1  
et le résumé R 024<sub>a</sub> (p. 294) correspondant à la cote « très satisfaisante »

Lexique du texte d'origine (T1)	Lexique du résumé (R 024 <sub>a</sub> )
Compléter	Terminer
S'exploser	S'écraser
Débris	Morceaux
Récupérés	Ramassés
Marié, père d'un jeune enfant	Père de famille (régionalisme)
Domicilié	Habitait
Festivités	Fête et danse (régionalisme)

Les mêmes procédés sont utilisés dans le résumé R 120<sub>b</sub> (p. 298), où les correspondances lexicales avec le texte d'origine apparaissent dans le tableau XLIV ci-dessous.

Tableau XLIV

Exemples d'équivalences informatives entre le texte T13  
et le résumé R 120<sub>b</sub> (p. 298) correspondant à la cote « très satisfaisante »

Lexique du texte d'origine (T13)	Lexique du résumé (R 120 <sub>b</sub> )
Dompter	Maîtriser
S'est résolue	S'est engagée
(avait) démenti	(avait) contrarié
(inondations) délibérées	(inondations) espères (niveau familial)
Campagnes	Villages (niveau familial)
(n') envisagerait	(ne) proposerait
dévier	détourner
englouties	ravagées
Évacuation	Expulsion (niveau familial)
Stratégie	Tac-tic (niveau familial)

Nous n'insisterons pas trop dans cette étude sur l'exactitude de sens dans les correspondances entre le texte d'origine et le résumé de l'élève. Cependant, le fait de rechercher dans sa banque de lexique des correspondances synonymiques, ou des mots d'un même champ sémantique, d'utiliser parfois des mots et expressions d'un niveau de langue familier, nous a semblé pertinent de la part des sujets pour exprimer leur compréhension.

La cote de compréhension « très insatisfaisante » est le niveau où les pourcentages d'élèves sont plus faibles dans les deux groupes (5,4 % au prétest et 5,2 % au post-test).

En comparant les résultats des deux groupes, on peut remarquer, que dans la cote de compréhension «très satisfaisante», ce sont les sujets du GPE 1 qui ont les pourcentages les plus élevés aussi bien au prétest (8,2% par rapport à 3,7% dans le GPE 2) qu'au post-test (13,4% par rapport à 4,3% dans le GPE 2). C'est la même tendance que l'on observe dans les cotes de compréhension «satisfaisante» et «passable» où les pourcentages sont toujours plus élevés dans le GPE 1. Mais dans la cote de compréhension «insatisfaisante», c'est plutôt la tendance contraire que l'on observe. Les pourcentages sont plus élevés dans le GPE 2 (40,4% au prétest, par rapport à 24,7% dans le GPE 1; et 37,2% au post-test, par rapport 19,1% dans le GPE 1). Il en est de même dans la cote de compréhension «très insatisfaisante»

où, les pourcentages du GPE 2 sont encore plus élevés (7,8 % au prétest, par rapport à 3,1 % dans le GPE 1; et 7,4 % au post-test, par rapport à 3,1 % dans le GPE 2).

Nous représentons graphiquement, sous forme d'histogramme, ces résultats.

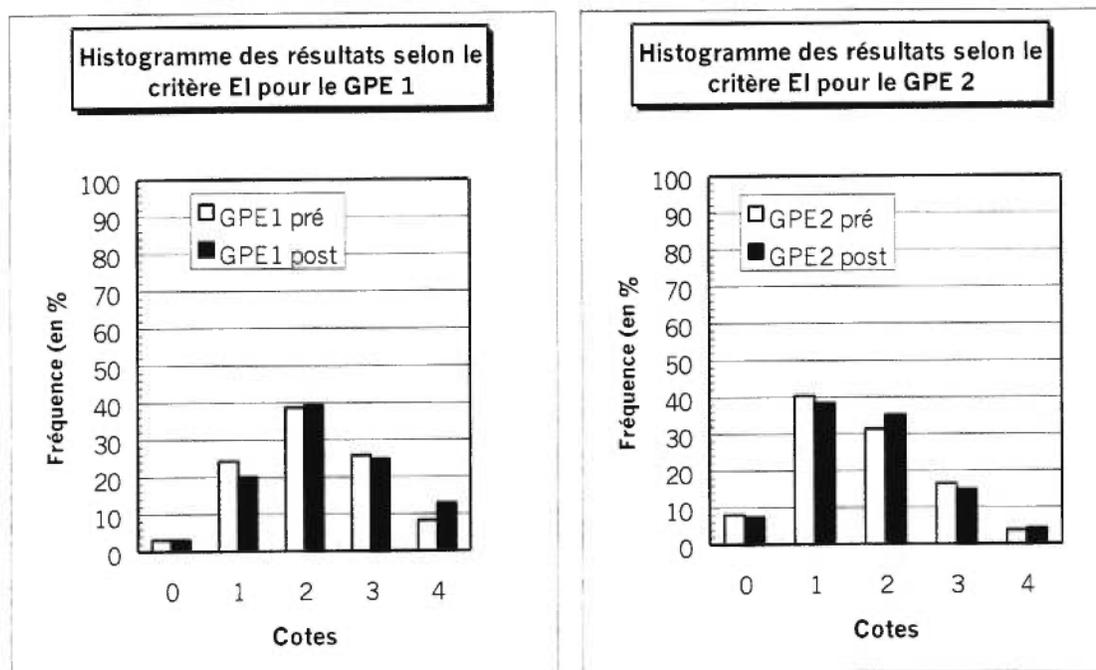


Figure 13: Histogramme de la répartition des sujets entre les cinq cotes de compréhension selon le critère EI.

Cet histogramme permet d'appréhender visuellement les résultats que nous venons de présenter. Il montre que les sujets de notre recherche ont un niveau de compréhension plutôt « passable » dans l'exécution du critère EI. Dans le but d'une précision du degré de signification des changements intervenus dans la compréhension des élèves au niveau de ce critère, nous avons appliqué un test d'indépendance entre les situations du prétest et du post-test dans chacun des groupes. Tels que présentés dans le tableau LI à la page 194, les résultats de ce test ont révélé que ces changements ne sont pas significatifs avec un seuil  $P > 0,05$ .

### 1.3.3 Les résultats selon le critère « Consigne »

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les résultats selon le critère CO.

Tableau XLV  
Résultats selon le critère « consigne »

ÉCHELLES	GPE1				GPE2				TOTAL			
	Prétest		Post-test		Prétest		Post-test		Prétest		Post-test	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
4	3	1,5	4	2,1	1	0,5	2	1,1	4	1,0	6	1,5
3	8	4,1	11	5,7	4	2,1	9	4,8	12	3,1	20	5,2
2	32	16,5	57	29,4	22	11,7	42	22,3	54	14,1	99	25,9
1	144	74,2	113	58,2	144	76,6	113	60,1	288	75,3	226	59,1
0	7	3,6	9	4,6	17	9,0	22	11,7	24	6,2	31	8,1
TOTAL	194	100	194	100	188	100	188	100	382	100	382	100

Ce tableau montre que sur un plan général, les pourcentages les plus élevés se situent au niveau de la cote de compréhension « insatisfaisante » (75,3 % au prétest et 59,1 % au post-test). Cela implique que la plupart des élèves des deux groupes ne respectent pas la consigne dans l'exécution de la tâche de résumé. Ils élaborent, soient des résumés longs (RL) dont la longueur se situe entre 15 % et 20 % de mots en plus, par rapport au nombre de mots autorisé à la consigne, soient des résumés courts (RC) dont la longueur se situe entre 15 et 20 % de mots en moins, par rapport au nombre de mots autorisé à la consigne.

Après la cote de compréhension « insatisfaisante », les pourcentages les plus élevés se situent au niveau de la cote de compréhension « passable » (14,1 % au prétest et 25,9 % au post-test). Pour un rappel, les élèves dont les copies correspondent à cette cote dans ce critère sont ceux qui font des résumés relativement moins longs ou moins courts, avec une longueur se situant entre 10 % et 15 % de mots en plus ou en moins par rapport à la longueur autorisée à la consigne.

Après la cote de compréhension « passable », les pourcentages les plus élevés se situent au niveau de la cote de compréhension « très insatisfaisante ». Pour un rappel, les élèves dont les copies correspondent à cette cote dans ce critère sont ceux qui font des résumés relativement plus longs (RL) ou plus courts (RC), avec une longueur de plus de 20 % de mots en plus ou en moins par rapport à la longueur autorisée à la consigne.

Après la cote de compréhension « très insatisfaisante », les pourcentages les plus élevés se situent au niveau de la cote de compréhension « satisfaisante ». Pour un rappel, les élèves dont les copies correspondent à cette cote dans ce critère sont ceux qui font des résumés normaux (RN) dont le nombre de mots avoisine la longueur autorisée à la consigne avec une marge tolérée de 5 % à 10 % de mots. Les pourcentages les plus faibles se situent au niveau de la cote de compréhension « très satisfaisante ». Pour un rappel, les élèves dont les copies correspondent à cette cote dans ce critère sont ceux qui font des résumés normaux (RN), dont la longueur est conforme à la consigne avec une marge tolérée de 5 % de mots en plus ou en moins.

En comparant les résultats des deux groupes, on peut remarquer que par rapport aux autres cotes, les pourcentages d'élèves sont relativement plus faibles dans la cote de compréhension « très satisfaisante ». Mais malgré cette faiblesse, le tableau révèle que les pourcentages d'élèves dans cette cote sont plus élevés dans le GPE 1 (1,5 au prétest, par rapport à 0,5 dans le GPE2; et 2,1 au post-test, par rapport à 1,1 dans le GPE 2). Dans la cote de compréhension « satisfaisante », les pourcentages sont plus élevés dans le GPE 1 (4,1 % vs 2,1 dans le GPE 2; et 5,7 % vs 4,8 % dans le GPE 2). Dans la cote de compréhension « passable », ce sont les sujets du GPE 1 qui ont le pourcentage le plus élevé au post-test (29,4 % par rapport à 22,3 % dans le GPE 2). C'est dans la cote de compréhension « insatisfaisante » que se situent les pourcentages les plus élevés par rapport aux quatre autres cotes. On peut notamment observer qu'au niveau de cette cote les pourcentages sont presque identiques dans les deux groupes (74,2 % vs 76,6 au prétest, et 58,2 vs 60,1 au post-test). Dans la cote de compréhension « très insatisfaisante », les pourcentages sont

plus élevés au niveau du GPE 2 (9,0 % au prétest, par rapport à 3,6 % dans le GPE 1, et 11,7 % au post-test, par rapport à 4,6 % dans le GPE 1).

Nous représentons graphiquement, sous forme d'histogramme, ces résultats.

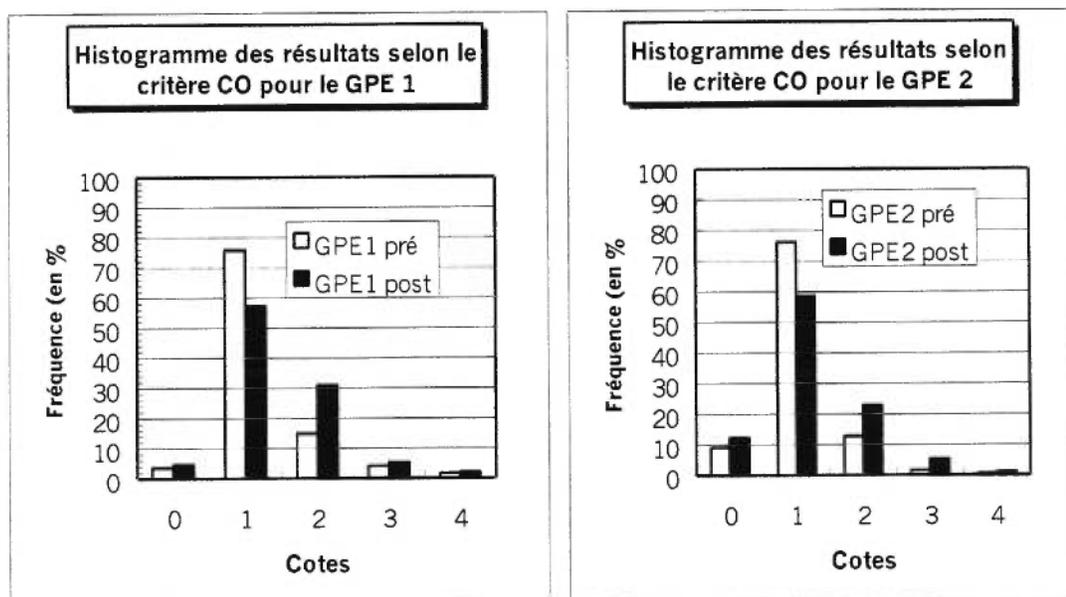


Figure 14: Histogramme de la répartition des sujets entre les cinq cotes de compréhension selon le critère « consigne ».

Cet histogramme permet d'appréhender visuellement les résultats que nous venons de présenter. Il montre que la plupart des sujets de notre recherche ont un niveau de compréhension plutôt « insatisfaisant » dans l'exécution du critère CO.

Pour les besoins d'illustration des différents types de résumés dans cette présentation, nous avons dû classer l'ensemble des copies en trois groupes selon leur longueur: les résumés normaux (RN), dont le nombre de mots est relativement conforme aux instructions de la consigne, les résumés longs (RL), dont le nombre de mots dépasse la longueur autorisée à la consigne et les résumés courts (RC), dont le nombre de mots n'atteint pas la longueur autorisée à la consigne. Pour faire ce travail de classement, nous avons regroupé les copies correspondant aux cotes de compréhension « très satisfaisante », « satisfaisante » et « passable » dans la catégorie des résumés normaux (RN), et les copies correspondant aux cotes de compréhension « insatisfaisante », et « très insatisfaisante », soit dans la

catégorie des résumés longs (RL), soit dans la catégorie des résumés courts (RC). Les résumés R 120<sub>b</sub> (p. 298) et R 249<sub>a</sub> (p. 304), comportant environ 140 mots et 147 mots, sont des exemples de copies d'élèves correspondant au type de résumés normaux (RN). Les résumés R 184<sub>b</sub> (p. 303) et R 357<sub>a</sub> (p. 307), comportant respectivement environ 165 mots et 155 mots, sont des exemples de copies correspondant au type de résumés longs (RL). Les résumés R 027<sub>a</sub> (p. 295) et R 286<sub>b</sub> (p. 305), comportant moins de 120 mots, sont des exemples de copies correspondant au type de résumés courts (RC). Nous présentons chacun de ces types de résumés en annexe F.

Dans le but d'une précision du degré de signification des changements intervenus dans la compréhension des élèves au niveau de ce critère, nous avons appliqué un test d'indépendance entre les situations du prétest et du post-test dans chacun des groupes. Tels que présentés dans le tableau LI à la page 194, les résultats de ce test ont révélé d'importants changements, avec un seuil de signification  $P < 0,05$ .

#### 1.3.4 Les résultats selon le critère « Indices de structuration »

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les résultats selon le critère IS.

Tableau XLVI

Résultats selon le critère « indices de structuration »

COTES	GPE1				GPE2				TOTAL			
	Prétest		Post-test		Prétest		Post-test		Prétest		Post-test	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
4	13	6,7	6	3,1	6	3,2	4	2,1	19	4,9	10	2,6
3	8	4,1	9	4,6	12	6,4	8	4,3	20	5,2	17	4,4
2	11	5,7	20	10,3	5	2,7	21	11,2	16	4,1	41	10,7
1	153	78,9	150	77,3	150	79,8	133	70,7	303	79,3	283	74,0
0	9	4,6	9	4,6	15	8,0	22	11,7	24	6,2	31	8,1
TOTAL	194	100	194	100	188	100	188	100	382	100	382	100

Tout comme pour le critère précédent, ce tableau montre que sur un plan d'ensemble, les pourcentages les plus élevés se situent au niveau de la cote de compréhension « insatisfaisante » (79,3 % au prétest et 74,0 % au post-test). Pour un rappel,

les élèves dont les copies correspondent à cette cote sont ceux qui n'utilisent aucun connecteur, ni autre indice de structuration dans leurs résumés. Cela implique qu'environ les 2/3 de nos sujets sont ceux dont les résumés ne comportent aucun indice de structuration.

Après la cote de compréhension « insatisfaisant », les pourcentages les plus élevés se répartissent entre les cotes de compréhension « très insatisfaisante » (6,2 % au prétest et 8,1 % au post-test) et « passable » (4,1 % au prétest et 10,7 % au post-test). Pour un rappel, les élèves dont les copies correspondent à la cote de compréhension « très insatisfaisante » dans ce critère sont ceux qui n'utilisent pas de connecteurs, mais aussi dont les résumés sont une succession des mots et expressions du journaliste-auteur.

Les élèves dont les copies correspondent à la cote de compréhension « passable » sont ceux qui utilisent de manière abusive les connecteurs ou d'autres indices de structuration. Nous présentons en annexe F les résumés R 173<sub>a</sub> (p. 302) et R 198<sub>b</sub> (p. 302), comme exemples de copies d'élèves correspondant à cette cote de compréhension.

Ces deux textes renferment les caractéristiques typiques des résumés classés dans la cote de compréhension « passable » dans le critère IS. Les résumés comportent des connecteurs qui sont utilisés de manière abusive et qui n'assument pas, dans la plupart des cas, leur fonction classique de liage entre des parties de phrases ou de groupes de phrases. Les élèves dont les copies sont classées dans cette cote semblent accorder très peu d'importance aux fonctions traditionnelles dévolues à ces mots ou groupes de mots. Sans trop nous étendre là-dessus, nous nous sommes plutôt aperçu dans notre analyse que l'utilisation qu'ils en font dans leur résumé est plus de l'ordre mnémotechnique que de l'ordre de leurs fonctions classiques dans des phrases ou groupes de phrases françaises.

La conjonction *et* abondamment utilisée dans ce contexte semble assumer, aux yeux des élèves, le rôle du point (.) en tant que signe de ponctuation permettant de clôturer une séquence d'idées. Aussi, sommes-nous plus enclin à interpréter l'utilisation qu'ils en font comme étant une influence spécifique de la culture de l'oral qui est la leur et dans laquelle la

répétition de certains termes ou expressions entre les différentes parties du discours est une stratégie couramment utilisée.

Après ces deux cotes de compréhension, les pourcentages les plus élevés se situent au niveau de la cote de compréhension « satisfaisante » (5,2 % au prétest et 4,4 % au post-test). Pour un rappel, les élèves dont les copies correspondent à cette cote sont ceux qui utilisent des connecteurs, mais de manière erronée. Pour une bonne illustration des résumés correspondant à cette cote de compréhension, nous n'avons pas limité les analyses à une seule copie. Nous avons plutôt constitué deux corpus renfermant des exemples d'utilisations erronées des indices de structuration. Nous présentons ci-dessous les deux corpus, relativement aux deux textes d'origine (T1 et T13).

Quelques exemples d'utilisation erronée des indices de structuration dans les copies de résumés du texte T1.

- C'est-à-dire dans ce texte on nous parle ....
- On nous parle d'un accident d'avion d'un jeune pilote, ..., et qui l'on a vu perdre de l'altitude ...
- À mon avis c'était un accident d'avion ...
- Dès que l'avion perd de l'altitude donc il tombe ...
- Donc le pilote de la société Franche-Comté Hélicoptère prend son appareil pour aller voir le lieu là où l'accident a lieu ...
- L'avion militaire a quitté la base pour un entraînement, c'est dans ça que l'accident s'est produit.
- L'avion effectuait une mission d'entraînement lorsque l'accident s'est produit mais il semble que le sous-lieutenant a voulu éviter ....
- Il s'agit d'un accident qui s'est produit dans un champ. Puis il y a eu une explosion.
- Il est passé au-dessus de Vesoul, il a tourné sur le secteur.
- Lorsque l'avion a quitté la base aérienne de Colmar, l'accident s'est produit peu avant 16 heures.

Quelques exemples d'utilisation erronée des indices de structuration dans les copies de résumés du texte T13.

- C'est quand pour protéger les villes, la Chine trouve la solution de faire sauter les digues du Yangtsé.
- Donc elle avait démenti jusque là les informations faisant état d'inondations délibérées.
- Dans ce texte on nous parle de la Chine. Pour cela il a fallu dynamiter onze petites digues pour dévier les eaux du fleuve. Mais malheureusement elle a été la cause de ravage de plus de 10 000 maisons.
- L'hésitation des autorités a laissé déborder le fleuve et par crainte d'avoir à payer des dédommagements aux paysans.

Ces extraits illustrent des cas d'utilisations erronées des indices de structuration dans les résumés des élèves. Ils mettent en évidence le fait que, si les élèves sont conscients de la nécessité d'utiliser des connecteurs dans leurs textes, ils ne sont pas outillés conséquemment pour le faire. Les erreurs les plus typiques concernent, entre autres, l'absence de référent pour certains connecteurs comme *c'est-à-dire*, *pour cela*, en début de phrase; ou encore des conclusions hâtives en début de phrase (*Donc* elle avait démenti...) ou en milieu de phrase (... *donc* il tombe), la proximité incongrue de certains mots de connexion (... *et qui* l'on a vu..., *c'est dans ça* ...), l'utilisation inappropriée de certains connecteurs (l'avion effectuait une mission... *mais* il semble ... au lieu de ... *et* il semble).

Les pourcentages les plus faibles se situent au niveau de la cote de compréhension « très satisfaisante » (4,9 % au prétest et 2,6 % au post-test). Pour un rappel, les élèves dont les copies correspondent à cette cote sont ceux qui utilisent de manière pertinente les connecteurs ou tout autre indice de structuration. Les résumés R 024<sub>a</sub> (p. 294) et R 236<sub>b</sub> (p. 304), présentés en annexe F, sont des exemples de copies d'élèves correspondant à cette cote de compréhension dans le critère IS.

Nous indiquons ci-dessous, dans les tableaux XLVII et XLVIII, quelques connecteurs et les types de connexions faites par les élèves dans les résumés R 024<sub>a</sub> (p. 294) et R 236<sub>b</sub> (p. 304).

Tableau XLVII

Exemples de connecteurs dans un résumé (R 024<sub>a</sub>)  
correspondant à la cote « très satisfaisante »

Connexions	Exemples
<i>la pronominalisation</i>	<i>utilisation dans le texte des pronoms: personnels (<b>il</b> pour remplacer le nom du pilote), du pronom relatif (<b>qui</b> pour spécifier l'avion, ou la route 57)</i>
<i>la coordination</i>	<i>utilisation de la conjonction de coordination <b>et</b></i>
<i>la récurrence</i>	<i>reprise à divers passages du texte des termes <b>le pilote, l'avion</b></i>
<i>la coréférence</i>	<i>utilisation de divers termes pour désigner la même chose, comme <b>crash, accident et drame, ou fête, cérémonie et danse</b></i>
<i>la comparaison</i>	<i>utilisation du terme de comparaison <b>comme</b></i>
<i>l'indication temporelle</i>	<i>utilisation des déictiques temporels <b>lorsque, avant</b></i>
<i>l'opposition</i>	<i>utilisation de l'adversatif <b>mais</b></i>
<i>le résumé- la conclusion</i>	<i>utilisation du résumatif <b>enfin</b></i>

Les mêmes moyens de structuration sont observables dans le résumé R 236<sub>b</sub> (p. 304). Nous présentons dans le tableau ci-dessous les principaux types de connexions utilisés par l'élève.

Tableau XLVIII

Exemples de connecteurs dans un résumé (R 236<sub>b</sub>)  
correspondant à la cote « très satisfaisante »

Connexions	Exemples
<i>l'opposition</i>	<i>utilisation de l'adversatif <b>mais</b></i>
<i>la pronominalisation</i>	<i>utilisation des pronoms (l'indéfini neutre <b>on</b>, le démonstratif <b>cela</b>, le personnel <b>eux</b>, l'apersonnel <b>il</b> pour le verbe pleuvoir)</i>
<i>la substitution</i>	<i>utilisation du nom <b>zones</b> pour indiquer le lieu de l'inondation</i>
<i>la récurrence</i>	<i>reprise du nom <b>fleuve</b> dans plusieurs passages avec des articles déterminants <b>du fleuve, le fleuve.</b></i>
<i>la condition</i>	<i>utilisation de la conjonction <b>si</b></i>

Dans les deux résumés, les connecteurs sont appropriés et utilisés de façon pertinente.

En comparant les résultats des deux groupes, on peut toutefois remarquer que c'est dans le GPE 1 qu'il y a les pourcentages les plus élevés dans la cote de compréhension « très satisfaisante » (6,7 % au prétest, par rapport à 3,2 % dans le GPE 2; 3,1 % au post-test, par rapport à 2,1 % dans le GPE 2). Dans la cote de compréhension « satisfaisante », les deux groupes ont à peu près le même pourcentage au post-test (4,6 % dans le GPE 1 et 4,3 % dans le GPE 2), mais c'est dans le GPE 2 que le pourcentage est plus élevé dans cette cote au prétest (6,4 % par rapport à 4,1 % dans le GPE 1). C'est la tendance contraire que l'on observe dans la cote de compréhension « passable » où, si c'est le GPE 1 qui a le pourcentage le plus élevé au prétest (5,7 % par rapport à 2,7 % dans le GPE 2), c'est celui du GPE 2 qui a toutefois le pourcentage le plus élevé au post-test (11,2 % par rapport à 10,3 % dans le GPE 1). Pour la cote de compréhension « insatisfaisante » c'est le GPE 2 qui a le pourcentage le plus élevé au prétest (79,8, par rapport à 78,9 % dans le GPE 1), mais au post-test, c'est celui du GPE 1 qui est le plus élevé (77,3 % par rapport à 70,7 % dans le GPE 2). Les résultats révèlent enfin que les pourcentages des élèves qui n'ont pas utilisé d'indices de structuration et dont les textes sont une simple suite de mots ou d'expressions du texte d'origine sont plus élevés dans le GPE 2 (8,0 % au prétest, par rapport à 4,6 % dans le GPE 1; et 11,7 % au post-test, par rapport à 4,6 % dans le GPE 1).

Nous représentons graphiquement, sous forme d'histogramme, ces résultats.

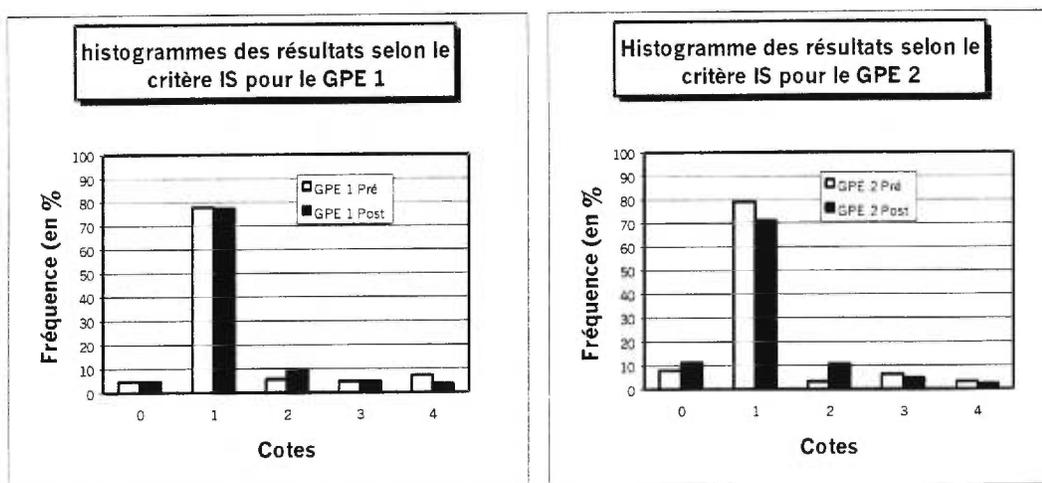


Figure 15: Histogramme de la répartition des sujets entre les cinq cotes de compréhension selon le critère « indices de structuration ».

Cet histogramme permet d'appréhender visuellement les résultats que nous venons de présenter. Il montre que les sujets de notre recherche ont nettement un niveau de compréhension « insatisfaisant » dans l'exécution du critère IS.

Dans le but d'une précision du degré de signification des changements intervenus dans la compréhension des élèves au niveau de ce critère, nous avons appliqué un test d'indépendance entre les situations du prétest et du post-test dans chacun des groupes. Tels que présentés dans le tableau LI à la page 194, les résultats de ce test ont révélé que ces changements ne sont pas significatifs avec un seuil  $P > 0,05$ .

### 1.3.5 Les résultats selon le critère « Inférences »

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les résultats selon le critère IF.

Tableau XLIX  
Résultats selon le critère « inférences »

COTES	GPE1				GPE2				TOTAL			
	Prétest		Post-test		Prétest		Post-test		Prétest		Post-test	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	2	1,0	0	0	0	0	0	0	2	0,5	0	0
2	8	4,1	5	2,6	4	2,1	1	0,5	12	3,1	6	1,5
1	169	87,1	174	89,7	163	86,7	154	81,9	332	86,2	328	85,8
0	15	7,7	15	7,7	21	11,1	33	17,6	36	9,4	48	12,6
TOTAL	194	100	194	100	188	100	188	100	382	100	382	100

Tout comme dans le critère précédent, ce tableau montre que sur un plan d'ensemble, les pourcentages les plus élevés se situent au niveau de la cote de compréhension « insatisfaisante » (86,2 % au prétest et 85,8 % au post-test). Cela implique que la très grande majorité des élèves des deux groupes ne font pas d'inférences dans leurs résumés.

Après la cote de compréhension « insatisfaisante », les pourcentages les plus élevés se situent au niveau de la cote de compréhension « très insatisfaisante » (9,4 % au prétest et

12,6 % au post-test). Pour un rappel, les élèves dont les copies correspondent à cette cote dans ce critère sont ceux qui non seulement n'utilisent pas d'inférences, mais aussi dont les résumés sont mal présentés.

Après la cote de compréhension « très insatisfaisante », les pourcentages les plus élevés se situent au niveau de la cote de compréhension « passable » (3,1 % au prétest et 1,5 % au post-test). Pour un rappel, les élèves dont les copies correspondent à cette cote dans ce critère sont ceux qui utilisent au moins une inférence. Pour faire une illustration relativement importante des types de résumés comportant une inférence, nous avons plutôt constitué deux corpus d'exemples d'inférences relatives à chacun des deux textes d'origine (T1 et T13).

Dans le texte T1, la plupart des résumés comportant une inférence ont fait allusion, soit au statut du jeune militaire par rapport à son métier (*celui-ci n'était pas compétent, il n'était pas très malin, il n'était pas intelligent, il ne pouvait pas maîtriser son appareil*, parce qu'il apprenait encore); soit à son bon comportement à l'égard de ses chefs et de ses collègues (*c'est pour cela que toutes les autorités se sont rendues sur les lieux du drame pour lui rendre hommage et que les festivités de passation de commandement ont été annulées*); soit à la déception des parents (*qui ont perdu un fils*). Dans le texte T13, la plupart des résumés comportant une inférence ont surtout fait allusion à l'attitude du gouvernement chinois (*qui ne dit pas toute la vérité* ou *qui cache la vérité* sur l'ampleur de l'inondation et le nombre réel des victimes). D'autres ont spéculé sur les conséquences de l'inondation puisque le texte d'origine sous-entend que malgré les dispositions prises, s'il continue à pleuvoir, *il y aura d'autres victimes*. Dans certains cas, les élèves infèrent sur la proximité des habitations par rapport au fleuve.

Le tableau montre que, si le pourcentage le plus faible se situe au prétest de la cote de compréhension « satisfaisante », au post-test de cette cote le pourcentage est nul. Pour un rappel, les élèves dont les copies correspondent à cette cote dans ce critère sont ceux qui font au moins deux inférences dans leurs résumés. Nous présentons en annexe F le résumé R 111<sub>a</sub> (p. 297), comme un exemple de copies d'élèves correspondant à cette cote de compréhension dans le critère IF.

On relève deux inférences dans ce résumé: la première est relative au statut de la victime par rapport à son (futur) métier au moment de l'accident, la seconde, à l'hypothèse d'une mauvaise manoeuvre dans l'appareil.

– Le mot *apprenti* désigne en contexte du français guinéen, tout individu en situation d'apprentissage d'un métier. Son usage par l'élève est probablement dû à la présence dans le texte d'origine d'autres mots ou expressions couvrant le même champ sémantique: « mission d'entraînement » et « complétait son entraînement ». La présence de ces expressions peut justifier l'inférence faite par l'élève qui trouve que *le pilote ne connaît pas encore conduire l'avion*. Il s'agit, en effet d'un sous-entendu qui se dégage du texte lui-même.

– Face à l'importance des spéculations et des hypothèses avancées dans le texte d'origine, un bon lecteur peut se rendre compte qu'il existe d'autres pistes à explorer, comme celle de l'erreur humaine. C'est ce qui justifie probablement la deuxième inférence de l'élève quand il dit que le pilote a pesé sur *un mauvais bouton* (de commande pour le pilotage). Par le fait que le texte ne fait pas allusion de façon explicite à cette éventualité d'erreur humaine, nous avons classé cette deuxième inférence dans la catégorie des inférences élaborées (van Dijk et Kintsch, 1983;) ou inférences d'enrichissement (Denhière et Baudet, 1992).

Enfin, le tableau révèle que les pourcentages sont nuls au niveau de la cote de compréhension « très satisfaisante », aussi bien au prétest qu'au post-test. Pour un rappel, les élèves dont les copies correspondent à cette cote dans ce critère sont ceux qui font au moins trois inférences dans leurs résumés.

En comparant les résultats des deux groupes, on peut remarquer que le pourcentage d'élèves correspondant à la cote de compréhension « très satisfaisante » est nul partout. Cela implique que dans les deux groupes, aucun élève n'a fait plus de deux inférences dans son résumé. Dans la cote de compréhension « satisfaisante », si le GPE 1 a un faible pourcentage (1,0 %) au prétest, au post-test les deux groupes ont chacun un pourcentage nul. Dans la cote de compréhension « passable », ce sont les élèves du GPE 1 qui ont des

pourcentages plus élevés (4,1 % au prétest, par rapport à 2,1 % dans le GPE 2; et 2,6 % au post-test, par rapport à 0,5 % dans le GPE 2). Tout comme dans le critère précédent, c'est dans la cote de compréhension « insatisfaisante » que se situent les pourcentages les plus élevés dans les deux groupes. Si, au prétest, les pourcentages d'élèves correspondant à cette cote sont à peu près équivalents dans les deux groupes, au post-test, le pourcentage d'élèves est plus élevé dans le GPE 1 (89,7, par rapport à 81,9 dans le GPE 2). Les résultats révèlent enfin que les pourcentages d'élèves, dont les résumés ne comportent pas d'inférences et qui sont également mal présentés, sont plus élevés dans le GPE 2 (11,1 au prétest, par rapport à 7,7 dans le GPE 1; et 17,6 au post-test, par rapport à 7,7 dans le GPE 1).

Nous représentons graphiquement, sous forme d'histogramme, ces résultats.

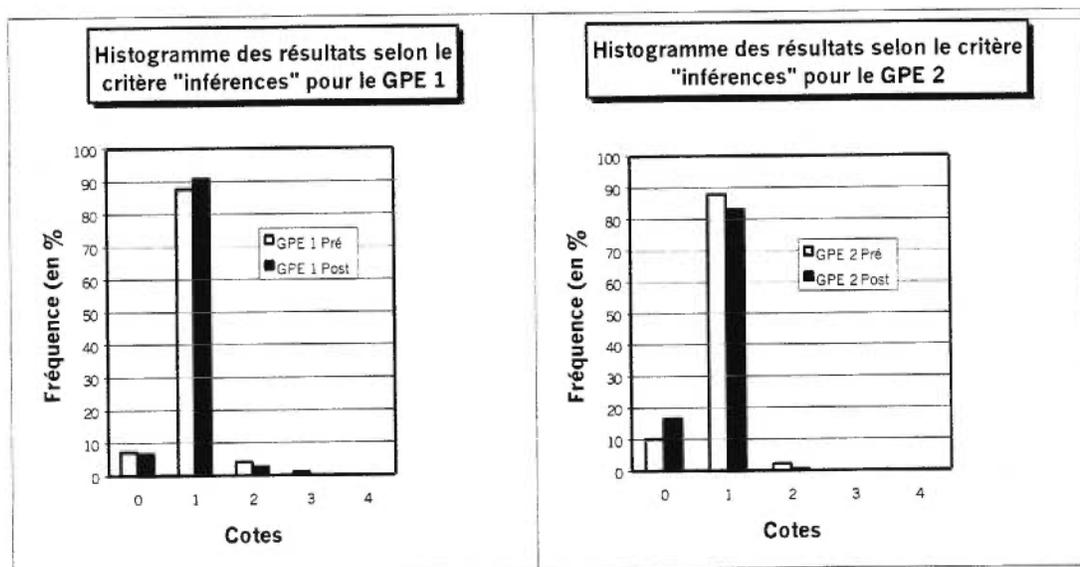


Figure 16: Histogramme de la répartition des sujets entre les cinq cotes de compréhension selon le critère « inférences ».

Cet histogramme permet d'appréhender visuellement les résultats que nous venons de présenter. Il montre que les sujets des deux groupes ont nettement un niveau de compréhension « insatisfaisante » dans l'exécution du critère « inférences ».

Dans le but d'une précision du degré de signification des changements intervenus dans la compréhension des élèves au niveau de ce critère, nous avons appliqué un test d'indépendance entre les situations du prétest et du post-test dans chacun des groupes. Tels que présentés dans le tableau LI à la page 194, les résultats de ce test ont révélé que ces changements ne sont pas significatifs avec un seuil  $P > 0,05$ .

En nous reportant aux objectifs visés par la deuxième question spécifique de notre recherche, les résultats présentés dans cette sous section montrent que les niveaux de compréhension ne sont pas les mêmes partout, mais varient plutôt en fonction des critères. En d'autres termes, après leur entraînement à la lecture des articles de nouvelles, les sujets progressent plus dans l'exécution de certains critères que dans d'autres. En apparence, en se référant aux fréquences observées (nombre d'élèves correspondant à chaque cote de critère), les progrès sont plus sensibles dans les critères EP, EI et CO, où, par rapport aux deux autres critères (IS et IF), les pourcentages de sujets au post-test sont relativement plus élevés dans les cotes de compréhension « passable », « satisfaisante » et « très satisfaisante ».

Par ailleurs, en comparant les résultats des deux groupes (GPE 1 et GPE 2), on peut remarquer que ce sont les élèves du GPE 1 qui ont plus progressé au post-test de compréhension de la nouvelle journalistique. En effet, c'est dans ce groupe que se situent les pourcentages les plus élevés correspondant à la cote de compréhension « très satisfaisante » dans tous les critères, sauf le critère IF où ils sont nuls partout. C'est également dans ce groupe que se situent les pourcentages les plus élevés correspondant à la cote de compréhension « satisfaisante » dans les critères EP, EI et IS, ceux-ci étant approximativement les mêmes partout pour ce qui concerne les critères CO et IF.

C'est au niveau des cotes de compréhension « passable » et « insatisfaisante » que l'on relève les variations les plus importantes dans les résultats des deux groupes. Contrairement aux cotes de compréhension « très satisfaisante » et « satisfaisante » où l'on note une tendance homogène au progrès chez les sujets du GPE 1 dans l'ensemble des critères, les résultats varient sensiblement selon les critères et les groupes au niveau de ces

deux cotes de compréhension. Au niveau de la cote de compréhension « passable », on peut remarquer que si les pourcentages les plus élevés dans les critères EP et IS se situent dans le GPE 2, les pourcentages correspondant à la même cote dans les critères EI, CO et IF se situent dans le GPE 1. Au niveau de la cote de compréhension « insatisfaisante », si les pourcentages les plus élevés dans les critères EP, EI et CO se rapportent aux sujets du GPE 2, ceux correspondant à la même cote dans les critères IS et IF se rapportent aux sujets du GPE 1.

Tout comme pour la cote de compréhension « très satisfaisante » et « satisfaisante » pour ce qui concerne les sujets du GPE 1, c'est au niveau des élèves du GPE 2 que se situent les pourcentages les plus élevés correspondant à cette cote dans tous les critères.

Tels que présentés ci-dessus, ces résultats mettent en évidence le fait que les changements les plus importants sont opérés au niveau de certains critères seulement (EP, EI et CO), mais aussi que les sujets du GPE 1 ont plus progressé dans l'exécution de ces critères que ceux du GPE 2 lors du post-test de compréhension de la nouvelle journalistique. Toutefois, ils ne permettent pas de connaître le degré de signification des changements intervenus au terme de l'entraînement des sujets. C'est dans la perspective d'une appréciation de cet aspect des changements intervenus dans la compréhension des sujets que nous avons appliqué un test d'indépendance entre les situations observées (le prétest et le post-test), en fonction du nombre d'élèves correspondant à chaque cote dans chaque critère. Comme nous l'avons souligné plus haut, il s'agit d'un test non paramétrique qui a pour objectif de montrer si les changements intervenus dans l'exécution de chaque critère sont significatifs ou non. Nous avons observé dans son application les cinq étapes ci-dessous proposées par Martineau (1990) :

- 1) calcul des fréquences théoriques ( $F_t$ ) ;
- 2) calcul de la statistique ( $S$ ) ;
- 3) calcul du nombre de degré de liberté ( $V$ ) ;
- 4) détermination de la probabilité ( $P$ ) correspondant à la valeur de  $S$  ;
- 5) décision au sujet de  $H_0$ .

Nous avons par ailleurs posé les hypothèses ci-dessous dans l'appréciation des résultats obtenus :

$\alpha = 0,05$ , c'est-à-dire pour que les progrès soient significatifs, le seuil de 5 % est acceptable.

$H_0$  = Hypothèse rejetée. Les résultats n'indiquent pas de progrès entre le prétest et le post-test.

$H_1$  = Hypothèse acceptée. Les résultats indiquent des progrès significatifs entre le prétest et le post-test.

C'est sur la base de ces dispositions que nous avons appliqué le test d'indépendance entre les deux situations prises en compte dans l'appréciation des changements intervenus au niveau des sujets de notre recherche. Le tableau ci-dessous présente les fréquences théoriques ( $F_t$ ) correspondant aux cotes de compréhension dans chacun des critères.

Tableau L  
Les fréquences théoriques ( $F_t$ ) dans les cinq critères

Groupes	GPE 1					GPE 2				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
EP	5,5	30	18,5	72,5	67,5	12	62,5	24	71	18,5
EI	6	42,5	76	48,5	21	14,5	73	63,5	29,5	7,5
CO	8	128,5	44,5	9,5	3,5	19,5	128,5	32	6,5	1,5
IS	9	151,5	15,5	8,5	9,5	18,5	141,5	13	10	5
IF	15	171,5	6,5	1	0	27	158,5	2,5	0	0

Les fréquences théoriques ( $F_t$ ) contenues dans ce tableau ont été calculées par rapport aux résultats selon les critères présentés dans les tableaux XXXIX, XL, XLV, XLVI et XLIX. Nous avons calculé la valeur de chaque cellule en multipliant le nombre total de la rangée (effectif total des sujets dans les cinq catégories) par le nombre total de la colonne (effectif correspondant à chaque cote au prétest et au post-test), et en divisant le produit par la taille de l'échantillon (effectifs du prétest et du post-test).

Comme nous en avons déjà fait mention plus haut, nous avons considéré comme fréquence observée ( $F_o$ ) le nombre d'élèves correspondant à chaque cote par rapport à chaque critère. C'est sur cette base que nous avons calculé la valeur de la statistique ( $S$ ), en appliquant la formule suivante :

$$S = \sum \frac{(f_o - f_i)^2}{f_i}$$

Nous présentons dans le tableau LI ci-dessous les valeurs de la statistique ( $S$ ) correspondant à chaque cellule. En outre, le nombre de degrés de liberté ( $V$ ) a été obtenu en multipliant le nombre de colonnes moins un (cinq colonnes correspondant aux cinq cotes) par le nombre de rangées moins un (deux rangées correspondant au prétest et au post-test).

Nous avons fait une estimation de la probabilité ( $P$ ) correspondant à la valeur de  $S$  en nous reportant au tableau de distribution des  $\chi^2$  (Martineau, 1990: 199).

La décision par rapport à l'hypothèse est fonction du rapport entre la probabilité correspondant à la valeur de  $S$  et la probabilité au seuil de  $\alpha = 0,05$ . Nous présentons dans le tableau ci-dessous les valeurs correspondant à chacune des étapes prises en compte dans cette statistique.

Tableau LI

Valeurs de  $S$ , nombre de degrés de liberté et probabilité correspondant à  $S$  pour les cinq critères

Critères	EP		EI		CO		IS		IF	
	GPE 1	GPE 2	GPE 1	GPE 2	GPE 1	GPE 2	GPE 1	GPE 2	GPE 1	GPE 2
S	29,5	24,8	3,6	0,8	11,2	12,2	5,0	13,2	2,6	4,6
V	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
P	0,0005	0,0005	0,5	0,95	0,01	0,01	0,3	0,5	0,9	5,99
Décision	H <sub>1</sub>	H <sub>1</sub>	Ho	Ho	H <sub>1</sub>	H <sub>1</sub>	Ho	Ho	Ho	Ho

Légende: S= statistique du test; V= nombre de degrés de liberté; P= probabilité correspondant à la valeur de S.

Les résultats de ce test confirment une fois de plus la faiblesse de niveau général des sujets de notre recherche. Ils indiquent que les changements intervenus dans la compréhension des élèves ne sont significatifs que dans les critères EP et CO. Cela implique que par rapport aux trois autres critères (EI, IS et IF) où l'hypothèse  $H_0$  est vraie, c'est seulement dans les critères EP et CO que les élèves des deux groupes ont positivement réagi par rapport à leur entraînement à la lecture des articles de nouvelles journalistiques. Sur un plan général, si l'on peut remarquer que c'est au niveau de ces deux critères que les valeurs de S sont plus grandes, celles correspondant au GPE 1 sont encore plus élevées que celles correspondant au GPE 2. Cela implique que si les résultats du test d'indépendance entre le prétest et le post-test permet d'observer des progrès significatifs chez l'ensemble des sujets des deux groupes dans les critères EP et CO, ces progrès semblent être encore plus déterminants chez les sujets du GPE 1.

Ces résultats suscitent en nous des interrogations, en ce qui concerne principalement les différences entre les critères EP et CO dans lesquels les élèves ont significativement progressé et les trois autres critères (EI, IS et IF) dans lesquels ils n'ont pas progressé. Ces différences sont-elles dues à l'intérêt ou au manque d'intérêt par rapport à chaque critère pendant l'entraînement des sujets ou à d'autres facteurs indépendants de cet entraînement? Nous reviendrons plus loin, au moment de l'interprétation des données, sur les facteurs sous-jacents à cet aspect de nos résultats.

## **2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

L'objectif général de cette recherche était de vérifier les effets d'un entraînement aux superstructures de la nouvelle journalistique sur la compréhension d'élèves de l'ordre secondaire de Guinée. Pour atteindre cet objectif, deux groupes d'élèves de 10<sup>e</sup> année, différenciés selon leur mode d'entraînement, ont été soumis à deux tests de résumés d'articles de nouvelles (un prétest et un post-test). L'analyse des résultats effectuée plus haut a été réalisée tant du point de vue des scores globaux, des profils des sujets («bons lecteurs»

ou «faibles lecteurs»), que de leurs performances dans les cinq critères de compréhension définis dans cette recherche.

Sur un plan général, nos résultats confirment les effets bénéfiques de l'entraînement des sujets lecteurs aux structures globales ou superstructures des genres de discours. Malgré la faiblesse de niveau général constatée dans les deux groupes, ils montrent des progrès relativement plus importants chez les sujets du groupe expérimental (GPE 1) entraînés selon le modèle des superstructures, contrairement aux élèves du groupe de contrôle (GPE 2) dont l'entraînement n'a pas été orienté par les superstructures de van Dijk. Les résultats obtenus sont donc conformes à nos attentes, sauf dans la comparaison des résultats selon les profils des sujets, où nous avons observé des effets inattendus. En effet, les résultats selon les profils ont montré, contrairement à nos attentes, que ce ne sont pas les sujets du groupe expérimental qui améliorent de façon exclusive leur compréhension partout. Nous avons observé que par rapport aux sujets «bons lecteurs» du groupe expérimental, entraînés selon le modèle des superstructures de van Dijk, ce sont plutôt les sujets «bons lecteurs» du groupe de contrôle qui ont plus positivement réagi par rapport à leur entraînement. Par contre, par rapport aux sujets «faibles lecteurs» du groupe de contrôle, entraînés sans ce modèle de van Dijk, ce sont les sujets «faibles lecteurs» du groupe expérimental qui ont réagi plus positivement par rapport à leur entraînement. Plusieurs questionnements engendrés à la suite des analyses qui ont été appliquées à ces résultats nous amènent à les considérer séparément dans l'interprétation que nous envisageons à présent. Nous discuterons d'abord les résultats selon les scores globaux, ensuite les résultats selon les profils et enfin les résultats selon les cinq critères de compréhension.

## **2.1 Interprétation des résultats selon les scores globaux**

Au plan des scores globaux, les résultats de la présente recherche viennent appuyer les conclusions auxquelles ont abouti plusieurs autres études antérieures: les sujets lecteurs entraînés ou sensibilisés aux structures globales ou superstructures des genres de discours comprennent mieux les informations développées dans ces discours. Nos résultats révèlent que par rapport aux sujets du groupe de contrôle, non entraînés à un modèle des schémas

déterminé, ce sont les sujets du groupe expérimental qui obtiennent les meilleurs scores aux tâches de résumé. L'analyse des variances que nous avons appliquée aux résultats montre des effets significatifs de l'entraînement du groupe expérimental aux superstructures de la nouvelle journalistique, par rapport au groupe de contrôle, avec une probabilité  $P < 0,001$ . Dans cette optique, notre recherche s'inscrit dans la foulée de plusieurs autres études antérieures menées dans le domaine de la compréhension en lecture, comme celles de Mc Gee (1982), Taylor et Samuels (1983), Raymond (1993), Boyer, Dionne et Raymond (1993), Deschênes, Saint-Pierre et Boyer (1993) et Armand (1995). Par rapport aux contextes spécifiques de leur application, chacune de ces recherches a montré l'impact des schémas textuels ou des connaissances antérieures des sujets lecteurs, ou encore l'interaction entre les deux paramètres sur la compréhension. Elles soutiennent sur un plan général que les sujets entraînés aux schémas semblent s'appuyer davantage sur certains modes d'organisations formelles des informations pour en construire le sens, contrairement à ceux non entraînés à ces schémas qui ne profitent pas généralement de cette stratégie.

Toutefois, cette conclusion qui soutient l'importance des schémas ou superstructures textuels est un constat général, au-delà duquel chaque recherche a ses particularités sur lesquelles se fonde son originalité. En effet, si le point commun entre ces recherches et la nôtre demeure la compréhension en lecture en tant que domaine d'étude, les modes d'investigation et les instruments utilisés pour atteindre les buts visés varient généralement d'un contexte à l'autre. Par rapport à notre étude, où l'évaluation de la compréhension des sujets est essentiellement limitée aux résultats de l'exercice du résumé de texte, la plupart des auteurs cités plus haut ont utilisé, en plus de cette activité, d'autres approches, comme le rappel, les proportions et les types de propositions rappelées (Deschênes *et al.*, 1993; Boyer *et al.*, 1993; Raymond, 1993), ou encore le temps de lecture et les types de questions (Raymond, 1993; Deschênes *et al.*, 1993; Armand, 1995). Par ailleurs, toutes ces recherches ont été appliquées à des contextes de pays développés, souvent très différents du contexte africain de notre étude. Elles concernent, soit des élèves du primaire des milieux francophones québécois (Deschênes *et al.*, 1993; Boyer *et al.*, 1993; Armand, 1995), soit des étudiants de niveau universitaire (Raymond, 1993).

Au plan de la démarche méthodologique, notre étude s'apparente plus à celle de Raymond (1993), en ce sens que toutes les deux s'intéressent à l'étude de la compréhension en lecture auprès des sujets apprenants une langue seconde. Mais à la différence de Raymond dont la recherche est appliquée à des sujets de niveau universitaire, notre étude s'applique à des élèves de l'ordre secondaire. Par ailleurs, à la place du résumé de texte qui est l'unique moyen d'évaluation utilisé dans notre recherche, Raymond a évalué la compréhension de ses sujets à partir d'un rappel libre, de la mesure du temps de lecture et des réponses à un questionnaire. Dans l'évaluation du rappel libre, Raymond a utilisé comme variable dépendante *le nombre d'idées rappelées*, tandis que, dans l'évaluation du résumé dans notre recherche, nous avons plutôt utilisé comme variables dépendantes les scores globaux et les pourcentages des sujets dans les cinq critères. Par ailleurs, Raymond a utilisé à la fois la langue maternelle (l'anglais) et la langue seconde (le français) pour évaluer la compréhension de ses sujets, tandis que dans notre recherche nous n'utilisons que la langue seconde, le français.

La prise en compte de telles différences nous semble nécessaire dans l'interprétation des résultats de la présente recherche. À la différence de la plupart des études intéressant le domaine de la compréhension en lecture, et principalement les schémas textuels, notre démarche se spécifie par la place accordée au modèle des superstructures de van Dijk et aux catégories schématiques de la nouvelle journalistique définies dans ce modèle. En faisant recours à l'approche de van Dijk dans l'entraînement des élèves à la lecture des articles de nouvelles, notre objectif était simplement de les amener à comprendre les informations développées dans ce type de discours, et non à assimiler (forcément) l'utilisation de ses catégories schématiques ou encore les opérations mentales (macrorègles) mises en oeuvre pour le résumé. C'est ce qui différencie, par exemple, notre recherche de celle menée par Bouillon *et al.* (1986). En s'appuyant sur le modèle des superstructures de van Dijk, ces auteurs examinent la compréhension de leurs sujets expérimentaux en résumé de texte en fonction de l'utilisation que ceux-ci font de quatre macrorègles (intégration, construction, suppression ou effacement et généralisation). Une telle démarche, bien que pertinente dans l'appréciation de la validité écologique du construit, ne nous semble pas opérationnelle dans

l'évaluation de la compréhension, dans le sens interactionnel de ce mot. L'étude des effets didactiques d'un enseignement ayant pour objectif final la compréhension en tant que processus interactionnel devrait plutôt s'appuyer sur les productions des sujets lecteurs en vue d'un examen des principaux paramètres en interaction (le texte, le lecteur et le contexte).

C'est donc au regard des limites des démarches se limitant à l'utilisation des catégories schématiques ou des opérations mentales mises en œuvre par le lecteur que nous avons opté dans cette recherche pour une position alternative, en définissant des critères de compréhension dont la pertinence se justifie prioritairement en fonction du contexte de notre recherche. Nous considérons en effet que les différences observées entre les résultats globaux des deux groupes sont avant tout attribuables au traitement des sujets pendant leur entraînement. Que ce soit dans la perspective d'une comparaison inter-groupe (GPE 1 vs GPE 2), où ils sont relativement faibles, ou dans une perspective de comparaison intra-groupe (prétest vs post-test), où ils sont non significatifs, nous considérons avant tout les changements intervenus dans la compréhension des sujets comme effets de leur enseignement aux textes de nouvelles journalistiques. Dans chacun des cas, l'interprétation des résultats tient compte à la fois des facteurs internes ayant contribué aux progrès des élèves, mais aussi des facteurs externes ayant interféré avec les effets positifs de cet enseignement. Étant donné que l'objectif principal de notre recherche est de vérifier les effets de l'entraînement aux superstructures de la nouvelle journalistique selon van Dijk, nous centrerons cette interprétation aux résultats des élèves du groupe expérimental ayant été entraînés à ce modèle.

#### *Les facteurs internes*

À notre sens, le principal facteur interne ayant contribué au progrès observé dans le groupe expérimental, c'est la qualité de l'enseignement donné au moment de l'entraînement des sujets de ce groupe. Les paramètres concourant à cette qualification de l'enseignement nous semblent être la simplicité du contenu et l'adéquation des leçons du module par rapport au modèle des superstructures de van Dijk, la préparation des professeurs à l'enseignement de ces leçons et le caractère volontaire de leur intervention dans la recherche. On peut rappeler en effet que les leçons du module, conçues sur la base des étapes de

l'enseignement explicite, laissaient peu de place à l'exposé magistral, encore dominant dans les pratiques de classe à l'ordre secondaire de Guinée. Elles étaient organisées autour des cinq principales catégories schématiques de la nouvelle journalistique et chacune d'elles était appuyée d'exercices de résumé de textes, aussi bien en contexte scolaire, avec l'aide de l'enseignant, qu'en contexte extrascolaire, dans l'environnement familial. Cette stratégie a dû favoriser non seulement la familiarisation des sujets au genre de la nouvelle journalistique, mais aussi à la pratique de l'activité résumante. L'imprégnation préalable des enseignants à la théorie de van Dijk et leur entraînement à l'enseignement des leçons du module sont également d'un grand apport dans les progrès observés au niveau des élèves. À cela s'ajoute l'équipement matériel préparé aux fins de la mise à l'essai du module, grâce auquel l'exécution des différentes activités a été rendue possible dans les délais appropriés.

#### *Les facteurs externes*

Au plan des facteurs externes ayant interféré avec les effets positifs de l'enseignement du groupe expérimental, nous citons l'impact de l'innovation manifestée à travers l'introduction des articles de nouvelles dans les classes de français et les contraintes de son enseignement en référence à une théorie non encore tout à fait assimilée par les enseignants. Malgré leur entraînement à l'usage de ce matériel, nouveau en contexte guinéen actuel d'enseignement/apprentissage de l'écrit, nous appréhendons cette innovation comme une source de difficultés qui ne pouvaient pas permettre aux professeurs chargés d'enseigner les textes expérimentaux de réussir leur enseignement comme d'habitude. En plus de cette innovation, il y a aussi l'impact du phénomène de grands groupes qui pose aux enseignants les problèmes de gestion du temps, d'encadrement pédagogique, de maintien de la discipline, d'organisation de la classe, etc., comme le fait remarquer Ouédraogo Kaboré (1996), pour ce qui concerne les écoles de l'ordre secondaire du Burkina Faso. Enfin, tel que signalé dans le chapitre de la problématique de ce travail, nous appréhendons également au nombre des facteurs externes ayant interféré avec l'enseignement donné, le manque de motivation chez les sujets expérimentaux. Comme on peut le constater dans les tableaux I et X, plus de 50 % de nos sujets sont des élèves en situation de redoublement, bloqués, plusieurs années durant pour la plupart des cas, au même niveau de la classe de 10e pour cause d'échecs à l'examen

national du brevet. Fréquentant l'école par insuffisance de structures d'accueil parallèles à leur niveau de scolarité, ces élèves finissent par succomber à la démotivation et au dégoût pour les apprentissages scolaires. Une démarche spécifique aurait permis de mieux préciser cette apparente absence de motivation et de manque d'intérêt chez les élèves de cette classe, mais le temps imparti pour notre séjour sur le terrain et les contraintes liées à l'encadrement auxquelles nous avons été confronté ne nous permettaient pas de faire face à cet aspect du contexte de notre recherche. Il s'agit là d'une piste d'investigation intéressante pouvant être explorée par d'autres recherches ultérieures.

On peut retenir en conclusion partielle que les résultats aux scores globaux montrent avant tout la faiblesse de niveau général des sujets de notre recherche. Au terme de leur entraînement aux superstructures de la nouvelle journalistique, aucun groupe n'a obtenu la moyenne de satisfaction, encore moins la note du seuil de passage (10/20). Par ailleurs, les résultats montrent également que par rapport au prétest, aucun groupe n'a significativement progressé lors du post-test. Toutefois, on peut remarquer que ce sont les sujets du groupe expérimental, entraîné selon le modèle des superstructures qui ont plus progressé, non seulement par rapport à la catégorie sociale de l'âge, mais aussi par rapport à celle du sexe.

Par rapport à ces deux catégories (âge et sexe), nos résultats ont montré que ce sont les élèves de la classe d'âge en retard (18 ans et plus) et les élèves de sexe masculin (les garçons) qui progressent le mieux. Ces deux résultats sont difficiles à interpréter dans l'état actuel de cette recherche, car nous n'avons envisagé aucune investigation dans ce sens. Aussi, des études futures pourraient être orientées vers cet aspect de la compréhension chez nos sujets. Toutefois, sans vouloir faire un transfert naïf d'un contexte à l'autre, certains travaux comme celui de Mc Gee (1982) ont montré l'impact de l'âge dans l'acquisition de la conscience de structure. Mais compte tenu de la spécificité du contexte social d'application de notre recherche, on peut se demander ce qu'il pourrait en être de nos sujets. Nous pensons toutefois que les résultats concernant la catégorie sociale du sexe est fortement tributaire des croyances et convictions du contexte d'application de notre recherche qui n'encouragent pas l'éducation des filles. Malgré la politique d'équité et les efforts déployés pour sa mise en pratique depuis 1991, l'éducation de la jeune fille demeure encore un combat

qu'il faut mener. Dans les croyances et convictions de la plupart des citoyens, être de sexe féminin suffit pour réussir dans la vie, car dit-on dans la tradition orale «quelle que soit la situation d'une fille, il y aura toujours un homme pour la marier», c'est-à-dire pour s'occuper d'elle toute sa vie durant. Sans toutefois en avoir des preuves plausibles, il nous semble qu'une telle conception sociologique soit à la base de la politique éducative favorisant jusque là la scolarisation des garçons au détriment des filles peu motivées, et d'ailleurs, dans la plupart des cas, précocement intégrées dans la vie d'adultes comme le petit commerce et le mariage.

Ces résultats dont nous n'avons pas pu situer avec conviction les facteurs internes et externes sont des aspects à explorer dans des recherches futures appliquées au contexte social de notre recherche. En résumé, nous avons attribué les progrès observés dans le groupe expérimental à l'enseignement et à la motivation des professeurs chargés d'enseigner le module conçu à cet effet. Quant aux facteurs externes ayant entravé les progrès escomptés, nous avons parlé des effets de l'innovation, l'impact du phénomène de grands groupes et l'apparente absence de motivation et d'intérêt des sujets pour les apprentissages scolaires.

Après les résultats aux scores globaux, nous allons continuer cette interprétation par rapport aux résultats selon les profils des sujets.

## **2.2 Interprétation des résultats selon les profils des sujets**

Pour commencer, nous rappelons que les résultats selon les profils («bons lecteurs» et «faibles lecteurs») ont été présentés en terme de pourcentages d'élèves. Sur un plan général, la comparaison des pourcentages correspondant aux trois situations observées (progression, constance et régression) a révélé des effets contraires à nos attentes.

La comparaison des résultats des sujets de la sous-catégorie «bons lecteurs» des deux groupes a révélé que par rapport aux élèves «bons lecteurs» du groupe expérimental, ce sont les élèves «bons lecteurs» du groupe de contrôle qui ont plus positivement réagi à l'enseignement qu'ils ont reçu. C'est dans ce groupe que se situent non seulement le

pourcentage le plus élevé de sujets en situation de progression, mais aussi les pourcentages les moins élevés de sujets en situation de constance et de régression.

En ce qui concerne les résultats des sujets de la sous-catégorie «faibles lecteurs», c'est la tendance contraire que nous avons observée. Par rapport aux élèves «faibles lecteurs» du groupe de contrôle, ce sont les élèves «faibles lecteurs» du groupe expérimental qui ont plus positivement réagi à l'enseignement qu'ils ont reçu. C'est dans ce groupe que se situent non seulement le pourcentage le plus élevé de sujets en situation de progression, mais aussi les pourcentages les moins élevés de sujets en situation de constance et de régression.

Ces résultats se situent dans le prolongement de ceux de Deschênes *et al.* (1993). En plus des variables portant sur le nombre et les types de propositions élaborées, ces auteurs ont procédé à la mesure des performances de leurs sujets en calculant la différence positive entre leurs scores au prétest et au post-test. Cette démarche leur permettait d'apprécier le degré d'acquisition des informations nouvelles de leurs sujets préalablement répartis en fonction de leurs connaissances initiales. Les corrélations observées entre la mesure d'acquisition et le prétest les ont alors amenés à conclure que ce sont les sujets ayant plus de connaissances au prétest qui en possèdent encore au post-test. Mais par contre, ce sont les sujets possédant le moins de connaissances au prétest qui en acquièrent le plus après la lecture. Par rapport à ces résultats, notre recherche vient fournir des précisions quant à l'influence du mode d'entraînement sur la compréhension des sujets. En considérant les changements intervenus comme effets d'acquisition (ou de non-acquisition) de nouvelles informations, nos résultats révèlent que les performances peuvent varier en fonction du mode d'entraînement et des profils des sujets.

En effet, en circonscrivant nos observations au cadre spécifique de notre recherche, nos résultats semblent suggérer qu'en contexte guinéen d'enseignement/apprentissage de l'écrit, le modèle des superstructures de van Dijk est plus favorable à l'amélioration de la compréhension des élèves «faibles lecteurs» que des élèves «bons lecteurs». Comme tels, ils supportent le bien-fondé du choix de ce modèle pour l'entraînement des élèves des

classes de 10<sup>e</sup> année de l'ordre secondaire de Guinée. Toutefois, la méthodologie que nous avons adoptée dans ce travail ne nous a pas permis d'expliquer efficacement les facteurs à la base de la différence observée entre les résultats dans les deux groupes, principalement ceux des sujets «bons lecteurs» des deux groupes. Pourquoi, les élèves «bons lecteurs» du groupe expérimental, contrairement à nos attentes, au lieu de progresser, ont-ils régressé?

Au plan interne, nous aurions pu parler d'un «effet de plafond» de la compréhension de ces sujets par rapport à l'enseignement qu'ils ont reçu. Mais en référence à la faiblesse de leur niveau révélée par les scores globaux, nous excluons cet argument de cette interprétation des résultats selon les profils. L'une des contraintes du modèle de van Dijk, c'est l'acquisition des connaissances préalables chez les lecteurs. Aussi, les sujets ayant été classés comme «bons lecteurs» sur la base de leur note du prétest étaient supposés rencontrer moins de difficultés dans l'appropriation des stratégies proposées par le modèle, et en conséquence, censés mieux améliorer leur compréhension, par rapport aux sujets «bons lecteurs» non entraînés à ce modèle.

Au plan externe cependant, nous pensons, en plus des difficultés inhérentes à l'innovation, à la gestion de grands groupes et au degré de leur engagement, que l'élan des sujets «bons lecteurs» du groupe expérimental a été ralenti sous l'effet de deux facteurs fondamentaux: l'annonce des résultats de l'évaluation intermédiaire et l'impact immédiat de la note finale sur leur passage en classe supérieure. Sans toutefois garantir le fondement scientifique de cette interprétation, nous estimons que le fait d'avoir diffusé dans les différentes salles de classe les résultats de l'évaluation intermédiaire et d'avoir notamment annoncé que c'était leur école qui comptait le pourcentage le plus élevé de résumés ayant une note égale ou supérieure à la moyenne de passage 10/20 avait dû créer, au niveau des élèves «bons lecteurs» du groupe expérimental, une sorte d'esprit de suffisance qui ne les prédisposait plus à suivre les leçons et à assimiler aussi efficacement les enseignements donnés. Par ailleurs, autant que pour le groupe de contrôle d'ailleurs, comprenant au fil de leur entraînement, que les résultats de leurs travaux pendant la mise à l'essai du module n'entraient pas en ligne de compte dans leur passage en classe supérieure, les élèves

sembleraient avoir pris à la légère le test final en fournissant peu d'effort. Il faut remarquer que ce phénomène, caractéristique des élèves des classes de 10<sup>e</sup> année, n'est pas spécifique à notre recherche. Notre intuition de praticien et quelques enquêtes verbales menées auprès de ces élèves nous ont permis de nous rendre compte qu'un des motifs de leur manque d'intérêt pour les apprentissages scolaires demeure effectivement la non-prise en compte de la part de leur moyenne annuelle dans leur passage en classe supérieure. Comme nous l'avons annoncé plus haut dans la présentation de la problématique de ce travail, ce passage n'est conditionné que par l'unique moyenne obtenue par l'élève à l'examen national du brevet élémentaire du premier cycle (BEPC). Il s'agit là d'une carence de la réforme de 1985 (encore en vigueur), contrairement aux années précédentes où certains paramètres, comme la moyenne des activités productives, la valeur sociale et la moyenne annuelle des cours, interpellaient l'engagement de l'élève, aussi bien sur le plan du comportement disciplinaire que des apprentissages scolaires.

En conclusion, les résultats des sujets lecteurs varient en fonction de leur profil et du modèle de compréhension utilisé pour leur enseignement. En contexte guinéen d'apprentissage du genre de discours de la nouvelle journalistique, le modèle des superstructures de van Dijk favorise plus la compréhension des élèves de la catégorie «faible lecteur». Toutefois, par rapport à notre démarche actuelle, d'autres recherches devraient être capables de mieux préciser les fondements des différences observées dans les classes de 10<sup>e</sup> année de l'ordre secondaire par rapport à ce modèle.

### **2.3 Interprétation des résultats selon les cinq critères de compréhension**

Les résultats, selon les cinq critères définis dans cette recherche, ont montré que les niveaux de compréhension des sujets varient sensiblement d'un critère à l'autre. La comparaison des pourcentages du prétest et du post-test suggère que les élèves ont plus progressé dans l'exécution des critères «événements principaux», «équivalence informative» et «consigne», les résultats étant presque négatifs dans les critères «indices de structuration» et «inférences».

Toutefois, la comparaison des résultats des groupes a révélé que les changements opérés dans les trois critères («événements principaux», «équivalence informative» et «consigne») sont plus positifs au niveau du groupe expérimental que du groupe de contrôle. Le test d'indépendance que nous avons appliqué à ces résultats confirme cette observation, notamment pour les critères «événements principaux» et «consigne», où les différences entre le prétest et le post-test sont nettement significatives, avec une probabilité  $\alpha < 0,05$ . Nous supposons donc que si la tendance au progrès est relativement plus importante dans le groupe entraîné sur la base d'un modèle, c'est bien l'impact positif d'une sensibilisation au schéma de texte, privilégiée dans son enseignement. Le principe de base du modèle de van Dijk est en effet la représentation schématique globale des informations d'un discours, et l'enseignement donné au groupe expérimental a été orienté dans cette perspective. Il nous semble que c'est cet enseignement qui a permis de focaliser l'attention des élèves sur les caractéristiques spécifiques et les rapports hiérarchiques des cinq catégories schématiques de la nouvelle journalistique. Les élèves entraînés à ce modèle auraient donc mieux profité de ces distinctions pour améliorer leur compréhension.

Tout comme dans les deux précédents niveaux, nous circonscrivons cette interprétation aux résultats des sujets du groupe expérimental, entraînés selon le modèle des superstructures de van Dijk. Nous discutons les résultats par rapport aux facteurs internes et externes à l'enseignement donné, en accordant une attention spéciale à la part du modèle enseigné lors de l'entraînement des élèves, mais aussi à celle de la routine habituelle de l'enseignement de l'écrit en contexte guinéen de l'ordre secondaire. Ces deux modes d'enseignement nous semblent déterminants dans les différences observées dans les résultats selon les critères. Nous pensons en effet que les sujets ont plus progressé dans certains critères par rapport à d'autres, non pas forcément à cause des différences de difficultés dans l'exécution de ces critères, mais plutôt à cause de l'attention qui leur était accordée pendant l'entraînement. Nous essaierons donc, dans cette interprétation, d'examiner le degré d'attention accordée à chacun des cinq critères pendant la mise à l'essai du module, d'abord les critères «événements principaux» et «consigne» où les progrès sont significatifs

dans la compréhension des élèves, ensuite les critères «équivalence informative», «indices de structuration» et «inférences» où ils sont relativement moins importants.

**Le critère «événements principaux»** est de tous les autres critères celui dans lequel les sujets ont plus progressé. Comme nous le disions plus haut, nous attribuons ce progrès à la place centrale de cette catégorie schématique, non seulement dans la théorie des superstructures de van Dijk, mais aussi dans la routine habituelle de l'enseignement de l'écrit en contexte guinéen de l'ordre secondaire.

L'événement principal, à la fois critère d'évaluation dans cette recherche et catégorie schématique de la nouvelle dans le modèle de van Dijk, a été enseigné aux élèves du groupe expérimental dès la deuxième séance de leur entraînement. Son identification a été l'une des tâches essentielles dans l'étude de tous les textes dans presque toutes les séquences de leçons. Les élèves ont dû ainsi se familiariser avec ce critère et faire des progrès significatifs comme on peut le constater dans les résultats présentés plus haut.

Nous ajoutons à ce facteur interne relié à l'intérêt spécifique pour le critère «événements principaux» pendant l'entraînement des élèves, celui de la routine habituelle dans l'enseignement de l'écrit en contexte guinéen de l'ordre secondaire. Dominé par l'usage des textes littéraires, cet enseignement place également au centre de ses préoccupations l'identification de l'événement principal à travers des questions de types «de quoi/dequi parle-t-on dans ce texte?», «que dit-on dans ce texte?», «quel est le thème central de ce texte?», etc. Nous avons d'ailleurs observé les réminiscences de cette tendance dans les copies de plusieurs élèves, qui semblaient plutôt enclins à utiliser les expressions relatives aux textes littéraires. Il se pose ici le problème de choix terminologique relatif aux conceptions qu'on peut se faire du concept d'événement principal, et qui varie généralement en fonction des types de textes utilisés (Williams, 1986). Cette diversité des conceptions de l'événement principal, aussi bien chez les élèves que chez les enseignants, a été notamment abordée par Cunningham et Moore (1987), qui ont identifié chez des sujets expérimentaux (élèves et enseignants) neuf appellations différentes relatives à ce terme. Ainsi, nous supposons que par rapport à l'expression «événement principal», les élèves, plus habitués à l'étude des

textes littéraires, auraient préféré les expressions «thème principal», «sujet du récit» plus fréquentes dans la terminologie de leur enseignement.

**Le critère «consigne»** est le second domaine de compréhension où les sujets ont significativement progressé dans cette recherche. Mais, à la différence des «événements principaux», ce critère n'est pas explicitement déterminé dans la théorie des superstructures de van Dijk. Il s'illustre plutôt parmi les autres critères comme une caractéristique relative à la brièveté d'un texte résumé. C'est pourquoi, en accord avec Fayol (1992), nous considérons ce critère comme une contrainte métalinguistique, à la fois très générale et fondamentale dans l'activité résumante. C'est également pourquoi, sans toutefois négliger les effets de l'enseignement donné aux élèves lors de leur entraînement aux superstructures de van Dijk, nous pensons que le principal facteur interne à la base des changements intervenus dans ce critère est la routine habituelle de l'enseignement de l'écrit à l'ordre secondaire de Guinée. En effet, si, en attirant l'attention des élèves sur le caractère sélectif des informations dans une activité de résumé, le modèle de van Dijk les amenait implicitement à respecter la consigne, il n'est pas moins vrai que ce critère n'a pas été explicitement enseigné pendant leur entraînement. Nous pensons que les élèves ont sensiblement progressé dans ce critère compte tenu de son caractère facilement observable par rapport aux autres critères. Il s'agit simplement, de la part des enseignants, d'apprécier la longueur du résumé, en se basant sur le décompte du nombre de mots ou sur l'observation de la proportion occupée par le résumé sur l'espace-papier, pour attirer l'attention des sujets apprenants sur le respect ou le non-respect par rapport aux instructions de la consigne. L'insistance sur cet aspect de leurs productions tout au long de leur entraînement, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, a dû permettre aux élèves d'améliorer leur compréhension comme l'indiquent nos résultats.

On peut retenir, somme toute, que les progrès significatifs observés dans les critères «événements principaux» et «consigne» sont attribuables, non seulement, au degré de l'intérêt accordé par le modèle des superstructures de van Dijk à ces critères, mais aussi à la routine habituelle de l'enseignement des textes en contexte de l'ordre secondaire de

Guinée. Il nous semble que les élèves ont mieux réussi dans le rappel des événements principaux du fait de la détermination explicite de ce critère dans le domaine théorique du modèle utilisé par les enseignants et le travail persistant sur ce critère dans la plupart des exercices d'application. Quant au critère «consigne», ses effets semblent plus relever de la routine habituelle et des prérequis des enseignants que du modèle des superstructures qui ne le détermine pas de façon explicite.

Nous abordons à présent l'interprétation des résultats selon **les critères «équivalence informative», «indices de structuration» et «inférences»**, dans lesquels les changements ne sont pas significatifs entre le prétest et le post-test. Dans ce cas, nous nous intéressons spécifiquement aux facteurs externes ayant interféré avec notre enseignement.

Les changements sont apparemment plus importants dans le critère **«équivalence informative»** que dans les deux autres critères. Mais ils restent cependant au-dessus du seuil de signification défini dans l'appréciation des correspondances entre le prétest et le post-test. Tout comme la «consigne», ce critère relève aussi plus des contraintes de l'activité résumante que de la théorie de van Dijk. Selon Fayol (1992), il s'agit précisément d'une connaissance métalinguistique qui pose essentiellement la problème de la paraphrasabilité d'un texte. Théoriquement, il va de soi qu'en résumé de texte en situation scolaire, la production de l'élève doit représenter la pensée de l'auteur tout en ne contenant que l'essentiel des informations développées par celui-ci. Mais dès que l'on se place dans une perspective évaluative, cette dimension devient difficilement contrôlable. Fayol (1992) fait remarquer que la question centrale que soulève ce critère c'est de savoir si l'on peut «dire/écrire la même chose?», «autrement?» et que la réponse qu'elle suscite dépend fondamentalement de l'âge des sujets répondants. Si à un âge avancé les sujets peuvent paraître relativement sensibilisés à la possibilité de paraphraser dans le but de résumer un texte, les plus jeunes eux (6 - 7 ans), refusent toute possibilité de résumer. Pour eux, «pour être les mêmes, deux histoires doivent se correspondre mot à mot» (Fayol, 1992: 111). Nous supposons que le fait que le problème de l'équivalence informative ne soit pas explicitement abordé dans la théorie des superstructures et qu'il relève plus des connaissances

métalinguistiques de l'activité résumante est un facteur défavorable, qui n'a pas permis aux élèves de prêter attention à ce critère. Comme on a pu le constater pendant la présentation des résultats, la plupart des erreurs relatives à ce critère sont reliées à cette faiblesse du niveau linguistique des élèves.

C'est surtout au niveau des critères «indices de structuration» et «inférence» que les résultats sont relativement plus faibles.

Les résultats selon le critère «**indices de structuration**» ont montré que moins de 20 % d'élèves utilisent des connecteurs dans leurs résumés. Mais dans ce pourcentage, environ 5 % seulement les utilisent adéquatement. Cette faiblesse des résultats est à la fois reliée au manque d'emphase explicite pour l'étude des connecteurs pendant l'entraînement des sujets et à son absence quasi totale dans la routine habituelle de l'enseignement de l'écrit à l'ordre secondaire de Guinée. Comme nous l'avons déjà fait remarquer plus haut, le modèle des superstructures de van Dijk est théoriquement conçu à l'image de lecteurs ayant des connaissances linguistiques minimales leur permettant de percevoir les relations hiérarchiques entre les différentes parties d'un énoncé. En conséquence, l'utilisation des connecteurs, supposée être une habileté acquise chez le lecteur, n'est pas explicitement déterminée comme une séquence spécifique pendant l'enseignement de ce modèle. Nous interprétons ce manque d'emphase pour l'étude des connecteurs pendant l'entraînement de nos sujets comme une faiblesse de notre recherche sur laquelle nous reviendrons d'ailleurs plus loin à la conclusion de ce travail.

C'est approximativement une attitude similaire qu'adoptent les professeurs des collèges qui n'enseignent jamais systématiquement les phénomènes de cohésion et de cohérence dans leurs classes. À l'ordre secondaire, la proposition d'un tel enseignement n'est faite qu'en 7<sup>e</sup> année où la cohésion et la cohérence pourraient être abordées à travers l'étude des mots de liaison (IPN, 1989b). Dans les autres classes du secondaire, on ne fait plus allusion aux indices de structuration des textes qu'à titre de révision des connaissances acquises dans les classes antérieures. Tout semble alors se passer comme si, aux yeux des concepteurs de programmes et des enseignants chargés d'exécuter ces programmes, les

connaissances acquises par les élèves durant les études au primaire sont suffisantes et ne méritent plus d'être systématiquement enseignées au niveau des collèges et des lycées.

C'est dans la même perspective que nous interprétons les résultats du **critère «inférences»**. Les facteurs externes sous-jacents à la faiblesse de ces résultats sont relatifs non seulement au manque d'emphase pour ce critère lors de l'entraînement des sujets, mais aussi à la non-sensibilisation des professeurs chargés de la mise à l'essai du module. Tout comme pour les indices de structuration, le modèle de van Dijk tient pour acquise l'habileté des lecteurs censés pouvoir se représenter mentalement les superstructures de la nouvelle journalistique. Comme tel, l'enseignement de ce critère n'est pas explicitement suggéré dans le module que nous avons élaboré pour l'entraînement des sujets de la présente recherche. Cette absence de proposition que nous reconnaissons d'avance comme une faiblesse de notre travail, a dû certainement influencer l'enseignement des professeurs et indirectement avoir des effets négatifs sur les productions des élèves comme le montrent leurs résultats dans ce critère. En effet, en tant que formateur des formateurs à l'Institut supérieur des sciences de l'éducation de Guinée, nous nous situons dans une position privilégiée pour affirmer que sur un plan général, les professeurs des collèges ne sont pas initiés aux différentes approches de la théorie de la compréhension en lecture, encore moins aux différents processus cognitifs, comme les inférences, mis en oeuvre par les lecteurs pour comprendre ce qu'ils lisent. La routine habituelle de ces professeurs, dominée par l'utilisation des textes littéraires, est généralement orientée par la théorie sémiotique de l'immanence de la vérité textuelle qui postule que tout est dans le texte et qu'il n'y aurait rien hors du texte. La problématique de cette méthode d'analyse est centrée sur le fonctionnement textuel de la signification et non sur le rapport que le texte peut avoir avec un référent externe (Groupe d'Entrevernes, 1988). Répandue au niveau des professeurs de français des collèges et des lycées, suite aux différents projets de formation mis en place depuis 1988, cette approche sémiotique de l'écrit est encore largement suivie dans les pratiques de l'enseignement de l'écrit à l'ordre secondaire de Guinée. On peut alors comprendre que ne favorisant pas l'activation et le recours aux connaissances antérieures stockées dans leur mémoire à long terme, cette méthode d'analyse ne permette pas aux élèves de faire des inférences dans

leurs productions écrites. En tant que formateur de formateurs, nous étions bien conscient de cette lacune dans la routine habituelle des pratiques d'enseignement de l'écrit en contexte de l'ordre secondaire de Guinée. L'évaluation de la réalisation des inférences par nos sujets nous a donc simplement permis de confirmer nos appréhensions de départ.

Pour conclure on peut retenir que la faiblesse des résultats se rapportant aux critères «équivalence informative», «indices de structuration» et «inférences» est reliée à un manque d'insistance explicite dans la théorie de van Dijk et dans la routine habituelle de l'enseignement de l'écrit en contexte guinéen du secondaire. Le modèle des superstructures, conçu à l'image des sujets ayant des connaissances linguistiques minimales tient pour acquise l'observation de ces trois critères dans une tâche de résumé de texte. Aussi, un entraînement des sujets à ce modèle, dans un contexte idéal peut ne pas beaucoup prêter attention aux problèmes linguistiques les concernant. Il en va presque de même pour la routine habituelle de l'enseignement de l'écrit et de la lecture dans les classes de l'ordre secondaire de Guinée, où les professeurs, sous l'influence de la formation reçue ou des propositions des programmes en vigueur, ne prennent pas souvent en compte dans leurs pratiques les phénomènes linguistiques reliés à ces critères.

Cette interprétation nous a permis d'examiner nos résultats quant au domaine théorique du modèle des superstructures de van Dijk et à l'organisation des leçons du module mis à l'essai d'une part, à la routine habituelle de l'enseignement de l'écrit et de la lecture dans les classes de l'ordre secondaire et du contexte social de l'application de notre recherche d'autre part. Comme on a pu le constater, à la lumière de ces différents paramètres, plusieurs facteurs internes et externes ont été indiqués comme causes de la réussite ou de la non-réussite des sujets expérimentaux. Au terme de cette interprétation, nous tenons simplement à souligner le caractère transversal du facteur «temps d'entraînement» que nous exprimons dans ce travail en terme de nombre de leçons enseignées. Si, au départ, nous avions estimé que les élèves des classes de 10e année de l'ordre secondaire pouvaient comprendre le modèle de lecture de la nouvelle journalistique qui leur était proposé en six leçons, les spécificités du contexte ont présenté une réalité tout à

fait différente. L'entraînement devrait durer un peu plus et mieux insister sur l'identification de chacune des catégories schématiques de ce genre de discours.

Nous procédons dans les pages qui suivent à la conclusion de cette étude, où nous insisterons principalement sur les limites de notre recherche auxquelles nous avons déjà fait allusion plus haut, et sur les propositions pédagogiques relativement aux résultats obtenus.

## CONCLUSION

Au terme de cette longue étape de la présentation, de l'analyse et de l'interprétation des résultats, nous nous proposons enfin de conclure notre travail. Dans l'optique de cette conclusion, nous nous intéressons à la fois aux contributions et aux limites de notre recherche, mais aussi à des propositions d'aménagement didactique permettant un enseignement optimal de la nouvelle journalistique en contexte guinéen des classes de 10<sup>e</sup> année de l'ordre secondaire.

En tant que chercheur, notre préoccupation a été dominée tout au long de ce travail par le souci d'observer une parfaite adéquation entre les paramètres texte, lecteur et contexte, intervenant en interaction dans le processus de compréhension en lecture. Le modèle de planification d'enseignement, selon le design de Gagné et Briggs (1975) actualisé dans cette recherche, a été d'un grand apport dans cette perspective.

Les treize textes expérimentaux utilisés lors de la mise à l'essai ont été sélectionnés sur la base de méthodes d'approches scientifiquement accréditées: l'analyse prépedagogique des documents authentiques selon les propositions de Moirand (1979) et le calcul des scores de lisibilité selon la formule courte d'Henry (1975).

Les sujets constituant l'échantillon de notre recherche appartiennent à de grands groupes, préalablement existants, mis en place par les institutions scolaires concernées par leur encadrement pédagogique.

Le contexte social de notre recherche, le premier cycle de l'ordre secondaire de Guinée, précisément la 10<sup>e</sup> année, présente, par rapport aux autres classes de cet ordre scolaire, beaucoup plus de problèmes tant du point de vue de l'enseignement que des apprentissages chez les élèves.

En décidant d'appliquer cette étude à ce contexte, nous étions bien conscient des difficultés qui jonchaient notre itinéraire de chercheur. Comme nous l'avons déjà indiqué plus haut, il s'agit d'un contexte fortement caractérisé par une sursaturation, une grande hétérogénéité, un taux élevé de redoublements et un découragement précoce de la population scolaire. Ces caractéristiques, qui du reste sont l'apanage de l'école africaine actuelle en général, exigent beaucoup plus d'engagement, de volonté et d'investissement de la part de tout chercheur qui se voudrait conséquent par rapport à son choix. En d'autres termes, pour nous, toute recherche africaine, ou tout au moins toute recherche appliquée au contexte africain, qui ne prendrait pas en compte ces caractéristiques, notamment le phénomène des grands groupes, est une recherche d'avance compromise à terme. Contrairement à la tendance générale en ce domaine, qui consiste chez la plupart des chercheurs à se rabattre sur les solutions de facilité en appliquant leurs études à de micro-échantillons qui ne reflètent pas souvent la réalité des effectifs scolaires, notre recherche a le mérite d'avoir osé affronter les difficultés inhérentes à cette situation en travaillant sur des grands groupes tels qu'ils existent dans les écoles d'application.

En ce qui concerne les résultats obtenus, notre recherche contribue à démontrer la pertinence du modèle des superstructures, même en contexte scolaire défavorisé. En effet, malgré le faible niveau d'acquisition linguistique des sujets et les difficultés liées à leur encadrement pédagogique, nos résultats montrent que les sujets entraînés aux structures textuelles améliorent leur compréhension. Nous soulignons cet aspect de nos résultats, car notre préoccupation était plus axée sur la vérification des conditions de l'applicabilité du modèle des superstructures de van Dijk en contexte guinéen d'enseignement-apprentissage de la nouvelle journalistique que sur l'affirmation de la valeur à priori de la théorie de cet auteur. Tel que déjà annoncé, notre objectif était de vérifier les effets de l'entraînement à ce modèle sur la compréhension des élèves des classes de 10<sup>e</sup> année en contexte guinéen dont les caractéristiques sont dégagées plus haut. Par rapport à cette situation, nos résultats viennent certes confirmer les conclusions auxquelles ont abouti plusieurs autres études, mais ils apportent plus de précisions en ce qui concerne les effets positifs de l'entraînement à ce modèle sur la compréhension de nos sujets en contexte défavorisé.

Sur un plan spécifique, les résultats relatifs aux profils des sujets de notre recherche viennent souligner le rôle du mode d'enseignement dans l'entraînement des élèves aux superstructures. Ils permettent notamment d'affirmer les effets bénéfiques du modèle des superstructures de van Dijk sur la compréhension des sujets de profil «faibles lecteurs» au détriment des sujets de profil «bons lecteurs». Étant donné que plus de 60 % des élèves des classes de 10e année ont le profil «faibles lecteurs», notre recherche jette ainsi les bases d'une réflexion sur un modèle qu'on pourrait encore mieux adapter au contexte guinéen en vue d'un enseignement optimal de la nouvelle journalistique à l'ordre secondaire.

En ce qui concerne les critères, nos résultats ont montré que les niveaux de compréhension ne sont pas les mêmes partout. Ceux-ci varient plutôt sensiblement d'un critère à l'autre, en fonction de plusieurs facteurs comme les conditions d'entraînement des sujets, l'emphase pour tel ou tel aspect de la compréhension, les types et les connaissances métalinguistiques des tâches à exécuter, aussi bien par rapport au modèle théorique de référence de base que par rapport à la routine habituelle de l'enseignement de la lecture et de l'écrit dans le contexte intéressant la recherche.

En focalisant l'attention des chercheurs sur cet aspect de nos conclusions, nos résultats contribuent ainsi une fois de plus à jeter les bases d'une réflexion sur les conditions d'une applicabilité efficiente du modèle de van Dijk dans l'enseignement de la nouvelle journalistique en contexte guinéen des classes de 10e année de l'ordre secondaire. Cela signifie implicitement que notre recherche ne saurait se targuer d'exhaustivité pour ce qui concerne les problèmes liés à l'enseignement de la nouvelle journalistique. Elle ne fait que lever un morceau du voile couvrant la mosaïque des difficultés auxquelles nous avons sommairement fait allusion au chapitre I de ce travail.

En effet, en effectuant cette étude, nous avons rencontré le problème fondamental en recherche scientifique, à savoir qu'une réponse à une interrogation soulève dix autres questions. En plus de cette situation inhérente à toute entreprise d'investigations en science, nos difficultés se sont paradoxalement multipliées avec le souci d'adaptation de la théorie de van Dijk au contexte de l'ordre secondaire de Guinée. Dans la tentative de ménager le

construit théorique et le contexte social de son application, nous nous sommes vu obligé de concevoir un instrument d'évaluation *ad hoc*, certes validé par des spécialistes en mesure et évaluation et en enseignement, mais élaboré toutefois pour les besoins internes de notre expérimentation. La fiabilité et la validité de cet instrument ne pourraient donc se vérifier en priorité que par rapport aux conditions internes dans lesquelles l'expérimentation s'est déroulée. En conséquence, les résultats que nous avons obtenus ne pourraient être généralisés à d'autres contextes différents du nôtre.

Plusieurs questions soulevées dans l'interprétation de nos résultats demeurent sans réponses au terme de ce travail. En démontrant, par exemple, pour ce qui concerne les scores globaux et les profils, que de façon générale, les garçons réagissent plus positivement à l'enseignement donné que les filles et que les élèves d'âge en retard (18 ans et plus) progressent mieux que les élèves d'âge normal (16-17 ans) et d'âge précoce (12 à 15 ans), nos résultats se sont limités au niveau d'un simple constat. Par ailleurs, en révélant la faiblesse de niveau général de nos sujets, notre recherche ne fait pas d'investigations relatives aux causes éventuelles sous-jacentes à l'apparente absence de motivation chez ces derniers. Les objectifs et l'orientation de la présente étude, la limitation du temps prévu pour son exécution sur le terrain (trois mois), les contraintes liées au contexte social de l'expérimentation (effectifs pléthoriques, élèves de faible niveau linguistique et peu motivés, enseignants peu informés sur les modèles théoriques de la compréhension en lecture et la théorie des superstructures de la nouvelle journalistique) ne nous ont pas permis d'aborder ces différents aspects, cependant non moins importants, dans une réflexion visant l'utilisation du genre de discours de la nouvelle journalistique en contexte guinéen de l'ordre secondaire.

Il serait donc souhaitable d'entreprendre des expériences similaires, avec de nouveaux échantillons et d'autres instruments d'évaluation de la compréhension des sujets. Dans la perspective de telles expériences, on pourrait prévoir d'utiliser simultanément plusieurs instruments et types de tâches à effectuer en vue de la collecte des données relatives à la compréhension des sujets. Dans les aménagements didactiques, il serait, par exemple, intéressant d'avoir recours aux questionnaires et au rappel oral, en vue d'un

éventuel croisement des informations. Pour ce qui concerne les critères de compréhension définis dans la présente étude, les résultats obtenus ne nous permettent pas objectivement d'indiquer une priorité dans les aménagements didactiques. Compte tenu de la faiblesse du niveau général des élèves, les résultats suggèrent plutôt que tout est prioritaire dans l'enseignement des cinq critères de compréhension. Il nous semble cependant important d'attirer l'attention sur le déficit des acquis linguistiques des élèves des classes de 10<sup>e</sup> année malgré le niveau théorique de leur scolarité. À ce déficit d'acquis linguistiques s'ajoutent les problèmes de connaissances et stratégies métalinguistiques des tâches à exécuter. Les aménagements linguistiques devraient enfin prévoir un temps d'entraînement relativement plus long, aussi bien pour ce qui concerne l'initiation des enseignants que l'enseignement de leurs élèves. En observant ces propositions en plus des conclusions d'éventuelles autres recherches sur les problèmes de compréhension en lecture, nous avons la certitude que l'enseignement de la nouvelle journalistique pourra être efficace à l'ordre secondaire de Guinée avec des résultats plus élevés.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADAM, J.-M. (1977). «Ordre du texte, ordre du discours», *Pratiques*, 13, 103-111.
- ADAM, J.M. (1984). *Le récit*, «Que sais-je?», 2149, Paris: PUF.
- ADAM, J.-M. (1985). «Quels types de textes?», *Le Français dans le Monde*, 192, 39-43.
- ADAM, J.-M. (1987). «Approche linguistique de la séquence descriptive», *Pratiques*, 55, 28-48.
- ADAM, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège: Mardaga.
- ADAM, J.-M. (1991). «Cadre théorique d'une typographie séquentielle», *Études de linguistique appliquée*, 38, 7-18.
- ADAM, J.-M. (1992). *Les textes: Types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- ADAM, J.-M. (1997). «Unités rédactionnelles et genres discursifs: Cadre général pour une approche de la presse», *Pratiques*, 94, 3-18.
- ADAM, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan.
- ANDERSON, R. C., (1984). «The Role of the Reader's Schema in Comprehension, Learning and Memory». In R. C. ANDERSON, J. OSBORN et R. J. TIERNEY (éds.), *Learning to Read in American Schools: Basal Readers and Content Texts*, Hillsdale/New York/London: LEA, 243-257.
- ANDERSON, R.C. et PEARSON, P.D. (1984). «A Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading». In P.D. PEARSON (éd), *Handbook of Reading Research*, New York: Longman, 255-292.
- ANDERSON, R.C., REYNOLDS, R.E, SCHALLERT, D.L. et GOETZ, E.T. (1977). «Frameworks for Comprehension Discourse», *American Research Journal*, 14, 367-381.
- ARENDS, R. I. (1991). *Learning to Teach*, New York: McGraw-Hill.
- ARMAND, F. (1995). *Effets de l'interaction entre les schémas du lecteur et la structure du texte sur la compréhension des textes informatifs par des élèves de 6e année*. Thèse de doctorat, Montréal: Université de Montréal, Faculté des études supérieures.
- BADDELEY, A.D. et HITCH, G. (1974). «Working Memory». In G.H. BOWER (éd), *The Psychology of Learning and Motivation*, vol. 8, New York: Academic Press, 199-241.
- BAH, K. (1995). *Analyse par type de textes des stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants guinéens dans l'enseignement de la lecture aux élèves de 7ème année*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Département des sciences de l'éducation.
- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*, Traduit du russe par A. Aucouturier, Paris: Gallimard.
- BALMET, S. et de LEGGE HENAO, M. (1992). *Pratiques du français scientifique*, Paris: Hachette/AUPELF.

- BARRY, A.O. (1994). *Analyse du discours oral pour des objectifs didactiques en situation guinéenne*, Mémoire de Diplôme d'Études Approfondies, Besançon: Faculté des Lettres et Sciences Humaines.
- BARTHES, R. (1977). «Introduction à l'analyse structurale des récits». In R. BARTHES, W. KAYSER, W. C. BOOTH et Ph. HAMON (1977), *Poétique du récit*, Paris: Seuil, 7-57.
- BARTLETT, F.C. (1932). *Remembering*, Cambridge: Cambridge University Press.
- BEAUGRANDE de, R. (1980). «Text Types». In R. de Beaugrande (1980), *Text, Discourse and Processes. Toward a Multidisciplinary Science of Texts*, (vol. 4), Norwood/New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 645-646.
- BEAUTÉ, J. (1987). «Vers un essai typologique», *Repères*, 73, 63-67.
- BENVENISTE, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale 1*, Paris: Gallimard.
- BERTHELOT, J. (1990). *Apprendre à vivre ensemble. Immigration, société et éducation*, Québec: Centrale de l'enseignement du Québec.
- BILLIG, M. (1995). «Discourse, Opinions and Ideologies: A Comment», *Current Issues in Language and Society*, 2(2), 162-167.
- BIRKMIER, D. P. (1985). «Text Processing: The Influence of Text Structure, Background Knowledge and Purpose», *Reading Research Quarterly*, 20, 314-326.
- BLAIN, R. (1995). «Discours, genres, types de textes, textes...», *Québec français*, 98, 22-25.
- BOUILLON, L.Ph., MONTÉE, C. PONTEGNIE, P. et SCHAUT, M. (1986), *Travaux sur l'apprentissage du résumé. Exercices de globalisation sémantique. Étude des effets didactiques d'un entraînement systématique à la mise en application de «macrorègles» de T.A. van Dijk*. Tome 1 et 2. Namur: CIREF et CODECEF.
- BOYER, J.-Y. et DIONNE J.-P. (1990). «Typologies des textes et apprentissage de la lecture». In B. Schneuwly (1990), *Diversifier l'enseignement du français écrit*, Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé, 262-267.
- BOYER, J.-Y., DIONNE J.-P. et RAYMOND. P.M. (1993). «Profils des lecteurs de différents niveaux de compétence en fonction des caractéristiques du texte lu». In M. LEBRUN et M.-C. PARET (s/dir). *L'Hétérogénéité des apprenants: Un défi pour la classe de français. Actes du Ve colloque international de didactique du français langue maternelle*, Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé, 69-82.
- BRIEN, R. (1981). *Design pédagogique*. Introduction à l'approche de Gagné et Briggs, Sainte-Foy/Québec: Saint-Yves inc.
- BRONCKART, J.-P (1991). «Perspectives et limites d'une diversification de l'enseignement du français», *Études de linguistique appliquée*, 83, 63-73.
- BRONCKART, J.-P (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne/Paris : Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P., BAIN, D., SCHNEUWLY, B., DAVAUD, C. et PASQUIER, A. (1985). *Le fonctionnement des discours*, Delachaux et Niestlé.
- BROSTOFF, A. (1981). «Cohérence: «Next to» is not «Connected to», *College Composition and Communication*, vol. 32 (3), 278 - 284.
- CANVAT, K. (1990). «Aperçu sur la notion de genre à partir de la fable», *Enjeux*, 19, 54-71.

- CANVAT, K. (1996). «Les types de textes et genres textuels. Problématique et enjeux», *Enjeux*, 37/38, 5-30.
- CARTER, J. et CARRIER, C. (1976). «Prose Organizers and Recall», *Contemporary Educational Psychology*, 1, 329-345.
- CHARAUDEAU, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris: Hachette-Éducation.
- CHARMEUX, E. (1987). *Apprendre à lire. Échec à l'échec*. Milan: Éducation.
- CHAROLLES, M. (1978). «Introduction aux problèmes de la cohérence des textes», *Langue française*, 38, 7-41.
- CHAROLLES, M. et PETITJEAN, A. (1992). *L'activité résumante. Le résumé de texte: aspects didactiques*, Metz: Université de Metz.
- CHARTRAND, S.-G. (1995). *Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français*, Montréal: Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- CHAUVEAU, G., RÉMOND, M. et ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1993). *L'enfant apprenti lecteur. L'entrée dans le système écrit*, Paris: L'Harmattan.
- CHISS, J.-L. (1987). «Les types de textes et l'enseignement du français», *Le Français Aujourd'hui*, 79, 7-12.
- CICUREL, F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris: Hachette.
- CICUREL, F. (1992). «Pré-visibilité du discours journalistique à propos d'un événement-catastrophe», *Carnet du CERISCOR*, 1, Paris: Presses de la Sorbonne, 55-78.
- CISSÉ, S.D.A. (1990). *La prise en compte des éléments discursifs dans l'enseignement du français au Togo. Cohésion et cohérence dans une perspective de compréhension*. Thèse de doctorat, Montréal: Université de Montréal, Faculté des études supérieures.
- COLTIER, D. (1986). «Approches du texte explicatif», *Pratiques*, 51, 3-22.
- COMBETTES, B. (1987). «Types de textes et faits de langue», *Pratiques*, 56, 5-17.
- CORNAIRE, C.-M. (1985). *La lisibilité: Essai d'application de la formule courte d'Henry au français langue étrangère*, Thèse de doctorat, Montréal: Université de Montréal.
- CORTÈS, J. (1985). «La grande traque des valeurs textuelles. Quelques principes linéaires pour comprendre la GT», *Le Français dans le Monde*, 192, 28-35.
- CUMMINS, J. (1979). «Linguistic Inderdependance and the Educational Development of Bilingual Children», *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- CUNNINGHAM, J. (1987). «Toward Pedagogy of Inferential Comprehension and creative Response». In R. THIERNEY, P. ANDRES et J. MITCHELL (éds), *Understanding Reader's Understanding*, Hillsdale/New Jersey: Lawrence Erlbaum, 229-255.
- CUNNINGHAM, J. et MOORE, D. (1987). «The Confused Word of Main Idea». In I. BAUMANN (éd.), *Teaching Main Idea Comprehension*. Newark/Delaware: International reading Association, 1-18.

- CUQ, J. P. (1991). *Le français langue seconde: origines d'un mot et implications didactiques*, Paris: Hachette.
- DABÈNE, M. (1991). «Un modèle didactique de la compétence scripturale», *Repères*, 4, 9-22
- DANNER, F. W. (1976). «Children's Understanding of Intersentence Organization in the Recall of Short Descriptive Passages», *Journal of Educational Psychology*, 68, 174-183.
- De LANDSHEERE, G. (1982). *La recherche expérimentale en éducation*, Paris/Neuchâtel: UNESCO/Delachaux et Niestlé.
- DENHIÈRE, G. et BAUDET, S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*, Paris: PUF.
- DENIS, M. (1993). «Parcours différenciés pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère», *Enjeux*, 30, 141-156.
- DESCHÈNES, A.J. SAINT-PIERRE, M. et BOYER, J.-Y. (1993). «L'hétérogénéité des connaissances et la compréhension en lecture». In M. LEBRUN et M.-C. PARET, (1993). *L'hétérogénéité des apprenants. Un défi pour la classe de français. Actes du Ve colloque international de didactique du français langue maternelle*, Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé, 76-82.
- DESROSIERS, J. (1993). *Enseigner le français aux allophones*, Commission scolaire Jérôme-Le-Royer: collection «Enseigner le français aux allophones», Montréal: Commission scolaire.
- DESROSIERS-SABBATH, R. (1984). *Comment enseigner les concepts. Vers un système de modèles d'enseignement*, Sillery: Les Presses de l'Université du Québec.
- DIALLO, A.B. (1996). *Les spécificités discursives de cinq candidats guinéens aux élections présidentielles du 1993*, Mémoire de Diplôme d'Études Approfondies, Besançon, Faculté des Lettres et Sciences Humaines.
- DIALLO, M.A. (1987). *Étude sociolinguistique du journal Horoya: Les écarts lexicaux*, Mémoire de Diplôme d'Études Approfondies, Paris: Université de Paris III.
- DIALLO, M.A. (1992). *Le français en contact avec les langues et les réalités guinéennes*, Thèse de doctorat, Paris: Université de Paris III.
- DIALLO, M.S. (1992). *Analyse d'erreurs de la production écrite, du double point de vue de l'écrit et de l'oral d'élèves guinéens de seconde, première et terminale*, Mémoire de Diplôme d'Études Approfondies, Besançon, Faculté des Lettres et Sciences Humaines.
- DIALLO, M.-S., MANÉ, Y. et BLACHON, P. (1996). *Recueil méthodologique. Les rubriques du français au collège et au lycée*, Conakry: République de Guinée.
- DIJK van, T.A. (1977). «Semantic Macro-Structures and Knowledge Frames in Discourse Comprehension». In M. A. JUST et P. A. CARPENTER (éds), *Cognitive Processes in Comprehension*, Hillsdale, New Jersey: Earlbaum, 3-32.
- DIJK van, T.A. (1984). *Structures of International News. A Case of World's Press*, (Report for UNESCO), University of Amsterdam, Department of General Literacy Studies, Section of Discourse Studies.

- DIJK van, T.A. (1985). «Structures of News in the Press». In T.A. van Dijk (éd), *Discourse and Communication. New Approaches to the Analysis of Mass-Media Discourse and Communication*, Berlin/New York: De Gruyter, 69-93.
- DIJK van, T.A. (1986). «News Schemata». In R. COOPER et S. GREENBAUM (éds), *Studying Writing. Linguistic Approaches*, Beverly Hills/London/New Delhi: Sage Publications, 155-185.
- DIJK van, T.A. (1988). «The Analysis of News as Discourse». In T.A. van DIJK (1988), *News Analysis. Case Studies of International and National News in the Press*, Hillsdale/New Jersey: LEA, 1-30.
- DIJK van, T.A. (1997a). «The Study of Discourse». In T.A. van DIJK (éd.), *Discourse as Structure and Process. Discourse Studies 1. A Multidisciplinary Introduction*, London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications, 1-34.
- DIJK van, T.A. (1997b). «Discourse as Interaction in Society». In T.A. van DIJK (éd), *Discourse as Social Interaction. Discourse Studies 2. A Multidisciplinary Introduction*, London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications, 1-37.
- DIJK van, T.A. et KINTSCH, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*, New York: Academic Press.
- DOLZ J. et SCHNEUWLY, B. (1996). «Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexion à propos d'une expérience romande», *Enjeux*, 37/38, 48-75.
- DUCROT, O. et TODOROV, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris: Seuil.
- DUMONT, P. (1990). *Le français langue africaine*, Paris. L'Harmattan.
- FAYOL, M. (1985). *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*, Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé.
- FAYOL, M. (1992). «Le résumé: un bilan provisoire des recherches de psychologie cognitive». In M. CHAROLLES et A. PETITJEAN (s/dir.). *L'activité résumante. Le résumé de texte, aspects didactiques*. Metz: Université de Metz, 105-124.
- FREDERIKSEN, C.H. (1977). «Representing Logical and Semantic Structure of Knowledge Acquired from Discourse», *Cognitive Psychology*, 7, 371-458.
- GAGNÉ, R.M. et BRIGGS, L.J. (1979). *Principal of Instructional Design*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- GARCIA-DEBANC, C. (1989). «Le tri de textes: mode d'emploi», *Pratiques*, 62, 3-51.
- GARCIA-DEBANC, C. (1990). *L'élève et la production d'écrits*. Metz: Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz.
- GARNER, R., ALEXANDER, P. SLATER, W, HARE, C. H., SMITH, T. et REIS, R. (1986). «Children's Knowledge of Structural Properties of Expository Text», *Journal of Educational Psychology*, 78(6), 411-416.
- GIASSON, J. (1990). *La compréhension en lecture*, Boucherville: G. Morin.
- GIASSON, J. (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville/Paris/Casablanca: G. Morin.
- GIASSON, J. et THÉRIAULT J. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture*, Laval: Ville-Marie.

- GOMBERT, J. E. (1993). «L'apprentissage de la lecture: apports de la psychologie cognitive». In G. CHAUVEAU, M. RÉMOND et E. ROGOVAS- CHAUVEAU. (s/dir.), *L'enfant apprenti lecteur...*, Paris: L'Harmattan, 123-131.
- GOUGENHEIM, G., RIVINC, P. CHEA, R.M.I. et SAUVAGEOT, A. (1964). *L'élaboration du français fondamental*, Paris: Didier.
- GOUPIL, G. et LUSIGNAN, G. (1993). *Apprentissage et Enseignement en milieu scolaire*, Boucherville: Gaetan-Morin.
- GROUPE D'ENTREVERNES (1988). *Analyse sémiotique des textes: introduction, théorie, pratique*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- GUNTER, M.A., ESTES, T.H. et HASBROUCK SCHWAB, J. (1990). *Instruction. A Model Approach*, Boston, M.A.: Allyn and Bacon.
- GURI-ROZENBLIT, S. (1989). «Effects of Tree Diagram on Student's Comprehension of Main Ideas in an Expository Text with Multiple Themes», *Reading Research Quarterly*, 24(2), 236-247.
- HAAS, G. et LORROT, D. (1987). «Pédagogie du texte descriptif», *Pratiques*, 55, 28-48.
- HALLIDAY, M. A. K. (1964). «The Linguistic Study of Litterary Texts». In *Proceeding of the Ninth International Congress of Linguists*, London/The Hague/Paris: Mouton, 302-307.
- HALLIDAY, M.A.K. et HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*, London: Longmann.
- HALTÉ, J.-F. (1987). «Vers une didactique des discours explicatifs», *Repères*, 72, 1-24.
- HALTÉ, J.-F. (1989). «Discours explicatifs: État et perspectives de la recherche», *Repères*, 77, 95-109.
- HENRY, G. (1975). *Comment mesurer la lisibilité*, Paris/Bruxelles: Fernand Nathan.
- HJEMSLEV, L. (1971). *Prolégomènes à une théorie du langage. Suivi de la structure fondamentale du langage*, Paris: Hachette.
- HOROWITZ, R. et ROGERS, B. (1984). *Training College Students to Recognize and Use Cause-Effect Patterning in History Text*. Unpublished Paper, San Antonio: University of Texas.
- I.P.N. (1981). *Programmes de langue française. CER 3ème cycle*. Conakry: République de Guinée.
- I.P.N. (1989a). *Programmes de français-Lycée-*, Conakry: République de Guinée.
- I.P.N. (1989b). *Programmes de français-collège-*, Conakry: République de Guinée.
- IRAN-NEJAD, A (1987). «The Schemata: A Long Terme Memory Structure or a Transient Fonctionnal Pattern». In R. J. THIERNEY, P. ANDERS et J. M. MITCHELL (éds), *Understanding Reader's Understanding*, New Jersey: LEA 109-127.
- IRWIN, J. W. (1986). *Teaching Reading Comprehension Process*, Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall, inc.
- JAKOBSON, R. (1963). *Essai de linguistique générale*, Paris: Seuil.

- JEANNET, A. M. et GAULMYN de, P. (1990). «L'utilisation de la presse en classe de français». In B. SCHNEUWLY (s/dir.), *Diversifier l'enseignement du français écrit*, Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé, 48-53.
- JOHNSON, D. et JOHNSON, B. (1986). «Highlighting Vocabulary in Inferential Comprehension Instruction», *Journal of Reading*, 29(7), 622-626.
- JOYCE, B., WEIL, M. et SHOWERS, B. (1992). *Models of Teaching*, (4e éd.) Boston, M.A.: Allyn and Bacon.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). *L'Implicite*, Paris: A. Colin.
- KINTSCH, W. et DIJK van, T.A. (1975). «Comment on se rappelle et on résume des histoires», *Langages*, 40, 98-116.
- KINTSCH, W. et DIJK van, T.A. (1978). «Toward a Model of Text Comprehension and Production», *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- KINTSCH, W., MANDEL, T.S. et KOZMINSKY, E. (1977). «Summarizing Scrambled Stories», *Memory and Cognition*, 5, 547-552.
- KONINCK De, Z. (1990). Étude des textes informatifs oraux et écrits d'élèves francophones et d'élèves allophones du primaire et du secondaire fréquentant les écoles pluriethniques au Québec, Thèse de doctorat, Université de Montréal: Faculté des études supérieures.
- Le BOUFFANT, M. (1998). *Lectures et lecteurs à l'école*, Paris: Bertrand- Lacoste.
- LEBRUN, M. (1987). Vers un modèle intégré des critères de compréhension en lecture au collégial, Thèse de doctorat, Sainte- Foy: Université Laval.
- LEGENDRE, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Boucherville/Québec: Larousse.
- LENOBLE-PINSON, M. (1988). «La langue française en rapport avec les besoins et les souhaits de l'Afrique». In Conseil international de la langue française, *La solidarité entre le français et les langues du tiers monde pour le développement*, Actes du colloque..., Paris: CILF, 51-59.
- Le NY, J.F. (1979). *La sémantique psychologique*, Paris: PUF.
- LES QUOTIDIENS DU QUÉBEC inc., (1985). *Le journal en classe*, Montréal: Les Quotidiens du Québec inc.
- LIPSON, M.Y. (1983). «The Influence of Religious Affiliation on Children's Memory for Text Information», *Reading Research Quarterly*, 18, 448-457.
- LONGPRÉ, H., SIMARD-LEBLOND, M. et PERRAULT, R. (1982). Stratégies pour le développement et l'évaluation de la compréhension en lecture au 2e cycle du primaire, Chicoutimi: PPMF/UQAC.
- LORSCH, R.F. et LORSCH, E.P. ( 1996). «Effects of Organisational Signals on Free Recall of Expository Text», *Journal of Educational Psychology*, vol. 88 (1), 38-48.
- LUNDQUIST, L. (1983). *L'analyse textuelle. Méthode, exercices*, Paris: CEDIC.
- MAINGUENEAU, D. (1991). L'analyse du discours. Introduction aux lectures d'archives. Paris: Hachette.

- MANDLER, J.M. (1984). *Stories, Scripts and Scenes: Aspects of Schemata Theory*, Hillsdale/New Jersey: LEA.
- MANÉ, Y. (1987). *Du roman au réel dans Hérémakhonon de Maryse Condé*, Mémoire de maîtrise. Paris : Université de Paris X.
- MANÉ, Y. (1994). *Approche textuelle des documents authentiques en vue de l'enseignement du français en Guinée -Enseignement secondaire-*, Mémoire de Diplôme d'Études Approfondies, Besançon: Faculté des Lettres et Sciences Humaines.
- MARSHALL, N. (1984). «Discours Analysis as a Guide for Formal Assessment of Comprehension». In J. FLOOD (ed.), *Promoting Reading Comprehension*, Newark Delaware: International Reading Association, 79-97.
- MARTIN, J.-Y. (1990). *Le fonctionnement et les résultats de l'enseignement primaire en Guinée, analyse comparative de situations locales*, Paris: ORSTOM.
- MARTINEAU, G. (1990). *Statistiques non-paramétriques appliquées aux sciences humaines*. Montréal: Éditions Sciences et Culture inc.
- Mc GEE, L.M. (1982). «Awareness of Text Structure: Effects on Children's Recall of Expository Text». *Reading Research Quarterly*, 17 (4) 581-590.
- Mc KEOWN, M.G., BECK, I.L., et LOXTERMAN, J.A. (1992). «The Contribution of Prior Knowledge and Coherent Text to Comprehension», *Reading Research Quarterly*, 27, 78-93.
- MEYER, B.J.F. (1975). *The Organization of Prose and its Effects on Memory*, Amsterdam: North Holland Publishing.
- MEYER, B.J.F. (1985). «Prose Analysis: Purpose, Procedures and Problems». In B. K. BRITTON et J. B. BLACK (eds.). *Understanding Expository Text*, New Jersey LEA: Hillsdale, 11-64.
- MINET, M. (1996). «Les types de textes en 3e. Comment? Pourquoi?», *Enjeux*, 37/38, 84-105.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1995), *Programmes d'études. Le français - Enseignement secondaire*, Québec: MEQ.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1984), *Actes de la conférence nationale de l'Éducation*, Conakry: République de Guinée.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT PRÉ-UNIVERSITAIRE (1998), *Données statistiques de l'enseignement secondaire. Année 1997-1998*, Conakry: IDEC.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT PRÉ-UNIVERSITAIRE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (1995), *Scolarisation des filles en Guinée*, Conakry: IDEC.
- MINSKY, M. (1975). «A Framework for Representing Knowledge». In P. H. WINSTON (éd.), *The Psychology of Computer Vision*, New York: McGraw-Hill, 211-277.
- MINSKY, M. (1981). «A Framework for Representing Knowledge». In J. HAGELAND (éd), *Mind Design*, Cambridge MA: The MIT Press, 95-128.
- MOIRAND, S. (1979). *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*, Paris: CLE international.

MOIRAND, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris: Hachette.

N'GOULO, N. (1996). *Conception et mise à l'essai d'un programme d'enseignement de la cohésion et de la cohérence textuelles à l'Université de Bangui*, Thèse de doctorat, Montréal: Université de Montréal, Faculté des études supérieures.

OUÉDRAOGO KABORÉ, J. (1996). *L'enseignement du roman en grands groupes au 2e cycle du secondaire burkinabé*. Mémoire de maîtrise, Département de didactique, Faculté des études supérieures, Montréal: Université de Montréal.

PAGÉ, M. (1981). *Cohésion et cohérence dans la compréhension de texte*, Communication présentée au VIe congrès de l'Association Internationale de Linguistique Appliquée, Lund.

PATRY, R. (1993). «L'analyse de niveau discursif en linguistique: cohérence et cohésion». In J.-L. NESPOULOUS (1993). *Tendances actuelles en linguistique générale*, Paris/Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 104-143.

PEARSON, D. et LEYS, M. (1985). «Teaching Comprehension». In T. HARRIS et E. COOPER (éds.), *Reading, Thinking and Concept*, New York: College Entrance Examination Board.

PETITJEAN, A. (1989). «Les typologies textuelles», *Pratiques*, 62, 66-125.

PICHERT, J.W. et ANDERSON, R.C. (1977). «Taking Different Perspectives on a Story», *Journal of Educational Psychology*, 69(4), 309-315.

PIERRE, R. (1990). «Réflexions sur les fondements d'une didactique de la lecture». In J.-Y. BOYER et M. LEBRUN (s/dir.), *L'actualité de la recherche en lecture*, Montréal, Acfas, 312-351.

PIERRE, R. (1996a). «L'alphabétisation au XXIe siècle: le défi de Jomtien». In C. FRANCES et J. FOLEY (eds.), *Some Contemporary Themes in Literacy Research*, Waxmann/NewYork/Munster/ Munchen/Berlin: Waxmann, 129-151.

PIERRE, R. (1996b). «Apprendre à lire dans un monde qui change: Rédéfinir le débat des méthodes». In C. FRANCES et J. FOLEY (éds), *Some Contemporary Themes in Literacy Research*, Waxmann/New York/Munster/Munchen/Berlin: Waxmann, 154-183.

PIERRE, R. et LAVOIE, M. (1992). «La compréhension des textes informatifs en première année: Influence de la structuration préalable des connaissances», *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 24(1), 99-119.

PORTINE, H. (1983). *L'argumentation écrite. Expression et communication*, Paris: Hachette.

PRITCHARD, R. (1990). «The Effects of Cultural Schemata on Reading Processing Strategies», *Reading Research Quarterly*, 25(4), 273-295.

PROPP, V. (1965). *Morphologie du conte*. Suivi de *Les transformations des contes merveilleux*. Traduction de M. DERRIDA, T. TODOROV et C. KAHN, Paris: Seuil.

RAYMOND, P.M. (1993). «The Effects of Structure Strategy Training on the Recall of Expository Prose for University Students Reading French as Second Language», *The Modern Language Journal*, 77, 445-458.

REIGELUTH, C.M. (1983). *Instructional-Design Theories and Models: An Overview of their Current Status*, Hillsdale/New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- REUTZEL, D.R. et HOLLINGSWORTH, P.M. (1988). «Highlighting Key Vocabulary: A Generative-Reciproque Procedure for Teaching Select Inference Types», *Reading Research Quarterly*, vol. 18 (3), 358-381.
- REVAZ, F. (1997). «Le récit dans la presse écrite». *Pratiques*, 94, 19-33.
- REYNOLDS, R.E., TAYLOR, M.A., STEFFENSEN M.S., SHIREY, L.L. et ANDERSON, R.C. (1982). «Cultural Schemata and Comprehension», *Reading Research Quarterly* 17(3), 353-366.
- RICHARD, J.-F. (1990). *Les activités mentales: comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Paris: A. Colin.
- RICHGELS, D.J., MCGEE, L. M., LOMAX, R.G. et SHEARD, C. (1987). «Awareness of four Text Structures: Effect on Recall of Expository Text», *Reading Research Quarterly*, 22, 177-196.
- RIVET, J. (1979). «Les structures formelles de l'écriture de presse». In J. RIVET (1979), *Grammaire du journal à travers Le Devoir et Le Jour*, Montréal: Cahier du Québec/Hurtubise HMH, 27-39.
- ROBERT QUOTIDIEN (Le), (1996). Paris : Dictionnaire Le Robert.
- ROLLER, C. (1990). «Commentary», *Reading Research Quarterly*, 24(2), 79-89.
- ROULET, E. (1991). «Une approche discursive de l'hétérogénéité discursive», *Études de Linguistique Appliquée*, 83, 117-130.
- RÜCK, E. (1980). *Linguistique textuelle et enseignement du français*, Paris: Hatier.
- RUMELHART, D.E. (1980). «Schemata: The Building Blocks of Cognition». In R. J. Spiro, B. E. BRUCE et W. E. BREWER (eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale/New York: LEA, 33-58.
- RUMELHART D.E. et ORTONY, A. (1977). «The Representation of Knowledge in Memory». In R.C. Anderson, R.J. Spiro et W.E. Montague (éds), *Semantique Factors in Cognition*, Hillsdale/New York: LEA, 99-135.
- RUMELHART, D.E., SMOLENSKY, P., McCLELLAND, J.L. et HINTON, G.E. (1986). «Schemata and Sequential Thought Processes in PDP Models». In J.L. McCLELLAND, D. E. RUMELHART et The PDP Research Group (éds), *Parallel Distributed Processing. Explorations in the Macrostructure of Cognition*, vol. 2, Cambridge, MA: MIT Press, 7-57.
- SADOSKY, M., PAIVIO, A. et GOETZ, E.T. (1991). «A Critic of Schema Theory in Reading and Dual Coding Alternative», *Reading Research Quarterly*, 26 (4), 463-484.
- SCHANK, R.C. et ABELSON, R.P. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding*, Hillsdale/New Jersey: LEA.
- SCHNEUWLY, B. (1987). «Quelle typologie de textes pour l'enseignement? Une typologie des typologies». In J.-L. CHISS et al. (s/dir.), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles: De Boeck-Université, 53-63.
- SCHNEUWLY, B. (1990). *Diversifier l'enseignement du français écrit*. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé.

- SCHNEUWLY, B. (1991). «Diversification et progression en DFLM: L'apport des typologies», *Études de linguistique appliquée*, 83, 130-141.
- SLAKTA, D. (1975). «L'ordre du texte», *Études de Linguistique Appliquée*, 19, 30-41.
- SMITH, F. (1979). *La compréhension et l'apprentissage*. Un cadre de référence pour l'enseignement. Traduit et adapté par A. VEZINA, Montréal: Les Éditions HRW.
- SMITH, P.L. et TOMPKINS, G.E. (1988). «Structured Notetaking: A New Strategy for Content Area Readers», *Journal of Reading Research*, 32(1), 46-53.
- SNOW, C.E. (1987). «Beyond Conversation: Second Language Learner's Acquisition of Description and Explanation». In J. P. LANTOLF et A. LABARCA (éds), *Research in Second Language Learning: Focus on the Classroom*, Norwood/New Jersey: Ablex. 3-16.
- SPLICH, G.J., VESONDER, G.T., CHIESI, H.L. et VOSS, J.F. (1979). «Text Processing of Domain Related Information for individuals with High and Low Domain Knowledge», *Journal of Verbal Learning Behavior*, 11, 275-290.
- STANOVICH, K.E. (1980). «Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency», *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- STEFFENSEN, M.S., JOAG-DEV, C. et ANDERSON, R.C. (1979). «A Cross Cultural Perspective on Reading Comprehension», *Reading Research Quarterly* 15(1), 10-29.
- SYLLA, A.-B., (1994). *Étude contrastive des systèmes aspecto- temporels du français et du Soso*, Thèse de Doctorat, Paris:Université de Paris X, Nanterre.
- SYMONS, S. et PRESSLEY, M. (1993). «Prior Knowledge Affects Text Search Success and Extraction of Information», *Reading Research Quarterly*, 28(3), 251-259.
- TABI-NANGA, M. (1988). «Les problèmes méthodologiques de l'enseignement du français en Afrique». In Conseil international de la langue française, *La solidarité entre le français et les langues du tiers monde pour le développement*, Actes du colloque..., Paris: CILF, 159-170.
- TARDIF, J. (1990). «Les retombées de la psychologie cognitive dans les recherches en lecture». In J.-Y. BOYER et M. LEBRUN (s/dir.), *Actualité de la recherche en lecture*, Montréal: Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, 9-31.
- TARDIF, J. (1994). «L'évaluation du savoir-lire: une question de compétence plutôt que de performance». In J.-Y. BOYER, J.-P. DIONNE et P. RAYMOND (s/dir.), *Évaluer le savoir-lire*, Montréal: Logiques, 69-102.
- TAYLOR et SAMUELS (1983). «Children's Use of Text Structure in the Recall of Expository Material», *American Educational Research Journal*, 20(4), 517-528.
- THÉRIEN, M. (1993). «Diversité des cultures et enseignement du français: Pour un nouvel humanisme», *Enjeux*, 30, 97-104.
- TRUDEL, R. et ANTONIUS, R. (1991). *Méthodes quantitatives appliquées aux sciences humaines*. Montréal: Centre Éducatif et Culturel Inc.
- TULVING, E. (1976). «Rôle de la mémoire sémantique dans le stockage et la récupération de l'information épisodique», *Bulletin de psychologie*, Numéro spécial, 19-25.

VANDEVELDE, L. (1994). «Le manuel scolaire, investissement ou gaspillage?», *Le courrier*, 148, 65-68.

VAN GRUNDERBEECK, N. (1994). *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*, Boucherville/Paris/Casablanca: Gaëtan Morin.

WAYNE, H.S. (1985). «Training Expository Text Structure with Structural Organizers», *Journal of Reading Research*, 28(8), 712-728.

WEST, R.E., STANOVICH, K.E. et MITCHELL, H.R. (1993). «Reading in the Real World and its Correlates». *Reading Research Quarterly*, 28(1), 35-52.

WILLIAMS, J. (1986). «Research and Instructional Development on Main Idea Skills». In J. BAUMANN (éd.) *Teaching Main Idea Comprehension*. Newark/Delaware: International Reading Association, 73-96.

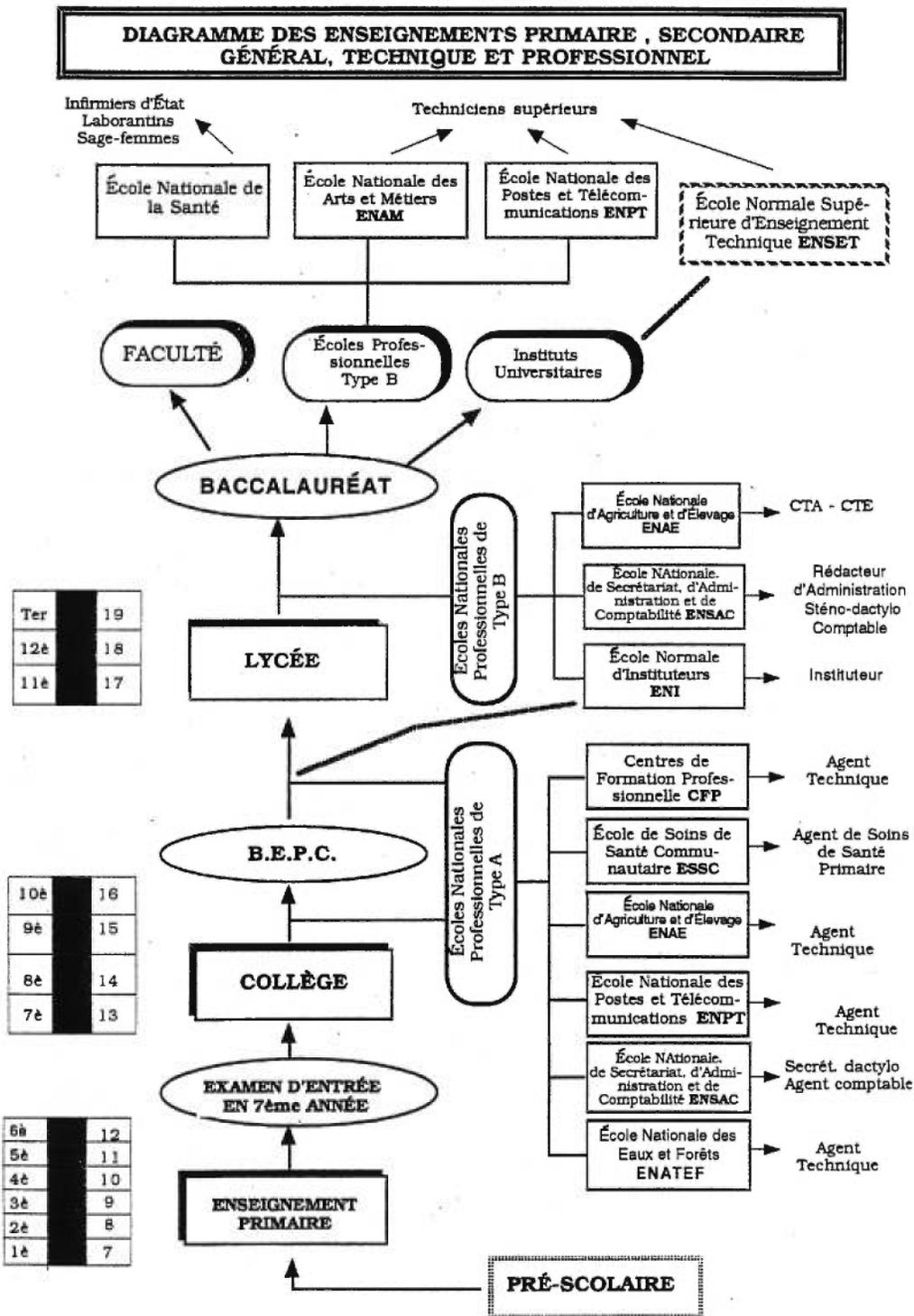
YOCHUM, N. (1991). «Children's Learning from Informational Text: The Relationship Between Prior Knowledge and Text Structure», *Journal of Reading Behavior*, 23(1), 87-108.

ZIARKO, H. et PIERRE, R. (1992). «L'apprentissage des concepts par les textes en sixième année du primaire», *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 29(1), 45-64.

## ANNEXES

ANNEXE A

Tableau I



SOURCE: MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT PRÉ-UNIVERSITAIRE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, (1995). *Scolarisation de la jeune fille en Guinée*, Conakry: IDEC.

## ANNEXE B1

Tableau III

Quelques typologies des typologies de textes ou de discours

Les auteurs	Modes de classifications des typologies	Quelques typologies correspondantes
SCHNEUWLY <i>et al.</i> , (1985)	<p>6 MANIÈRES DE TYPOLOGISATION</p> <p>Typologie basée sur la liste hétérogène de critères.</p> <p>Typologie basée sur les procédures langagières et/ou cognitives.</p> <p>Typologie basée sur les fonctions des textes.</p> <p>Typologie basée sur le rapport énonciation/situation de production.</p> <p>Typologie basée sur la situation de communication.</p> <p>Typologie basée sur le domaine social de production.</p>	<p>Adam (1984 <i>et s.</i>)</p> <p>Jakobson (1963)</p> <p>Benveniste (1966)</p> <p>Bronckart <i>et al.</i> 1985</p>
PETITJEAN (1989)	<p>3 PARAMÈTRES DE CLASSIFICATION</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les classifications homogènes</li> <li>- Les classifications intermédiaires</li> <li>- Les classifications hétérogènes</li> </ul>	<p>Adam (1985 <i>et s.</i>)</p> <p>Jakobson (1963)</p> <p>Benveniste (1966)</p> <p>Bronckart <i>et al.</i> (1985)</p> <p>Charaudeau (1983/1992)</p>
CANVAT (1996)	<p>3 GROUPES DE TYPOLOGIES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les classifications homogènes</li> <li>- Les classifications intermédiaires</li> <li>- Les classifications hétérogènes</li> </ul>	<p>Adam (1985 <i>et s.</i>)</p> <p>Jakobson (1963), Benveniste (1966) Charaudeau (1983/1992).</p>

## ANNEXE B 2

Tableau VI

Les principales étapes de la réflexion typologique de J.-M. Adam.

ANNÉES	NOMBRE ET TYPES TEXTUELS OU DISCURSIFS	RÉFÉRENCES
1985	8 Types textuels de base narratif, descriptif, argumentatif, injonctif, prédictif, conversationnel, théorique et explicatif.	« Quels types de textes? », <i>Le Français dans le Monde</i> , 192.
1987	7 principaux types séquentiels narratif, injonctif-instructionnel, descriptif, argumentatif, explicatif-expositif, dialogal-conversationnel, poétique-autotélique.	<<Types de séquences textuelles élémentaires>>, <i>Pratiques</i> , 56.
1990	6 types de structures séquentielles de base. narrative, injonctive-instructionnelle (ou procédurale), descriptive, argumentative, explicative, conversationnelle-dialogale.	<i>Éléments de linguistique textuelle...</i> Mardaga.
1992	5 séquences prototypiques narrative, explicative, dialogale, argumentative, descriptive.	<i>Les textes: Types et prototypes...</i> , Nathan

## ANNEXE C

## ANNEXE C1

Les 13 articles de nouvelles.

Texte 1

**CRASH D'UN "FOUGA MAGISTER" PRÈS DE VESOUL : LE PILOTE TUÉ**

**0 L'appareil militaire basé à Colmar a semble-t-il tenté un atterrissage en catastrophe dans un champ. L'avion a explosé en rebondissant sur le sol, tuant son pilote originaire de Vesoul.**

1 *"On l'a vu perdre de l'altitude, descendre en quatre ou cinq secondes. Puis il y a eu une explosion, un nuage de fumée au loin".* Pilote de la société Franche-Comté hélicoptère basée à l'aérodrome de Vesoul, François Figard est arrivé le premier sur les lieux du crash à bord de son propre appareil. Il n'y avait malheureusement plus rien à faire pour le pilote du Fouga Magister, le sous-lieutenant Stéphane Magot, 25 ans, né à Vesoul.

2 L'avion militaire avait quitté la base aérienne 132 de Meyenheim-Colmar, effectuant une mission d'entraînement lorsque l'accident s'est produit, peu avant 16 h au lieu-dit sur Les vignes de Comberjon, sur le territoire de la commune de Coulevon à la périphérie vésulienne... Visiblement, le pilote a rencontré des difficultés d'ordre technique en survolant la Haute-Saône. *"Il est passé au-dessus de Vesoul. Il battait des ailes"* souligne un habitant. Propos confirmés par d'autres témoins, *"Il a tourné sur le secteur pendant plusieurs minutes"*; ou encore : *"On entendait nettement qu'il avait des problèmes de réacteur"*.

**À l'écart des zones habitées**

3 Le pilote du Fouga a-t-il tout d'abord tenté de rejoindre l'aérodrome vésulien du Sabot? Question à laquelle l'enquête devrait répondre, grâce notamment au témoignage d'un pilote d'un petit avion qui volait à proximité. Mais il est vraisemblable que le sous-lieutenant Stéphane Magot a voulu éviter les zones habitées et la route nationale 57 reliant Vesoul à Luxeuil. À une éjection de son cockpit, il a sans doute préféré tenter un atterrissage en catastrophe, sur le ventre, dans un champ. Au sol en effet, pas de cratère. Et des débris disséminés sur quelques dizaines de mètres seulement. Un premier impact puis une traînée noire dans un champ labouré laissent penser qu'en touchant terre l'avion a rebondi avant d'exploser, tuant le jeune pilote.

4 À l'arrivée des secours, les restes du fuselage broyé étaient encore en flammes. Et les sapeurs pompiers de Vesoul, sous la direction de Capitaine Besson, ont dû maîtriser le feu avec de la mousse avant de pouvoir dégager le corps du malheureux militaire.

**Père d'un enfant**

5 D'importants moyens ont été mobilisés sur les lieux. Le nouveau directeur du cabinet du préfet, Marc Mafort, le lieutenant-colonel Kopp, commandant le groupe de gendarmerie, le commandant Ory, patron des services de secours du département, le Substitut du procureur de la République, M. Ezingard et le maire de Coulevon se sont immédiatement rendus sur place. Un périmètre de sécurité a été instauré. Les débris de l'appareil ont été récupérés pour analyse par les représentants de l'armée de l'air.

6 Marié, père d'un jeune enfant et domicilié à Colmar, le sous-lieutenant Magot complétait son entraînement lorsque le crash s'est produit à un kilomètre environ de la commune de Coulevon.

7 Le drame s'est produit la veille d'une passation de commandement à la fête de son escadre. Les autorités militaires ont décidé de maintenir aujourd'hui la cérémonie, mais toutes les festivités ont été annulées.

8 La gendarmerie de l'air et une commission d'enquête s'efforceront de déterminer l'origine du crash.

Source : *En partant des écrits...* Vol. 1. CRDP de Franche-Comté, 1994.

Texte 2

## CARNAGE À NAIROBI ET DAR-ES-SALAM

**0 Deux explosions terroristes faisant des dizaines de morts ont visé vendredi matin, presque simultanément, les ambassades des États-Unis dans deux pas de l'Afrique de l'Est**

1 La plus puissante de ces bombes - peut-être une voiture piégée - a explosé vendredi vers 10 heures locales dans la capitale kenyane, faisant au moins soixante morts et un millier de blessés, selon les estimations données hier soir. Huit Américains figurent parmi les victimes.

2 À Dar-es-Salaam, l'explosion qui a eu lieu quasiment à la même heure a fait au moins sept morts. Une bombe avait été placée dans un camion citerne de l'ambassade américaine qui a explosé en pénétrant dans l'enceinte de la résidence de l'ambassadeur. Aucun Américain n'aurait été touché.

3 À Nairobi, un camion de la Croix-Rouge internationale transformé en morgue temporaire abritait hier après-midi trente-cinq des soixante corps dégagés des décombres, au milieu des scènes de chaos et de dévastation. Soixante heures après la déflagration, les sauveteurs continuaient à retirer des corps ensanglantés.

4 L'explosion, qui a soufflé les vitres des immeubles à 300 mètres à la ronde, est survenue alors que tous les bureaux du centre ville étaient pleins. Quelques minutes après la déflagration, des centaines d'employés de la Coopérative Bank ainsi que ceux des immeubles proches, dont celui de la direction de l'Éducation nationale, les vêtements tachés de sang, se sont précipités dans la rue. Des blessés graves ont été transportés à bout de bras par leurs collègues et entassés dans des voitures. Des flaques de sang étaient visibles jusqu'à plusieurs centaines de mètres du lieu de l'explosion.

5 Au département d'État de Washington, une cellule d'urgence a été mise en place. Un avion C141 de soutien médical s'est envolé d'une base américaine pour rejoindre la capitale kényane. Nairobi et Dar es Salam étaient considérés comme des capitales « à faible risque » par les États-Unis. Immédiatement, après les deux attentats, la sécurité a été renforcée dans toutes les ambassades

américaines du monde, et celle de Kampala, en Ouganda, a été fermée.

6 Washington n'avait connaissance "d'aucune menace," a déclaré le Pentagone. Mais on évoque ici et là l'existence d'un communiqué publié jeudi dernier par des terroristes intégristes du Jihad égyptien. Ils affirmaient vouloir venger l'extradition d'Albanie, mais aussi du Kosovo, de sept des leurs qui auraient été "livrés" par les États-Unis à l'Égypte, une hypothèse renforcée par le fait que la pratique de l'attentat terroriste n'est pas habituelle en Afrique subsaharienne, sauf à l'époque de l'apartheid. Mais on peut aussi s'interroger sur la proximité géographique du Kenya et de la Tanzanie dans la région des Grands Lacs actuellement à nouveau ravagée par des guerres. Toujours est-il qu'en l'absence de revendication vérifiée, hier soir, la plus grande prudence est de mise dans ce domaine.

7 La secrétaire d'État, Madeleine Albright, est précipitamment rentrée de Rome à Washington pour conférer avec le président américain. "Ces actes de violence terroriste sont répugnants, ils sont inhumains," a déclaré Bill Clinton. "Nous allons utiliser tous les recours à notre disposition pour mener les responsables devant la justice quels que soient le temps et les moyens nécessaires", a-t-il, lui aussi, souligné. "Bien que les attentats semblent avoir été coordonnés, personne ne les a encore revendiqués", a encore dit le président américain.

8 La plupart des capitales ont dénoncé ces tueries. À l'instar de la France, ces attentats "appellent la condamnation la plus totale et suscitent des dégoûts," a déclaré le ministre des Affaires étrangères, Hubert Vedrine. Le premier ministre et le chef de l'État ont téléphoné aux dirigeants américain, kenyan et tanzanien pour leur faire part de leur indignation et présenter leurs condoléances.

Source : *L'Humanité*, 16790, page 8.

## Texte 3

## L'AVION PERD SES AILES EN FACE D'UN MARCHÉ

**0** Un cargo Antonov transportant des vivres pour l'UNITA en Angola, le lundi 8 janvier 1996, n'a pas réussi son décollage de l'aéroport de N'Dollé, situé en plein Kinshasa, en face d'un marché. Sautant de l'avion, les pilotes abandonneront l'appareil qui ira s'écraser sur le marché et ses occupants. 350 personnes, pour le moment, y laisseront leur vie, s'ajoutant aux victimes d'un Zaïre duquel les dieux semblent s'être détournés.

1 L'aéroport de N'Dollé, situé à l'est de Kinshasa, a été construit du temps des Belges, dans les années 50. Il sera désaffecté, vu l'extension de la cité. N'ayant pas été remplacé par une autre infrastructure, il servira d'aéroport d'entraînement au vol. L'extension démographique et son corollaire spatial continuant, un marché s'installera en face, de l'autre côté du boulevard Kasavubu, et même sur un bout de piste. Certains marchands s'y installeront aussi en toute imprudence. Tout pourra y être vendu, même des pièces détachées d'avion, au nom de "l'article 15" : "Débrouille-toi, toi-même," que les Kinois ont formellement promulgué. C'est donc un accident qui n'a pas surpris certains Kinois, vu la proximité du marché de l'aérogare. Aérogare qui avait repris du service avec de gros avions s'envolant avec des faux certificats de navigabilité. C'est par ailleurs, le problème de sécurité de la navigation aérienne sur le continent qui est là reposé. Le florissant marché d'avions de l'ex-URSS fait déferler sur le continent des avions périmés.

2 Parmi les victimes de cet accident, toutes les couches de la société pourraient se trouver. Car étant un marché réputé pour la vente de toutes sortes d'objets.

3 Cet accident dont le bilan de 350 morts pourrait se voir alourdi, vient ainsi marquer tristement la longue et douloureuse transition socio-politique du Zaïre. Pour certains journaux de Kinshasa, le ministre doit immédiatement démissionner.

4 L'opposition pour sa part, fait des reproches au président de la République qui se serait comporté comme une "guest star," venue assister à ce spectacle macabre. Par ailleurs, elle lui reprochera son soutien continu à l'Unita de Savimbi. Toujours est-il, que, aussi bien au Zaïre qu'ailleurs en Afrique, ce genre d'accident pourrait se répéter si des mesures de sécurités adéquates ne sont pas prises.

Source : *L'Indépendant*, 15, 8-1-1997.

## Texte 4

## FOOTBALL : NIGERIA JO BONFRÈRE RESTERA-T-IL ?

**0** Le Directeur technique des Super Eagles du Nigeria, Jo Bonfrère est actuellement avec la Fédération nigérienne de football (NFA). Il aurait même menacé de rompre le contrat qui, depuis octobre 1995, le lie pour deux ans à l'équipe du Nigeria.

1 Le technicien néerlandais serait actuellement en Hollande, plus précisément à Maastricht, sa ville natale. Il reprocherait aux autorités du football nigérian des retards de salaires d'une part et d'autre part, d'avoir décidé de l'envoi au Brésil de la sélection nationale espoirs, qualifiée pour les Jeux Olympiques, sans que lui, co-entraîneur de cette formation, ne soit tenu au courant.

2 Sans grandes références, Jo Bonfrère avait été nommé à la place du Brésilien Carlos Alberto, rentré chez lui dans des circonstances - pour le moins - obscures. Le Brésilien avait lui-même pris le relais de Clémens Westerhof, l'homme qui avait conduit les Super Eagles à la World Cup 94.

3 Ex-entraîneur de VV Maastricht, du Rc Roda (Pays-Bas) et du Kfc Geel (Belgique), Jo Bonfrère fut également, pendant quatre ans (de 1990 à 1994), l'adjoint de Westerhof. Depuis sa nomination, il n'a jamais eu l'occasion de conduire les Super Eagles en compétition officielle. Ces derniers avaient été retirés de la Can 96 par le gouvernement d'Abuja pour des raisons politiques. Aussi, avec les Olympiques, il ne semble pas que le Néerlandais ait plus de chance, puisque ces derniers sont dans l'attente de la décision relative à la réserve portée par le Zimbabwe (adversaire du Nigeria) sur un des joueurs nigériens ayant pris part à la rencontre retour qualificative pour Atlanta 96 - le joueur en question est soupçonné d'avoir falsifié son âge.

4 Dans ces conditions, on se demande bien si Jo Bonfrère acceptera de rester aux commandes des Super Eagles.

Source : *L'Indépendant*, 170, 18-4-1997

Texte 5

## LE BOY DE KANTÉ, PRINCIPAL SUSPECT...

**0 Le 24 octobre dernier, Boubacar Kanté, grand reporter sportif, était assassiné dans des circonstances tragiques à son domicile de Cocody à Abidjan. Aujourd'hui les enquêtes touchent à leur fin, avec l'arrestation selon le journal ivoirien *Soir Info*, de deux jeunes pédérastes qui, dit-on, étaient chez Kanté dans la nuit du drame.**

1 On se rappelle que dès l'annonce de sa mort, les autorités ivoiriennes avaient promis de faire toute la lumière sur cette affaire en mettant la main sur les coupables. Ainsi le Commissaire Drissa Ouattara et son Unité de la Savac, ont pu mettre la main sur deux jeunes personnes le mercredi 26 novembre dernier, grâce aux enquêtes qu'ils effectuent actuellement.

2 Les deux suspects, Ora Albert et Klao Sylvère, tous âgés de 19 ans, ont fait des révélations, après leur arrestation à l'hôtel "Famien" situé dans le quartier du "Plateau Dokui". Ces deux jeunes auraient affirmé aux enquêteurs, avoir rencontré Boubacar Kanté, trois mois avant sa mort. Depuis, ils affirment qu'ils entretenaient des relations très proches avec la victime.

3 C'est le jour du drame que Kanté aurait informé Albert et Sylvère de sa nomination à la tête du Bureau de Presse de la Présidence de la Guinée, par téléphone vers 9 heures du matin. Ce sont ces deux jeunes qui avaient appelé pour dire à Boubacar de les attendre chez lui à Cocody. Ils affirment que c'est Kanté en personne qui avait fixé le rendez-vous aux environs de 22h00 et déclarent être arrivés chez leur victime vers 23h30. Aux enquêteurs, ils auraient affirmé que c'est le Boy de Kanté en personne, Augustin, qui les a accueillis et les a introduits auprès de son patron.

4 C'est après qu'Augustin les a quittés en les laissant seuls. Boubacar aurait suivi la télé avec "ses invités" qui dégustaient la boisson qui leur avait été servie. Quelques minutes plus tard, Albert et

Sylvère entrent dans la chambre de Kanté. Ils affirment que c'est au moment où celui-ci éteignait la lumière de la chambre que trois individus armés de pistolet ont fait irruption dans la chambre. Parmi ceux-ci, Augustin le Boy, vêtu, selon eux d'un pantalon Jean bleu et d'un tee-shirt. Les deux autres criminels avaient un accent guinéen, déclarent-ils. Les jeunes visiteurs auraient alors été mis hors de la chambre par Augustin et on leur aurait dit que c'était une "affaire guinéo-guinéenne"... Albert et Sylvère affirment que c'est seulement le lendemain qu'ils auraient appris le décès de Kanté à travers la presse. Ils ont alors décidé de quitter Abidjan pour Lakota, le village d'Albert quelques jours après, estimant qu'ils y couraient moins de risque.

5 Revenus dans la capitale économique ivoirienne, quelques jours plus tard, ils choisirent de loger à l'hôtel "Famien" au Plateau Dokui, pour non seulement être dans l'anonymat, mais aussi parce que l'argent qu'ils ont gagné à travers leurs relations avec Kanté leur permettait de mener un autre train de vie... C'est en ce moment qu'ils ont été arrêtés par le Savac.

6 Comme on le voit, le témoignage et les révélations d'Albert et Sylvère mettent fortement en cause Augustin, le boy, dans l'assassinat de Boubacar Kanté. À présent les enquêteurs recherchent activement deux autres présumés complices.

## Texte 6

## DOUBLE ATTENTAT MEURTRIER ANTI-AMÉRICAIN EN AFRIQUE

**0 À Nairobi et à Dar-es-Salaam, deux explosions ont frappé les ambassades des USA. Des dizaines de morts et plus de mille blessés : l'apocalypse.**

1 Selon les différentes estimations disponibles, entre quarante-cinq et septante personnes ont été tuées, et un millier blessées, dans deux attentats à la bombe qui ont visé presque simultanément, vendredi matin, les ambassades des États-Unis à Nairobi (Kenya) et à Dar-es-Salaam (Tanzanie), deux États limitrophes d'Afrique de l'est.

2 Les attentats, vraisemblablement provoqués par des véhicules piégés, n'avaient pas été revendiqués en fin de journée. Selon la police kenyane, trente-sept personnes au moins ont perdu la vie dans l'attentat. D'autres sources parlent de 40 à 60 victimes. Et plusieurs Américains, entre neuf et quinze, dont un enfant, ont été tués dans l'attentat de Nairobi, qui a provoqué une véritable boucherie dans les bureaux proches de l'ambassade et dans les rues du centre ville. Des Américains ont été également blessés à Dar-es-Salaam où le dernier bilan s'élève à 7 morts et 72 blessés.

3 Le président américain Bill Clinton a condamné ces attentats qu'il a qualifiés d'*actes de violence terroriste répugnants et inhumains*. Il s'est engagé à ce que les responsables soient jugés.

4 La plus puissante de ces explosions s'est produite vendredi vers 10h30 locales dans le quartier d'affaires de la capitale kenyane. L'attentat, déclenché vraisemblablement par une voiture piégée dans un parking derrière l'ambassade, a endommagé trois immeubles de la grande avenue Hailé-Selassié, dont l'un s'est complètement écroulé, bloquant de nombreuses personnes dans les décombres. Un suspect a été arrêté par la police kenyane peu après l'attentat,

selon des témoins sur place. Sept heures après l'explosion, les sauveteurs continuaient de dégager des survivants et de retirer les cadavres des tas de gravats. L'ambassadeur américain, Mme Prudence Bushnell, qui rentrait d'une réunion dans un immeuble avoisinant, a été légèrement blessée.

5 À Dar-es-Salaam, l'explosion s'est produite à peine cinq minutes plus tard. Selon un dernier bilan, sept personnes ont été tuées. Toutes les personnes décédées n'ont pu être rapidement identifiées. Parmi les victimes figure une femme blanche dont le nom et la nationalité n'ont pas été déterminés, mais aucun Américain n'a été tué à Dar-es-Salaam, a précisé à Washington le département d'État.

6 Selon les premières constatations, la bombe avait été placée dans un camion citerne qui a explosé en entrant dans le périmètre de l'ambassade. Selon les sources hospitalières, 72 blessés dont 15 dans un état grave, ont été admis au centre hospitalier Muhimbili. Toute la partie avant du bâtiment a été gravement endommagée, de même qu'une trentaine de voitures garées dans la zone.

7 Jeudi, une organisation islamiste armée égyptienne, le Jihad, avait annoncé *des représailles* contre les États-Unis qu'il a accusés d'avoir *planifié* l'extradition vers l'Égypte de sept de ses militants résidant en Albanie et dans un autre pays de l'Est.

*Source : Le Soir, 183, p. 1.*

## Texte 7

## AU CONGO, LE POUVOIR PAR LES ARMES

1 Alors même qu'une élection présidentielle était prévue pour juillet 1997, une guerre de quatre mois a opposé l'armée congolaise et les miliciens du président Lissouba aux "cobras" de son prédécesseur et principal rival, M. Denis Sassou Nguesso, qui a finalement accédé au pouvoir par les armes.

2 Après l'une de ces conférences nationales qui ont fleuri en Afrique - en 1990 et 1991 - pour l'instauration de régimes démocratiques, M. Pascal Lissouba avait remplacé M. Denis Sassou Nguesso à la tête de l'État, en 1992, grâce notamment à un accord de gouvernement préélectoral entre les deux hommes, et à un appel du second à voter en faveur du premier. M. Lissouba devint ainsi le premier président congolais élu au suffrage universel, scrutin présidentiel qui ne fut jamais contesté.

3 Auparavant, M. Denis Sassou Nguesso avait régné sans partage, douze ans durant, à la tête d'un régime "socialiste" instauré en 1963 et d'un parti unique au fonctionnement calqué sur le modèle soviétique. Lorsqu'il quitta le pouvoir, les finances étaient très mal en point et le Congo le pays africain le plus endetté par habitant. Par la suite, la situation économique continua de se dégrader : retard, puis baisse des salaires dans la fonction publique, arrêt des recrutements, dévaluation du franc CFA en 1994, inflation, relations tendues avec les institutions financières internationales. En 1995, une timide reprise se dessina, notamment grâce à l'obtention d'un prêt du Fonds monétaire international et à la mise en exploitation d'un nouveau gisement pétrolier. Cependant, la vie quotidienne, en particulier dans la capitale, Brazzaville, devenait de plus en plus pénible (routes défoncées, pénuries de carburant, de gaz, d'eau, d'électricité, coupures de téléphone), alors que la classe politique semblait s'enrichir toujours plus vite et qu'à tous les niveaux de la pyramide sociale les individus cherchaient à devenir des clients de "patrons-protecteurs" afin de pouvoir bénéficier des redistributions. Peu d'agents de l'État acceptaient encore de travailler en l'absence de "mesures d'accompagnement".

4 En fait, le mécanisme électoral entamé au Congo en 1992 n'a jamais été achevé et les nouvelles institutions n'ont jamais réellement fonctionné. De dissolution en élections législatives anticipées en 1993, l'Assemblée nationale a pu siéger pendant une législature complète sans que tous les députés soient élus, à cause d'un contentieux électoral dans une région.

### La première guerre de 1993

5 Les maires devaient être choisis par les conseillers municipaux élus : le régime Lissouba décida de les nommer avec le statut de maires " par intérim". Le Haut Conseil de la magistrature et le Haut Conseil de la communication, prévus par la Constitution, n'ont été effectivement mis en place qu'en 1997. De même, les membres du Conseil constitutionnel n'ont été nommés qu'en mai 1997, soit au terme du quinquennat présidentiel, prêtant serment sous les bombes et tenant leur première réunion le 21 juillet 1997 pour ... proroger le mandat du président .

6 Depuis 1995, alors que la liberté d'expression était de plus en plus mise à mal (notamment avec l'arrestation de journalistes), un débat s'était instauré sur l'inadaptation de la Constitution votée en 1992 aux "réalités congolaises" : on évoquait alors la nécessité de parvenir à une "démocratie consensuelle", "à l'africaine", qui reprendrait les "traditions ancestrales", et qui remplacerait la "démocratie conflictuelle" importée des pays du Nord. Le Comité de coordination du recensement administratif spécial, qui préparait l'élaboration des listes électorales, avait été repris en main par la présidence. S'agissait-il d'instaurer des mécanismes pour se dérober au verdict du peuple ou, au minimum, pour donner davantage de prérogatives du président "démocratiquement" élu?

Chacun craignait les échéances électorales de 1997. À la fin de l'année 1993, avait déjà éclaté une première guerre. Les contestations liées aux résultats des élections législatives de 1992 avaient fait monter la tension ; chacun des trois principaux dirigeants politiques, MM. Pascal Lissouba, Denis Sassou Nguesso et Bernard Kolelas (maire de Brazzaville, à l'époque leader de l'opposition allié à l'ancien président et devenu premier ministre pendant la guerre de 1997) avaient créé leur milice. Celles de MM. Lissouba et Kolelas s'étaient affrontées ; le conflit fit alors au moins deux mille morts.

7 Après une période d'insécurité durant toute l'année 1994, et une bonne partie de l'année 1995, la paix était progressivement revenue, notamment à Brazzaville, très sévèrement touchée par ce premier conflit. Mais ce n'était un secret pour personne que les milices des trois champions politiques continuaient de s'armer et de s'entraîner. Régulièrement, dans le débat politique, revenait la question du désarmement des milices.

8 La seconde guerre du quinquennat du président Lissouba a éclaté de manière attendue, mais plus tôt, et surtout beaucoup plus violemment que prévu. Le 5 juin 1997, après quelques incidents dans le nord du pays, l'armée congolaise, appuyée par la malice favorable au président Lissouba, encercla la résidence de M. Denis Sassou Nguesso à Brazzaville. La milice de celui-ci, manifestement surarmée, répliqua. Après plus de quatre mois d'affrontements, alors que les bilans varient entre 4 000 et 10 000 morts, que la capitale, vidée de ses habitants, est dévastée, "la guerre est terminée", comme l'annonce le vainqueur, M. Sassou Nguesso, le 16 octobre.

9 La "non-ingérence active" de la communauté internationale a contribué à un règlement d'un conflit de la démocratie par les armes. On craignait l'intervention du régime de M. Laurent Désiré Kabila, qui s'était rapproché du président Lissouba et avait déclaré vouloir envoyer des troupes de l'autre côté du fleuve pour faire cesser les tirs d'obus qui atteignaient Kinshasa. Mais M. Kabila était sans doute trop occupé à gérer de difficiles relations avec ses alliés rwandais et ougandais ; et, en dépit de ses efforts, M. Lissouba n'a pas pu gagner à sa cause l'Ouganda de M. Museveni et le Rwanda de M. Kagame.

10 C'est de l'Angola qu'est venue la solution: les liens entre M. Sassou Nguesso et le président angolais Eduardo Dos Santos ont eu raison des relations étroites entre MM. Lissouba et Jonas Savimbi, chef de l'Unita et ennemi juré de M. Dos Santos. L'Angola pouvait ainsi régler un conflit intérieur, avec M. Savimbi, mais aussi avec les indépendantistes du Front de libération du Cabinda (FLEC), cette enclave angolaise dans l'ex-Zaïre qui dispose d'une frontière commune avec le Congo et au large de laquelle se trouve la majorité des ressources pétrolières de l'Angola.

11 Ayant gagné pratiquement sans coup férir la bataille du pétrole à Pointe-Noire grâce aux troupes angolaises, M. Sassou Nguesso revient au pouvoir, par les armes, cinq ans après une période durant laquelle, malgré tout, certains Congolais avaient pu croire à la démocratisation.

12 Quels comptes M. Sassou Nguesso aura-t-il à rendre à ceux qui l'ont vraisemblablement aidé (l'Angola, le Gabon, la France, l'Elf), et à ceux qui apparemment avaient pris quelques distances à son égard (l'ex-Zaïre, le Rwanda, l'Ouganda, les États-Unis)? Comment va-t-il gérer ce pays détruit et sillonné par des miliciens surarmés, difficiles à contrôler et toujours prêts à piller? Pour les moins, refaire l'unité nationale au Congo sera une tâche ardue.

*Source : Le Monde diplomatique, 11 - 1997.*

## Texte 8

## LE TERRORISME ISLAMISTE FRAPPE ENCORE

**0 57 touristes tués à la mitrailleuse et au poignard devant un temple pharaonique de Louxor.**

1 Une soixantaine de touristes étrangers ont été tués devant le temple d'Hatchepsout à Louxor, en Haute-Égypte, dans un attentat d'une violence sans précédent, commis à la mitrailleuse et au poignard, et revendiqué par le groupe intégriste égyptien Jamaa Islamiya.

2 Selon une source policière, la Jamaa, responsable de la plupart des attaques depuis le début de la violence islamiste qui a fait plus d'un millier de morts en cinq ans en Égypte, a laissé sur les lieux de messages de revendication.

3 Cet attentat, le plus meurtrier en Égypte et le premier à Louxor, l'une des principales destinations touristiques du pays, a fait 67 morts (dont 57 touristes, un guide touristique égyptien, trois policiers et six assaillants) et 24 blessés, dont 16 étrangers, selon un bilan du ministère de l'Intérieur.

4 L'attentat sanglant coïncide avec l'ouverture du procès, devant un tribunal militaire en plein désert, de 65 islamistes présumés, jugés pour conspiration en vue d'assassiner de hauts responsables du gouvernement. Les accusés seraient membres de la Jamaa.

5 Il a provoqué une vague d'indignation dans le monde.

6 Les États-Unis ont joint leur voix à celles des pays européens pour exprimer leur indignation face à ce carnage.

7 "Nous condamnons avec force cette attaque brutale et horrible," a déclaré un porte-parole du secrétariat d'État qui a suspendu tous les déplacements de responsables américains dans le Sud égyptien et a lancé une mise en garde aux ressortissants des États-Unis, leur déconseillant de se rendre dans la région. Bill Clinton a adressé ses condoléances à son homologue égyptien.

8 Le secrétaire général de l'ONU, Kofi Annan, a condamné "avec la plus grande fermeté" le massacre. Federico Mayor, directeur général de l'UNESCO, a dénoncé cet "acte atroce et inutile".

9 Le secrétaire au Foreign Office, Robin Cook, s'est dit "horrorifié" par "cet acte écoeurant de violence".

10 Le président français, Jacques Chirac, a envoyé à son homologue égyptien un message condamnant "l'odieux attentat" et exprimant sa "sympathie attristée" à l'Égypte. Le premier Ministre Lionel Jospin a exprimé son "horreur," en se disant "convaincu que le gouvernement égyptien saura faire face une nouvelle fois aux défis de cette forme de violence criminelle".

11 Le ministre allemand des Affaires étrangères, Klaus Kinkel, a condamné "l'acte de violence répugnant de fanatiques dévoyés".

12 Selon le ministère du Tourisme égyptien, 43 Suisses, 10 Japonais et quatre Britanniques ont été tués, mais ce bilan ne coïncide pas avec les informations données par différentes capitales.

13 À Bonn, le ministère des Affaires étrangères a assuré qu'au moins quatre Allemands avaient été tués. Selon le Foreign Office, le nombre de touristes britanniques tués est de cinq. Des sources diplomatiques au Caire avaient auparavant dénombré davantage de nationalités : 25 Suisses tués, deux Britanniques, neuf Japonais, sept Allemands, un Français et un Bulgare.

14 Avant la publication du bilan officiel égyptien, la police de Louxor avait fait état de 74 personnes tuées, dont 61 touristes.

15 L'attaque a eu lieu dans la matinée, un commando d'une dizaine de personnes ayant tiré à la mitrailleuse sur des dizaines de touristes qui grimpaient une rampe d'accès menant au temple.

16. Selon un témoin, les agresseurs étaient arrivés sur place à bord de taxis et s'étaient eux-mêmes fait passer pour des touristes.

17 Les forces armées et la police ont décrété un couvre-feu autour du temple et dans la Vallée des rois voisine où elles ont procédé à des ratissages "à la recherche d'éléments ayant participé à l'attentat," selon l'agence égyptienne MENA".

18 Les forces de sécurité égyptiennes se sont déployées en force à Louxor où les rues étaient désertes.

19. Les voyageurs européens ont commencé à organiser le rapatriement de leurs clients d'Égypte et ont pour la plupart proposé des annulations sans frais pour les voyageurs vers ce pays.

20 La Jamaa Islamiya, bien implantée en Haute-Égypte, cherche à renverser par la force le régime égyptien qu'elle considère comme "impie". Ses cibles privilégiées sont les policiers, les coptes (chrétiens d'Égypte) et les touristes occidentaux.

21 Elle n'a cependant pas revendiqué le dernier attentat commis le 18 septembre devant le musée du Caire, qui avait provoqué la mort de neuf touristes allemands.

*Source : La Presse, 18-1-1997.*

## Texte 9

## DIANA 1961-1997

**0 Le monde entier en état de choc.**

1 L'annonce de la mort de la princesse Diana a plongé dimanche la Grande-Bretagne dans la consternation la plus totale. À Londres, la population s'est spontanément rassemblée dès les premières heures de la matinée devant les palais de Kensington et de Buckingham, pour y déposer des fleurs ou des bougies.

2 Devant le palais de Kensington, où résidait la princesse de Galles, de nombreuses personnes ont conquis les photographes qui affluaient devant les grilles.

3 L'annonce de la mort de Diana, sur les chaînes de télévision et de radio qui ont interrompu leurs programmes, a été précédée de l'hymne britannique, God Save the Queen. Sur un ton sombre, les présentateurs ont lu les communiqués officiels confirmant le décès de la princesse. Des hommes et des femmes de tous âges se sont alors rendus, par dizaines devant Buckingham et Kensington.

**"Profonde Tristesse" du pape Jean-Paul II**

4 Par ailleurs, Jean-Paul II a fait part, hier de sa "profonde" tristesse après la mort de Diana, rapporte l'agence de Presse ANSA. C'est le cardinal britannique George Basil Hume qui a transmis à la reine Élisabeth II le message de condoléances du pape.

5 "Profondément attristé par la nouvelle tragique" du décès de Lady Di, Jean-Paul II "partage la douleur du peuple britannique" et a "offert des prières pour qu'elle soit accueillie dans l'amour éternel de notre père dans le ciel", poursuit le message.

6 Toute l'Italie s'est émue du décès de la princesse de Galles. Avec son compagnon Dodi al Fayed, elle se trouvait en vacances dans la péninsule deux jours encore avant sa mort dans un accident de voiture à Paris, poursuivie par les photographes.

7 L'Italie, où le réalisateur Federico Fellini inventa, dans son film "La Dolce Vita", le terme de "paparazzi" pour désigner ces photographes à l'affût des célébrités, est particulièrement sensible à ce sujet.

8 Pour l'actrice Anita Ekberg, star de "La Dolce Vita" qui fut elle-même pendant des années cible des paparazzis, Lady Di était "une femme traquée". De son côté, le ténor Luciano Pavarotti estime que de nouvelles lois devraient être votées pour protéger la vie privée des personnages publics.

**La famille Versace**

9 Enfin, dans le monde de la mode, Donatella Versace, la soeur de Gianni Versace assassiné en Floride le mois dernier, a exprimé sa tristesse après la disparition d'une femme qui donnait un éclat particulier aux créations des couturiers.

10 Elle a confié qu'elle n'oublierait jamais la "grande générosité" de Lady Di, "sa douceur et la force qu'elle avait transmise au coeur de la terrible tragédie" qui avait frappé la famille Versace en août.

11 Diana avait porté des créations de Gianni Versace mais aussi de Valentino, qui l'avait récemment accueillie en compagnie de Dodi al Fayed à Saint-Tropez. Pour Valentino, elle avait "répudié" les habits officiels d'une princesse au profit des vêtements convenant à une belle femme. "Elle oubliait le label royal et souhaitait véritablement être elle-même", a-t-il dit.

**Réactions de Bill Clinton**

12 Le président américain Bill Clinton s'est déclaré dimanche "profondément attristé" par la mort de la princesse Diana et a salué son engagement en faveur des causes humanitaires.

13 "Nous l'aimions beaucoup. Nous admirions son travail", a commenté M. Clinton. "Pour ma part, je serai toujours heureux d'avoir connu la princesse et je me souviendrai toujours d'elle d'une façon très forte et positive, tout comme Hillary", a-t-il ajouté. Le couple présidentiel se trouve actuellement en vacances à Martha's Vineyard, dans l'État du Massachusetts, sur la côte est des États-Unis.

Source : *Le Droit*, 27 septembre 1997.

## Texte 10

**RONALDO, MEILLEUR JOUEUR DE L'ANNÉE 1997**

1 En début de semaine dernière, l'attaquant brésilien de l'Inter de Milan a été élu, pour la deuxième année consécutive, meilleur joueur de la FIFA. Réunis en France sous les auspices de l'organisme dirigeant du football mondial, 150 entraîneurs internationaux avaient la lourde tâche de choisir le meilleur des quatre meilleurs joueurs du monde pour l'année 1997 qui sont : Ronaldo lui-même, Bergkamp, Zidane et Roberto Carlos.

2 Vu leurs différentes performances au cours de l'année, il n'y a pas eu beaucoup de tergiversations. La qualification déjà acquise de l'Inter en quart de finale de la coupe de l'UEFA et sa place actuelle de leader dans le calcio tiennent grandement à ses buts décisifs.

3 Dans ce classement de la FIFA, le jeune Ronaldo (21 ans) précède son compatriote du Real Madrid, le défenseur Roberto Carlos. L'attaquant d'Arsenal, Denis Bergkamp a occupé la troisième place devant le meneur de jeu français de la Juventus de Turin, Zinedine Zidane. À noter que le journal international *"World Soccer"* a aussi choisi Ronaldo comme le footballeur de l'année 1997.

4 En plus de ce titre de meilleur joueur, Ronaldo garde toujours le record du joueur le plus cher du monde.

5 Rappelons que son transfert du FC Barcelone à l'Inter de Milan, en fin de saison dernière, avait coûté à son club actuel une valeur de 20 millions de dollars.

6 À l'âge de 21 ans avec tous ces titres, le "jeune Pelé" a plutôt réussi un très bon début de carrière dans le football.

7 Contrairement à la World Cup 94 aux États-Unis où il n'avait presque pas apparu, Ronaldo est très attendu en France avec la Seleçao brésilienne.

---

*Source : L'Indépendant, 55, 19-1-1998.*

Texte 11

## LES INONDATIONS TOUCHENT 240 MILLIONS DE CHINOIS

**0 Près de six millions de maisons détruites, des récoltes perdues ou compromises sur cinq millions d'hectares, aux conséquences économiques et sociales les inondations tournent au désastre.**

1 Ces inondations, souvent accompagnées de glissements de terrains, "ont fait un nombre important de victimes et fait subir d'énormes pertes économiques à la Chine," a déclaré le vice-ministre des affaires civiles, Fan Baojun, au cours d'une conférence de presse. Fan Baojun, dont les propos sont rapportés par l'agence Chine Nouvelle, n'a pas fourni de bilan précis des victimes, se contentant de préciser que 240 millions de personnes au total avaient été affectées par les inondations qui ont touché 28 provinces. 5,58 millions de maisons ont été détruites, plus de 13 millions endommagées à des degrés divers, tandis que 13,8 millions de personnes ont dû être déplacées.

2 Quant aux dégâts liés à l'agriculture, ils concernent 21, 53 millions de terres cultivées, dont 4,78 millions entièrement détruites. Toujours selon Fan Baojun, au moins 2000 personnes ont trouvé la mort dans ces inondations qui sévissent depuis près de trois mois dans le sud du pays. Le précédent bilan officiel, donné le 28 juillet, évaluait le nombre de morts à 1168. La crue de Yangtsé, le plus long fleuve du pays, a ces derniers jours atteint des proportions inconnues depuis les inondations de 1954, qui avaient causé la mort de 30000 personnes.

3 Le bilan provisoire donné par les autorités chinoises se situe probablement en deçà de la réalité. Ainsi, le village d'Anxiang, dévasté il y a deux semaines par l'effondrement d'une digue, ne sait toujours pas combien d'habitants ont péri lorsque les eaux ont brutalement envahi les rues. "Beaucoup de gens ont disparu. Nous pensons surtout qu'ils sont morts. Ce sont surtout des enfants et des vieillards, parce que tous les bras valides étaient sur les digues", a déclaré un chauffeur de taxi. Dans le village, qui semble avoir été dévasté par la guerre, les résidents déambulent ou restent couchés, dans une chaleur qui peut atteindre 37°C. Les maisons paraissent comme bombardées, avec des toitures arrachées et des

câbles électriques éparpillés sur la route. Des sacs de riz sèchent au soleil. Parmi les habitants d'Anxiang qui ne travaillaient pas à la consolidation des digues, beaucoup dormaient ou regardaient la télévision lorsqu'une digue construite en bordure du lac Dongting, qui communique avec le Yangtsé, s'est subitement rompue le 24 juillet dernier. Environ 20 % de la population chinoise est affectée "à des degrés divers" par les inondations catastrophiques qui frappent le pays depuis plusieurs semaines.

4 Selon les habitants, plusieurs milliers de personnes pourraient avoir été tuées dans les inondations qui ont suivi la rupture de la digue, mais aucun bilan officiel des victimes n'a pu être obtenu jusqu'à présent. Hier, l'agence France Presse rapportait ce témoignage d'une institutrice répondant au nom de Yang Lirong : "Je dormais déjà quand mon mari qui regardait la télévision est venu me réveiller. Les voisins criaient : professeur Yang, professeur Yang, l'eau arrive. L'eau a monté très vite, en deux heures elle a atteint le niveau du second étage. Nous ne pouvions rien faire. Nous avions très peur. Tout autour, tout le monde criait au secours. Nous entendions les maisons s'écrouler, c'était comme des coups de tonnerre".

5 En attendant les secours, en l'occurrence les soldats de l'armée de libération populaire, la famille a entrepris de sauver tout ce qui pouvait encore être sauvé, montant les meubles et les vêtements au troisième étage de la maison. Au total 120 personnes ont ainsi été secourues mais on ignore combien ont effectivement disparu.

---

*Source : L'Humanité, 16789, page 11.*

Texte 12

## DES ROSES ET DES GLAÏEULS POUR LE CHÉ

### 0 Des dizaines de milliers de Cubains saluent les restes du "guérillero historique".

1 Santa Clara - Plus de 70 000 personnes ont déjà rendu hommage à Ernesto "Ché" Guevara à Santa Clara (centre de Cuba) où ses restes doivent être inhumés aujourd'hui au terme d'un septième et dernier jour de deuil national.

2 L'affluence des habitants de Santa Clara a obligé les autorités à laisser ouvertes dans la nuit de mercredi à hier les portes de l'ancien palais du Gouverneur où sont exposés les ossuaires du "Ché" et de six de ses compagnons tombés avec lui en Bolivie.

3 Les Dépouilles du "Ché" et de ses six frères d'armes, tués voici tout juste 30 ans dans le maquis bolivien, sont arrivées mardi soir de la Havane dans cette petite ville de 210 000 habitants.

4 Environ 60 000 personnes pourraient encore saluer hier le "Ché" et ses compagnons, selon les autorités locales. Plus de 200 000 Cubains et étrangers se sont inclinés en trois jours devant les ossuaires durant leur exposition à La Havane dans le monument dominant la place de la Révolution.

5 Les enfants du "guérillero héroïque" et de sa seconde et dernière épouse Aleida March ont commencé à arriver à Santa Clara où sont également attendus ses deux frères Juan Martin et Roberto, ainsi que sa soeur Celia, habitant tous trois en Argentine.

6 De longues colonnes silencieuses d'habitants de Santa Clara et de sa région s'étiraient toujours hier en rang par deux dans les rues de cette ville, fondée au début du XVIIe siècle. Une forte averse, mercredi après-midi, n'était pas parvenue à décourager la ferveur des Cubains qui, une fleur à la main, attendent en moyenne un peu plus d'une heure pour rendre un fugace dernier hommage au Ché.

7 Des milliers de roses et de glaïeuls sont amoncelés au pied des colonnes néoclassiques qui flanquent l'entrée de l'ancien palais, aujourd'hui transformé en bibliothèque. Les Cubains passent à pas lent en procession devant les restes des guérilleros placés dans des coffrets de bois vernis disposé en ellipse et gardés par des soldats en grand uniforme.

8 Des dizaines de policiers assurent le maintien de l'ordre à Santa Clara où est attendu Fidel Castro, ami et frère d'armes du "Ché", pour présider la cérémonie solennelle d'inhumation du "guérillero héroïque" dans le mausolée qui lui est dédié.

9 Santa Clara considère Ernesto Guevara de la Serna comme son fils adoptif depuis qu'il y remporta en décembre 1958 une éclatante et décisive victoire contre les troupes du dictateur Fulgencio Batista.

*Source : Le Devoir, 7-10-1997.*

Texte 13

## LA CHINE NOIE SES CHAMPS POUR SAUVER SES VILLES

**0 Le dynamitage du Yangtsé a commencé. L'armée tente de dompter les crues du fleuve, les plus importantes depuis 40 ans.**

1 La Chine s'est résolue à faire sauter les digues du Yangtsé, laissant déborder le fleuve sur les campagnes, afin de protéger les villes contre la crue la plus grave depuis 1954, a reconnu lundi l'agence Chine Nouvelle.

2 La Chine avait jusqu'à présent démenti les informations faisant état d'inondations délibérées des campagnes, indiquant qu'elle n'envisagerait de le faire qu'en dernier recours. Selon l'agence officielle chinoise, *onze petites digues ont été dynamitées afin de dévier la crue et de réduire le niveau du fleuve* dans la province de Hubei (centre). Près de 10 000 maisons du canton de Xianning ont ainsi été englouties, provoquant l'évacuation de 32 511 sinistrés.

### **Gagner 50 centimètres par 40 zones de diversion**

3 En aval, *cette stratégie a permis de protéger Wuhan*, la grande agglomération industrielle de 7 millions d'habitants menacée depuis plusieurs semaines par la crue du plus long fleuve de Chine, a ajouté l'agence, sans préciser la date des dynamitages. Des opérations similaires ont été engagées en amont dans la région du lac Dongting et le long du Jingjiang, un affluent du Yangtsé. Un expert cité par Chine Nouvelle s'est prononcé en faveur de la généralisation de ces opérations. *"Les pertes seront moindres si nous dévions la crue de manière planifiée quand la situation devient urgente"*, a déclaré Wu Daoxi, un responsable de la commission de contrôle des inondations.

4 Dans une interview au "China Daily," un autre responsable de la commission avait jugé possible lundi de faire baisser le niveau du fleuve de 50 cm en déviant l'eau vers 40 *"zones de diversion"*. *"Des préparatifs sont en cours pour agir dans un cas d'aggravation des inondations dans les grands*

*centres industriels et les infrastructures importantes"*, avait-il déclaré.

5 Quelque 5 millions de personnes vivent dans ces zones. Les habitants de sept d'entre elles ont déjà été évacués, a précisé l'expert, reconnaissant que les autorités locales hésitaient à laisser déborder le fleuve, de crainte d'avoir à payer des dédommagements aux paysans. L'inondation délibérée des campagnes a été décidée par le passé. Les inondations de cette année, les plus graves depuis 1954 qui avaient fait 30 000 victimes ont déjà coûté la vie à 1 200 habitants, selon le bilan officiel.

6 Selon l'expert cité par le "China Daily," *"un nouveau pic de crue peut se produire en l'espace d'une semaine s'il pleut fortement en amont"*. Or la pluie a recommencé à tomber durant le week-end, notamment dans la zone du barrage des Trois Gorges. Selon l'expert, même si la pluie cessait, un retour à la normale prendrait au moins une dizaine de jours, durant lesquels la pression subsistera sur des digues détremées par des semaines de crue.

7 Un responsable de la Fédération internationale de la Croix-Rouge, M. Jacobsen, a indiqué avoir vu des milliers de riverains réfugiés sur les digues du fleuve, *"kilomètre après kilomètre,"* dans les provinces du Hubei et du Hunan. Cinquante et un millions d'habitants, soit 40 % de la population des deux provinces sont "affectés" d'une manière ou d'une autre par les inondations, a déclaré Arne Jacobsen à l'issue d'une tournée d'inspection des zones sinistrées.

Source : *Le Soir (2e Cahier)*, 179, page 17.

## ANNEXE C2

## LA FORMULE COURTE D'HENRY

a) Le *MP* (nombre de mots par phrase) = 
$$\frac{\text{Nombre de mots dans le texte}}{\text{Nombre de phrases}}$$

b) Le *AG* (les absents de la liste de Gougenheim, ramenés à une longueur standard de 100 mots).

$$AG = \frac{\text{Nombre de mots absents} \times 100}{\text{Nombre de mots dans le texte}}$$

N.B. : - Chaque mot absent n'est compté qu'une fois.  
- Les variantes morphologiques ne sont pas comptées comme autant de mots absents.

c) Le *DEXGU* (indicateurs de dialogue, ramenés à une longueur standard de 100 mots).

$$DEXGU = \frac{\text{Nombre d'indicateurs} \times 100}{\text{Nombre de mots}}$$

N.B. : - Compter séparément, puis additionner les indicateurs (points d'exclamation, guillemets, tirets, pronoms employés seuls (y compris les répétitions)).

d) Une fois établis le *MP*, le *AG* et le *DEXGU*, se référer aux tables pour lire les scores de lisibilité, dont la zone optimale se situe entre 35 et 45

(au-dessus de 45, les textes sont faciles ou trop faciles;  
au-dessous de 35, les textes sont difficiles ou trop difficiles).

## ANNEXE D1

## LES LEÇONS DU MODULE

EFFETS D'UN ENTRAÎNEMENT AUX SUPERSTRUCTURES DE LA NOUVELLE  
JOURNALISTIQUE SUR LA COMPRÉHENSION D'ÉLÈVES  
DE L'ORDRE SECONDAIRE DE GUINÉE

**Prétest.****Identification de l'élève.**

Prénoms et nom: \_\_\_\_\_

Classe: \_\_\_\_\_

École: \_\_\_\_\_

Age: \_\_\_\_\_

Sexe: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

**Consigne:** On vous fait passer un test ayant pour objectif d'évaluer votre compréhension des informations contenues dans un article de nouvelle journalistique. Vous lirez attentivement le texte (T1) que vous résumerez ensuite au 1/4 de sa longueur (environ 150 mots).

**Attention:** vous êtes supposé bien connaître l'exercice de résumé de texte, et vous exécuterez la tâche en 60 minutes.

*Bonne chance!*

**EFFETS D'UN ENTRAÎNEMENT AUX SUPERSTRUCTURES DE LA NOUVELLE  
JOURNALISTIQUE SUR LA COMPRÉHENSION D'ÉLÈVES  
DE L'ORDRE SECONDAIRE DE GUINÉE**

**LES LECONS DU MODULE**

**Leçon 1**

**Introduction aux superstructures de la nouvelle journalistique.**

**1. Préambule.**

Vous avez exécuté une tâche de résumé d'un article de nouvelle journalistique. Qui peut me dire brièvement comment il a procédé ?

**Remarque :** Cette question permettra au professeur de recueillir un nombre important de démarches engagées par ses élèves à partir desquelles il pourra attirer l'attention de ceux-ci sur la diversité des indices pris en compte dans la compréhension des textes.

**2. Motivation.**

Comme vous avez pu le constater à partir de vos différentes réponses, pour comprendre les informations d'un texte, il faut connaître les mots, les phrases, les paragraphes et les relations établies entre ces différents niveaux du texte. Nous vivons dans un monde où les informations écrites se développent très vite, et où la compréhension de ces informations devient de plus en plus une nécessité pour chacun de nous. C'est pourquoi vous devez être entraînés à la compréhension rapide et efficace de chacun de ces niveaux. Le cours qu'on va vous donner a pour objectif de vous entraîner à un de ces niveaux, à savoir la structure textuelle. Il vous permettra spécifiquement de comprendre la nouvelle journalistique à partir de sa structure formelle ou sa superstructure.

**3. Plan de la leçon.**

- 1- un exposé sur l'approche structurale des textes,
- 2- une brève présentation du modèle des superstructures de la nouvelle selon van Dijk.

**L'approche structurale des textes**

La structure est un niveau à partir duquel on peut accéder au sens d'un texte. Autant que les mots et les phrases, la connaissance de la manière dont un auteur organise ses idées est d'une grande importance dans la compréhension des informations d'un texte. C'est, par exemple, à partir de cette connaissance que nous pouvons dire qu'un texte est de type narratif, descriptif ou argumentatif. Pour beaucoup d'auteurs, comprendre un texte, c'est pouvoir se faire une représentation mentale de sa structure formelle.

### Le modèle des superstructures de van Dijk

Van Dijk est parmi les auteurs qui ont beaucoup réfléchi sur la compréhension des textes à partir de la manière dont les informations sont organisées dans ce texte. Il suppose que les textes les plus couramment utilisés au sein des communautés humaines ont des structures formelles spécifiques à partir desquelles les lecteurs peuvent plus facilement les reconnaître et les comprendre. Il a surtout centré ses réflexions sur la nouvelle journalistique, genre de discours quotidiennement produit par des agences de presse. Il précise que ce genre journalistique est organisé sur la base de cinq principales catégories schématiques qu'il faut connaître pour bien comprendre les informations développées par les journalistes. Ces cinq principales catégories sont :

- **Le sommaire** : c'est la partie de l'article comportant le résumé des informations essentielles. Il est généralement placé au premier paragraphe et contient souvent l'événement principal développé dans le texte. Il fournit les réponses aux questions : Qui? Quoi? Quand? Comment? Où?

- **L'événement principal** : c'est la partie de l'article qui comporte l'information principale développée. Il s'agit généralement du thème ou du sujet principal du texte.

- **Le background** : c'est la partie de l'article où le journaliste rappelle certains événements passés pour mieux expliquer l'événement principal qu'il développe. Le background est contextuel, si l'événement passé dont parle le journaliste n'est pas très lointain par rapport à l'événement principal. Il est historique, s'il s'est déroulé à une date lointaine par rapport à l'événement principal.

- **Les conséquences** : elles concernent les parties de l'article où le journaliste mentionne l'impact ou les effets de l'événement principal. Elles peuvent être exprimées sous forme d'actions menées par rapport à l'événement principal, ou de réactions verbales manifestées, généralement par certaines personnalités à l'échelle des nations ou des institutions internationales.

- **Les commentaires** : ils concernent les parties de l'article où le journaliste fait l'évaluation de l'événement principal. Ils sont implicites quand le journaliste insère dans son texte les propos et les opinions d'autrui, et explicites, quand il exprime clairement sa position par rapport à l'événement principal.

La connaissance de ces cinq catégories est un facteur favorable à la compréhension de la nouvelle journalistique, car elle permet de centrer l'attention sur l'information essentielle du texte.

#### 4. Interaction/guidage.

Nous allons observer ces différentes catégories schématiques à partir du texte que vous venez de résumer. Nous procéderons à une lecture à haute voix de l'article. Nous nous arrêterons à la fin de chaque paragraphe pour voir à quel type de catégorie il correspond.

**Consigne :** lisez attentivement le texte (T1), puis dites à quelles catégories correspondent les paragraphes numérotés de 0 à 8.

<u>Paragraphes</u>	<u>catégories</u>
0	_____ <i>sommaire-événement principal</i>
1	_____ <i>événement principal</i>
2	_____ <i>commentaire</i>
3	_____ <i>commentaire</i>
4	_____ <i>commentaire</i>
5	_____ <i>conséquence</i>
6	_____ <i>événement principal</i>
7	_____ <i>événement principal-conséquence</i>
8	_____ <i>conséquence</i>

**Note :** les mots en italique sont les réponses attendues de l'activité des élèves.

#### 5. Utilisation de la stratégie.

Pour cette première leçon, cette étape pourra être incluse dans l'activité de repérage des catégories de la phase précédente.

#### 6. Exercice d'application.

Suivant la démarche que nous avons menée pour reconnaître les catégories schématiques du texte (T1), vous lirez attentivement le texte (T2) que vous résumerez au 1/4 de sa longueur (environ 160 mots) pour le prochain cours.

## Leçon 2

### Préambule.

Vous vous êtes sûrement entraînés à l'identification des catégories schématiques après les activités de la leçon 1. Qui peut indiquer les catégories qu'il a identifiées dans le texte d'application (T2) qui vous a été donné à la fin du cours précédent?

**Remarque :** Les réponses à cette question permettront au professeur de situer le niveau de compréhension de ses élèves avant de leur proposer un texte résumé comme corrigé type de l'exercice.

**Motivation :** Comme je vous l'ai dit la fois dernière, l'objectif que nous visons est la compréhension des informations des articles de nouvelles journalistiques. Pour ce faire vous devez pouvoir identifier et différencier les différentes catégories de ce genre de discours. Qui peut me rappeler ces catégories?

**Remarque :** La réponse à cette question permettra au professeur de se rendre compte si ses élèves ont retenu les cinq principales catégories de la nouvelle journalistique.

Aujourd'hui nous allons centrer l'attention sur deux types de catégories : le sommaire et l'événement principal.

### Plan de la leçon :

- 1- Le sommaire.
- 2- L'événement principal.

### 1- Le sommaire

#### Interaction/guidage.

Nous allons encore relire le texte (T2) et observer comment le sommaire est présenté par rapport au reste de l'article, et identifier les informations qu'il contient.

**Consigne 1 :** Lisez le sommaire du texte (T2) et dites comment il est présenté par rapport au reste du texte.

**Remarque :** Les réponses données par les élèves devraient leur permettre de rappeler les caractéristiques du sommaire énoncées au cours de la leçon 1.

**Consigne 2 :** Si vous avez bien compris, qui peut essayer de déceler dans le sommaire du texte T2 les réponses aux questions suivantes ?

- Qui? \_\_\_\_\_ *terroristes*
- Quoi? \_\_\_\_\_ *explosions-ambassades*
- Quand? \_\_\_\_\_ *vendredi matin*
- Comment? \_\_\_\_\_ *simultanément*
- Où? \_\_\_\_\_ *Afrique de l'est*

**Note :** les mots en italique sont les réponses attendues au cours de l'activité des élèves.

### Utilisation de la stratégie.

En suivant la même démarche, remplissez le tableau suivant concernant les sommaires des articles (T3, T4, T5).

TEXTES	QUESTIONS				
	QUI?	QUOI?	QUAND?	COMMENT?	OÙ?
<b>T3</b>		<i>avion</i> <i>accident</i>	<i>8-1-1996</i>		<i>Kinshasa</i> <i>Zaire</i>
<b>T4</b>	<i>Jo Bonfrère</i>	<i>football</i>	<i>1996</i>		<i>Nigéria</i>
<b>T5</b>	<i>Boubacar Kanté</i>	<i>mort</i>	<i>24-10-1996</i>		<i>Côte-d'Ivoire</i>

**Note:** les mots en italique dans le tableau sont les réponses attendues au cours de l'activité des élèves.

**Mode d'organisation:** La classe peut être divisée en trois groupes de travail qui s'occuperont chacun du sommaire d'un des textes.

### 2- L'événement principal

Nous allons lire attentivement le texte (T5) et essayer d'identifier les parties où la catégorie «événement principal» est exprimée. Comme pendant la leçon 1, nous procéderons à une lecture paragraphe après paragraphe.

**Consigne:** Lisez le texte (T5), paragraphe après paragraphe, notez *oui* ou *non* selon que l'événement principal est exprimé ou non et indiquez les indices à travers lesquels il est exprimé en vous aidant du tableau ci-dessous.

Paragraphes	Événement principal	
	Exprimé	Indices
<b>0</b>	<i>oui</i>	<i>Boubacar Kanté assassiné</i> <i>annonce de sa mort</i>  <i>le décès de Kanté</i>
<b>1</b>	<i>oui</i>	
<b>2</b>	<i>non</i>	
<b>3</b>	<i>non</i>	
<b>4</b>	<i>oui</i>	
<b>5</b>	<i>non</i>	
<b>6</b>	<i>non</i>	

**Note:** les mots en italique dans le tableau sont les réponses attendues au cours de l'activité des élèves.

**Remarque:** Le professeur pourra aider ses élèves en les orientant à partir de certaines questions subsidiaires de type: « événement principal est-il exprimé dans ce paragraphe? »; « Quels sont les indices linguistiques par lesquels vous le reconnaissez? ».

#### Utilisation de la stratégie.

**Consigne:** Relisez le texte (T9) paragraphe après paragraphe, notez *oui* ou *non* selon que l'événement principal est exprimé ou non, et indiquez les indices à travers lesquels il est exprimé, en vous aidant du tableau ci-dessous.

Paragraphe	Événement principal	
	Exprimé	Indices
0	<i>oui</i>	<i>la mort de la princesse</i>
1	<i>non</i>	
2	<i>non</i>	
3	<i>oui</i>	<i>la mort de Diana</i>
4	<i>oui</i>	<i>la mort de Diana</i>
5	<i>oui</i>	<i>décès de Lady Di</i>
6	<i>non</i>	
7	<i>non</i>	
8	<i>non</i>	
9	<i>oui</i>	<i>disparition d'une femme</i>
10	<i>oui</i>	<i>terrible tragédie</i>

**Note:** les mots en italique dans le tableau sont les réponses attendues au cours de l'activité des élèves.

**Remarque:** Le professeur pourra rappeler de temps en temps les questions subsidiaires qu'il avait posées précédemment pour aider ses élèves.

#### Exercice d'application

En fonction de tout ce que nous avons vu jusqu'à maintenant, vous lirez attentivement le texte (T6) que vous résumerez au 1/4 de sa longueur (environ 118 mots), pour le prochain cours.

### Leçon 3

#### Préambule:

Les exercices que vous pratiquez sur les catégories schématiques des articles de nouvelles vous permettent de plus en plus de centrer votre attention sur les informations essentielles développées par les journalistes. Nous allons encore apprécier certains des résumés que vous avez faits sur le texte (T6), avant de vous proposer un corrigé type. Qui peut me lire son texte résumé?

**Remarque:** Par les réponses données, le professeur pourra porter des remarques sur certains aspects des productions écrites des élèves.

#### Motivation.

Vous ne devez jamais perdre de vue l'objectif que nous visons. À la fin du module, vous devrez être capables de bien comprendre les informations des textes de nouvelles en faisant une distinction entre les différentes catégories. Aujourd'hui, nous allons centrer l'attention sur les catégories exprimant le «background» et les «conséquences».

#### Plan de la leçon.

- 1- Le background.
- 2- Les conséquences.

#### 1- Le background

#### Interaction/guidage.

Nous allons relire le texte (T5), identifier les passages où l'auteur utilise les background et les classer selon qu'ils sont contextuels ou historiques. Comme dans les séances précédentes, nous procéderons à une lecture paragraphe après paragraphe.

**Consigne:** Lisez le texte (T5), paragraphe après paragraphe, identifiez les passages et les indices exprimant les background, classez-les selon qu'ils sont de type *contextuel* ou *historique* en vous aidant du tableau ci-dessous.

Paragraphe	Background	
	Types	Indices
0	<i>contextuel</i>	<i>le 24 octobre</i>
1	<i>contextuel</i>	<i>on se rappelle</i>
2	<i>contextuel</i>	<i>3 mois avant la mort</i>
3	<i>contextuel</i>	<i>le jour du drame</i>
4	<i>contextuel</i>	<i>quelques jours après</i>
5		
6		

**Note:** les mots en italique dans le tableau sont les réponses attendues au cours de l'activité des élèves.

**Remarque:** le professeur pourra aider ses élèves en leur posant des questions subsidiaires de type: «Le journaliste fait-il référence à un événement passé»? «Par quels indices reconnaissez-vous le passage?»

#### Utilisation de la stratégie.

**Consigne:** Sur la base de la même démarche, vous allez, par groupe de quatre, lire le texte (T7), identifier les background et les classer en vous aidant du tableau ci-dessous.

Paragraphes	Background	
	Types	Indices
<b>0</b>		
<b>1</b>		
<b>2</b>	<i>historique</i>	<i>1990-1991, 1992</i>
<b>3</b>	<i>historique</i>	<i>auparavant; 1963, par la suite,...</i>
<b>4</b>	<i>historique</i>	<i>1992, 1993</i>
<b>5</b>	<i>contextuel</i>	<i>1997, mai 1997, 21 juillet 1997</i>
<b>6</b>	<i>contextuel / historique</i>	<i>1995, 1997, / 1992, 1993</i>
<b>7</b>	<i>contextuel/ historique</i>	<i>1995 / 1994,</i>
<b>8</b>	<i>contextuel</i>	<i>5 juin 1997, 16 octobre</i>

**Note:** les mots en italique dans le tableau sont les réponses attendues au cours de l'activité des élèves.

**Remarque:** Le professeur pourra rappeler de temps en temps les questions subsidiaires qu'il avait posées précédemment pour aider ses élèves. Il pourra faire remarquer que par rapport au texte (T5) qui ne comporte que des background contextuels, cet autre comporte à la fois des backgrounds contextuels et historiques. Dans ce sens, l'étude des catégories pourrait permettre aussi de faire une typologie des articles et même des journaux.

## 2- Les conséquences

### Interaction/guidage.

Nous allons lire le texte (T8), identifier les passages où les conséquences sont exprimées et essayer de les classer selon qu'il s'agit des actions ou des réactions verbales.

**Consigne:** Lisez le texte (T8), paragraphe après paragraphe, identifiez les passages et les indices exprimant les conséquences et classez-les selon qu'elles sont de type *action* ou *réaction verbale* en vous aidant du tableau ci-dessous.

Paragraphes	Conséquences	
	Types	Indices
<b>0</b>		
<b>3</b>	<i>action</i>	<i>67 morts, 24 blessés</i>
<b>10</b>	<i>action</i>	<i>suspension des déplacements, ...</i>
<b>11</b>	<i>réaction verbale</i>	<i>condamnation de Koffi Anan, ...</i>
<b>12</b>	<i>réaction verbale</i>	<i>réaction du Foreign Office,</i>
<b>13</b>	<i>réaction verbale</i>	<i>réaction de Chirac et de Jospin</i>
<b>14</b>	<i>réaction verbale</i>	<i>réaction de Klaus Kinkel</i>
<b>15</b>	<i>action</i>	<i>mort de 43 Suisses, 10 Japonais, ...</i>
<b>16</b>	<i>action</i>	<i>couvre-feu autour du temple</i>
<b>19</b>	<i>action</i>	<i>déploiement des forces armées</i>

**Note:** les mots en italique dans le tableau sont les réponses attendues au cours de l'activité des élèves.

Comme vous pouvez le remarquer, ce texte comporte des passages développant des conséquences exprimées sous forme d'actions et de réactions verbales.

#### Utilisation de la stratégie.

Sur la base de la même démarche, vous allez, par groupe de 4, lire le texte (T9), indiquer les passages exprimant les conséquences et les classer en vous aidant du tableau ci-dessous.

Paragraphes	Conséquences	
	Types	Indices
<b>0</b>	<i>action</i>	<i>tout le sommaire</i>
<b>1</b>	<i>action</i>	<i>consternation</i>
<b>2</b>	<i>action</i>	<i>conspuation des photographes</i>
<b>3</b>	<i>action</i>	<i>les hommes et les femmes ...</i>
<b>4</b>	<i>action/réaction verbale</i>	<i>réaction et message du pape</i>
<b>5</b>	<i>action/réaction verbale</i>	<i>réaction et message du pape</i>
<b>6</b>	<i>action</i>	<i>l'Italie émue</i>
<b>7</b>	<i>action</i>	<i>l'Italie sensible</i>
<b>8</b>	<i>réaction verbale</i>	<i>réaction d'Anita, de Pavarotti</i>
<b>9</b>	<i>réaction verbale</i>	<i>réaction de la famille Versace</i>
<b>10</b>	<i>réaction verbale</i>	<i>réaction de la famille Versace</i>
<b>11</b>	<i>réaction verbale</i>	<i>réaction de Valentino</i>
<b>12</b>	<i>réaction verbale</i>	<i>réaction de Bill Clinton</i>
<b>13</b>	<i>réaction verbale</i>	<i>réaction de Bill Clinton</i>

**Note:** les mots en italique dans le tableau sont les réponses attendues au cours de l'activité des élèves.

#### Exercice d'application.

En fonction de tout ce que vous avez appris depuis le début de l'enseignement du module, vous relirez le texte (T9) puis vous le résumerez au 1/4 de sa longueur (environ 150 mots).

## Leçon 4

### Préambule.

Vous êtes de plus en plus capables d'identifier les différentes parties d'un article de nouvelle et de prouver par des tâches de résumé que vous comprenez les informations développées par les journalistes. Nous allons vérifier vos travaux d'application avant de vous proposer un corrigé type de l'exercice.

**Remarque:** Par les réponses données, le professeur pourra porter des remarques sur certains aspects des productions écrites des élèves.

### Motivation:

Nous sommes à la dernière séance de la première série de leçons élaborées pour votre initiation aux superstructures de la nouvelle journalistique. Après la leçon d'aujourd'hui, chacun de vous devra être capable de bien comprendre et résumer les informations développées dans ce genre de discours. Cette dernière leçon porte sur les <<commentaires>>. Qui peut rappeler ce que nous avons dit de cette catégorie?

**Remarque:** La réponse à cette question devrait amener les élèves à énoncer les caractères implicites et explicites des informations concernant cette catégorie.

### Plan de la leçon:

- les commentaires et les différents types de commentaires.

### Interaction/guidage.

Nous allons lire le texte (T10), identifier les passages comportant des commentaires et les classer selon qu'ils sont exprimés implicitement ou explicitement. Comme pendant les autres leçons, nous procéderons à une lecture paragraphe après paragraphe.

**Consigne:** Lisez le texte (T10) paragraphe après paragraphe, identifiez les passages et les indices exprimant les commentaires et classez-les selon qu'ils sont de type *implicite* ou *explicite* en vous aidant du tableau ci-dessous.

Paragraphe	Commentaires	
	Types	Indices
1	<i>implicite</i>	<i>pour la deuxième fois ...</i>
2	<i>implicite</i>	<i>beaucoup ...; tiennent grandement</i>
3		
4	<i>implicite</i>	<i>Ronaldo garde toujours ...</i>
5		
6	<i>implicite</i>	<i>tout le paragraphe</i>
7	<i>implicite</i>	<i>très attendu</i>

**Note:** les mots en italique dans le tableau sont les réponses attendues au cours de l'activité des élèves.

**Remarque:** Le professeur pourra faire remarquer que ce texte ne contient que des commentaires de type implicite.

### Utilisation de la stratégie.

Sur la base de la même démarche, vous allez, par groupe de 4, lire le texte (T11), indiquer les passages exprimant les commentaires et les classer en vous aidant du tableau ci-dessous.

Paragraphes	Commentaires	
	Types	Indices
0	<i>implicite</i>	<i>... les inondations tournent...</i>
1	<i>explicite</i>	<i>déclaration du vice-ministre</i>
2	<i>explicite</i>	<i>bilan fourni par Fan Baojun</i>
3	<i>implicite</i>	<i>... ne sait toujours pas...; témoignage du chauffeur</i>
4	<i>explicite</i>	<i>témoignage des habitants, du professeur Yang Lirong</i>
5		

**Note:** les mots en italique dans le tableau sont les réponses attendues au cours de l'activité des élèves.

**Remarque:** Le professeur pourra faire remarquer que par rapport au texte précédent, celui-ci comporte des commentaires implicites et explicites à la fois.

Par ailleurs, la fin de la séance pourra être occupée à la sensibilisation des élèves à l'évaluation intermédiaire prévue pour la semaine suivante et à trouver éventuellement des réponses à certaines inquiétudes qu'ils auraient manifestées.

**Séance 8****Évaluation intermédiaire****Identification de l'élève.**

Prénoms et nom: \_\_\_\_\_

Classe: \_\_\_\_\_

École: \_\_\_\_\_

Âge: \_\_\_\_\_

Sexe: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

**Consigne:** On vous fait passer un test ayant pour objectif d'évaluer votre compréhension des informations contenues dans un article de nouvelle journalistique, après la première série de leçons sur ce genre de discours. Vous lirez attentivement le texte (T12) que vous résumerez ensuite au 1/4 de sa longueur (environ 100 mots).

**Attention:** vous êtes supposé bien connaître l'exercice de résumé de texte, et vous exécuterez la tâche en 60 minutes.

*Bonne chance !*

### **Leçon 5**

La leçon de cette séance sera élaborée en suivant les mêmes étapes que les quatre premières. Elle sera cependant fonction des réajustements après les difficultés éventuelles que l'équipe de recherche aura relevées à la suite de la correction des copies de l'évaluation intermédiaire.

### **Leçon 6**

La leçon de cette séance sera également élaborée en suivant les mêmes étapes que les quatre premières. Elle sera cependant fonction des réajustements après les difficultés éventuelles que l'équipe de recherche aura relevées à la suite de la correction des copies de l'évaluation intermédiaire.

**Séance 11**

EFFETS D'UN ENTRAÎNEMENT AUX SUPERSTRUCTURES DE LA NOUVELLE  
JOURNALISTIQUE SUR LA COMPRÉHENSION D'ÉLÈVES  
DE L'ORDRE SECONDAIRE DE GUINÉE

**Post-test****Identification de l'élève.**

Prénoms et nom: \_\_\_\_\_

Classe: \_\_\_\_\_

École: \_\_\_\_\_

Âge: \_\_\_\_\_

Sexe: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

**Consigne:** On vous fait passer un test ayant pour objectif d'évaluer votre compréhension des informations contenues dans un article de nouvelle journalistique après votre entraînement à la lecture de ce genre de discours. Vous lirez attentivement le texte (T13) que vous résumerez ensuite au 1/4 de sa longueur (environ 140 mots).

**Attention:** vous êtes supposé bien connaître l'exercice de résumé de texte, et vous exécuterez la tâche en 60 minutes.

*Bonne chance !*

**Séance 12**

**Clôture**

**ANNEXE D2**  
**GUIDE DU CORRECTEUR**  
**CONSIGNES ET INSTRUCTIONS**

Vous intervenez dans le cadre d'une recherche visant l'étude des effets sur la compréhension d'élèves de l'ordre secondaire de Guinée d'un entraînement aux superstructures de la nouvelle journalistique. Vous évaluez les résumés d'articles faits par les élèves en fonction de la grille de correction ci-jointe. Les informations demandées à l'en-tête de cette grille (Numéro du correcteur, du test, de l'élève, Note CH, Sexe, Age) sont consignées sur les copies des élèves). Pour noter les copies, vous placerez simplement une croix (X) au niveau de l'échelle correspondant au critère observé dans la grille de correction. Pour faire cette évaluation, vous vous référerez **au tableau descriptif des critères** et **au texte de définition et d'opérationnalisation** des critères ci-joints.

Par ailleurs, toujours dans le but de vous faciliter la tâche dans les démarches et dans certaines prises de décision pendant la correction, vous observerez les instructions suivantes.

- Vous devrez nécessairement effectuer une lecture plurielle des textes (T1 et T13) pour vous familiariser avec les informations qu'ils développent.

- Pour le critère 3, **respect de la consigne**, vous compterez le nombre total de mots que comporte le résumé de l'élève, puis vous vous reporterez, d'abord au **tableau descriptif** pour repérer la catégorie du texte, ensuite à la **grille de correction**, pour placer une croix (X) au niveau de l'échelle correspondante.

- Pour le critère 4, en plus de toute autre possibilité, linguistique (lexico-sémantique) ou non, que l'élève aura utilisée pour relier les différentes parties de son résumé (propositions, phrases ou paragraphes), vous tiendrez notamment compte de la présence et de l'utilisation des connecteurs comme ceux présentés, en exemples, ci-dessous.

- Pour le critère 5, en plus de toute autre possibilité que vous jugerez adéquate, vous vous inspirerez des exemples d'inférences comme celles proposées par Le bouffant (1998) que nous présentons plus bas.

**ANNEXE D2 (suite)****EXEMPLES DE CONNECTEURS****1. Additif:**

Et, de nouveau, encore, également, de plus, aussi, de même, or, voire.

**2. Énumératif:**

D'abord, ensuite, enfin, finalement, premièrement, deuxièmement, a), b), c).

**3. Transitif:**

D'ailleurs, d'autre part, du reste, en outre.

**4. Explicatif:**

Car, c'est que, c'est-à-dire, en d'autres termes, à savoir.

**5. Illustratif:**

Par exemple, entre autres, notamment, en particulier, à savoir.

**6. Comparatif:**

Ainsi, aussi, plus..., moins..., plutôt, ou mieux.

**7. Adversatif:**

Or, mais, en revanche, au contraire, par contraire, d'un côté, d'un autre côté.

**8. Concessif:**

Toutefois, néanmoins, cependant.

**9. Causatif/consécutif/conclusif:**

C'est pourquoi, donc, ainsi, en effet, aussi, en conséquence, alors.

**10. Résumatif:**

Bref, en somme, enfin.

**11. Temporel:**

D'abord, ensuite, puis, en même temps, plus tard, alors.

**12. métatextuel:**

Lundquist, L. (1983)

## ANNEXE D2 (suite)

## EXEMPLES D'INFÉRENCES

Inférer	Exemples
le lieu	Après avoir pris la clé, le garçon nous aida à transporter nos bagages dans la chambre.  Où sommes-nous?
l'agent	<i>Avec le peigne dans une main et les ciseaux dans l'autre, Paul s'approcha du fauteuil.</i>  Qui est Paul?
le temps	<i>Quand le lampadaire de la rue s'éteignit brutalement, on ne vit plus rien.</i>  À quel moment se passe la scène?
l'action	<i>Jean met sa serviette, prend une fourchette et son couteau et attend.</i>  Que fait Jean?
l'instrument	<i>Le docteur Martin me dit d'ouvrir la bouche et y enfonça un drôle d'instrument qui tournait vite et faisait un bruit insupportable.</i>  Quel instrument utilise le docteur?
la catégorie	<i>Le Rover et la 205 étaient déjà dans le garage, la Honda encore à l'extérieur.</i>  De quelle catégorie d'objets s'agit-il?
l'objet	<i>Le monstre rouge, avec ses 18 roues et sa longue remorque, s'engagea lentement sur l'autoroute.</i>  Quel est ce monstre rouge?
la cause, l'effet	<i>Le matin, nous avons vu que plusieurs arbres étaient déracinés et que d'autres avaient perdu leurs branches.</i>  Qu'est-ce qui a causé cette situation?
le problème, la solution	<i>Pierre avait le côté de la figure tout enflé et sa dent le faisait terriblement souffrir.</i>  Que va faire Pierre?
le sentiment, l'attitude	<i>Pendant que Pierre montait dans le car pour partir en colonie de vacances, il vit sa mère lui sourire avec des larmes aux yeux.</i>  Quel sentiment éprouve la mère de Pierre?

## CRASH D'UN "FOUGA MAGISTER" PRÈS DE VESOUL : LE PILOTE TUÉ

**0 L'appareil militaire basé à Colmar a semble-t-il tenté un atterrissage en catastrophe dans un champ. L'avion a explosé en rebondissant sur le sol, tuant son pilote originaire de Vesoul.**

1 *"On l'a vu perdre de l'altitude, descendre en quatre ou cinq secondes. Puis il y a eu une explosion, un nuage de fumée au loin"*. Pilote de la société Franche-Comté hélicoptère basée à l'aérodrome de Vesoul, François Figard est arrivé le premier sur les lieux du crash à bord de son propre appareil. Il n'y avait malheureusement plus rien à faire pour le pilote du Fouga Magister, le sous-lieutenant Stéphane Magot, 25 ans, né à Vesoul.

2 L'avion militaire avait quitté la base aérienne 132 de Meyenheim-Colmar, effectuant une mission d'entraînement lorsque l'accident s'est produit, peu avant 16 h au lieu-dit sur Les vignes de Comberjon, sur le territoire de la commune de Coulevon à la périphérie vésulienne... Visiblement, le pilote a rencontré des difficultés d'ordre technique en survolant la Haute-Saône. *"Il est passé au-dessus de Vesoul. Il battait des ailes"* souligne un habitant. Propos confirmés par d'autres témoins, *"Il a tourné sur le secteur pendant plusieurs minutes"*; ou encore : *"On entendait nettement qu'il avait des problèmes de réacteur"*.

### À l'écart des zones habitées

3 Le pilote du Fouga a-t-il tout d'abord tenté de rejoindre l'aérodrome vésulien du Sabot? Question à laquelle l'enquête devrait répondre, grâce notamment au témoignage d'un pilote d'un petit avion qui volait à proximité. Mais il est vraisemblable que le sous-lieutenant Stéphane Magot a voulu éviter les zones habitées et la route nationale 57 reliant Vesoul à Luxeuil. À une éjection de son cockpit, il a sans doute préféré tenter un atterrissage en catastrophe, sur le ventre, dans un champ. Au sol en effet, pas de cratère. Et des débris disséminés sur quelques dizaines de mètres seulement. Un premier impact puis une traînée noire dans un champ labouré laissent penser qu'en touchant terre l'avion a rebondi avant d'exploser, tuant le jeune pilote.

4 À l'arrivée des secours, les restes du fuselage broyé étaient encore en flammes. Et les sapeurs pompiers de Vesoul, sous la direction de Capitaine Besson, ont dû maîtriser le feu avec de la mousse avant de pouvoir dégager le corps du malheureux militaire.

### Père d'un enfant

5 D'importants moyens ont été mobilisés sur les lieux. Le nouveau directeur du cabinet du préfet, Marc Mafort, le lieutenant-colonel Kopp, commandant le groupe de gendarmerie, le commandant Ory, patron des services de secours du département, le Substitut du procureur de la République, M. Ezingard et le maire de Coulevon se sont immédiatement rendus sur place. Un périmètre de sécurité a été instauré. Les débris de l'appareil ont été récupérés pour analyse par les représentants de l'armée de l'air.

6 Marié, père d'un jeune enfant et domicilié à Colmar, le sous-lieutenant Magot complétait son entraînement lorsque le crash s'est produit à un kilomètre environ de la commune de Coulevon.

7 Le drame s'est produit la veille d'une passation de commandement à la fête de son escadre. Les autorités militaires ont décidé de maintenir aujourd'hui la cérémonie, mais toutes les festivités ont été annulées.

8 La gendarmerie de l'air et une commission d'enquête s'efforceront de déterminer l'origine du crash.

## LA CHINE NOIE SES CHAMPS POUR SAUVER SES VILLES

**0 Le dynamitage du Yangtsé a commencé. L'armée tente de dompter les crues du fleuve, les plus importantes depuis 40 ans.**

1 La Chine s'est résolue à faire sauter les digues du Yangtsé, laissant déborder le fleuve sur les campagnes, afin de protéger les villes contre la crue la plus grave depuis 1954, a reconnu lundi l'agence Chine Nouvelle.

2 La Chine avait jusqu'à présent démenti les informations faisant état d'inondations délibérées des campagnes, indiquant qu'elle n'envisagerait de le faire qu'en dernier recours. Selon l'agence officielle chinoise, *onze petites digues ont été dynamitées afin de dévier la crue et de réduire le niveau du fleuve* dans la province de Hubei (centre). Près de 10 000 maisons du canton de Xianning ont ainsi été englouties, provoquant l'évacuation de 32 511 sinistrés.

### Gagner 50 centimètres par 40 zones de diversion

3 En aval, *cette stratégie a permis de protéger Wuhan*, la grande agglomération industrielle de 7 millions d'habitants menacée depuis plusieurs semaines par la crue du plus long fleuve de Chine, a ajouté l'agence, sans préciser la date des dynamitages. Des opérations similaires ont été engagées en amont dans la région du lac Dongting et le long du Jingjiang, un affluent du Yangtsé. Un expert cité par Chine Nouvelle s'est prononcé en faveur de la généralisation de ces opérations. *"Les pertes seront moindres si nous dévions la crue de manière planifiée quand la situation devient urgente"*, a déclaré Wu Daoxi, un responsable de la commission de contrôle des inondations.

4 Dans une interview au "China Daily," un autre responsable de la commission avait jugé possible lundi de faire baisser le niveau du fleuve de 50 cm en déviant l'eau vers 40 "zones de diversion". *"Des préparatifs sont en cours pour agir dans*

*un cas d'aggravation des inondations dans les grands centres industriels et les infrastructures importantes"*, avait-il déclaré.

5 Quelque 5 millions de personnes vivent dans ces zones. Les habitants de sept d'entre elles ont déjà été évacués, a précisé l'expert, reconnaissant que les autorités locales hésitaient à laisser déborder le fleuve, de crainte d'avoir à payer des dédommagements aux paysans. L'inondation délibérée des campagnes a été décidée par le passé. Les inondations de cette année, les plus graves depuis 1954 qui avaient fait 30 000 victimes ont déjà coûté la vie à 1 200 habitants, selon le bilan officiel.

6 Selon l'expert cité par le "China Daily," *"un nouveau pic de crue peut se produire en l'espace d'une semaine s'il pleut fortement en amont"*. Or la pluie a recommencé à tomber durant le week-end, notamment dans la zone du barrage des Trois Gorges. Selon l'expert, même si la pluie cessait, un retour à la normale prendrait au moins une dizaine de jours, durant lesquels la pression subsistera sur des digues détrempees par des semaines de crue.

7 Un responsable de la Fédération internationale de la Croix-Rouge, M. Jacobsen, a indiqué avoir vu des milliers de riverains réfugiés sur les digues du fleuve, "kilomètre après kilomètre," dans les provinces du Hubei et du Hunan. Cinquante et un millions d'habitants, soit 40 % de la population des deux provinces sont "affectés" d'une manière ou d'une autre par les inondations, a déclaré Arne Jacobsen à l'issue d'une tournée d'inspection des zones sinistrées.

## ANNEXE D2 (suite)

## GRILLE DE CORRECTION RÉVISÉE DES TEXTES RÉSUMÉS

**RECHERCHE SUR LES EFFETS D'UN ENTRAÎNEMENT AUX SUPERSTRUCTURES  
DE LA NOUVELLE JOURNALISTIQUE SUR LA COMPRÉHENSION  
D'ÉLÈVES DE L'ORDRE SECONDAIRE DE GUINÉE**

# correcteur: \_\_\_\_\_  
 # Test \_\_\_\_\_  
 # élève \_\_\_\_\_  
 Note CH \_\_\_\_\_  
 Sexe \_\_\_\_\_  
 Age \_\_\_\_\_

CRITERES	Échelle descriptive				
	4 Très satisfaisant	3 satisfaisant	2 Passable	1 Insatisfaisa	0 Très insatisfaisant
I Événements principaux					
II Équivalence informative					
III Consigne					
IV Indices de structuration					
V Inférences					

## ANNEXE D2 (suite)

### Définition et opérationnalisation des critères

#### a) Le critère <<Événements principaux>>

Dans une tâche de l'exercice du résumé, la distinction des événements principaux par rapport aux autres types d'événements suppose, de la part de l'élève, un travail de sélection et de hiérarchisation des informations. Les informations jugées plus importantes constituent les événements principaux, tandis que celles jugées moins importantes ou accessoires constituent les événements secondaires. Cette distinction suppose que l'élève aura compris le sujet principal et qu'il aura ainsi opéré un choix par rapport aux informations secondaires développées dans l'article. Nous avons opéré cette distinction entre événements principaux et événements secondaires plus haut, lors de l'analyse prépedagogique des textes expérimentaux.

Dans les deux textes utilisés pour évaluer la compréhension des élèves (T1 au prétest et T13 au post-test), nous énumérons à titre indicatif, les événements principaux que les élèves devraient distinguer.

Pour le texte T1: *un accident d'avion* (militaire), *la mort du pilote*, (un jeune militaire).

Pour le texte T13: *les inondations en Chine* (débordement du Yangtsé dans la province du Hubei), *la décision des autorités chinoises* (la diversion des crues vers les campagnes).

Dans le texte T1, ces informations secondaires seront entre autres, l'âge du pilote (25 ans), sa situation sociale (père d'un enfant), les propos des témoins de l'accident (des citations), le contexte de l'accident (décollage de la base 132, entraînement), le lieu de l'accident (les Vignes de Comberjon), le moment de l'accident (16 heures), les questionnements du journaliste auteur de l'article, les conséquences de l'accident (énumération des personnalités déplacées sur les lieux, annulation des festivités de l'escadre).

Pour le texte T13, ces événements secondaires concernent les références historiques (les inondations de 1954), l'attitude des autorités chinoises, les positions des autorités et des techniciens

(termes en italique ou sous forme de citations), l'énumération des conséquences en vies humaines et en biens matériels.

- Dans l'évaluation de ce critère, le résumé sera jugé comme *très satisfaisant* (échelle 4), si l'élève énonce clairement les événements principaux, et centre le contenu de son texte sur ces événements principaux.

- Il sera jugé comme *satisfaisant* (échelle 3), si l'élève énonce clairement les événements principaux, mais insère dans son texte quelques événements secondaires.

- Il sera jugé comme *passable* (échelle 2), si l'élève énonce de manière indifférenciée les événements principaux et les événements secondaires, sans placer entre eux une relation hiérarchique.

- Il sera jugé comme *insatisfaisant* (échelle 1), si l'élève énonce simplement les événements principaux sans développer son texte.

- Il sera jugé comme *nul* (échelle 0), si l'élève n'énonce pas du tout les événements principaux.

#### **b) Le critère «Équivalence informative»**

L'équivalence informative concerne le rapport de correspondance entre les informations du texte d'origine et celles du résumé. Ce critère est l'une des contraintes de base de l'exercice du résumé de texte, encore appelée «invariance informative» par certains auteurs (Bellot-Antony, Bes, Hadjadj, Pouzet et Rousseau-Payen, 1980; Bouillon, Montée, Pontegnie et Schaut, 1986). En représentant par **t** le texte d'entrée (texte à résumer) et par **T** le texte de sortie (le résumé de l'élève), nous définissons ce critère suivant le point de vue de ces auteurs qui trouvent que sur le plan des idées essentielles, ce qui est vrai pour l'un doit l'être pour l'autre.

- Dans l'évaluation de ce critère, le résumé sera jugé comme *très satisfaisant* (échelle 4), si les informations développées par l'élève sont identiques à celles des textes d'origine, et clairement reformulées dans ses propres mots et expressions.

- Il sera jugé comme *satisfaisant* (échelle 3), si les informations développées par l'élève sont identiques à celles des textes d'origine, mais plus exprimées dans les mots et expressions du texte d'origine.

- Il sera jugé comme *passable* (échelle 2), si les informations développées par l'élève sont identiques à celles du texte d'origine à certains passages, et contradictoires à d'autres.

- Il sera jugé comme *insatisfaisant* (échelle 1), si les informations développées par l'élève sont plus contradictoires qu'identiques par rapport aux informations des textes d'origine.

- Il sera jugé comme *nul* (échelle 0), si les informations développées par l'élève sont totalement contradictoires par rapport aux informations des textes d'origine.

### c) Le critère «Consigne»

Le respect de la consigne concerne la longueur du texte de l'élève. L'une des principales contraintes de l'exercice du résumé de texte étant la capacité de l'élève à réduire ou à concentrer les informations, la compréhension sera appréciée à partir du respect du nombre de mots autorisé à la consigne, de l'écart entre ce nombre et la longueur du résumé.

- Dans l'évaluation de ce critère, le résumé sera jugé comme *très satisfaisant* (échelle 4), si l'élève élabore un texte dont la longueur correspond aux instructions de la consigne avec une marge tolérée de 5 % de mots en plus ou en moins. Ainsi, pour le texte T1, 150 mots étant la longueur autorisée par la consigne, il s'agit de tout résumé dont le nombre de mots est 150, ou un nombre situé entre 143 et 157 mots. Pour le texte T13, 140 mots étant la longueur autorisée par la consigne, il s'agit de tout résumé dont le nombre de mots est 140, ou un nombre situé entre 133 et 147 mots.

- Le résumé de l'élève sera jugé comme *satisfaisant* (échelle 3), si l'élève élabore un texte dont la longueur se situe entre 5 et 10 % de mots en plus ou en moins par rapport à la longueur autorisée à la consigne. Pour le texte T1, il s'agit de tout résumé dont la longueur varie entre 136 et 143 mots, ou entre 157 et 164 mots. Pour le texte T13, il s'agit de tout résumé dont la longueur varie entre 126 et 133 mots, ou entre 147 et 154 mots.

- Il sera jugé comme *passable* (échelle 2), si l'élève élabore un texte dont la longueur se situe entre 10 et 15 % de mots en plus ou en moins par rapport à la longueur autorisée à la consigne. Pour le texte T1, il s'agit de tout résumé dont la longueur se situe entre 129 et 136 mots, ou entre 164 et 171 mots. Pour le texte T13, il s'agit de tout résumé dont la longueur se situe entre 119 et 126 mots, ou entre 154 et 161 mots.

- Il sera jugé comme *insatisfaisant* (échelle 1), si l'élève élabore un texte dont la longueur se situe entre 15 et 20 % de mots en plus ou en moins. Pour le texte T1, il s'agit de tout résumé dont la longueur se situe entre 122 et 129 mots ou entre 171 et 178 mots. Pour le T13, il s'agit de tout résumé dont la longueur se situe entre 112 et 119 mots, ou entre 161 et 168 mots.

- Il sera jugé comme *nul* (échelle 0), si l'élève élabore un texte dont la longueur est plus de 20 % en plus ou en moins par rapport à la longueur autorisée à la consigne. Pour le texte T1, il s'agit de tout résumé de moins de 122 mots et de plus de 178 mots. Pour le texte T13, il s'agit de tout résumé de moins de 112 mots, ou de plus de 168 mots.

#### **d) Le critère «Indices de structuration»**

La structuration logique du texte concerne un aspect des liens de cohérence que l'élève établit entre les différentes parties de son résumé.

- Dans l'évaluation de ce critère, le résumé sera jugé comme *très satisfaisant* (échelle 4), si l'élève utilise de manière pertinente des connecteurs ou tout autre indice de structuration de son texte.

- Il sera jugé comme *satisfaisant* (échelle 3), si l'élève utilise des connecteurs ou tout autre indice de structuration, mais de manière erronée.

Par exemple, l'usage d'un adverbe ou d'une locution adverbiale à la place d'une conjonction ou d'une locution conjonctive de coordination; ou encore, l'usage d'une coordination à la place d'une subordination.

- Il sera jugé comme *passable* (échelle 2), si l'élève utilise à mauvais escient, par abus, des connecteurs ou tout autre indice de structuration.

Par exemple, un texte comportant des connecteurs utilisés de façon abusive, même quand ce n'est pas nécessaire.

- Il sera jugé comme *insatisfaisant* (échelle 1), si l'élève n'utilise aucun connecteur ni tout autre indice de structuration révélant un lien entre les différentes parties du texte.

- Il sera jugé comme *nul* (échelle 0), si l'élève n'utilise aucun connecteur et si son texte est une simple succession des phrases ou paragraphes du texte d'origine.

#### **e) Le critère «Inférences»**

Nous examinons à travers ce critère la capacité des élèves à dépasser la compréhension littérale pour inférer d'autres informations non explicitement exprimées dans le texte à résumer. En nous référant à la typologie de Johnson et Johnson (1986), nous considérons qu'un élève aura été capable de faire des inférences si à partir des connaissances qu'il a des événements évoqués dans le texte à résumer, il infère, soit le lieu, l'agent, le temps, l'action, l'instrument, la catégorie, l'objet, la cause et l'effet, le problème et la solution, ou le sentiment et l'attitude. Compte tenu du peu d'attention accordée aux mécanismes inférentiels dans l'enseignement des textes en Guinée, nous avons limité l'évaluation du critère à l'appréciation du nombre d'inférences faites par les sujets, en supposant que plus un élève aura compris les informations, plus il fera un nombre élevé d'inférences.

- Dans l'évaluation de ce critère, le résumé sera jugé comme *très satisfaisant* (échelle 4), si l'élève fait au moins trois inférences dans son texte.

- Il sera jugé *satisfaisant* (échelle 3), si l'élève fait au moins deux inférences.

- Il sera jugé *passable* (échelle 2), si l'élève fait au moins une inférence.

- Il sera jugé *insatisfaisant* (échelle 1), si l'élève ne comporte aucune inférence.

- Il sera jugé *nul* (échelle 0), si l'élève ne fait aucune inférence et si son résumé est mal présenté. Dans le cadre de cette étude, il s'agit de tout résumé présenté avec fantaisie sur le papier, ou comportant beaucoup de ratures.

Tableau XVI  
L'échelle descriptive de la grille

CRITÈRES	ÉCHELLES			
	Très satisfaisant	Satisfaisant	Passable	Insatisfaisant
Événements principaux	L'élève énonce clairement les événements principaux et centre son résumé sur ces événements. principaux.	L'élève énonce clairement les événements principaux, mais insère dans son résumé quelques événements secondaires.	L'élève énonce de manière indifférenciée les événements principaux et secondaires.	L'élève n'évoque pas du tout les événements principaux.
Équivalence informative	Les informations du résumé de l'élève sont identiques à celles du texte d'origine et reformulées dans les mots et expressions de celui-ci.	Les informations du résumé sont identiques à celles du texte d'origine, mais reformulées dans les mots et expressions de l'auteur.	Les informations du résumé sont identiques par endroits, mais contradictoires à certains autres endroits.	Les informations du résumé sont totalement contradictoires par rapport à celles du texte d'origine.
Consigne	Le résumé de l'élève respecte la longueur autorisée à la consigne avec une marge de 5 % de mots en plus ou en moins.	Le résumé de l'élève est d'une longueur entre 5 et 10 % de mots en plus ou en moins.	Le résumé de l'élève est d'une longueur entre 10 et 15 % de mots en plus ou en moins.	Le résumé de l'élève est d'une longueur de plus de 20 % de mots ou de moins de 20 % de mots.
Indices de structuration	L'élève utilise de manière pertinente les connecteurs ou tout autre indice de structuration de son texte.	L'élève utilise les connecteurs ou tout autre indice de structuration, mais de manière erronée.	L'élève utilise de manière abusive les connecteurs ou tout autre indice de structuration de son texte.	L'élève n'utilise ni connecteur, ni autre indice de structuration, et son résumé est un simple recopiage du texte d'origine.
Inférences	Le résumé comporte au moins trois inférences.	Le résumé comporte au moins deux inférences.	Le résumé comporte au moins une inférence.	Le résumé ne comporte aucune inférence et est mal présenté.

## ANNEXE E

## ANNEXE E1 Tableau XXIII

Les données brutes de la recherche

SUJ	COR	GPE	GPC	SEX	AGE	CAT	EP1	EI1	CO1	IS1	IF1	EP2	EI2	CO2	IS2	IF2
1	2	1	1	1	18	2	3	2	3	1	1	3	3	3	2	1
2	2	1	1	2	18	1	1	1	1	1	1	3	2	1	1	1
3	2	1	1	1	17	2	3	3	1	2	1	2	2	1	1	1
4	2	1	1	1	17	1	4	2	1	1	1	4	4	1	2	1
5	2	1	1	2	17	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1
6	2	1	1	2	20	2	4	2	1	1	2	2	1	1	1	1
7	2	1	1	1	19	2	3	3	3	1	0	4	2	2	1	1
8	2	1	1	2	18	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
9	2	1	1	2	18	1	2	2	2	1	1	2	2	1	1	1
10	2	1	1	1	17	2	4	3	1	2	1	4	3	2	1	1
11	2	1	1	1	20	1	3	1	1	1	2	3	2	1	1	1
12	2	1	1	2	17	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
13	2	1	1	1	19	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1
14	2	1	1	2	18	2	3	3	2	1	1	3	1	1	1	1
15	2	1	1	1	20	1	3	2	1	1	1	4	3	3	2	1
16	2	1	1	1	19	2	3	1	1	2	3	3	3	1	2	1
17	2	1	1	1	19	2	3	2	3	1	1	4	4	1	2	1
18	2	1	2	2	18	2	4	3	1	2	1	4	3	2	2	1
19	2	1	2	2	16	2	4	2	1	2	1	4	3	1	1	1
20	2	1	2	2	16	2	4	3	1	2	1	4	2	1	2	1
21	2	1	2	1	18	1	3	2	1	1	1	3	2	2	2	1
22	2	1	2	1	17	2	3	3	2	1	1	3	2	1	3	1
23	2	1	2	2	16	1	3	2	2	1	1	4	3	1	1	1
24	2	1	2	1	19	2	4	4	1	4	1	4	2	1	1	1
25	2	1	2	1	20	2	4	3	1	1	1	3	3	1	1	1
26	2	1	2	1	18	1	3	3	1	1	1	2	2	1	1	1
27	2	1	2	2	17	1	2	2	1	1	1	3	3	1	1	1
28	2	1	2	2	18	1	3	3	1	2	0	4	4	2	2	1
29	2	1	2	1	18	2	3	3	2	1	1	4	4	2	2	1
30	2	1	2	2	17	2	4	3	1	1	1	2	2	0	0	0
31	2	1	2	2	18	2	4	2	2	1	1	4	3	1	1	1
32	2	1	2	1	21	2	4	3	1	4	1	4	3	2	2	1
33	2	1	2	1	16	1	3	2	1	1	1	4	3	2	2	1
34	2	1	2	1	19	2	4	3	1	1	1	2	2	0	0	0
35	2	1	2	2	19	2	4	2	2	1	1	4	3	1	1	0
36	2	1	2	2	15	2	4	3	1	4	1	4	3	1	1	1
37	2	1	2	2	16	1	3	3	1	1	1	4	4	4	1	1
38	2	1	3	1	15	1	1	1	1	0	0	3	2	1	1	1
39	2	1	3	1	20	2	3	3	2	1	1	3	2	1	1	1
40	2	1	3	1	18	2	4	4	4	1	1	4	4	1	4	2
41	2	1	3	1	19	1	3	2	1	1	1	4	4	1	4	1
42	2	1	3	1	19	1	0	0	0	0	0	3	3	1	1	1
43	2	1	3	1	19	2	3	2	2	1	2	3	3	1	1	1
44	2	1	3	1	16	2	4	3	1	1	1	3	3	1	1	1
45	2	1	3	1	19	2	4	4	2	1	1	4	4	1	1	1
46	2	1	3	1	17	2	3	2	3	4	1	4	2	3	1	1
47	2	1	3	1	19	1	1	1	1	1	1	4	3	3	1	1
48	2	1	3	2	18	2	4	2	1	3	1	2	2	1	1	1
49	2	1	3	2	17	1	3	2	1	1	1	3	3	1	1	1
50	2	1	3	2	18	1	4	2	1	1	1	1	0	0	0	0
51	2	1	3	1	16	2	4	3	1	1	1	4	3	1	1	1

Tableau XXIII (suite)

Les données brutes de la recherche

SUJ	COR	GPE	GPC	SEX	AGE	CAT	EP1	E11	CO1	IS1	IF1	EP2	E12	CO2	IS2	IF2
52	2	1	3	1	19	1	4	2	1	1	1	4	2	1	1	1
53	2	1	3	1	20	2	4	3	1	1	1	4	2	1	1	1
54	2	1	3	1	19	2	4	2	1	4	1	4	2	3	1	1
55	2	1	3	1	19	1	4	2	1	1	1	4	4	1	1	1
56	2	1	3	1	18	2	4	4	3	1	1	3	3	1	1	1
57	2	1	3	1	19	1	4	2	1	1	1	2	1	1	1	1
58	2	1	3	2	16	1	1	1	1	1	1	3	3	1	1	1
59	2	1	3	1	16	1	1	1	1	1	1	3	3	1	1	1
60	2	1	3	1	16	1	3	3	1	1	1	3	2	1	1	1
61	2	1	3	1	15	2	4	4	2	3	2	4	2	1	1	1
62	2	1	3	2	17	1	0	0	0	0	0	3	2	1	2	1
63	2	1	3	1	19	2	4	3	4	2	1	3	2	2	1	1
64	2	1	3	1	18	1	2	2	0	1	0	2	1	1	1	1
65	2	1	3	2	19	1	1	1	1	1	1	3	3	2	1	1
66	2	1	3	1	16	2	3	3	2	1	1	4	3	2	1	1
67	2	1	3	1	16	1	3	3	2	0	0	2	1	1	1	0
68	2	1	3	2	18	1	3	3	1	1	1	3	3	2	1	1
69	2	1	3	2	18	1	3	1	1	0	0	2	1	1	1	1
70	2	1	3	1	18	1	3	2	1	1	1	2	1	1	1	1
71	2	1	3	1	19	1	3	2	1	1	1	2	1	1	1	1
72	2	1	4	1	17	2	3	3	2	1	1	4	4	3	2	0
73	2	1	4	2	18	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
74	2	1	4	1	16	2	4	3	2	3	1	4	3	1	1	1
75	2	1	4	1	15	2	4	2	1	4	1	4	4	1	1	1
76	2	1	4	1	16	1	3	2	1	1	1	4	3	2	3	2
77	2	1	4	1	15	2	4	3	1	4	1	4	4	3	1	1
78	2	1	4	1	18	1	3	2	1	2	1	3	2	1	2	1
79	2	1	4	1	18	2	3	2	1	1	3	3	3	1	1	1
80	2	1	4	1	18	1	4	2	1	1	1	4	2	2	1	1
81	2	1	4	1	20	1	2	1	1	1	0	2	1	1	1	1
82	2	1	4	2	18	1	3	2	1	1	1	3	2	1	1	1
83	2	1	4	2	19	2	4	4	4	4	1	4	3	2	1	1
84	2	1	4	1	15	1	3	3	1	1	1	0	0	0	0	0
85	2	1	4	1	19	1	3	2	1	1	1	4	3	1	1	1
86	2	1	4	2	18	1	1	1	1	1	1	3	2	1	1	1
87	2	1	4	1	19	1	1	1	1	1	1	3	2	1	1	1
88	2	1	4	1	20	1	4	2	1	1	1	4	2	2	1	1
89	2	1	4	2	18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
90	2	1	4	1	20	1	3	2	2	1	1	4	3	2	1	1
91	2	1	5	2	17	1	4	2	1	1	1	4	2	2	1	1
92	2	1	5	1	16	1	3	3	1	1	1	4	3	1	1	1
93	2	1	5	1	20	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
94	2	1	5	1	16	1	3	2	1	1	1	0	0	0	0	0
95	2	1	5	1	17	2	4	3	2	4	2	3	3	1	1	1
96	2	1	5	2	17	1	1	1	1	1	1	3	2	2	1	1
97	2	1	5	1	18	2	3	3	2	1	1	3	2	1	1	1
98	2	1	5	1	18	1	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1
99	2	1	5	1	17	1	3	2	1	1	1	3	2	1	1	1
100	2	1	5	1	18	1	1	1	1	1	1	3	2	1	1	1
101	2	1	5	1	18	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
102	2	1	5	2	15	2	4	3	2	4	1	4	4	2	4	2

Tableau XXIII (suite)

Les données brutes de la recherche

SUJ	COR	GPE	GPC	SEX	AGE	CAT	EP1	EI1	CO1	IS1	IF1	EP2	EI2	CO2	IS2	IF2
103	2	1	5	1	19	1	3	2	1	1	1	4	3	1	3	1
104	2	1	5	1	19	1	1	2	1	1	1	0	0	0	0	0
105	2	1	5	2	18	1	0	0	0	0	0	4	2	1	1	1
106	2	1	5	1	16	2	4	2	1	3	1	4	4	2	3	1
107	2	1	5	2	17	1	3	2	1	1	1	4	2	1	1	1
108	2	1	5	1	18	2	4	3	2	1	1	4	2	1	1	1
109	2	1	5	1	19	2	4	4	1	1	0	4	4	1	1	1
110	2	1	5	1	15	1	3	2	1	1	1	3	3	2	1	1
111	2	1	5	1	17	2	4	3	2	1	1	4	3	2	1	1
112	2	1	6	1	17	2	4	2	2	3	1	4	2	2	3	1
113	2	1	6	1	18	1	3	2	1	1	1	2	1	1	1	1
114	2	1	6	1	18	1	4	2	1	1	1	2	1	1	1	1
115	2	1	6	1	18	1	3	2	1	1	1	4	2	1	3	1
116	2	1	6	1	17	1	1	1	1	1	1	3	2	2	1	1
117	2	1	6	2	16	2	4	3	2	1	1	3	4	2	1	1
118	2	1	6	2	17	2	4	4	1	1	1	4	2	1	1	1
119	2	1	6	2	16	1	4	2	1	1	1	4	4	2	2	1
120	2	1	6	1	16	2	4	4	3	4	1	4	2	2	1	1
121	2	1	6	1	19	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1
122	2	1	6	1	18	1	3	2	2	1	1	3	2	1	1	1
123	2	1	6	2	16	2	4	4	3	1	1	4	4	2	4	1
124	2	1	6	1	18	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
125	2	1	6	1	19	1	3	2	1	1	1	1	1	0	0	0
126	2	1	6	1	19	1	4	2	1	1	1	3	2	1	1	1
127	2	1	6	2	20	1	3	2	2	1	1	2	1	1	1	1
128	2	1	6	1	19	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1
129	2	1	6	1	21	1	1	1	1	1	1	3	2	2	1	0
130	2	1	6	1	19	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1
131	2	1	6	2	17	1	3	2	2	1	1	3	2	2	1	1
132	2	1	6	1	20	1	1	1	1	1	1	3	2	2	1	1
133	2	1	6	1	17	2	4	3	2	3	1	3	4	1	1	1
134	2	1	6	1	18	2	4	3	2	4	1	3	3	1	3	1
135	2	1	6	1	18	1	3	3	1	1	1	4	3	2	1	1
136	2	1	6	2	19	1	3	2	1	1	1	3	2	1	1	1
137	2	1	6	2	22	1	4	2	1	1	1	4	2	1	3	1
138	2	1	7	1	16	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
139	2	1	7	1	15	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1
140	2	1	7	1	22	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
141	2	1	7	1	18	2	4	4	2	1	1	3	3	2	1	1
142	2	1	7	1	16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
143	2	1	7	1	20	1	3	2	1	1	1	3	2	2	1	1
144	2	1	7	1	20	2	4	4	1	3	1	3	3	4	2	1
145	2	1	7	1	17	1	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1
146	2	1	7	1	21	1	1	1	1	1	1	4	4	2	1	1
147	2	1	7	1	20	1	3	3	1	1	1	4	4	4	1	1
148	2	1	7	2	17	1	1	1	1	1	1	4	4	4	1	1
149	2	1	7	1	18	1	3	2	1	1	1	3	2	3	1	1
150	2	1	7	1	13	1	2	2	1	1	1	4	3	1	1	1
151	2	1	7	1	18	1	3	3	1	1	1	3	2	2	1	0
152	2	1	7	2	18	1	1	1	1	1	1	4	2	1	1	1
153	2	1	7	2	20	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0

Tableau XXIII (suite)

Les données brutes de la recherche

SUJ	COR	GPE	GPC	SEX	AGE	CAT	EP1	EI1	CO1	IS1	IF1	EP2	EI2	CO2	IS2	IF2
154	2	1	7	2	19	1	3	2	1	1	1	4	3	2	1	1
155	2	1	8	1	18	1	0	0	0	0	0	3	2	2	1	1
156	2	1	8	1	17	1	3	2	1	1	1	3	2	2	1	1
157	2	1	8	1	18	2	4	3	2	1	1	0	0	0	0	0
158	2	1	8	1	18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
159	2	1	8	1	18	2	3	3	3	2	1	3	2	2	1	1
160	2	1	8	2	19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
161	2	1	8	2	17	1	3	2	1	1	1	3	3	1	1	1
162	2	1	8	1	20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
163	2	1	8	1	21	1	3	2	1	1	1	3	3	2	1	1
164	2	1	8	1	19	1	3	2	2	1	1	3	2	2	1	1
165	2	1	8	1	17	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1
166	2	1	8	1	16	1	3	2	1	1	1	3	2	2	1	1
167	2	1	8	1	16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
168	2	1	8	1	18	1	1	1	1	1	1	3	2	1	1	1
169	2	1	8	1	22	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1
170	2	1	8	1	16	1	1	1	1	1	1	4	2	3	1	1
171	2	1	8	1	19	2	4	4	1	1	1	4	3	3	2	1
172	2	1	8	2	18	1	3	3	1	1	1	3	2	2	1	1
173	2	1	9	1	18	2	4	4	1	2	2	4	2	1	1	1
174	2	1	9	1	16	1	4	1	1	1	0	4	2	1	2	1
175	2	1	9	1	17	1	3	2	1	1	1	4	2	1	1	1
176	2	1	9	1	21	1	3	2	1	1	1	3	2	2	1	1
177	2	1	9	1	20	1	3	2	1	1	1	4	4	2	1	1
178	2	1	9	1	18	1	3	2	1	1	1	3	2	1	1	1
179	2	1	9	1	17	1	3	3	1	1	1	3	2	1	1	1
180	2	1	9	1	18	1	3	2	1	1	1	4	4	1	4	0
181	2	1	9	2	16	1	3	2	1	1	1	3	3	2	1	1
182	2	1	9	2	18	1	3	2	1	1	1	3	2	1	1	1
183	2	1	9	1	19	1	3	2	1	1	1	3	2	2	1	1
184	2	1	9	1	12	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
185	2	1	9	1	16	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
186	2	1	9	1	21	1	3	2	1	1	1	3	3	2	1	1
187	2	1	9	1	20	2	4	4	2	1	1	3	2	1	1	1
188	2	1	9	1	18	1	3	3	1	1	1	4	4	3	4	2
189	2	1	9	2	18	1	3	2	1	1	1	3	2	2	1	2
190	2	1	9	1	17	2	4	3	1	3	2	2	1	1	1	1
191	2	1	9	2	18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
192	2	1	9	1	20	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
193	2	1	9	1	17	2	4	4	1	4	2	4	4	2	1	1
194	2	1	9	1	17	1	4	2	1	1	1	3	3	2	3	1
195	1	2	1	2	16	2	3	3	2	1	1	3	3	2	3	1
196	1	2	1	1	17	2	3	3	2	1	1	3	2	2	3	1
197	1	2	1	2	19	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0
198	1	2	1	2	16	1	3	2	1	1	1	3	2	2	2	1
199	1	2	1	2	19	1	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1
200	1	2	1	1	18	2	4	4	1	4	2	4	4	2	4	1
201	1	2	1	1	20	2	3	2	3	2	0	4	4	3	4	1
202	1	2	1	2	16	1	1	1	1	1	1	3	2	1	1	1
203	1	2	1	1	18	2	3	3	2	1	1	2	1	0	0	0
204	1	2	1	1	16	2	3	3	1	3	1	3	3	2	2	1

Tableau XXIII (suite)

Les données brutes de la recherche

SUJ	COR	GPE	GPC	SEX	AGE	CAT	EP1	EI1	CO1	IS1	IF1	EP2	EI2	CO2	IS2	IF2
205	1	2	1	1	18	2	4	4	1	4	1	2	2	1	0	0
206	1	2	1	1	18	2	4	3	1	1	1	4	2	2	2	1
207	1	2	1	1	17	1	0	0	0	0	0	3	3	2	2	1
208	1	2	1	1	17	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
209	1	2	1	1	20	1	0	0	0	0	0	2	2	2	2	1
210	1	2	1	1	19	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0
211	1	2	1	1	19	1	1	1	1	1	1	2	2	1	0	0
212	1	2	1	1	18	2	3	3	1	4	1	4	3	1	1	1
213	1	2	1	2	19	2	3	3	2	1	1	3	3	2	2	1
214	1	2	1	2	18	1	3	1	1	1	1	3	3	1	1	1
215	1	2	1	1	19	1	1	1	1	1	1	3	2	2	2	1
216	1	2	1	2	17	2	3	3	3	1	0	4	3	2	2	1
217	1	2	1	1	16	1	3	2	1	1	1	2	1	1	1	1
218	1	2	1	2	17	1	0	0	0	0	0	4	2	1	1	1
219	1	2	1	2	16	1	3	2	1	1	1	1	1	0	0	0
220	1	2	1	2	16	1	3	2	1	1	1	3	2	2	2	2
221	1	2	1	2	17	1	3	2	1	1	1	2	1	0	0	0
222	1	2	1	1	16	1	3	3	1	1	1	4	4	1	1	1
223	1	2	1	2	17	1	3	2	1	1	1	1	1	0	0	0
224	1	2	1	1	16	1	3	2	1	1	1	4	4	1	4	1
225	1	2	1	1	18	2	4	3	1	1	1	3	2	2	2	1
226	1	2	1	1	20	1	3	2	1	1	1	2	2	1	1	1
227	1	2	1	1	17	1	1	1	1	1	1	3	2	1	1	1
228	1	2	1	2	16	1	0	0	0	0	0	4	2	1	1	1
239	1	2	1	1	15	1	3	1	1	1	1	1	1	0	0	0
230	1	2	1	1	18	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	0
231	1	2	1	1	20	1	2	1	1	1	1	3	2	1	1	1
232	1	2	1	1	15	1	3	2	1	1	1	0	0	1	1	0
233	1	2	1	2	15	2	3	2	1	3	1	3	2	1	1	1
234	1	2	1	1	16	1	1	1	1	1	1	4	2	3	2	1
235	1	2	1	1	16	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	0
236	1	2	1	2	18	2	3	2	2	4	1	1	1	1	1	0
237	1	2	1	1	19	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0
238	1	2	2	1	17	2	4	3	1	1	1	4	3	1	1	1
239	1	2	2	1	19	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1
240	1	2	2	1	19	2	3	2	1	3	1	1	1	1	1	1
241	1	2	2	2	21	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
242	1	2	2	2	21	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
243	1	2	2	2	16	1	1	1	1	1	1	3	2	1	1	1
244	1	2	2	2	22	1	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1
245	1	2	2	1	19	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1
246	1	2	2	1	18	2	3	3	3	1	1	3	3	2	1	1
247	1	2	2	1	17	2	3	2	2	2	1	4	3	2	2	1
248	1	2	2	2	22	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1
249	1	2	2	1	17	2	3	3	2	1	1	3	2	3	1	1
250	1	2	2	2	21	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1
251	1	2	2	2	20	1	0	0	0	0	0	2	2	1	1	1
252	1	2	2	1	19	2	2	2	4	3	1	3	2	1	1	1
253	1	2	2	1	19	1	1	1	1	1	1	3	2	1	1	1
254	1	2	2	1	21	1	0	0	0	0	0	3	2	1	1	1
255	1	2	2	1	20	2	3	2	1	3	1	2	2	2	1	1





Tableau XXIII (suite)

Les données brutes de la recherche

SUJ	COR	GPE	GPC	SEX	AGE	CAT	EP1	EI1	CO1	IS1	IF1	EP2	EI2	CO2	IS2	IF2
358	1	2	4	1	17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
359	1	2	4	1	19	2	4	3	2	1	1	1	1	1	1	1
360	1	2	4	2	17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
361	1	2	4	1	19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
362	1	2	4	1	18	1	2	2	2	1	1	3	3	3	1	1
363	1	2	4	1	16	1	3	3	1	1	1	2	2	1	1	1
364	1	2	4	1	16	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1
365	1	2	4	1	20	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1
366	1	2	4	1	18	1	0	0	0	0	0	2	2	1	1	1
367	1	2	4	2	17	1	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1
368	1	2	4	2	19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
369	1	2	4	1	13	1	0	0	0	0	0	3	0	1	1	1
370	1	2	4	2	19	1	3	2	1	1	1	2	2	1	1	1
371	1	2	4	1	18	2	3	3	2	1	1	3	3	2	2	1
372	1	2	4	1	19	1	1	1	1	1	1	3	0	1	1	1
373	1	2	4	1	18	1	2	2	1	1	1	3	3	2	1	1
374	1	2	4	2	18	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1
375	1	2	4	1	17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
376	1	2	4	2	17	1	3	1	1	1	1	2	2	1	1	1
377	1	2	4	1	19	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1
378	1	2	4	2	17	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1
379	1	2	4	1	18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
380	1	2	4	1	17	1	3	2	2	1	1	3	3	2	1	1
381	1	2	4	1	18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
382	1	2	4	1	16	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0

Number of cases read: 382

Number of cases listed: 382

Tableau XXIV

**ANNEXE E2** Les scores globaux des sujets du groupe expérimental

SUJETS	SCORES GLOBAUX	
	PRÉTEST	POST-TEST
001	10	12
002	05	08
003	10	07
004	09	12
005	06	06
006	10	06
007	10	10
008	05	06
009	08	07
010	11	11
011	08	08
012	05	06
013	05	07
014	10	07
015	08	13
016	10	10
017	10	12
018	11	12
019	10	10
020	11	10
021	08	10
022	10	10
023	09	09
024	14	09
025	10	07
026	09	09
027	07	13
028	09	13
029	10	04
030	10	10
031	10	12
032	13	12
033	08	04
034	10	09
035	10	10
036	13	14
037	09	08
038	03	08
039	10	15
040	14	10
041	08	14
042	00	09
043	10	09
044	10	09
045	12	11
046	13	11
047	05	12
048	11	07
049	08	09

Tableau XXIV (suite)

Les scores globaux des sujets du groupe expérimental

SUJETS	SCORES GLOBAUX	
	PRÉTEST	POST-TEST
050	09	01
051	10	10
052	09	09
053	10	09
054	12	11
055	09	11
056	13	09
057	09	06
058	05	09
059	05	09
060	09	08
061	15	09
062	00	09
063	14	09
064	05	06
065	05	10
066	10	11
067	08	05
068	09	10
069	05	06
070	08	06
071	08	06
072	10	13
073	05	06
074	13	10
075	12	11
076	08	14
077	13	13
078	09	09
079	10	09
080	09	10
081	05	06
082	08	08
083	17	11
084	09	00
085	08	10
086	05	08
087	05	08
088	09	10
089	05	05
090	09	11
091	09	10
092	09	10
093	05	06
094	08	00
<b>000</b>	<b>00</b>	<b>00</b>
095	15	09
096	05	09
097	10	08
098	09	05

Tableau XXIV (suite)

Les scores globaux des sujets du groupe expérimental

SUJETS	SCORES GLOBAUX	
	PRÉTEST	POST-TEST
099	08	08
100	05	08
101	05	06
102	14	16
103	08	12
104	06	00
105	00	09
106	11	14
107	08	09
108	11	09
109	10	11
110	08	10
111	11	11
112	12	12
113	08	06
114	09	06
115	08	11
116	05	09
117	11	11
118	11	09
119	09	13
120	16	10
121	05	07
122	09	08
123	13	15
124	05	06
125	08	02
126	09	08
127	09	06
128	05	07
129	05	08
130	05	08
131	09	09
132	05	09
133	13	10
134	14	11
135	09	11
136	08	08
137	09	11
<b>000</b>	<b>00</b>	<b>00</b>
138	05	06
139	00	05
140	05	06
141	12	10
<b>000</b>	<b>00</b>	<b>00</b>
142	05	05
143	08	09
144	13	13
145	08	05
146	05	12

Tableau XXIV (suite)  
Les scores globaux des sujets du groupe expérimental

SUJETS	SCORES GLOBAUX	
	PRÉTEST	POST-TEST
147	09	14
148	05	14
149	08	10
150	07	10
151	09	08
152	05	09
153	05	00
154	08	11
<b>000</b>	<b>00</b>	<b>00</b>
<b>000</b>	<b>00</b>	<b>00</b>
155	00	09
156	08	09
157	11	00
158	05	05
159	12	09
160	05	05
161	08	09
162	05	05
163	08	10
164	09	09
165	00	05
166	08	09
167	05	05
168	05	08
169	05	07
170	05	11
171	11	13
172	09	09
173	13	09
174	07	10
175	08	09
176	08	09
177	08	12
178	08	08
179	09	08
180	08	13
181	08	10
182	08	08
183	08	09
184	05	06
185	05	06
186	08	10
187	12	08
188	09	17
189	08	10
190	13	06
<b>000</b>	<b>00</b>	<b>00</b>
191	05	05
192	05	06
193	15	12
194	09	12

Tableau XXV

**ANNEXE E3** Les scores globaux des sujets du groupe de contrôle

SUJETS	SCORES GLOBAUX	
	PRÉTEST	POST-TEST
195	10	12
196	10	11
197	05	03
<b>000</b>	<b>00</b>	<b>00</b>
198	08	10
199	08	04
<b>000</b>	<b>00</b>	<b>00</b>
200	15	15
201	10	16
202	05	08
203	10	03
204	11	11
205	14	05
206	10	11
207	00	11
208	05	06
209	00	09
210	05	01
211	05	05
212	12	10
213	10	11
214	07	09
215	05	10
216	10	12
217	08	06
218	00	09
219	08	02
<b>000</b>	<b>00</b>	<b>00</b>
220	08	11
<b>000</b>	<b>00</b>	<b>00</b>
221	08	03
222	09	11
223	08	02
224	08	14
225	10	10
226	08	07
227	05	08
228	00	09
229	07	02
230	07	04
231	06	08
232	08	02
<b>000</b>	<b>00</b>	<b>00</b>
233	10	08
<b>000</b>	<b>00</b>	<b>00</b>
<b>000</b>	<b>00</b>	<b>00</b>

Tableau XXV (suite)

Les scores globaux des sujets du groupe de contrôle

SUJETS	SCORES GLOBAUX	
	PRÉTEST	POST-TEST
234	05	12
<b>000</b>	<b>00</b>	<b>00</b>
<b>000</b>	<b>00</b>	<b>00</b>
235	08	04
<b>000</b>	<b>00</b>	<b>00</b>
236	12	04
237	05	03
<b>000</b>	<b>00</b>	<b>00</b>
238	10	10
<b>000</b>	<b>00</b>	<b>00</b>
239	05	07
240	10	05
241	06	05
242	05	00
243	05	08
244	08	05
245	05	07
246	11	10
247	10	12
<b>000</b>	<b>00</b>	<b>00</b>
<b>000</b>	<b>00</b>	<b>00</b>
248	00	05
249	10	10
250	05	07
251	00	07
252	12	08
253	05	08
254	00	08
255	10	08
256	05	08
<b>000</b>	<b>00</b>	<b>00</b>
257	05	05
258	05	05
259	07	07
260	09	10
261	05	05
262	08	00
263	09	09
264	05	00
265	10	11
266	08	05
267	05	05
268	06	10
269	13	10
270	10	09
271	05	05
272	08	05
273	08	09

Tableau XXV (suite)

Les scores globaux des sujets du groupe de contrôle

SUJETS	SCORES GLOBAUX	
	PRÉTEST	POST-TEST
274	00	05
275	05	00
276	10	11
277	00	07
278	10	09
279	05	07
280	10	13
281	00	06
282	08	08
283	08	09
284	12	08
285	10	08
286	05	02
287	07	01
288	10	08
289	09	11
290	05	06
291	05	07
292	08	08
293	05	12
294	08	11
295	08	08
296	05	06
297	08	07
298	05	06
299	08	09
300	09	08
301	05	06
302	05	09
303	05	06
304	14	10
305	09	13
306	07	05
307	10	05
308	05	08
309	09	02
310	05	07
311	08	11
312	10	10
313	08	07
314	08	07
315	09	06
316	08	06
317	15	13
318	05	09
319	05	08
320	11	08
321	08	09
322	05	13

Tableau XXV (suite)

Les scores globaux des sujets du groupe de contrôle

SUJETS	SCORES GLOBAUX	
	PRÉTEST	POST-TEST
323	10	14
324	10	13
<b>000</b>	<b>00</b>	<b>00</b>
325	00	10
326	10	11
327	08	00
328	09	12
329	07	02
330	05	05
331	00	05
332	05	02
333	05	07
334	05	07
335	05	05
336	05	05
337	05	01
338	08	09
339	05	02
340	11	10
341	03	03
<b>000</b>	<b>00</b>	<b>00</b>
<b>000</b>	<b>00</b>	<b>00</b>
342	07	02
343	05	07
344	05	05
345	08	08
346	05	05
347	08	05
348	08	06
349	11	05
350	05	05
351	05	05
352	10	05
353	08	05
354	08	05
355	12	05
356	08	05
357	05	05
358	05	05
359	11	05
360	05	05
361	05	05
362	08	11
363	09	07
364	00	05
365	07	05

Tableau XXV (suite)

Les scores globaux des sujets du groupe de contrôle

SUJETS	SCORES GLOBAUX	
	PRÉTEST	POST-TEST
366	00	07
367	08	05
368	05	05
369	00	06
370	08	07
371	10	11
372	05	06
373	07	10
374	05	07
375	05	05
376	07	07
377	05	07
378	05	07
379	05	05
<b>000</b>	<b>00</b>	<b>00</b>
380	09	10
381	05	05
382	05	00

## ANNEXE F

## QUELQUES EXEMPLES DE RÉSUMÉS DES ÉLÈVES

R 024a

Ce texte parle d'un avion qui a perdu de l'altitude en Haute-Saône, causant la mort de son pilote, le sous-lieutenant Stéphane Meget. L'avion venait de la base aérienne 132 de Megenheim-Colmar.

Le pilote effectuait une mission d'entraînement pour terminer sa formation lorsque l'accident s'est produit. Comme il avait des problèmes de réacteurs, il a évité les zones habitées ~~et~~ et la route 57 qui relie Vesoul à Luxeuil pour aller s'écraser dans un champ labouré. Les sapeurs pompiers, sous la direction du capitaine Beo, sont venus à Mattain le feu avec de la mousse avant de dégager le corps du malheureux militaire.

Beaucoup de personnalités sont venues sur place. Un périmètre de sécurité a été instauré. Les morceaux de l'appareil ont été ramassés pour être analysés par les représentants de l'armée de l'air. Le pilote était un père de famille habitant à Colmar. Le drame s'est produit à la veille d'une promotion de commandement, à la fête de son escadre. Les autorités ont maintenu la cérémonie mais la fête et la danse ont été annulées. Enfin la gendarmerie de l'air et une commission d'enquête s'efforceront de déterminer l'origine de l'accident.

R 027a

Le pilote a perdu de l'altitude. Il a provoqué une explosion, un nuage de fumée, au loin. François Figard est arrivé le 1er, mais il ne pouvait rien faire pour le jeune militaire.

L'avion militaire ~~avait~~ quitter la base aérienne 132. Visiblement le pilote a rencontré des difficultés d'ordres techniques en survolant la Haute-Saône.

Au l'écart des zones habitées. Marie, père d'un jeune enfant et domicilié à Colmar, le sous-lieutenant Magot Compelait son entraînement.

R 038a

On a vu l'avion perdre de l'altitude et ~~atterrir~~ en quatre ou cinq secondes. Le pilote qui est un Fouga Magister était en compétition avec 132 avions de la base aérienne. Il est arrivé le premier sur les lieux, à bord de son propre appareil. Il tapait les mains en survolant la Haute-Saône, à l'écart des zones habitées. Le nouveau directeur de Cabinet du préfet, Marc Lafort, le lieutenant-colonel Kopp, le commandant le groupe de gendarmerie, le commandant Ory, patron des services de secours du ~~département~~ département, le substitut ~~du~~ procureur de la République M. E Zingard et le maire de Coulevon sont venus rendre hommage au jeune militaire. Le commandant de la Zone militaire a maintenu les festivités.

R 050b

L'idée principale du texte T13 c'est l'inondation en Chine, le débordement du fleuve Yangtsé qui a fait des milliers de victimes.

R 083a

Selon ma compréhension de ce texte nous parle du crash d'un avion <sup>qui est</sup> produit à un kilomètre environ de la commune de Cloulevon. (2) a explosé ayant rencontré des difficultés ~~de~~ techniques. Le ~~pilote~~ pilote d'un petit appareil qui survolait à côté a témoigné que le plane militaire <sup>qui</sup> a touché le sol dans l'accident a voulu éviter les zones habitées et la route nationale 57. L'accident a eu lieu dans un champ labouré. François Figand est le premier arrivé sur le lieu de l'accident, mais il ne pouvait rien faire car le ~~site~~ ~~est~~ mal peuplé militaire. Les sapeurs pompiers sont parvenus à éteindre <sup>le feu</sup> avec de la mousse.

La cause de cet accident les fortuits ont été annulés.

R 111a

Où on l'a vu perdre de l'altitude qui descendait en quatre ou cinq secondes. Puis il y a eu l'explosion. François Figard est arrivé le jour sur les lieux de l'écrasement, mais il n'y a rien à faire, pour le sous-lieutenant Stéphane-Magot, 36 ans, qui a voulu, âgé de 26 ans, lorsque l'avion a ~~quitté la base~~ "quitter la Base aérienne de Colmar, l'accident s'est produit peu avant 16h, sur le territoire de la commune de Coulevon. Visiblement le pilote a eu des difficultés d'ordre technique. Selon les habitants « il est passé au-dessus de Vouil, il battait des ailes, il a ~~de~~ tourné plusieurs minutes sur le secteur. On n'entendait nettement qu'il avait des problèmes de réacteurs ». Grâce au témoignage d'un pilote d'un petit avion qui volait à proximité, on sait que Stéphane M. a voulu éviter les zones habitées et la route Nationale 57. Comme il est affaibli, il ne pouvait pas conduire l'avion, il a appuyé un mauvais bouton, il savait que l'avion va exploser.

À l'arrivée des gens, la flamme montait. Mais les pompes de Vouil ont maîtrisé le feu ~~avant~~ avant de séparer le corps du malheureux pilote. Beaucoup de personnes ont été rendues sur les lieux.

Père d'un enfant, Stéphane Magot complétait son entraînement lors de l'écrasement. La gendarmerie de l'air et une commission d'enquête s'efforceront pour déterminer l'origine du crash.

R 120b

Le traité parle du dynamisme du Yangtze. L'armée tente de maîtriser les crues les plus importantes depuis 1954.

La Chine s'est engagée à faire sauter les barrages du Yangtze, laissant ainsi déborder le fleuve vers les campagnes a reconstruit, l'agence Chinoise.

La Chine avait jusqu'à présent contredit les informations faisant état d'inondations exiguës des villages, indiquant qu'elle ne ~~proposait~~ ~~de~~ ~~faire~~ ~~cela~~ qu'en dernière ~~position~~. Selon l'agence, 11 petites digues ont été ~~de~~ éclatées afin de détourner le cours et diminuer

le niveau du fleuve dans des provinces du Hube. Trois de 10.000 maisons du canton de Xianning ont été ~~de~~ ravagées en provoquant l'expulsion de 325M personnes des zones touchées.

En aval, cette tactique a permis de sauver Wuhan, la grande agglomération de 7 millions d'habitants, menacée

depuis plusieurs semaines par le débordement du plus long fleuve

des Chinois

R 121b

La Chine s'est résolue à faire sauter les digues ~~de~~  
 du Yangtse. 11 petites digues ont été dynamitées  
 dans la province de Hubei (centre). Plus de  
 10.000 ~~de~~ maisons du Canton de Xianning  
 ont été englouties en provoquant  
 l'évacuation de 225.000 sinistres. Des  
 opérations similaires ont été engagées en  
 amont dans la région du lac Songting  
 et le long du gorges. Un expert cité  
 par Chine nouvelle s'est prononcé en  
 faveur de la généralisation de ces opérations.  
 De des préparatifs sont en cours pour agir  
 dans un cas d'aggravation des inondations  
 dans les grands centres industriels et les  
 infrastructures importantes.

R 142a

Ce texte nous parle d'un crash dans lequel le pilote Stéphane M. a trouvé la mort à l'âge de 25 ans.

R 148b

Le dynamitage du Yangtsé a commencé. L'armée tente de dompter les crues les plus importantes depuis 1954/40 années.

Pour cela, ~~11~~ 11 petits digues ont été dynamités en fin de semaine la crue et baisse le niveau du fleuve dans la province du Hubei.

En aval cette stratégie a permis de protéger Wuhan, la grande agglomération avec 7000.000 d'habitants. Mais en même temps que les ports seront inondés si on essaie de tenir la crue vers les campagnes lorsque la situation devient urgente.

Selon un expert, il se peut qu'un nouveau pic se produise en août s'il pleut encore. ~~Le~~ la pluie a commencé devant le week-end.

Comprehension

[redacted] taire qui a explosé en [redacted]  
[redacted] net du projet!  
[redacted] du [redacted]  
patron des services [redacted]

Je pense  
deur  
Oppi  
Dry,

l'ordre de contrôler [redacted]

? La pilote n'était pas intelligent, parce que ~~à~~ au départ  
au départ il a eu des difficultés d'ordre  
technique en survolant la Haute-Saône. On dit aussi que le  
? Sous-lieutenant Stéphane Mago a voulu éviter les zones habitées  
et la route nationale, mais il y a au sol des champs, pas  
de nouritures.

Je remercie les sapeurs-pompiers de Vesoul, sous la  
direction du capitaine Besson, qui ont eu maîtrise  
le feu avec de la mousse avant de sauver le corps du  
malheureux militaire. On ne doit pas prévoir un  
accident, mais on doit toujours l'éviter.

Merci [redacted]





R 236b

La République de Chine cherche à protéger les villes, laisse de-  
border le fleuve Yangtsé sur les campagnes. Mais cette information a été  
démentie.

Selon l'agence Chine Nouvelle, on cherche à diminuer le niveau du  
fleuve dans la province du Habei. Plusieurs maisons ont été emportées  
par le fleuve et cela a causé l'évacuation de 32541 sinistres. On  
cherche à diminuer l'espace pour permettre de protéger ~~les~~ les  
le plus longs fleuves de la Chine menacé il y a plusieurs ce-  
maines. Les fûts d'eau seront moins graves si on adopte un  
plan clair.

Plus de 5 millions d'habitants vivent dans ces zones, mais 7 ~~par~~  
parmi eux ont été évacués. Les autorités locales hésitent de déborder  
le fleuve à cause des pogoans qui s'y trouvent.

S'il pleut abondamment les digues se formeront et les pogoans  
ne pourra pas aller passer le week-end en campagne.

R 249a

Un avion <sup>militaire</sup> en mission d'entraînement a explosé en Haute-  
Saône Saône. On ne connaît pas la cause de l'accident mais  
il ya assez d'informations et beaucoup de témoignages. Comme  
soient certains, l'avion a explosé en rebondissant sur le sol, en  
trant au charbon, originaire. Le pilote a eu de difficultés techniques  
en survolant la Haute-saône. On entendait nettement qu'il avait des  
problèmes de réacteur. Comme les renseignements ~~étaient~~  
étaient ~~et~~, le pilote d'un petit avion qui ~~sur~~ volait à  
proximité, <sup>(F)</sup> Hignard dit que le malheureux militaire  
voulait entrer dans les zones habitées et la route nationale  
57 rebat ~~vers~~ vers Luxeuil.

On faisait une enquête en pareille circonstance, on  
prend des renseignements proches du pouvoir,  
pour connaître la vérité. L'avion a explosé  
dans un champ, mais ce n'est pas à  
cause des difficultés techniques.

R 263b

Dans le texte no 13, on nous parle du débordement du fleuve Yangtze, le + long fleuve chinois, le pays le plus peuplé du monde qui compte 900 millions d'habitants. L'armée attaque les crues les plus importantes depuis 1954. Il y a des dégâts matériels, 10.000 maisons renversées et 1200 personnes mortes.

Le gouvernement avait toujours démenti les informations concernant l'inondation délibérée des campagnes, précisant qu'il ne le ferait, qu'un cas d'urgence.

Mais maintenant il est obligé de dédommager les paysans. Selon l'agence Chine Nouvelle, onze petites digues ont été dynamitées mais les dates ne sont pas indiquées. Les experts de la ~~Commission de Contrôle de l'Inondation~~ Commission de Contrôle de l'Inondation se sont prononcés en faveur de la dérivation de la crue vers la campagne afin de sauver les grandes agglomérations dans les provinces de Hubei et de Hunan: « les pertes seront moindres si nous devenons la crue ». Mais si il pleut encore il y aura un pic de crue et d'autres digues seront dynamitées. Que les paysans vont toujours souffrir.

R 286b

DEPUIS 40 ANS LA CHINE S'EST RESOLUE A FAIRE SAUTE LES BARAGES DU YANGTSE POUR ~~LE LAISSER~~ LAISSER DEBORDER LE FLEUVE ET PROTEGER LES VILLES CONTRE LES PROFONDEURS LES PLUS GRAVES DEPUIS 1954. ONZE PETITES ONT ETE PLUS DYNAMITEES POUR REGULER LE NIVEAU DU FLEUVE. ~~LA CHINE A~~

LA CHINE AVAIT JUSQU'A PRESENT DENIE L'INFORMATION SELON LAQUELLE L'ARMEE ROUGE TENAIT A ABIMTER LES CRUES. LES PREPARATIFS SONT EN COURS POUR AGIR DANS UN CAS D'AGGRAVATION

/ /

R 304

La Chine noie ses champs pour sauver ses villes. Le dynamitage du Yangtsé a commencé. L'armée tente de dompter les crues les plus importantes depuis 40 ans.

La Chine s'est proposée de faire sauter les barrages du Yangtsé, laissant ainsi déborder le fleuve sur les campagnes. 11 petites digues ont été détruites pour réduire le ~~au~~ niveau du fleuve dans la province du Hubei. En aval, cette stratégie a permis de protéger les grandes agglomérations.

Plus de 10.000 maisons du canton de Tian ming ont été détruites, 32511 personnes ont été évacuées et 1200 personnes sont mortes.

R 357b

On parle dans ce traité d'un accident d'avion où le pilote ~~est~~ Stéphane Ngot, ne l'a voulu, ~~est~~ ~~est~~ à l'âge de 25 ans, père d'un jeune enfant, et mort.

On l'a vue pendue de l'altitude, descendre à 4 ou 5 secondes. Puis il y a eu une explosion, un nuage de fumée au loin. L'avion militaire avait quitté la base B2 de Mayenheim. Colmar effectuait une ~~mission~~ mission d'entraînement lorsque l'accident s'est produit. François Feyer, et arrivé le peu sur les lieux, du crash à bord de son propre appareil. Il verra ~~rien~~ malheureusement plus rien à faire pour le pilote du F4U Register, le sous-lieutenant Stéphane Ngot.

J'ai, à l'arrivée des secours. Les sept les débris étaient encore en flammes. Et les seules pompes le ~~crash~~ versé et dit matière, le feu avait de dégager le corps du malheureux militaire.

J'ai la mobilisation d'importantes personnes: le nouveau Siredeu, Marc Hefou et les chefs militaires. Les cérémonies de provation ont été maintenues mais les funérailles ont été annulées.